

Les après-midi de LAIRDIL

Ten Top Principles in the Design of Vocabulary Materials

par

Michael McCarthy

et

Contributions de LAIRDIL

*Conférence n° 6
1 juin 1995*

***LAIRDIL - IUT A Université Toulouse III
115 route de Narbonne 31 077 Toulouse Cédex 4
Tél.: 05 62 25 80 43 - Fax : 05 62 25 80 46 - E-mail: lairdil@lairdil.org***

Laboratoire Inter-Universitaire de Recherche en Didactique des Langues

*Aimée Blois, Bernard Crosnier, Nicole Décuré,
Françoise Lavinal, Anne Péchou, Christine Vaillant*

Créé en 1989, LAIRDIL est un laboratoire inter-universitaire de recherche de l'Université Toulouse III et de l'INSA, rattaché à l'IUT A. Il a pour objet la recherche en didactique des langues. Les travaux sont principalement axés sur l'étude de l'apprentissage des langues en autonomie. La diffusion des résultats de cette recherche est une priorité.

Chaque année, LAIRDIL organise donc un cycle de séminaires-conférences sur des sujets de pédagogie ou de didactique susceptibles d'intéresser un grand nombre d'enseignant(e)s d'anglais, voire d'autres langues. La conférence enregistrée est transcrite. Les membres du laboratoire ajoutent leurs réflexions propres sur le thème abordé. Le tout est édité dans une brochure.

La conférence n° 6, *Ten Top Principles in the Design of Vocabulary Materials*, a été animée par Michael McCarthy. Enseignant en linguistique appliquée à l'Université de Nottingham, il est l'auteur de nombreux ouvrages notamment *English Vocabulary in Use, Cambridge Word Routes, Vocabulary, Discourse Analysis for Language Teachers*.

Autres séminaires et brochures

- *The Problems of Oral Testing. What Did you Say?*
- *Autonomous Learning of Vocabulary Through Extensive Reading*
- *Film, TV and Videotapes*
- *Aspects of Fluency and Accuracy*
- *Maximizing the Value of Jigsaw Activities*
- *Spécial Recherche*

Décryptage : Philip Walker
Réalisation de la brochure : Nicole Décuré

Fat, buttery words

I like fat, buttery words such as ooze, blubber, corpulent and dripping;
I like crunchy, brittle, crackly words, such as splinter, grapple, jostle and crusty; I like sullen crabbed scowling words, such as sulk, glower, scabby and churl;
I like ugly discordant words, such as guzzle, spinach, cacophony and scam;
I like elegant, flowery words, such as oleander, lilac, eucalyptus and rose;
I like wormy, squirmy, mealy words, such as crawl, squealing, slime and drip;
I like sniggly, chucking words, such as cowllick, gurgle, bubble and burp.
I like words. May I have a few with you?

Submitted on TESL-L by:

Thomas Riedmiller, Lektor

Technische Universitaet Dresden

tr15@IRZ.INF.TU-DRESDEN.DE

4 May 1994

SOMMAIRE

CONFERENCE

Ten Top Principles in the Design of Vocabulary Materials	9
--	---

CONTRIBUTIONS DE LAIRDIL

Apprentissage des vocabulaires spécialisés.....	25
L'arbre qui cache la forêt: Incidence de la lecture préalable d'un texte français sur la compréhension d'un texte anglais	29
Bibliographie.....	55
Commentaires sur quelques manuels.....	57
Onzième commandement: Le recours à la transparence des mots	63
De <i>My tailor is rich</i> à <i>http://www</i> : Nouvelles approches du vocabulaire ..	69

More delicious words

"It's the words that sing, they soar and descend... I bow to them, I love them, I cling to them, I run them down, I bite into them, I melt them down... I love words so much... The unexpected ones... The ones I wait for greedily or stalk until, suddenly, they drop... vowels I love... They glitter like colored stones, they leap like silver fish, they are foam, thread, metal, dew... I run after certain words... They are so beautiful that I want to fit them all into my poem... I catch them in midflight, as they buzz past, I trap them, clean them, peel them, I set myself in front of the dish, they have a crystalline texture to me, vibrant, ivory, vegetable, oily, like fruit, like algae, like agates, like olives... and then I stir them, I shake them, I drink them, I gulp them down, I mash them, I garnish them, I let them go... I leave them in my poem like stalactites, like slivers of polished wood, like coals, pickings from a shipwreck, gifts from the waves Everything exists in the word.

From Pablo Neruda, "The word". *Lives on the Line: The Testimony of Contemporary Latin American Authors*

Submitted on TESL-L by:

Melissa Allen

English Language Institute, George Mason University

Fairfax, VA

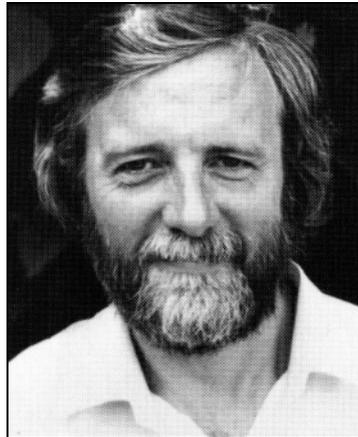
MALLE2@GMUVAX.GMU.EDU

11 May 1994

CONFERENCE

Ten Top Principles in the Design of Vocabulary Materials

Michael McCarthy's Ten Commandments for the Teaching of Vocabulary



An applied linguist called Ray Williams published in the *English Language Teaching Journal* a paper called "Top Ten Tips for the Teaching of Reading." It consisted of ten principles which, in Williams' opinion, every teacher of reading should follow. From this comes the idea that one could have a whole book consisting of nothing but chapters of ten principles. Chapter one, would be ten principles for the teaching of grammar; chapter two, phonology; chapter three, writing skills, etc. It has never been done, but what has been written is a paper in which the ten principles for the design of vocabulary teaching are put forward. What this discussion would like to do is to look at those ten principles and to consider their theoretical justification and their practical implications for the classroom. It is hoped that they will elicit commentary and perhaps contributions from others for commandments eleven, twelve, thirteen, etc., for there are certainly more than ten.

The origin of these ten principles is the work that has been done on several projects for Cambridge University Press. First, there is the book *English Vocabulary For Use*. Then, there is the work on a bilingual French-English thesaurus, which will be explained later. Finally, having been an advisory editor for various other things connected with vocabulary, has meant working with people - teachers, writers and researchers – on practical problems of designing materials for the teaching of vocabulary. We have tried to be faithful to these ten principles. As with any attempt to follow ideals, or principles, we have probably failed to follow those principles in all of our productions. But they remain good guiding principles.

The structure of this discussion will be to work through the ten points one by one but they should not be looked on with the same awe and wonder as the decalogue from the Old Testament. The principles are relatively simple in their enunciation here. The theoretical background to them is, nonetheless,

sometimes satisfyingly complex. Though we hover uncertainly between the terms principles, commandments and criteria, for the moment they can all be treated synonymously.

Principle 1: Organising the lexicon, the learners' task

Principle number one says quite simply that organising the lexicon is the learners' task where possible. In order to outline what is meant by this, let us go back thirty years to the mid-sixties when the science of the teaching of vocabulary was synonymous, at least in Britain, with the science of semantics. The organisational principles of the lexicon, which were translated into pedagogical practice, were those provided by semanticists. In the textbooks used during the period, the organisation of the lexicon for the learning of the language was imposed externally by semantic principles. There were lexical fields, families of words connected semantically, hyponymic sets with their superordinates, autonyms, maranymy, etc. This sounds like a good theoretical basis for pedagogy, but reality proves otherwise.

The language learner is, of course, not a semanticist. What we need to do, therefore, is to actually look at learners' principles of organisation and take advantage of those. One simple experiment which can be carried out is to take at random any ten, or dozen, words. Just get them from anywhere, out of your head, out of a dictionary. It does not matter where. It does not matter what word class they are. Throw at a group of students ten or twelve randomly chosen words and ask them to organise them into groups. The extraordinary thing is that everybody can do this. No student ever says they cannot do it. All human beings, it seems, have a very good talent to organise random data. In fact, it is as if we do not like random data. We are naturally disposed to organise it. When the students are asked what it is that they have used as their principle of organisation, what sort of answers can we expect? What sort of categories? Sometimes it is themes and topics. Sometimes it is word classes, like nouns and verbs, even things like orthographic factors. Sound patterning is very strong for some. Some people have a strong visual association with words. A case which stands out was the student that organised the words into groups based on "nice" words and "nasty" words. This example tells us something fundamental and that is that the power of idiosyncratic organisation should not be underestimated. Individual learning styles, individual abilities to organise vocabulary totally idiosyncratically by personal associations, by sound associations, by lexical or grammatical associations, orthographic associations, all of these types of associations are powerful learning tools. They also have the advantage that they are personalised. The individual investment in creating one's own system of organisation leads almost inexorably to better learning. Another thing that comes from this way of proceeding and which is useful, in a very practical sense, is that it enables the learners to organise more efficiently their own

record of learning. In this is avoided the, all too familiar, student's notebook in English which consists of a vertical list of words.

To sum up briefly, a very important point is that, years ago, we made the mistake of equating the organisation of the lexicon with a semantic organisation. In other words, there are a variety of ways in which the lexicon can be organised and associated into networks. And not least important are the ways that individual learners prefer to do this. Therefore, any good vocabulary teaching material must include activities which enable the learners to do their own organising of data. Any book that does not include this kind of thing is falling into the old trap of associating learning organisation with the external organisation, as viewed by linguists and other external observers of language.

Principle 2: The multi-word lexicon, the importance of phrasal units

If principle one sounds a bit anti-linguistic - and it is not - principle two is totally committed to a linguistic view of vocabulary. Principle number two arises from eight years of working with the Cobuild people of the University of Birmingham (Sinclair and his associates). This point here about the multi-word lexicon (single words and multi-word units are the data) really relates to the fundamental contribution that descriptive linguistics has made to our understanding of vocabulary in the last twenty years. All the research evidence, whether it comes from computational linguistics, in the case of projects such as Cobuild or the British National Corpus or the corpus of English at the University of Nottingham, all that corpus evidence, all the psycholinguistic evidence from first and second language acquisition studies, particularly first language acquisition (one thinks of such studies as Gene Acheson's book published in 1987, *The Mental Lexicon*), additionally all the pedagogical research from people like Nattinger and DeCarrico in their book *Lexical Phrases in Language Teaching*, all these strands of evidence converged into one very important fact about the lexicon of a language, such as English or French or any other. That fact is the overwhelming importance of phrasal units of the lexicon. The lexicon is as much phrasal as it is single words.

Now the immediate temptation here is to think that we are talking about "kick the bucket", "hit the sack", "take the biscuit", "raining cats and dogs", all the good old favourite idioms which language teachers love and which students love. The interesting thing is that when you look at corpus, especially a spoken English corpus of everyday conversation, you realise two things. Number one, those traditional idioms, the verb and complement idioms are very rare. Indeed, as we well know, it is only language teachers and language learners who ever say them. Their frequency is very low. But the other thing you learn when you look at corpus is that there is a vast range of other phrasal and idiomatic types which are very frequent, which we have underestimated in our teaching of vocabulary.

One example of this would be binomial structures. A binomial is very simply two words joined by a conjunction which operate as a single unit. For example we have, "rough and ready", "give and take", "here and there", "part and parcel". Those kinds of units are in fact frequent in everyday conversation. It is surprising how frequent. Trinomials also exist in examples like "cool, calm and collected", "lock, stock and barrel", "hook, line and sinker", "men, women and children", "morning, noon and night". Those are very rare but the binomials are much more common than we have, in the past, given them credit for.

The interesting thing, pedagogically, about binomials is that they are actually quite a good thing to teach and to use in interaction with one's students. There are several reasons. Their internal structure is often patterned quite regularly. For example there is a whole group of binomials which are patterned to sound: "prime and proper", "wine and dine", "rough and ready", "part and parcel" have repetition of sounds. This makes them easier to learn. Then, there is a whole group of binomial structures which actually consist of synonyms: "pick and choose", "push and shove", "leaps and bounds", "rest and recreation". Now, this is something quite useful because our learners love synonyms even if they do not know what they are for. This is a good example of a bridge between something which they feel attracted to, the idea of synonymy, and a very practical fact about the usage of synonymy. One could go on all day about binomials. They are fascinating. Another group of binomials, for instance, is composed of grammar words, of function words, that is small prepositions and particles: "hither and thither", "to and fro", "down and out", "out and about", "here and there", "this and that", "back and forth". These are words which learners already know. They are generally not new words. They take advantage of vocabulary that is already known to create new units.

So the principle here that I would hold to is that we should turn on its head the old principle of giving vocabulary lists which consisted of single words with a couple of phrases or idioms for good measure and give as much attention to the different phrasal types in the language. Any vocabulary material that does not do that is falling down on a fundamental feature of language. The first language acquisition studies show that this is an important way that children learn their language. With most British children, amongst some of the very first things to say are phrases like "all gone". When food is finished they say "all gone". When mummy or daddy goes out of the room, they say "mummy all gone", "daddy all gone" or whatever. Now we cannot say that a two-year-old child knows that he or she is working with an adverb and a past participle. The evidence points to the fact that children work naturally with phrasal units and only analyse them much later. So the first language evidence is strongly pressing towards this phrasal view of the language.

Sinclair of Cobuild says that from the evidence that he has looked at over the years he is prepared to turn the paradigm of language, as offered by

Chomsky, entirely on its head. Chomskian linguistics proceeds from the supposition that language is basically syntactic structures with lexical items fitted in according to their grammatical specification. Sinclair is prepared to say that language production consists mostly of phrasal units occasionally stitched together by something called grammar. Now this is a strong view, which we do not totally subscribe to, but it has an attraction. Fluency cannot exist without "off the peg" language. Fluency is one of the most poorly defined categories in applied linguistics. To define it would make for an excellent research project. But one of the definitions of fluency must include ready-made "off the peg" language it would seem.

Principle 3: Collocation

The third principle follows from the second and is to do with collocation. A simple pedagogical principle is that collocation should be included from the earliest stages of language learning. The principle exists because of the common tendency to think of collocation as an advanced level skill. It is something you do in year five or six of your French course or your English course. All the linguistic evidence points to the opposite. Collocation or collocational restrictions permeate all levels of frequency of vocabulary, from the most frequent everyday words to the rarest words. There is no justification for talking about collocation just as a phenomenon attached to low-frequency words. The most common everyday dilexical verbs like "take", "go", "come" have collocational restrictions. We "go" grey, but we "get" angry. We "do" our homework, but we "make" mistakes. We "have" an experience, we do not "make" an experience. Now, these collocational restrictions are broad at the level of high frequency. They are very broad indeed but they are still restrictive.

Teaching the difference in meaning semantically between "do" and "make" is almost impossible, but we can distinguish between the two in terms of their collocational restrictions. The same can be done with "go" and "get" as a contrastive pair, as with "say" and "tell", "little" and "small", "big" and "large", and "begin" and "start". I cannot see any semantic explanation for the difference between "begin" and "start", but I know that I cannot say or I should not say in English, "I'm sorry I'm late. I couldn't begin my car." So the restriction is purely collocational it seems. Notice that the words we are talking about are not obscure advanced-level words. They are frequent everyday words. As we go down into lower frequency then, of course, we come upon even more arbitrary restrictions. The fact that I can say "beige" carpet but not "beige" hair or that I can say "blond" hair but not "blond" wallpaper, these are rather arbitrary distinctions, which get more and more restricted as we go through the frequency. So when we get to a low-frequency word such as "torrential" we know that it is almost certain to be followed by "rain" or "downpour" or "storm" or one of a small number of restricted words connected with "rain". We do not

normally talk about people having "torrential" hair or "torrential" passion for somebody. In fact, if you do this you are called either a language learner or a poet. So poets are people who break the collocational restrictions.

Collocation therefore, it seems, should always be there right from the earliest stages. Vocabulary materials that push this away to the advanced level are making a fundamental mistake. Vocabulary teachers should be devising a wide variety of activities connected with collocation. If you look at most of the vocabulary books that are available, they are not actually very good on exercises and activities connected with collocation. One notable exception was the *Words You Need* series published by Macmillan many years ago, in the early 1980's. Students found those very difficult to work with. Those were the ones that used matrix diagrams where you had a horizontal axis with words like "make", "take", "go", "come" and a vertical axis with words like "grey", "happy", "sad", "twenty-eight", "banana", "duck", "camel" or whatever. You had to put a cross or a tick whether the horizontal and the vertical matched. This is a very good visual idea, but learners generally, after a while, can take no more of it. There is a very low saturation point with those things.

Principle 4: Going beyond topics

The next principle, going beyond topics, is something that needs to be talked about a lot. In the past, if vocabulary teaching was not considered synonymous with semantics, it was often considered synonymous with topics. Therefore, vocabulary was organised in terms of the vocabulary of holidays, the vocabulary of education, the vocabulary of religion, the vocabulary of banking and finance, the vocabulary of sports, the vocabulary of food and restaurants, the vocabulary of travel, etc. One interesting question to ask ourselves is what other kinds of vocabulary are needed to communicate, once all the vocabulary connected these individual topics has been learnt (in the world of economics *images* are innumerable). If we take this interesting point about the need for understanding images, it can be manipulated around to better understand principle four. One of the things found in the putting together of *English Vocabulary in Use* was that, in addition to the vocabulary of the different topics, we found that we need something called notional concepts. There is a familiar word here, notional. Remember the winds of change of the 70's when, overnight, teaching changed to the teaching of notions and functions. It was a bit of an embarrassment because nobody knew what notions meant.

Now, if you go back to the original literature on notional-functional approaches to language we find that David Wilkins, in his book *Notional Syllabuses*, makes a very clear fundamental distinction between functions and notions. Everybody seems to know what is meant by functions. Thus the sixties and seventies were spent teaching students how to get other people to open windows, how to get them to stop smoking, how to apologise, how to persuade,

how to request, how to complain, etc. That was the functional side of communication. What then was the notional side? These were the concepts that underlay everything: time, distance, speed, intensity, brightness, ways of imaging the world, in other words. This is why the point about imagery is very important. Even if it is economics or sports, you cannot escape the location of those concepts within a world that consists of density, volume, distance, time, weight, ease, difficulty, brightness, darkness, sharpness, fuzziness. These are notional concepts. And you need these quite independently of topic vocabulary. Underlying the topical vocabulary, whatever the topic may be, is the notional vocabulary. Therefore a good vocabulary teaching syllabus, or a set of materials, will have units or lessons devoted to this type of vocabulary. It is a very economical way of learning because you can use it in almost any topical framework. This is the power of it. *English Vocabulary in Use* has nine chapters on notional vocabulary.

Equally, of course, one could say that another mistake was made in the 1970's and 1980's in espousing the notional-functional syllabuses because the affective domain was ignored. The fact is, we never talk about anything without representing our stance, our attitude, our feelings and emotions in relation to that thing. The problem with the notional-functional teaching was that it looked upon the learner as a kind of functional robot. In some sense, he or she did not have much in the way of feelings, but just spent all of his or her life getting windows opened and telling people to stop smoking in railway compartments and that sort of thing. So the vocabulary of feelings and actions is fundamental. This, again, is a common core vocabulary which underlies functional vocabulary.

We could go on, of course, there are many other things you need extra to topic. What more should we have that underlies topic? In *English Vocabulary in Use* there is a whole section on variation where all kinds of nuances such as formality and informality and so on, the connotative aspects of word meaning, are brought out. Another area that is found, for example, is the vocabulary of connection and linking of ideas. This is an enormous vocabulary. For anything which I wish to talk or write about I need to be able to connect propositions.

Take a simple example such as cause and effect. "The lorry skidded, it crashed." This is cause and effect with no linking. "The lorry skidded and it crashed." "The lorry skidded, so it crashed." Or, "because the lorry skidded, it crashed." "The lorry skidded, then it crashed." Those are examples of connection with grammatical words. It is very easy to express connection using a wide variety of other types of vocabulary. "The cause of the crash was the skidding". "The result of skidding was a crash," or whatever. So words like "cause", "result", "consequence", "effect", a huge vocabulary just connected with one function, cause and effect. And think of all the linking functions that there are: there is chronological linking, there is contrastive linking, there is

adversative linking and so on. So we have a vast area of vocabulary just connected to connecting. And the good vocabulary syllabus will add this to the topical context.

Principle 5: Word grammar and word formation

Principle five is another underestimated area. This is what is called word grammar. There are two aspects to this, word grammar and word function. Take word formation first, because this seems to be a fascinating area. Thirty years ago, the principles of word formation were quite respectable as a part of teaching. Morphology was considered an important part of teaching vocabulary of any language. However, anything to do with morphology had the effect of killing the interest of the pupils. It seems that the reason for this is that in those days the students would be dragged through the whole apparatus of English word formation - all the Latin and Greek roots and bits, all the prefixes and suffixes, and types of compounds and types of this, that and the other. If you ask yourself, "What do I want to know about a foreign language that I am learning, with respect to word formation?" the answer is quite different. You do not want to know what are all the roots and prefixes and suffixes only. The most important thing is, which are the ones I can do something with? And which are the ones I need to know, but I cannot actually do anything with?

To illustrate, take two extreme cases. One is the pseudo suffix "-aholic" which is not a true suffix but operates like one in modern English. It is marvellous, one can do whatever one wants with it. It started with "alcoholics" for people who drink too much. Then we have "drugaholics". Recently we have had "tellyholics", "radioholics", "videoholics". You can actually use that suffix with anything. Everyone is an "aholic" of some sort. "Aholics" is already one of those pieces of word formation which the learner can use quite freely, quite safely and will always get it right. At the other end of the scale, we have a suffix such as "-ose": "jocose", "verbose", "bellicose". It is interesting to know that that is an adjective suffix, but dead as a door nail. You cannot actually do anything with it. It cannot be used to create new words.

So good teaching of word formation does not just say how words are formed, but says how you can form words. An obvious example is the "-er" suffix, which is very productive. You can add "-er" to almost any verb to produce a doer, an agent word. So, in recent years, we talk about "viewers", people who watch television. The Swedish language gives a striking example of prefix productivity. By putting the sound [ou] before any adjective, its negative or opposite is formed. By the simple fact of being told this, the language learner can double his adjectival vocabulary instantly. To know what is productive in English, we need again to look at language use, at actual corpora. One cannot just sit back and think, "Oh, this is a good one, that is a bad one". One has to be

honest and say, "Let us look at current written and spoken English and see what the productive word formation processes are".

For example, there are noun/noun compounds, which are very easy to make in English and very productive. Verb/verb compounds, on the other hand, are very rare. It is quite dangerous to try to invent a verb/verb compound because people will call you a poet or a foreigner. English, and certainly French as well, hardly ever invents new words. There are simply new arrangements of old elements. But that is what word formation is about. The most useful thing to be done with learners is to give them the kind of information that is useful, that is useable and that is why teaching word formation as a monolithic, undifferentiated fact is likely to just send them to sleep. Used properly it can be a very powerful instrument for increasing the vocabulary.

Word grammar, incidentally, was the other part of this principle. This includes familiar things such as "countable" and "uncountable", but also, again, things which are not often talked about, for example, nouns in English which are only used in the plural. There are quite a lot of them. Obviously there are the words for tools and instruments, like "shears", "binoculars", "clippers", "pliers", "pincers", but there are also many others which are purely arbitrary. We talk about the "acoustics" of a room and not the "acoustic". In English, we talk about the "contents" of a book while in Spanish the singular is used. These are purely arbitrary facts about different languages. As teachers, where can we go, where can we find a list of nouns which are only used in the plural? This is one of the neglected areas of the vocabulary. There is a lesson in the book *English Vocabulary in Use* devoted entirely to that problem because it was thought very important.

Principle 6: Limits for receptive and productive use

With this principle, let us shift the emphasis a little bit towards language learners and away from language. A question which crops up is, how many words should be taught? So, this principle is about the limits to receptive and productive use of vocabulary by the learner. If you consult the research that has been done into how many words learners can learn, how well they can retain them and how well they can use them productively it points to a very depressing conclusion. In fact the number of words that one can realistically teach in one hour is very small. Most research points towards a figure of about between ten and twelve for active productive use per average one hour or one and a half hour lesson. For passive receptive vocabulary the number can safely be doubled to twenty-five or thirty, but no more. Anything more seems counterproductive, actually having the opposite effect. This means that, at the end of the course, you have taught very little. *English Vocabulary in Use*, for example, has a hundred lessons but it tries to stick to the rule of a maximum of thirty words per

lesson. Even in a thick book like that there are only three thousand taught items, which is not very much.

Most English speakers function, especially educated mature adults, with a working vocabulary of twenty or thirty thousand words. Some people have even bigger passive vocabularies. Productive vocabulary is probably between five and ten thousand, it depends on whether you are talking about spoken or written production. There are huge differences between spoken and written. The thing that needs to be done is to look more at the evidence of spoken language because most of our conclusions to date have been based on written language. A good project would be to look at the actual vocabularies used by real speakers. But what this rather depressing scenario of small bits of vocabulary per hour, totalling up to a rather small amount of vocabulary overall does, is lead us on to another commandment.

Principle 7: Learning to learn

Even if you have your students for seven years, let alone the seven weeks or seven months that is normal, you can only possibly cover a very small part of the vocabulary. Now, this is different from grammar. One of the fundamental differences between grammar and vocabulary is that grammar is a finite set of structures, which can be covered in a syllabus. You cannot do the same with vocabulary. One should teach one's learners to be good vocabulary learners. This is what is meant by learning to learn. In other words, when the students leave, they have all the good habits which will enable them to increase their vocabulary. Now, this is also contingent on the fact that most learners come to the task of vocabulary learning with ideas quite different from the fashionable and exciting ideas that professionals talk about. So the education of the learner into thinking about vocabulary learning as something they can do is quite a huge obstacle to overcome.

Cambridge University Press has a good book, called *Learning to Learn English* by Barbara Sinclair and Gail Ellis. It can help a lot. It has a lot of ideas for this learner training, learner autonomy notion. But it does seem that the good vocabulary book, the good vocabulary syllabus will necessarily contain learning to learn elements. Any book that only teaches words is only doing half the job. This leads on to the next principle.

Principle 8: Developing the learners' knowledge about vocabulary

Principle number eight involves lexical awareness, that is developing the learners' knowledge about vocabulary. It seems that we are a profession of double standards. And one of the double standards that we operate by is that we happily expect our learners to embrace the metalanguage of grammar. We expect our learners to know what a "noun" is, what a "verb" is, what an "adjective" or a "preposition" is. We have the expectation that sooner or later

they will know what these things are. We are not afraid of the metalanguage of grammar.

Most teachers use words like "preposition", "adverb", "sentence", "subject". On the other hand, if you suggest to a teacher to talk about "binomials" or "collocation" or "hyponyms" they think that to go into a classroom talking like that will frighten the students to death. So, there is a funny double standard of being prepared to use the metalanguage of grammar but of shying away from the metalanguage of lexis, of vocabulary. There is no justification for this. Either say no metalanguage at all or the metalanguage of vocabulary is just as useful as the metalanguage of grammar. The task of defining an adverb is almost impossible yet we accept this metalanguage without question. Defining collocation is a much easier task. If we are committed to the current trend towards language awareness, that is the reflective learning of language, then we have to find non-threatening ways of introducing the metalanguage of vocabulary. Not just learning words, but learning about words. We must share with the pupils the perspective that we have on the lexicon, but it is not easy to do that of course. It cannot mean going into class and saying, "Today collocations, maranym, hyponyms, superordinates, binomials, trinomials and frozen synanase". This is almost guaranteed to pull the shutters down between teachers and students. But there is no justification for saying that the metalanguage of vocabulary cannot be tackled but the metalanguage of grammar can.

Principle 9: A variety of activities and exercise types, open-ended combined with close-ended

The next principle takes us back to semantics. It is clear that we should provide a variety of activities and exercise types of an open-ended nature combined with others of close-ended nature. This seems like a fairly simple pedagogical principle. Why, in the teaching of vocabulary, should we insist that open-endedness be a principle? There is a very good reason for this and that is that lexical meaning is fundamentally different from grammatical meaning. Grammatical meaning is, largely speaking, deterministic. We can state its boundaries. We can state the boundaries between "the", "a" and the "∅" definite article. We can state the boundaries between "this", "that", "these" and "those". And we can state them in grammatical terms. Try and do the same thing with vocabulary and you find another quick route to madness.

An activity to do which illustrates the reason open-endedness is an important principle is this: write the word "vehicle" on the board. Ask your group of students or trainees to list all those things which belong to the category "vehicle". The results you get are very interesting. The whole group will agree that a "car" is a vehicle, a "bus", a "lorry" or a "truck" and a "van" too. Beyond that core of items, wholesale war develops. No one in the group can agree on

what the other members of that category are. There will be someone in the group who will insist on having a "sleigh", a "tractor", a "horse and cart", a "helicopter", a "canoe" and a "camel". There will be others who will reject these as a definition of vehicle. What this exercise tells us is, firstly, vehicle is not a special word, all words operate in this way. What it tells us is that lexical meaning is inherently fuzzy. It is inherently open-ended and boundaries between words are not clearly demarcated. The problem is that our students think they are. Our students think there is a meaning for the word "chair" and that it is going to be sharply defined.

Fuzzy is a quite respectable term which comes from semantics. We can talk about fuzzy semantics, fuzzy meaning and capture something inherent about vocabulary. The vocabulary is inherently open-ended. Therefore good vocabulary teachers or books, from the beginning, encourage the learner to think in terms of fuzziness as well as sharpness, because all learners come to the task of vocabulary learning thinking that vocabulary meaning is going to be sharply defined, that there will be a right answer, one word, "le mot juste", or whatever it's called in French. It is not like that. The problem is that, if you do open-ended exercises, you need a good key for the benefit of the non-natives which tells the differences between alternatives and why there are alternatives. This can be voluminous. A second problem is that, every time you do open-ended exercises in class, some student will remain behind, after the others have left, to ask for the right answer. Here we come back to the relationship between principle nine and principle number seven - learning to learn. Learning that meaning is fuzzy is an obstacle that we have to help learners overcome.

Principle 10: The problem of reference skills

Last, but not least, we encounter the problem of reference skills. The major publishers of language teaching materials have put vast amounts of research, resources, money, investment, time and energy into the production of reference materials. We are invited to buy them and use them, but are there problems? A first problem which could elicit some controversy is that, as a profession, we have accepted without any scientific evidence whatsoever that a monolingual dictionary is the best tool for learners. The reason why monolingual dictionaries are better has to do with something they contain. There is nothing inherently better in the fact that they are monolingual. What therefore is needed, the perfect instrument for learning, combines monolingualism and bilingualism because both have their virtues and their uses.

Then, we have a further point and that is that dictionaries are not the only way of organising reference. We are all familiar with thesauruses, the most famous, Roget's, was published in 1852. That is an alternative to a dictionary. The problem with Roget is that he was a philosopher. Roget tried to organise the language according to philosophical categories. As an example, the word

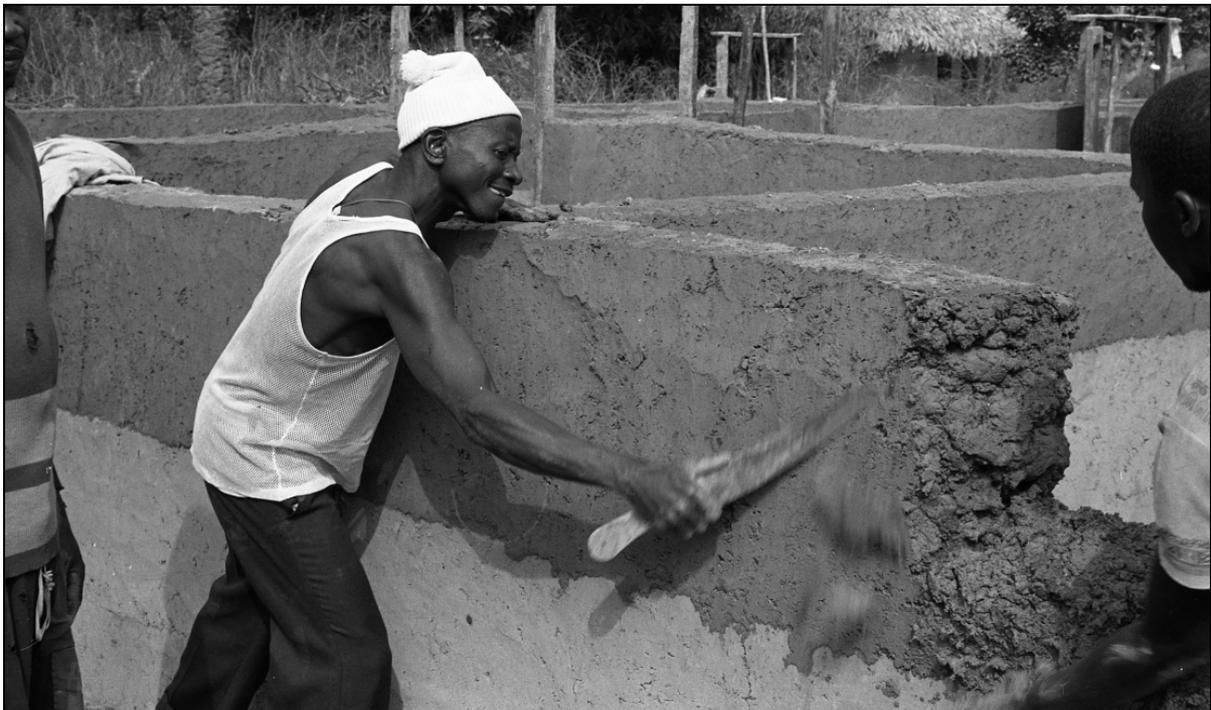
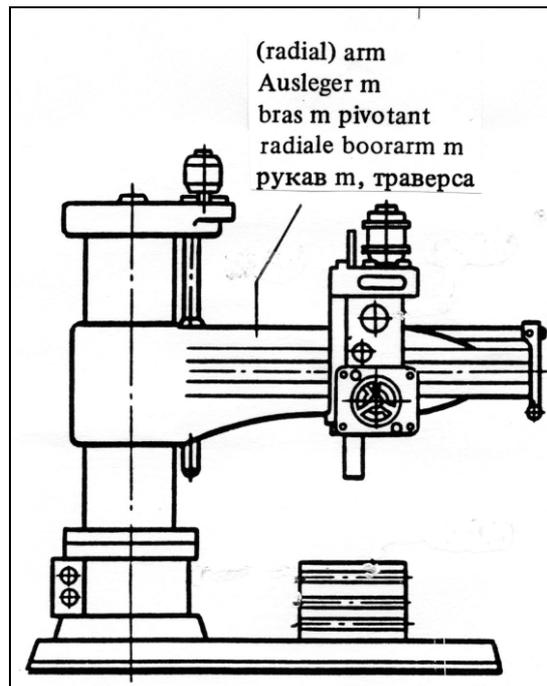
"stomach" is found in the category for containers. The point of the example is that a philosophical organisation of the vocabulary is not the same as a useful system of organisation for the learning of the vocabulary. Therefore, one needs to look at different models for organising the vocabulary for reference works for the learner. Those who have studied semantics may be familiar with the term "frame" semantics. It is possibly the most promising way of looking at the problem of organising reference. "Frame" semantics includes, not only semantic information, but encyclopaedic and cultural information in its classification of words as well.

A good example of a semantic frame for places where you can live are different things like "cottages", "houses" and so on. The characteristics of the words are not only their semantic features, such as that it is a dwelling, but that they are affective and cultural features, such as the association with warmth and comfort. Whereas we find something like "cabin", which has a cultural feature, of somewhere you stay overnight, in modern-day America. These clusters, with which frame semantics operates, are obviously encyclopaedic, cultural clusters, not semantic ones. The primary purpose is an overnight stay. The primary function is rural setting. The frame semanticist uses a combination of semantic information with encyclopaedic real world information.

This points to two things. Firstly, the design of reference materials needs to address the question of what kinds of organisation are useful for learners. What are there in the way of alternatives to the alphabetical dictionary? What are there in the way of combining bilingual with monolingual? What kind of principles are likely to be the most useful apart from the philosophical ones of Roget? The other point is, as we know from research by Henri Béjoux, that the way users use dictionaries is a pathetically impoverished way. Most learners will not use them. Students tend to restrict themselves to the little *Pocket Larousse* under the desk. If they do not get help in using a big dictionary they will not use it for more than looking up meaning and spelling. All the invaluable information on collocation, on word grammar, register information on formality/informality, restrictional information, etc., all of that will simply pass over their heads. There must be teacher intervention to train them in good reference skills. That is not just how to use a learner's dictionary. It is to actually expand their horizons to look at other possibilities such as encyclopaedias, thesauruses and word finders and various other ways in which they can get at reference materials. Dictionaries should become for them encoding instruments as well as the simple decoding instrument that they are today.

Michael McCarthy

CONTRIBUTIONS DE LAIRDIL



© Nicole Décuré

Sénégal, 1991

Apprentissage des vocabulaires spécialisés

Tous les principes dont Michael McCarthy souligne l'importance dans l'apprentissage du vocabulaire en général sont bien évidemment applicables aux lexiques spécialisés et le propos de cet article est d'illustrer cela en montrant comment trois d'entre eux sont utilisés pour familiariser des étudiants d'I.U.T. avec l'anglais de la mécanique.

D'une manière générale, ces étudiants n'ont pas d'emblée conscience de la dynamique du vocabulaire d'une langue. Ils le considèrent plutôt comme un stock figé de mots froids et inertes à mémoriser, dont ils trouvent l'étude, à juste titre, fastidieuse.

En revanche, dès qu'on leur explique les mécanismes selon lesquels les mots se créent et évoluent, leur intérêt et leur participation augmentent sensiblement; surtout quand ils découvrent qu'acquérir la connaissance de ces mécanismes et de leur fonctionnement, c'est se donner les moyens de reconnaître et de comprendre, sans les avoir appris par cœur et sans recourir systématiquement au dictionnaire, un nombre considérable de mots dans quelque domaine spécialisé que ce soit puisque ces procédés ont une portée générale et gèrent la formation du vocabulaire de la langue anglaise comme celle de ses différentes spécialités.

L'importance de cette prise de conscience que McCarthy appelle *lexical awareness* se trouve vérifiée sur le terrain. Loin d'être rebutés ou désorientés par une approche nouvelle du lexique que l'on pourrait craindre trop "linguistique", les étudiants découvrent avec un plaisir manifeste une méthode active faisant appel à leur observation, leur raisonnement, leur faculté d'analyse. Les mots qui jusqu'alors étaient pour eux de simples étiquettes collées sur un objet ou un concept prennent vie par leur structure, par l'explication que l'on peut donner de leur signification. Le travail de réflexion qui leur est demandé a même parfois un caractère ludique, en particulier lorsqu'ils abordent le processus de métaphorisation.

En effet, amener les étudiants à déduire le sens technique d'un terme dont ils connaissent le sens général, par la ressemblance qu'ils peuvent percevoir dans le forme, la position, le fonctionnement ou la fonction suscite toujours un vif intérêt et parfois l'hilarité d'autant plus que la métaphorisation emprunte tout naturellement ses termes à l'univers le plus familier.

Comme la mécanique a eu abondamment recours à ce procédé pour désigner en particulier outils, mécanismes ou pièces de machines, il ne manque pas d'exemples parmi lesquels je citerai d'abord quelques termes anatomiques:

- *arm* (bras), sert à désigner des pièces de forme allongée, souvent parties latérales et horizontales qui se correspondent: bras de levier, bras mécanique, biellette, châssis porte-satellite, branche de tenailles.

- *cheek* (joue) sert souvent à désigner des parties de machine arrangées en paires latérales, comme en français d'ailleurs: joues de manivelle, jumelles d'un tour.
- *finger* (doigt) est utilisé pour désigner une petite projection courte et étroite mise en contact avec un objet pour diriger, arrêter le mouvement, ou encore pour indiquer: doigt de guidage, doigt de contact, manette, touche guidée, index d'un instrument à cadran, etc.
- *head* (tête) va désigner l'extrémité supérieure ou principale en particulier si elle est ronde ou protubérante: culasse, tête de boulon. Une fois de plus, le procédé est commun au français et à l'anglais.
- *jaw* (mâchoire) pourra désigner deux pièces jumelées qui se rapprochent pour serrer, assujettir: mâchoires d'une tenaille, d'un étau, mordache, mors, crabot.
- *knuckle* (jointure) désigne une pièce qui sert d'articulation: charnon, articulation à genouillère, joint de charnière, agrafe articulée, charnière universelle.
- *nose* (nez) désigne une partie avant ou en saillie, bec d'outil, tête d'un poinçon, pilote de fraise, mentonnet d'une clavette.
- *rib* (côte) désigne une bande rigide de forme allongée: nervure d'une pièce venue de fonte, d'un piston, ailettes de radiateur, etc.
- *skin* (peau) sera utilisé en rapport avec une fonction de protection: croûte de la fonte, pellicule, revêtement.
- *tooth* (dent) sert à désigner une partie pointue et saillante faisant en général partie d'une série ou d'une rangée: dent de pignon, d'engrenage, brettur.

D'autres exemples peuvent être choisis parmi les termes qui servent à désigner des parties du corps animal, des animaux eux-mêmes ou encore leurs comportements.

Dans la plupart des cas, le transfert de sens s'explique par une ressemblance dans la forme : par exemple le terme *feather* (plume dans la langue générale) est utilisé pour désigner languettes, clavettes plates, ergots, nervures, etc.

Mais le point de rapprochement peut être l'emplacement ou encore la fonction comme lorsque *claw*, qui dans la langue courante désigne une griffe de félin, la serre d'un oiseau de proie ou une pince d'écrevisse, est utilisé dans la langue technique pour désigner quelque chose qui serre fortement: crabot, griffe, mordache, etc.

On pourrait multiplier les exemples empruntés à l'univers familier comme *bed* (lit) désignant un bâti, *coat* (manteau) un enduit ou un revêtement, *collar* (collier) une frette, une bague, une virole, *cushion* (coussin) une bande de protection de collier de serrage, etc.

Tout aussi importante à souligner est la formation des mots, leur structure. On pourrait croire que les étudiants repèrent facilement préfixes et suffixes et base ou encore les différents termes qui constituent un mot composé. L'expérience montre qu'il n'en est rien. Confrontés à des termes comme *declutching* (débrayage) ou *preset* (préréglé) tous les étudiants n'isolent pas spontanément le préfixe *de-* ou *pre-* ou encore les suffixes entrant dans la composition de mots tels que *slacken* (défreiner), *allowance* (tolérance), *fastener* (agrafe) sans parler des phénomènes de double dérivation que l'on peut illustrer par l'adjectif *untimely* (intempestif).

D'où l'intérêt de les entraîner à repérer ces suffixes et à en reconnaître la signification pour faciliter l'identification sémantique des dérivés qu'ils ont servi à former en saisissant du premier coup d'œil s'il s'agit par exemple:

- d'un contraire, d'une annulation: *disengage* (désengrener), *unbalance* (déséquilibre);
- d'une antériorité: *preheating* (préchauffage);
- d'un mouvement vers l'intérieur: *input* (entrée), *intake* (admission);
- d'un agent: *bender* (cintreuse), *shaper* (étau limeur);
- d'une action ou de son résultat: *casting* (moulage ou pièce moulée);
- d'un état ou d'une condition: *hardness* (dureté), *smoothness* (douceur de fonctionnement);
- de l'aptitude: *expandable* (élastique), *collapsible* (pliant).

La liste ci-dessus est loin d'être exhaustive mais suffit à illustrer l'application que l'on peut faire à l'enseignement de la langue technique du cinquième point abordé par Michael McCarthy dans son exposé, à savoir celui de la formation des mots (*word formation*).

Un autre aspect très intéressant est celui des relations lexicales.

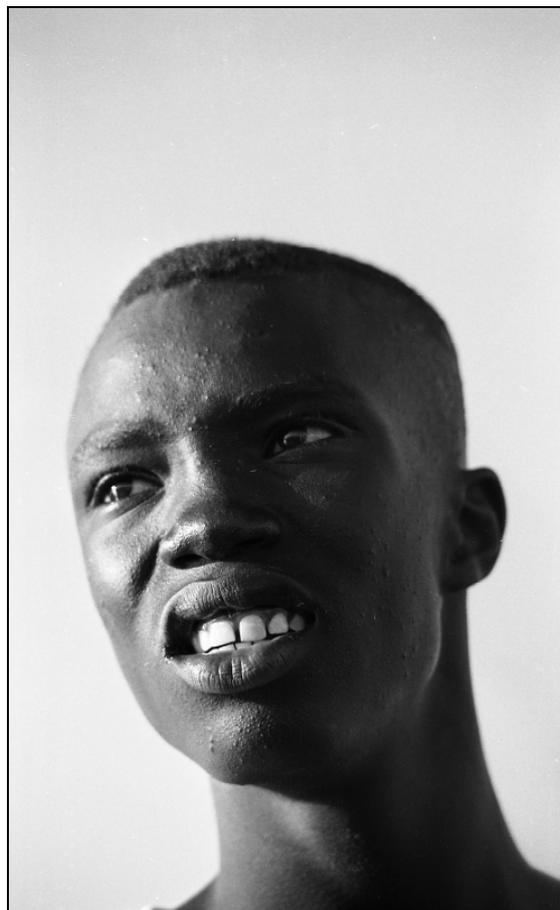
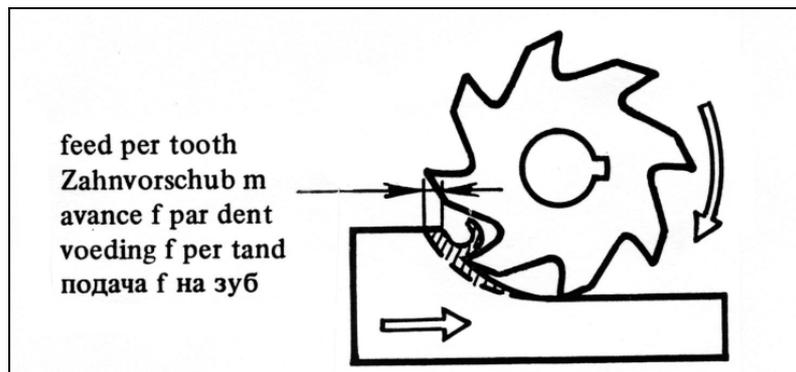
Synonymes (*landing gear = undercarriage; rear = aft; curved = cambered*) et antonymes (*tight # loose; push # pull; press # release*) sont couramment utilisés dans la présentation des vocabulaires techniques. On a aussi souvent recours à la taxonomie pour classer des termes par "familles». Ainsi en mécanique on regroupera sous le terme *tools* (outils) des termes comme *pliers* (pince), *screwdriver* (tournevis), *chisel* (burin), etc. et sous la rubrique *machine-tools* (machine-outils) des termes comme *grinding machine* ou *grinder* (rectifieuse), *milling machine* (fraiseuse), *boring machine* (foreuse), etc.

En revanche, on étudie peut-être moins systématiquement les collocations pourtant si importantes quand il s'agit d'utiliser le vocabulaire en contexte. Et le vocabulaire technique n'échappe pas à cette loi de l'usage selon laquelle certains termes ne peuvent pas être utilisés ensemble même si leur signification respective semblerait s'y prêter. À titre d'exemple, citons simplement *to start an engine* (pas *to begin*), *an engine runs smoothly* (pas *turns*), *to punch holes in a*

plate of metal (pas to perce), to drill a well (pas to dig), to place an order (pas to pass), etc.

Utile dans l'apprentissage des langues de spécialités, la mise en évidence des collocations de la langue technique pourrait constituer en soi un sujet de recherche intéressant.

Aimée Blois
Maître de Conférences
IUT - Toulouse III



© Nicole Décuré

Sénégal, 1996

L'arbre qui cache la forêt

In
cid
ence
de la
lecture
préalable
d'un texte
français sur la
compréhension
d'un texte anglais

O
O
O
O
O
O
O
OO

Sommaire

■ Généralités

■ Expérience

- Point de départ
- Hypothèse
- Question de recherche
- Conditions de l'expérience
 - Phase 1
 - Premières conclusions
 - Phase 2
 - Analyse succincte des résultats

■ Conclusion

Introduction

**Généralités sur les rapports entre L1 et L2
dans l'enseignement en France**

Le tabou sur l'emploi de L1 en classe de langues est exprimé de façon caricaturale par Krashen: "First language influence can [...] be considered as *unnatural*" (68) (italiques ajoutées). Un tabou est toujours restrictif, négatif, il appauvrit, il ferme des domaines, il restreint la liberté, limite les possibles et provoque des sentiments de culpabilité.

En France, cela semble être la religion dominante depuis de nombreuses années, en fait depuis la fin du 19^{ème} siècle si l'on en croit les historiens de l'enseignement des langues (Puren, 11). Le français a été "interdit de séjour" dans la classe de langue, par peur des "interférences", du transfert. Le transfert est toujours vu en termes négatifs, en termes d'erreurs dues aux habitudes en L1. L'erreur est une hantise chez beaucoup, elle l'était notamment chez les béhavioristes et le demeure chez certains spécialistes de l'interlangue. On ne considère pas le transfert de façon positive, en termes d'aide, d'apport possibles (Swan). Mais le transfert est-il toujours négatif? Quand il est positif, et c'est fréquent, on l'occulte; comme il n'y a pas de problème on ne s'en occupe pas. Ne voir que le mauvais côté des choses trahit une vision pessimiste, voire un manque de confiance de la part des enseignantes vis-à-vis des apprenantes.¹

Cette ignorance de L1 est renforcée par le fait que nombre de linguistes sont des "native speakers" qui, lorsqu'ils enseignent, s'adressent à des étrangers dont ils connaissent souvent mal, peu ou insuffisamment la langue maternelle ou encore se trouvent dans des situations de classes multilingues qui empêchent tout recours à L1.

Or, le transfert de L1 à L2 est fréquent et souvent automatique à différents niveaux: phonétique/phonologique, syntaxique, morphologique, lexical, discursif. Pour éliminer L1 de la classe de langue, plutôt que de traduire un mot, il a fallu prendre des chemins de traverse, par exemple passer beaucoup de temps en classe à faire deviner le sens des mots, exercice souvent périlleux, car il fallait s'adapter aux processus d'association mentale de l'enseignante!

Les enseignantes ont toujours eu recours au français, mais culpabilisées (surtout dans l'enseignement secondaire) l'utilisent à la sauvette, si l'on peut dire (certainement jamais en présence de l'inspecteur) et ont mauvaise conscience.

Mais il n'est pas vraiment raisonnable de sembler ignorer que:

¹ Puisque l'inclusion du féminin dans le masculin, dit générique, agace certain(e)s (ce qui augure mal de l'avenir, à quelques encablures du 21^{ème} siècle) tout sera ici au féminin afin que l'arbre (masculin), une fois de plus, ne cache pas la forêt (féminine).

1. Les élèves, livrées à elles-mêmes, communiquent en français.

- C'est la langue dans laquelle elles communiquent dans la vie et les autres cours et il est très artificiel de vouloir qu'elles communiquent dans une langue étrangère le temps des cours de langues, avec des camarades avec lesquelles on parle une autre langue le reste du temps. On sait bien qu'elles y recourent dès qu'elles peuvent le faire impunément. C'est leur stratégie favorite, qu'elle soit permise ou non (Harbord, 350). Mieux vaut en tirer profit, la canaliser dans un sens productif.
- On sait qu'élèves et étudiantes achètent des dictionnaires bilingues (et que nous, enseignantes, y recourons aussi la plupart du temps) donc il faut leur apprendre à s'en bien servir.
- Dans les couples bilingues la communication se fait en général dans la langue dans laquelle les gens se sont rencontrés. Pourquoi en serait-il différemment dans ces groupes que sont les classes?
- Dans un récent congrès international d'enseignantes d'anglais, chaque fois que les francophones (langue maternelle ou langue seconde) se rencontraient, la communication se faisait en français.

Mieux vaut donc tirer profit de L1 et canaliser cette stratégie dans un sens productif.

2. L1 peut apporter une aide dans la compréhension et l'expression de L2.

Il est même criminel de ne pas l'utiliser. C'est comme lancer à la mer, sans bouée, quelqu'un qui ne sait pas nager. Une bouée, bien utilisée, progressivement dégonflée ou délestée, aide à apprendre à nager, sans crainte. La peur des interférences ne doit pas nous priver de l'apport des interférences. Ce sont les interférences syntaxiques qui inquiètent surtout, et uniquement dans la *production* de LE (Cohen, 82; Towell). Plusieurs auteurs mentionnent l'interférence de L1 dans la lecture en L2 de façon négative (Alderson, 2-3; Devine 262) mais sans s'étendre sur le sujet ou donner des exemples. Je partirai donc de l'hypothèse que les interférences ne se produisent *pas assez*. Pour continuer la métaphore de la bouée, c'est comme si l'on refusait de s'en servir lors d'un naufrage par peur d'une allergie au caoutchouc.

Il ne s'agit pas de recourir à la traduction systématique mais de se servir de la maîtrise d'une langue pour en appréhender une autre, de créer des "îlots", pour reprendre l'expression de Jean-René Ladmiral (Ladmiral, 16) de traduction, rapprochements, reconnaissance, etc., dans le contexte d'un texte (Harbord citant Duff, 354). L'anglais et le français paraissent loin l'un de l'autre a priori, une langue d'origine latine et une autre plus germanique mais les ressemblances sont nombreuses.

[...] translation, and indeed use of the mother tongue generally, is not a device to be used to save time for "more useful" activities, nor to make life easier for the teacher or the students. Indeed [...] it should be used to provoke discussion and

speculation, to develop clarity and flexibility of thinking, and to help us increase our own and our students' awareness of *the inevitable interaction between the mother tongue and the target language* that occurs during any type of language acquisition (Harbord, 355, *italiques ajoutées*).

Les stratégies utilisées dans la production de L2 (parler, écrire) utilisent beaucoup le transfert de L1 vers L2. Tout du moins, c'est ce type de transfert qui a toujours été étudié. Le transfert inverse de L2 vers L1, ignoré des chercheurs, semble être moins opératoire dans la réception (lire, écouter). Encore faut-il mettre en question cette notion de la lecture comme "réceptive" car elle donne l'idée de passivité. La définition est inadéquate. On ne reçoit pas un texte comme on entend la voix des anges. En L1, pour une personne qui lit "couramment", la traduction de signes en sens se fait automatiquement, sans effort (Kern, 135). Mais en L2, il faut forcer ses yeux à lire des signes calligraphiques et produire du sens à partir de là (Phillips, 287; Kern, 135). L2 est une donnée étrangère vue comme opaque. Le plus petit obstacle devient énorme. La "vision tunnel" (s'accrocher aux mots, on ne voit qu'eux) est typique des débutants mais perdure bien au-delà. L'attention, la concentration sont accaparées par le décryptage des mots et il n'en reste plus assez pour comprendre le texte dans son ensemble. De même, la mémoire à court terme fonctionne mal et la lectrice se sert mal de ses facultés d'utiliser la redondance et le contexte pour comprendre le texte (Kern, 135). Un mot non compris entraîne un blocage général. Certains parlent de courts-circuits (Davis, 459). On pourrait dire que l'arbre cache la forêt.

Cependant, cette opacité s'estompe si les langues sont perçues comme voisines ou, pour jargonner, présentent une "proximité typo-linguistique". Il a été démontré par une équipe de chercheurs grenoblois que, dans ce cas, les apprenants ont confiance en leur capacité de comprendre et d'apprendre (Malheiros, 341). Ils/elles concluent:

Nous pensons [...] que le transfert contrôlé peut être une source positive de construction de l'interlangue en tant que stratégie apte à développer l'apprentissage de la réflexion sur les langues. Si l'on active la capacité de réflexion sur la proximité des langues étudiées, les apprenants pourront acquérir des habitudes linguistiques moins cloisonnées en prenant conscience du fonctionnement de leur langue maternelle au contact des rapports qu'elle peut entretenir avec une Langue Voisine (Malheiros, 347).

Je pense qu'on peut aller plus loin que les langues romanes et qu'entre le français et l'anglais, ou l'espagnol et l'anglais on peut trouver nombre de lexèmes proches (*implementar, ocurrir*). Et, pour répondre aux grenoblois qui cherchent des stratégies appropriées, j'essaierai d'en proposer un début un peu plus loin.

Enfin, n'oublions pas (mais c'est hors sujet ici) que la connaissance d'autres langues (L2, L3, L4, L5) aide dans la compréhension d'une langue

étrangère donnée (Phillips, 287). Plus on connaît de langues, plus les langues sont faciles à apprendre (tout au moins les langues indo-européennes).

3. *Le manque de vocabulaire est une des deux raisons (avec la grammaire) les plus fréquemment invoquées par les Françaises pour expliquer leurs carences.*

"Je n'ai pas de vocabulaire", affirment-elles, se référant à une globalité imaginaire, sans savoir se servir du dictionnaire le plus remarquable qu'elles possèdent: leur propre langue. Encore faut-il nuancer cette dernière remarque car l'on voit fréquemment (et l'on verra dans les expériences décrites) que l'ignorance dans sa propre langue peut inhiber la reconnaissance de mots dans une langue étrangère et qu'on ne peut pas, sans doute, bien acquérir une langue étrangère si on ne maîtrise pas sa propre langue.

Cette carence évoquée est en contradiction avec l'affirmation qui ressort d'une enquête effectuée en 1990 auprès de 180 étudiant-e-s (Fig. 1) et qui demandait: "Quelle est votre plus grande lacune en anglais?". Les résultats, donnés dans le tableau suivant, peuvent surprendre au premier abord car la compréhension écrite est très peu citée alors que le vocabulaire est ressenti comme une difficulté majeure. Ne s'agirait-il que du vocabulaire actif? Ou est-ce encore une question d'arbres qui cachent la forêt?

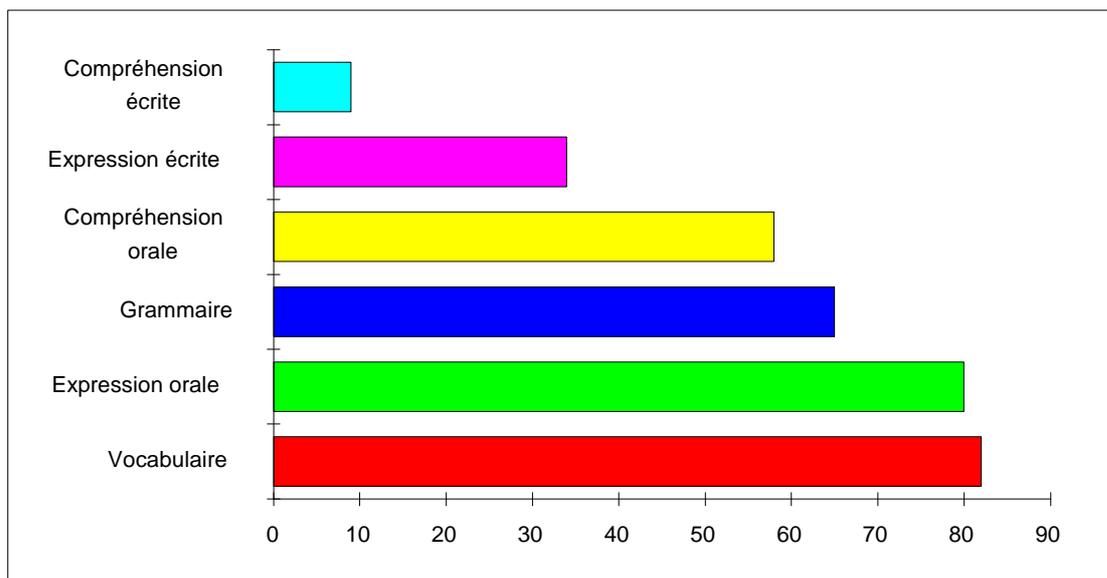


Fig. 1: *Quelle est votre plus grande lacune en anglais (enquête auprès de 180 étudiant-e-s)*

Or, la lecture est, avant tout, une affaire de mots. Il a été démontré qu'il y a une corrélation directe entre amélioration de la compréhension et augmentation du vocabulaire et que le vocabulaire est le plus important facteur de succès pour la lecture (Hague, 217; Barnett, 343; Adams 155). Les obstacles de vocabulaire sont plus importants que ceux de syntaxe.

Vocabulary is by far the most sizable and unmanageable component in the learning of any language, whether a foreign or one's mother

tongue. As far as any of the world's major languages are concerned every other aspect of language learning is dwarfed by the proliferation of different meanings in their tens of thousands, and by the seemingly infinite shifts in meaning brought about by the contextual variables (Lord, cité dans Hague, 221).

4. L'insistance actuelle sur les stratégies personnelles d'apprentissage, la centration sur l'apprenant, implique que le recours à la L1 soit considéré comme une stratégie parmi d'autres.

Il a été montré que les "faibles" avaient besoin de la traduction (Puren, 20), mais pour les "forts" le recours à la métalinguistique peut être une aide précieuse puisque une apprenante "aborde L2 avec l'ensemble des instruments cognitifs déjà élaborés et avec toutes les connaissances qu'[elle] possède déjà dans le domaine du langage", ce qui lui permet de "mieux structurer les mises en relation qu'[elle] fait spontanément avec sa première langue [et qui sont] essentielles pour l'élaboration d'hypothèses sur le fonctionnement de L2" (Kilcher, 138-139).

De plus, les théories sur l'interlangue vont dans le même sens:

As far as research has been able to determine, interlanguage is characterized by learning processes, hypotheses and ideas about the L2 which must be tested and confirmed by external input and feedback (Brown, cité par Koike, 280).

Pourquoi ne pas se servir de L1 pour formuler ces hypothèses? C'est l'outil le plus à portée d'intellect. La notion de prise de risques envahit les classes de langues, pardonnant la faute, donnant priorité à la communication du message. Cependant il y a problème à la lecture: il n'y a pas d'interlocuteur pour pointer la non-compréhension, ou la mauvaise compréhension, pour aider, comme dans la conversation. La lecture est une activité solitaire, de non-communication. On ne communique pas avec un texte, peut-être en pensée avec l'auteur mais ce sont de ces dialogues à sens unique, comme avec Dieu, et sujets à quantités d'interprétations erronées, fantaisistes, voire à l'incompréhension totale.

Rod Ellis (37-38), après d'autres, utilise la notion d'intercession:

[...] the use of the L1 is merely one manifestation of a very general psychological process - that of relying on prior knowledge to facilitate new learning. Thus, while the notion of "interference", with its behaviouristic connotations, may need to be rejected, the notion of "intercession", based as it is on a view of the learner as an active contributor to SLA, is an important part of any general theory of SLA.

Expérience

Point de départ

Trop souvent, les étudiantes demandent le sens d'un mot alors qu'il semble évident: soit il ressemble au français (contiguïté sémantique), soit il est facilement décomposable en éléments connus, soit on peut le deviner par le contexte. Il semble que l'étudiante ait besoin d'avoir une confirmation du sens par un synonyme ou, mieux encore, un mot en L1 pour se sentir rassurée sur le sens de ce mot. Chaque enseignante peut ainsi raconter quantités d'histoires d'incompréhension qui sont incompréhensibles sinon par le fait qu'un blocage existe qui fait obstacle au sens. Si le mot *Cadillac* ou *Mercedes* n'est pas compris quand il est prononcé, cela peut s'expliquer. Oralement, il ne ressemble pas au français. Mais quand le mot *battalion* apparaît dans un texte écrit, pour reprendre un exemple cité par une collègue, on commence à s'arracher les cheveux. Seule une explication psychologique peut être satisfaisante: on est tellement sûre qu'on ne va pas comprendre que l'on nie l'évidence. La conviction de l'échec amène l'échec.

C'est un ensemble de petits textes qui ont déclenché l'idée de l'expérience: parmi les mots les plus souvent demandés on trouvait des mots que l'on pourrait qualifier de "transparents" tels que *urn*, *sum*, *ratcatcher*.

Hypothèse

La connaissance du contexte, à travers un texte en L1, devrait favoriser la compréhension de la lecture d'un texte anglais. Carrell prétend que la connaissance du contexte n'a pas d'incidence sur la compréhension mais diverses expériences ont prouvé le contraire (Lee, 350; Adams, 156; Alderson & Urquhart, 174). Nous formons l'hypothèse que le texte français, en fournissant une béquille stable, permet de situer le problème clairement et suggérer le sens de certains mots inconnus. Une lectrice lisant d'abord un texte français lira plus facilement le texte anglais équivalent. Par contre, si l'on commence par le texte anglais, plus de mots devraient rester incompris (ce qui est normal) et donc le texte apparaître comme plus opaque, mais par contre, après lecture du texte français, la plupart des points obscurs devraient être levés.

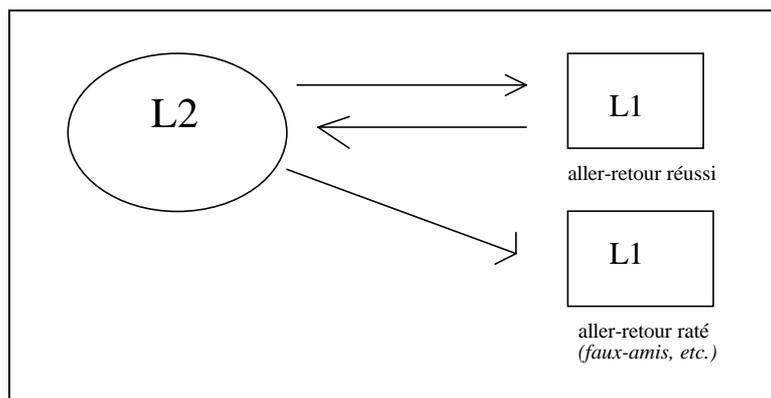


Fig. 2: Influence de L1 sur L2

Question de recherche

Quelle est l'incidence de cette connaissance du contexte et donc du vocabulaire sur la compréhension?

Conditions de l'expérience

L'expérience a été conduite en deux temps, une phase expérimentale puis une seconde expérience qui a essayé de corriger certains défauts de la première partie.

• Phase 1

Sujets

L'étude a été menée avec des apprenantes adultes (20 ans en moyenne), ayant déjà "appris" l'anglais entre sept et dix ans pour la plupart, donc ayant eu une longue exposition à des textes aussi bien oraux qu'écrits, beaucoup écrits, des étudiantes qui ont de la peine à franchir ce fameux "seuil" entre la connaissance scolaire, hésitante, tâtonnante et ce qu'on pourrait appeler le début de "fluency".

- 63 étudiant(e)s en deuxième cycle de sciences et médecine, de niveau avancé, au milieu d'une année universitaire.
- 60% de filles, 40% de garçons: incidence sans doute négligeable puisque l'exercice ne comprend pas d'interaction et les filles ne sont pas nécessairement plus "fortes".
- D'origine française (en majorité) ou francophones parfait(e)s.

Matériau utilisé

Un article du *Monde* et un article du *New York Times* traitant de la création du Comité Atlanta Plus dont le but est d'obliger les états à envoyer des femmes athlètes aux Jeux Olympiques d'Atlanta en interdisant les délégations uniquement masculines (*Annexe 1*).

Conduite de l'expérience

Chaque groupe a été divisé en deux. Une moitié a commencé par lire le texte en français (FR 1) et a continué par le texte en anglais (ANG 2).

La deuxième moitié a fait une première lecture en anglais (ANG 1), une deuxième en français (FR 2) et une troisième en anglais (ANG 3).

Quel que soit l'ordre de lecture des articles, les mots, expressions, phrases non comprises ont été soulignées dans le texte anglais. Il a été demandé aux groupes ANG 1, après avoir lu le texte français, de revenir sur les passages soulignés et de re-souligner, d'une autre couleur, ce qui désormais était devenu clair.

L'exercice a duré environ 30 minutes.

La classe a ensuite énoncé les mots non compris. On a essayé de voir, dans chaque cas, de quelle façon ils auraient pu être induits.

Méthode d'analyse

Les copies ont été relevées, divisées en deux tas (anglais d'abord, français d'abord) et un comptage des mots soulignés effectué.

• *Premières conclusions (Annexe 2)*

L'hypothèse selon laquelle le texte français aide est confirmée: il y a moins de mots soulignés quand la lecture se fait d'abord en français. La compréhension s'améliore après la lecture en français dans le deuxième cas.

Il y a plusieurs sortes de mots mal compris par:

- incapacité de voir la ressemblance avec le français (*veil, funds, archery*);
- incapacité, manque d'habitude de décomposer les mots (*disbanded, throughout, uphold*: dans ce dernier mot, le groupe **ph** est lu **f**);
- blocage sur un mot non connu en dépit du contexte (*veil*, sans doute parce que c'est le mot *foulard* plutôt que *voile* qui est employé en français);
- manque de connaissances générales (*House of Representatives, Qatar*).

Enfin, si les mots sont mentionnés comme opaques, très peu de phrases sont soulignées, peut-être par habitude de considérer que si l'on comprend les mots individuellement on doit comprendre le texte.

Les étudiant(e)s ne savent pas se servir de leurs connaissances et il y a donc nécessité d'un entraînement pour surmonter ces difficultés.

Problèmes

- Temps de lecture individuelle différents. Certain(e)s n'ont pas eu le temps de revenir sur le texte en anglais dans le groupe ANG 1; la lecture a été plus rapide dans le groupe FR 1 (deux lectures au lieu de trois).
- Texte mal imprimé: mots non compris parce que mal imprimés (**now seeking**, confondu avec **new**).

- Quelques mots peu ou pas cités (*scores, former, half-dozen*) sont-ils pour autant compris?
- La structure est-elle toujours comprise? (*charter states*: qu'est-ce qui est un nom, un verbe?)
- La meilleure compréhension à la deuxième lecture est-elle due au texte français ou simplement à la relecture?

- **Phase 2**

L'expérience a été recommencée. Le protocole, quelque peu différent, a tenté de corriger les défauts de la première fois:

- 120 étudiant(e)s environ: les mêmes plus des étudiant(e)s plus faibles et d'autres dans un autre contexte (IUT).
- Textes plus courts, plus proches l'un de l'autre.
- Deux séries de textes pour que chaque étudiante puisse commencer par les deux langues (*Annexes 3 et 5*).
- Temps suffisant pour lire les trois fois nécessaires pour le groupe ANG 1.
- Anticipation des problèmes possibles (faux-amis notamment) et vérification que ces mots ont été réellement compris (deuxième texte).
- Enquête pour savoir en quoi le texte français a aidé.
- En phase finale, utilisation d'une grille pour entraîner les apprenantes à acquérir des stratégies pour surmonter les obstacles. Lorsque les textes ont été lus et les mots/locutions incompréhensibles soulignés dans le texte anglais, on place chaque mot/locution inconnue dans la grille suivante et on le passe à travers les filtres successifs (ou d'îlot en îlot pour reprendre l'image du début, comme le passage d'un gué, ou d'un motu à l'autre sur un atoll) jusqu'à ce qu'il s'éclaircisse en cochant la case du filtre qui a permis de comprendre le mot. Pour les phrases entières, analyser d'abord la nature des mots (verbes, sujets, etc.) puis reprendre le tableau (*Annexe 7*).

Mots/locut.	Nature	Oral	" Cognate"	Morphol.	Contexte	Deviner

Fig. 3: Grille d'entraînement à l'utilisation de filtres pour comprendre les mots opaques

- **Analyse succincte des résultats** (*analyse plus complète Annexes 4 et 6*)

À deux exceptions près, le classement des mots, du plus difficile au plus facile, reste semblable, que l'on commence par le français ou par l'anglais.

La compréhension est bien meilleure lors de la lecture ANG 3 que lors de celle en ANG 1, équivalente ou meilleure qu'en ANG 2.

Il y a trop peu de réponses, et trop vagues, sur l'aide du texte français pour que les résultats soient significatifs (*Annexe 8*).

Enfin, la vérification des mots soi-disant compris a révélé bien des surprises: on croit comprendre, mais trop souvent on comprend mal (*Annexe 9*).

Conclusion

Il y a une contradiction entre la remarque souvent entendue: "Mais on dit comme ça en français" et l'impossibilité de se servir du français quand nécessaire. En fait, le transfert se fait dans le sens français-anglais pour la production, mais il semble qu'il y ait blocage pour la compréhension.

On n'apprend pas une langue de la même façon à cinq ans, onze ans ou trente ans. Pourquoi ne pas se servir de l'acquis tel que les connaissances du fonctionnement d'une langue, en l'occurrence L1? L'expérience semble montrer que la langue maternelle peut constituer, parmi d'autres, un outil d'aide à la compréhension, outil dont le maniement nécessite cependant un apprentissage.

Il ne s'agit pas de préconiser l'emploi systématique de deux textes, l'un en L1 et l'autre en L2. C'est d'ailleurs loin d'être toujours possible. Mais c'est une activité démonstratrice autant que pédagogique que l'on peut employer pour faire prendre conscience aux apprenantes qu'elles ne sont pas aussi démunies qu'elles le croient (et, accessoirement, faire remarquer les différences culturelles de traitement d'une information). Il ne s'agit pas non plus de traduire systématiquement mais seulement quand le raccourci fait gagner en temps et en clarté.

Après le "paradigme traditionnel" (L2 s'apprend à partir de L1) et le "paradigme direct" (L1 disparaît), il semble que l'on se dirige vers un "paradigme constructiviste" qui prend en compte les deux langues, d'où la nécessité d'un entraînement à mobiliser *toutes* ses ressources.

Post-conclusion: Une conception hamburgérienne de la lecture

Ne pas se référer à la langue source c'est comme manger un hamburger sans le pain. Le pain n'est pas vraiment nécessaire à la santé, il est peut-être même nocif, mais il tient la viande, il permet de ne pas s'en mettre plein les doigts.

Remerciements

Aux membres du laboratoire LAIRDIL et plus particulièrement à Aimée Blois qui a mené l'expérience à l'IUT.

Références

ADAMS, S. J. (1982) "Scripts and the Recognition of Unfamiliar Vocabulary: Enhancing Second Language Reading Skills". *The Modern Language Journal* 66. 155-159.

ALDERSON, J. C. (1984). "Reading in a Foreign Language: A Reading Problem or a Language Problem?" In J. C. Alderson & A. H. Urquhart (eds.) *Reading in a Foreign Language*. Londres: Longman. 1-27.

ALDERSON, J. C. & URQUHART, A.H. (1988). "This Test is Unfair: I'm not an Economist". In P. Carrell, J. Devine & D. Eskey (eds.) *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge: Cambridge University Press. 168-182.

BARNETT, M. A. (1986). "Syntactic and Lexical/Semantic Skill in Foreign Language Reading: Importance and Interaction". *The Modern Language Journal* 70: 4. 343-349.

BROWN, H. D. (1987). *Principles of Language Learning and Teaching*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

COHEN, A. (1990). *Language Learning*. Boston: Heinle & Heinle. *Chapter 5: "Reading for Comprehension"*. 73-101.

DAVIS, J. N. & BISTODEAU, L. (1993). "How do L1 and L2 Reading Differ? Evidence from Think Aloud Protocols". *The Modern Language Journal* 77: 4. 459-472.

DEVINE, J. (1988). "The Relationship between General Language Competence and Second Language Reading Proficiency: Implications for Teaching". In P. Carrell, J. Devine, D. Eskey (eds.) *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.

ELLIS, R. (1985). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

HAGUE, S. A. (1987). "Vocabulary Instruction: What L2 Can Learn from L1". *Foreign Language Annals* 20: 3. 217-225.

HARBORD, J. (1992). "The Use of the Mother Tongue in the Classroom". *ELT Journal* 46: 4. 350-355.

KERN, R. G. (1989). "Second Language Reading Strategy Instruction: Its Effects on Comprehension and Word Inference Ability". *The Modern Language Journal* 73: 2. 135-149.

- KILCHER, H. & OTHENIN-GIRARD, C. (1984). "La psychologie de l'apprenant et ses implications pour une pédagogie de la deuxième langue". *Les Langues Modernes* 2-3. 132-139.
- KOIKE, D. A. (1989). "Pragmatic Competence and Adult L2 Acquisition: Speech Acts in Interlanguage". *The Modern Language Journal* 73: 3. 279-289.
- KRASHEN, S. D.(1988). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Englewood-Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- LADMIRAL, J.-R. (1987). "Pour la traduction dans l'enseignement des langues: version moderne des humanités". *Les Langues Modernes* 1. 9-21.
- LEE, J. F. (1986). "Background Knowledge and L2 Reading". *The Modern Language Journal* 70: 4. 350-354.
- MALHEIROS POULET, M.-E., DEGACHE, C. & MASPERI, M. (1994). "L'activité de compréhension écrite en langues voisines (domaine des langues romanes): stratégies d'accès au sens de textes narratifs". In J.C. Pochard (éd.) *Profils d'apprenants*. Publication de l'Université de Saint-Etienne.
- PHILLIPS, J. K. (1984). "Practical Implications of Recent Research in Reading". *Foreign Language Annals* 17: 4. 285-296.
- PUREN, C. (1995). "Pour un nouveau statut de la traduction en didactique des langues". *Les Langues Modernes* 1. 7-22.
- SWAN, M. (1985). "A Critical Look at the Communicative Approach". *ELT Journal* 39: 2.
- TOWEL, R & Hawkins, R. (1994). *Approaches to Second-Language Acquisition*. Clevedon, Avon, GB: Multilingual Matters.

Bibliographie additionnelle

Rapports L1/L2 - Connaissance du contexte

- ANDRADE A. I. (1993). "La langue maternelle dans la construction de l'interaction pédagogique-didactique en classe de français langue étrangère: fréquence et niveaux d'émergence". *Les pratiques de classe en langue étrangère*, Actes du 3ème colloque de l'ACEDLE. 141-162. (*temps occupé à parler langue maternelle par professeurs et élèves*)
- ATKINSON, D. (1987). "The Mother Tongue in the Classroom: A Neglected Resource?" *ELT Journal* 41:4. 241-247.
- LEVINE M. G. & HAUS G. J. (1985). "The Effect of Background Knowledge on the Reading Comprehension of Second Language Learners". *Foreign Language Annals* 18:5. 391-397.

Lecture

BABCOCK, A. E. (1985). "Teaching Reading: Asking the Right Questions". *Foreign Language Annals* 18:5. 385-387.

BENSOUSSAN, M. (1986). "Beyond Vocabulary: Pragmatic Factors in Reading Comprehension - Culture, Convention, Coherence and Cohesion". *Foreign Language Annals* 19:5. 399-407.

CARRELL, P. L. (1989). "Metacognitive Awareness and Second Language Reading". *The Modern Language Journal* 73:2. 121-134.

FÆRCH C. , KASPER G. (1983). *Strategies in Interlanguage Communication*. London: Longman.

GLACOBBE J. (1990). "Le recours à la langue première: une approche cognitive". D. Gaonac'h , éd. *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère*. Paris: Hachette.

HARLEY, B. *et al.* (1990). *The Development of Second Language Proficiency*. Cambridge: Cambridge University Press.

Les Langues Modernes (1987). N° 1 Spécial: "Traduire - Langue maternelle/ langue étrangère".

LAUFER, B. & SIM, D. D. (1985). "Measuring and Explaining the Reading Threshold Needed for English for Academic Purposes Texts". *Foreign Language Annals* 18:5. 405-411.

MELLENDEZ E. J. & PRITCHARD, R. H. (1985). "Applying Schema Theory to Foreign Language Reading". *Foreign Language Annals* 18:5. 399-403.

OTT J. H. (1993). "L'entraînement progressif à la compréhension de l'écrit (au lieu d'attendre la genèse miraculeuse du lecteur autonome)". *Les pratiques de classe en langue étrangère*, Actes du 3ème colloque de l'ACEDLE. 67-83.

RICHARDS, J. (1990). *The Language Teaching Matrix*. Oxford: Oxford University Press. *Chapitre 5*: "A Profile of an Effective Reading Teacher".

ZVETINA, M. (1987). "From Research to Pedagogy: What do L2 Reading Studies Suggest?" *Foreign Language Annals* 20:3. 233-238.

**[...]
the
use of
the L1 is
merely one
manifestation
of a very general
psychological process –
that of relying on prior
knowledge to facilitate new
learning. Thus, while the notion of
‘interference’, with its behavioristic
connotations, may need to be rejected,
the notion of ‘intercession’, based as it is
on a view of the learner as an active contributor
to SLA, is an important part of any general theory of
S
L
A**

ELLIS, Rod. *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford University Press, 1985.

Un comité contre la discrimination des athlètes musulmanes a été créé "Atlanta Plus" lutte pour l'exclusion des J.O. de 1996 des délégations exclusivement masculines

Des femmes réunies dans un comité baptisé "Atlanta Plus" cherchent à faire pression sur le Comité international olympique pour que les délégations sportives exclusivement masculines soient exclues des jeux de 1996. Ce comité contre la discrimination des femmes dans le sport, qui devait être présenté mardi 10 janvier à Paris, réunit des femmes de tous horizons, comme Michèle André, ancienne secrétaire d'Etat chargée des droits des femmes (PS), Linda Weil-Curiel, avocate engagée dans les combats contre les mutilations sexuelles dont sont victimes les femmes, et Annie Sugier, de l'association "Les mères d'Alger".

"Nous voulons alerter l'opinion sur l'attitude de plus en plus hostile des Etats islamiques à l'égard des sportives, explique M^e Linda Weil-Curiel, fondatrice d'Atlanta Plus et membre de l'association Solidarité femmes du Maghreb et d'Europe. Notre volonté est d'amener le Comité international olympique à faire respecter la charte olympique qui exclut toute forme de discrimination". Atlanta Plus a envoyé une lettre à Juan-Antonio Samaranch, président du CIO, le 10 septembre 1994, dans laquelle il lui demande "d'affirmer (sa) volonté d'exclure les délégations nationales exclusivement composées d'hommes". Aucune réponse ne lui est encore parvenue. Il compte saisir les sponsors des prochains J.O.

Déjà en 1992, lors des jeux de Barcelone, les membres du futur comité Atlanta Plus s'étaient émus de la présence de délégations sportives exclusivement masculines. "Alors que le monde entier se réjouissait de la fin de l'apartheid et du retour de la délégation sud-africaine, reprend M^e Weil-Curiel, peu nombreux étaient ceux qui remarquaient

l'absence de femmes dans vingt-et-une délégations".

Les Etats islamiques sont les premiers responsables des mesures discriminatoires envers les sportives. À Barcelone, rappelle le comité Atlanta Plus, la délégation iranienne, exclusivement masculine, a refusé d'être précédée par une athlète espagnole lors de la cérémonie d'ouverture. Dans les épreuves d'athlétisme, Hassiba Boulmerka a dédié sa victoire dans le 1 500 mètres à Mohamed Boudiaf, le président algérien assassiné quelques semaines auparavant. Ce geste n'a pas pacifié les relations de la première championne olympique algérienne avec les intégristes islamiques. Depuis plusieurs saisons, ces derniers condamnaient sa participation aux épreuves sportives internationales: en août 1991, au lendemain de sa victoire aux championnats du monde de Tokyo dans le 1 500 mètres, l'imam de la mosquée de Kouba ne s'était-il pas lancé dans une diatribe contre sa "tenue scandaleuse et indigne d'une femme musulmane"?

Une deuxième forme de discrimination envers les sportives est plus insidieuse: elle est liée à la pauvreté de certaines fédérations du tiers-monde qui prétextent la faiblesse de leurs moyens financiers pour ne sélectionner qu'une seule délégation d'athlètes, de préférence masculine? Mais le comité Atlanta Plus ne veut pas limiter son combat aux seuls jeux olympiques. Il rappelle que les pressions se multiplient dans les pays occidentaux sur les jeunes filles musulmanes, souvent empêchées de participer aux activités physiques et sportives dans les collèges et lycées.

Michèle Aulagnon

Le Monde, mercredi 11 janvier 1995

Muslim Women's Exclusion Is Target of New Campaign

by MARLISE SIMONS

Paris, Jan. 12 - Charging that there is growing discrimination against women in sports in a number of Muslim countries, European women's groups have launched a campaign demanding that countries barring women from their Olympic delegations be excluded from participating in the Summer Games in Atlanta in 1996.

The groups say sex discrimination is analogous to the racial discrimination that resulted in South Africa's being banned from the Olympic Games between 1964 and 1992. The Olympic charter states that "any form of discrimination with regard to a country or a person on grounds of race, religion, politics, sex or otherwise is incompatible with belonging to the Olympic Movement."

"What's going on is not acceptable and we must alert the public," said Annie Sugier, a nuclear physicist in a French government agency and one of the organizers of the campaign. "In Barcelona in 1992, people were celebrating the end of apartheid and the return of South Africa to the Games. But no one was saying anything about the 34 countries that had no women athletes representing them.

"It's shameful that the Olympic organizers went along with this."

The protest movement, which calls itself Atlanta Plus, announced its campaign plans after a meeting at the French Senate on Tuesday night. Organizers said they had already written to the International Olympic Committee and to a number of athletes as well as to Newt Gingrich, the Speaker of the United States House of Representatives, who is from Georgia.

The Atlanta Plus group includes women's groups from France, Belgium, Germany and Sweden and is now seeking support in Canada and the United States.

"This fight is new and it will be tough," said Anne Marie Lizin, Belgium's former minister for European affairs and an Atlanta Plus organizer. "But nothing will discourage us."

The next stage, the organizers said, was to mobilize sports federations and to pressure the large corporations that are sponsors for the Atlanta Games.

At the meeting in the French senate, speakers said that throughout Europe, politicians and teachers were becoming sensitized to the issue of the growing discrimination against women by Islamic fundamentalists because they see it happening among immigrants at home. At schools in France, Belgium, Germany and the Netherlands, a number of Muslim immigrants in recent years have begun insisting that their daughters not participate in sports.

Atlanta Plus members say that Iran is the only country they know of that has explicitly banned women from most sports but that others are doing so quietly, including Pakistan and Kuwait. Chahia Chafiq, an Iranian sociologist, said that in Iran women can participate only in those Olympic sports in which they can wear head-to-toe robes and veils. "They are just allowed to do archery, equestrian sports and skiing," said Chafiq who has recently published the book "Women and the Return of Islam."

According to the 1992 Olympic yearbook, of the 169 countries that sent athletes to the Barcelona Summer Games, 34 had no female participants. Atlanta Plus members said they were aware that among these 34 some delegations had only half dozen or even fewer men because they said they lacked talented athletes or funds.

"But others had the funds and clearly barred women," said Linda Weil-Curiel, a Paris lawyer, citing Iran, Kuwait, Pakistan, Saudi Arabia, Qatar and the United Arab Emirates. In 1992, the largest all-male delegations were Iran with 40, Qatar with 31, Pakistan with 27 and Kuwait with 38. Of the 9,959 athletes listed as participating in the 1992 Summer Games, 2,851 were women.

In Algeria, where Islamic fundamentalists are waging an open war against the Government, scores of women's sports teams have been disbanded in the last few years. Fundamentalists strictly interpret the Koranic admonition that women may uncover only their hands and face.

Moroccan and Tunisian female athletes have said that social pressures against them are hard to bear. In Algeria, Hassiba Boulmerka was widely celebrated in her country after winning an Olympic gold medal in the 1,500-meter race in 1992. But she and her teammates have said that as they trained on the streets at home, people have also shouted obscenities at them. Boulmerka has also been denounced in several mosques for "scandalous" behavior "not worthy of a Muslim woman."

Asked for its policy on women's equal rights, a spokeswoman for the International Olympic Committee in Lausanne, Switzerland, said the committee must uphold the Olympic charter.

But Michele Verdier said the participation of women was not in the hands of the committee. "It's in the hands of the international federations," she said.

New York Times, 13 janvier 1995

Annexe 2

Atlanta Plus: Résultats

Lignes	Mots/Phrases	ANG 2
4	launched	4
10	banned	1
12	regard	2
23	34 countries	1
24	shameful	5
25	went along	6
36	seeking	3
38	tough	13
39	former	2
43	pressure	1
46	throughout	1
59-60		1
60	head to toe	9
60	veils	6
61	archery	3
67-68		2
67	aware	3
68	half-dozen	1
69	lacked	2
69-70		2
70	funds	2
80	waging	14
81	scores	6
81	disbanded	15
83	admonition	16
90	teammates	1
94	worthy	1
94		1
98	uphold	15
98		1
98	charter	1

Lignes	Mots/Phrases	ANG 1	ANG 3
titre	target	2	
1	charging	8	3
4	launched	6	2
5	barring	5	2
10	being	1	
10	banned	1	
11	charter states	2	
12	regard	2	
13	grounds	5	1
16	what's going on	1	
24-25	2 lignes	1	1
24	shameful	1	
25	went along	12	3
36	seeking (support)	11	3
38	tough	9	2
39	former	1	
43	pressure	1	
46	throughout	1	
47	sensitized	1	1
55	know of	1	
60	head to toe robes and veils	5	
60	head to toe	1	
60	veils	5	1
61	archery	7	1
61	equestrian	1	
67	aware	2	
69	lacked	1	1
69-70	lacked funds	1	2
70	funds	9	
71	clearly barred	1	.
72	Paris lawyer	1	1
73	Qatar	1	1
80	waging	19	4
81	scores	9	3
81-82		1	
81	disbanded	19	4
83	admonition	14	2
83-84		1	1
87	widely	1	1
90	teammates	3	1
90	trained	2	1
91-92	shouted obscenities	1	
94	worthy	9	4
95	policy	2	
98	uphold	26	7
98	charter	2	2

Annexe 3

Mots en italiques: correspondance entre les mots français et anglais

Bombay Bans Film About Riots

NEW DELHI - *Fearing* that a film about the 1993 Hindu-Muslim *riots* in Bombay could trigger new *clashes*, Bombay on Friday *banned* the film for eight days. The Hindi-language premiere of "Bombay" was *canceled* after Muslim groups said they would protest the movie, which they say contains anti-Islamic scenes.

The movie also had angered Hindu leaders and Indian censors and was modified because of their criticism. The police set up roadblocks outside the *theaters* that planned to show the film Friday night and installed metal detectors at entrances. Theaters in New Delhi still planned to begin showing the film Friday night because no trouble was expected there.

"Bombay" is set against the *backdrop* of the *riots* two years ago in which 800 people were killed in the city, India's commercial capital. Using the *courtship* and marriage of a Hindu journalist and a Muslim woman, it examines the traditional hostilities between India's 750 million Hindus and 120 Muslims. Muslim leaders, who *screened* the film Thursday, say it *depicts* their community as instigators of the *riots* instead of as the victims. They asked that the film be *banned*.

(AP)

International Herald Tribune
Paris, 8-9 avril 1995, p. 5.

Interdiction provisoire du film "Bombay" en Inde

Un film retraçant une *histoire d'amour* entre un hindou et une musulmane sur *fond d'émeutes* inter-confessionnelles, a été *interdit provisoirement* vendredi à Bombay, dans la *Crainte de troubles*: la police de la capitale financière de l'Inde aurait désamorcé des engins explosifs de fabrication artisanale trouvés à proximité de deux *cinémas*. Ce *Roméo et Juliette* à l'Indienne, intitulé *Bombay* et réalisé par Mani Ratman, *raconte* les *émeutes* qui avaient suivi la destruction par des extrémistes hindous d'une mosquée du 16ème siècle à Ayodhya (Uttar-Pradesh) en décembre 1992: elles firent plus de 2.000 morts essentiellement musulmans, et poussèrent quelques 250.000 musulmans à fuir temporairement la mégalopole de la côte ouest de l'Inde. Des responsables de la communauté musulmane, qui ont pu *visionner* le film lors d'une première spécialement organisée pour eux, avaient annoncé leur intention d'organiser des protestations pour *empêcher sa diffusion*.

Libération
8-9 avril 1995, p. 37.

Annexe 4

Bombay: Résultats et commentaires

Moyenne des mots inconnus

La moyenne du nombre de mots soulignés après ANG 1, cela se confirme, est la plus élevée. Les moyennes FR 1 et ANG 3 par contre sont quasiment identiques.

Mots à problèmes

Top 9 en pourcentages

Mots	FR 1	ANG 1	ANG 3
<i>backdrop</i>	76,5	4,5	67,2
<i>trigger</i>	54,7	67,2	50
<i>riots</i>	46,8	62	29,3
<i>courtship</i>	46,8	60,3	58,6
<i>roadblocks</i>	40,6	53,4	32,7
<i>depicts</i>	39	58,6	43,1
<i>angered</i>	37,5	40,2	37,9
<i>clashes</i>	35,9	60,3	29,3
<i>cancel</i>	26,5	20,6	3,8

À deux exceptions près, l'ordre de difficulté des mots reste semblable que l'on commence par le français ou par l'anglais.

À l'intérieur des groupes, cependant, il y a des différences notables même si *backdrop* reste champion toutes catégories:

- ***backdrop***: le mot le moins compris

Bien que le mot soit formé de deux mots connus, le sens ne saute pas aux yeux. Cependant, la même idée se trouve dans le texte français: *sur fond d'émeutes*.

- ***trigger***

L'étudiant qui a noté *trig* a fait un effort, mais mal réfléchi. (le "ger" est compris comme suffixe, sans voir que ce ne peut pas être un comparatif). À la difficulté de *trigger* s'ajoute celle du mot qui suit et qui pose aussi problème: *clashes*. *New* a d'ailleurs été souligné aussi deux fois alors qu'il ne peut pas être problématique (problème d'impression ou de photocopie).

- ***courtship***

Le mot peut paraître étrange à première vue mais on peut le décomposer, voir ce que représente le suffixe *ship* et essayer de voir ce que peut être *court*: proche du français: *cour*. L'idée de *courtship* est dans le texte français sous forme de *histoire d'amour* et *Roméo et Juliette* et le mot est relativement mieux compris. Le texte anglais donne le contexte qui peut faire deviner: *courtship and marriage* mais le mot reste très récalcitrant à la deuxième lecture. Clairement ici, l'arbre cache la forêt.

- ***riots***

Dans le groupe FR 1, neuf étudiantes seulement l'ont souligné dans le titre et les autres en première position dans le texte (une étudiante a souligné trois fois dans le texte mais pas dans le titre). Cela veut-il dire que le titre n'est pas lu ou que l'on attend de lire le reste pour

savoir si on comprend? C'est le mot qui est le mieux compris à la deuxième lecture en anglais après le texte français. Cependant, son taux d'incompréhension après la première lecture en français est très haut, alors qu'il est explicite dans le texte français.

- **roadblocks**

Il peut se décomposer facilement et le contexte devrait aider. **Set up** placé devant gêne sans doute (consciemment ou non): c'est un mot au sens vague et les étudiantes ne connaissent pas bien le sens des particules après les verbes. Moins identifié comme problème parce que semble familier.

- **depicts**

Ce mot a été un problème dans deux groupes parce que la graphie n'est pas claire: on croit lire **depicts**. Le mot peut être induit de **picture** mais surtout du contexte.

- **angered**

Incapacité de voir le nom (connu) transformé en verbe.

- **cancel**

Est plus connu, paradoxalement: mot appris?

- **theaters**

Un intrus étonnant. On s'aperçoit qu'il est mal prononcé (comme *eaters*, *heaters*) et que l'orthographe américaine perturbe. De plus, son sens de *cinéma* n'est pas connu et bien que le contexte soit clair (le mot est mentionné deux fois et les deux fois on dit que le film doit y être montré), dans le texte français on trouve le mot **cinémas** et on ne fait pas le rapprochement.

- **bans**, par contre, ne pose pas de problème.

- **movie** aurait dû être compris parce que le mot **film** est donné d'abord dans le paragraphe.

- **theaters, protest, entrance** .

Ce ne sont plus des arbres, ce sont des séquoias. Un séquoia d'une autre espèce: le seul mot souligné dans une copie: **riot**. Comment peut-on comprendre le reste et pas ça?



Annexe 5

Mots en italiques: correspondance entre les mots français et anglais

Mots soulignés: mots répétés

Mandela Dismisses Winnie Once More

by Paul Taylor, Washington Press Service

JOHANNESBURG - President Nelson Mandela **dismissed** his **estranged** wife, Winnie, from his cabinet again Friday, two days after he had **reinstated** her to ***avoid a potentially protracted legal challenge***.

In between the **reinstatement** and the new **firing**, Mr. Mandela consulted with leaders of other parties in South Africa's coalition government, as the constitution requires. His failure to do so before the initial **dismissal** on March 27 provided the strongest ground for Mrs. Mandela's **court suit, filed** earlier this week.

In a **statement** issued Friday, Mr. Mandela said he **fired** his **estranged** wife from her post as deputy minister of arts, culture, science and technology in the interest of "good government."

He declined to elaborate.

Mrs. Mandela had demanded in her lawsuit that the president state the reasons. His **statement** said that to do so would impinge on his executive authority and set a bad precedent.

The Mandelas were married in 1958 and separated in 1992, shortly after she was convicted of kidnapping in the 1989 slaying of a Soweto youth.

Her **firing** was preceded by a series of political controversies, some **involving** allegations of corrupt business practices, others **involving** her public criticism of the government.

International Herald Tribune
15-16 avril 1995, p. 6.

Winnie une nouvelle fois limogée par Mandela

Johannesburg, de notre correspondante

S'agit-il cette fois du dernier épisode de la saga "Entrée et sortie de Winnie au gouvernement sud-africain"? La ***réinstallation*** de l'ancienne "mère de la nation", il y a trois jours, au poste ministériel d'où elle avait été ***limogée***, deux semaines auparavant, n'aura été qu'un "faux retour". Hier, le président Mandela, fidèle à sa décision antérieure, a une seconde fois ***démis*** son ***ex-épouse*** de ses fonctions de vice-ministre de la Culture. Winnie Mandela en a été informée dès jeudi soir, quelques heures après le retour du chef de l'Etat d'une tournée dans le golfe Persique. La décision prend effet aujourd'hui, son successeur initial, Brigitee Mabandla, reprenant, elle, ses fonctions.

Sans précédent dans l'histoire d'un gouvernement, sa ***renomination*** n'aura visé qu'à ***éviter une longue et coûteuse procédure judiciaire***. Initialement ***limogée*** pour son ***indiscipline***", Winnie Mandela avait, en début de semaine, ***porté plainte*** contre son ***ex-mari***. Munie d'une pièce maîtresse - une lettre du dirigeant du parti Inkatha, le ministre de l'Intérieur Mangosuthu Buthelezi -, elle avait alors prouvé à la justice la violation des règles constitutionnelles par son ex-mari. De fait, le chef de l'Etat avait pris la décision sans en informer Buthelezi, chef de l'une des deux formations politiques (avec le parti national) à participer à son gouvernement de coalition. À son retour, Nelson Mandela a convoqué à sa résidence privée les deux vice-présidents, Thabo Mbeki et Frederik De Klerk ainsi que le dirigeant de l'Inkatha, afin d'obtenir, ***cette fois en toute légalité***", leur feu vert pour un deuxième ***limogeage***. Cette décision a été motivée ***"par ce que je crois être nécessaire dans la poursuite d'un gouvernement responsable et dans l'intérêt du pays"***, a précisé le chef de l'Etat qui, une fois de plus, ***"espère que cette action"*** invitera son ex-épouse à ***"réfléchir et à améliorer sa conduite de dirigeant"***.

C.M.

Libération
15-16 avril 1995, p. 7.

Annexe 6

Mandela: Résultats et commentaires

Mots comptés pour un: *dismissed/dismissal, fired/firing, reinstated/reinstatement.*

En FR 1 et ANG 1 la moyenne des mots soulignés est la même. Peut-on en déduire que certaines stratégies font déjà effet? Il y a une légère baisse en ANG 3.

Que l'on commence par le français ou par l'anglais, les résultats sont identiques pour le "top 3" des mots les plus difficiles qui se détachent nettement des autres. Ce sont les plus difficiles à approcher car loin du français:

En pourcentages:

Mots	FR 1	ANG 1	ANG 3
<i>impinge</i>	96,2	96,8	91,2
<i>protracted</i>	90,7	92	85,9
<i>slaying</i>	66,6	65	61,4

Mais les résultats diffèrent très sensiblement pour d'autres mots:

Mots	FR 1	ANG 1	ANG 3
<i>estranged</i>	20,3	61,9	24,5
<i>firing/fired</i>	35,1	26,9	8,7
<i>elaborate</i>	38,8	19	19,2

- ***estranged***: Normal. Pas identifié en anglais dans un premier temps.
- ***firing/fired***: il reste non compris après lecture du texte FR 1; mais après lecture du texte français à la suite du texte anglais, comme l'attention a été attirée sur ce mot, on trouve un sens. Même chose pour ***reinstate*** dans une certaine mesure.

- ***elaborate***: pourquoi la différence?

Quelques hypothèses:

- Mots ressemblant aux français et non reconnus (sans doute non connus): *allegations, convicted, protracted* (connu des étudiantes en médecine, des latinistes).
- Mots proches du français: *avoid, court, elaborate, estranged*.
- Mots dont le premier sens est différent en français: *declined*. La phrase "*He declined to elaborate*" est rarement soulignée. Les mots semblent familiers mais il n'est pas sûr que l'idée soit comprise. On occulte, on reste à l'orée du bois.
- Mots que l'on connaît avec un autre sens: *suit, ground*.
- Hypothèse: il ne sont pas soulignés, non pas parce qu'ils ne sont pas compris mais parce qu'ils sont reconnus, sans que l'on cherche vraiment à savoir si le sens de *costume* ou de *terre, sol* a un sens ici.
- Deux racines semblables mais au sens différent ont pu prêter à confusion: *to state/state-ment* et *reinstatement/reinstated*
- *suit* apparaît deux fois mais sous deux formes: en deux mots (*court suit*) et en un mot.
- Quelquefois les deux expressions sont soulignées, quelquefois une seule, quelquefois *suit* ou *court* uniquement. La plupart du temps, *court suit* est bien vu comme un ensemble.

- Mots/idées se trouvant dans le texte français: *estranged* (ex-épouse), *reinstatement* (renomination), *fired, firing, dismissal* (démiss, limogée, limogeage), *protracted* (longue et coûteuse), *filed court suit* (porté plainte), *court suit, lawsuit* (procédure judiciaire).

Seuls réels problèmes restant:

- *impinge, involving* (connu), *protracted, slaying* (ne peut se deviner que par le contexte de violence).
- La coquille/répétition de *would* a posé problème à deux personnes qui ont été incapables d'identifier une coquille (alors qu'une identifie *impinge* à la deuxième lecture).
- Un étudiant de niveau avancé a relevé *orthers* (au lieu de *others*) qui lui a posé problème sans doute parce que coupé en deux. Problème de lecture et non de compréhension.
- Un séquoia (un arbre géant): *consulted*
- *filed earlier this week*: entouré comme un ensemble

**Vocabulary is by
far the most sizable and
unmanageable component in the
learning of any language, whether a
foreign or one's mother tongue. As far as any
of the world's major languages are concerned
every other aspect of language learning is dwarfed
by the proliferation of different meanings in their
tens of thousands, and by the seemingly
infinite shifts in meaning brought
about by the contextual
variables.**

LORD,

cité dans

HAGUE S.A.

Vocabulary

Instruction:

What L2

Can Learn

from L1.

Foreign

Language

***Annals* 20 : 3,**

May 1987,

p. 221.

Annexe 7: Techniques de reconnaissance

Envisager des exercices d'apprentissage à l'utilisation de "filtres". Passer les mots difficiles successivement d'un filtre à l'autre jusqu'à trouver leur sens.

Mots/locut.	Nature	Oral	" Cognate"	Morphol.	Contexte	Deviner

- **Nature**

Une difficulté fréquente: identifier la fonction du mot dans la phrase

- **Oral**

June K. Philips (286) affirme que la prononciation à voix haute des mots n'aide pas particulièrement pour la compréhension. Cela est certainement vrai de la lecture d'un texte à voix haute (la difficulté de lire, la concentration sur la forme diminue la concentration sur le sens). Mais pour des mots isolés, cela peut être une aide dans certains cas (ex. *mezclar*, en espagnol, non identifié dans un texte écrit alors qu'aussitôt qu'il a été prononcé le sens de *mesclin*, *mélange*, est apparu). Technique assez inefficace quelquefois puisque justement le mot est inconnu et donc on ne sait pas comment ce mot, en particulier, est prononcé: il faut savoir prononcer un mot pour qu'il acquière du sens. Ça ne marche pas à tous les coups.

- **Cognate**

C'est le cas typique de *theaters*. Le mot prononcé n'aide pas: [th] n'est pas [t], et [ea] est mal prononcé. Le mot ressemble à *eater*, *heater*, *teacher* et l'orthographe américaine perturbe. Toutes raisons qui font que ce mot, souvent entendu, n'est pas reconnu. Enfin, le mot *theater* n'est pas connu sous son sens de *cinéma* et bien qu'on parle de cinéma, l'étudiante ne fait pas le rapprochement (texte *Bombay*).

- **Morphologie**

ratcatcher: incapacité à décomposer. C'est le cas de mots comme *throughout*.

- **Contexte**

- **Deviner**

Plusieurs de ces éléments peuvent agir à la fois.

"Fluent reading requires uses of redundancy - or of information available from more than one source; thus prior information can reduce the need for visual information." (Phillips 287)

Certains mots sont imperméables à tout filtre.

ex.: *slump*. Le mot *marasme* n'est pas compris non plus. L'enseignante peut démontrer par le mime (*slump into an armchair*) ou avoir recours au dictionnaire unilingue.

Annexe 8: Aide du texte en français

Quelques étudiant(e)s seulement ont noté en quoi le texte français les avait aidé(e)s.

On peut citer:

- *la compréhension générale*: comprendre le sens général de la phrase, l'articulation et déduire le mot inconnu, comparaison de deux phrases qui évoquent la même chose;

- connaissance du *contexte*;
- tout est dans le *titre* français;
- lecture plus rapide.

Annexe 9: Vérification de la compréhension

60 étudiant(e)s ont rempli la grille suivante portant sur certains mots du premier texte dont on peut craindre qu'ils soient mal compris: faux-amis ou certains problèmes de vocabulaire.

Words	What you think it means	Meaning in the sentence
<i>estranged</i>		
<i>ground</i>		
<i>court</i>		
<i>issued</i>		
<i>declined</i>		
<i>elaborate</i>		
<i>demanded</i>		
<i>convicted</i>		

Les résultats montrent que les étudiant(e)s croient comprendre mais que ce n'est pas vraiment le cas. Beaucoup de cases sont restées vides. Parmi celles qui ont été remplies, on trouve:

- ***convicted***
convaincre, convaincre de sa culpabilité, convaincu, accusée, victime, ?, mêler à, suspecter, désignée coupable, soupçonner. Sept seulement trouvent *condamner* (en même temps que *convaincu*), *inculpée, reconnue coupable, impliquée*. Deux donnent *convié* comme premier sens.
- ***ground***
chute, plainte, terrain, place, choc, coup, voie, prix, fond, argument, sous-sol, mandat, affaire, bouleversement, appui
- ***declined***
s'incliner, avouer, dire, prétendre, déclarer, revenir sur sa décision, retirer son ordre, nier, affirmer, décidé
- ***court***
cours, coure, court (problèmes d'orthographe fréquents en français) cabinet, limogeage, entourage, recourt(!), petit (!!), plainte, court-circuit, proche
- ***issued***
fini, se déroulant, est arrivé, aboutir, promulgué, tombé, qui a eu lieu, aboutit, issu, établi, édité, conçu, arrivé, prendre effet, fini, terminé, établissement, achever, qui se termina, installé
 - ***elaborate***
élaborer, instaurer, collaborer, mettre au point, obtenir, se rétracter
- ***estranged***
étranger, extravagante, bizarre, connu

Nicole Décuré

Bibliographie

Général

AITCHISON, Jean (1987). *Words in the Mind: An Introduction to the Mental Lexicon*. Oxford: Blackwell.

ALLEN, Virginia French (1983). *Techniques in Teaching Vocabulary*. Oxford: Oxford University Press.

CARTER, Ronald & McCARTHY, Michael, eds. (1988). *Vocabulary and Language Teaching*. London: Longman.

GAIRNS, Ruth & REDMAN, Stuart (1986). *Working with Words: A Guide to Teaching and Learning Vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press.

McCARTHY, Michael (1992). *Vocabulary*. Oxford: Oxford University Press.

MORGAN, John & RINVOLUCRI, Mario (1986). *Vocabulary*. Oxford: Oxford University Press (Resource Books for Teachers).

TAYLOR, Linda (1990). *Teaching and Learning Vocabulary*. Englewood Cliffs, NJ.: Prentice-Hall.

WALLACE, Michael (1982). *Teaching Vocabulary*. London: Heinemann.

WILKINS, D. A. (1978). *Linguistics in Language Teaching*. London: Edward Arnold. 109-133.

Manuels

FLETCHER, Mark & Roger HARGREAVES (1980) *Activating Vocabulary*. London: Bell & Hyman.

FLOWER, John (1989) *Build your Vocabulary 1, 2, 3*. Language Teaching Publications.

FOWLER, W.S. *The Right Word* (1987) Walton-on-Thames: Nelson.

HALL, Nick & John SHEPHEARD (1993) *Help with Words*. Heinemann.

McCALLUM, George P. (1983) *Idiom Drills for Students of English as a Second Language*. New York: Harper and Row.

McCALLUM, George P. (1978) *More Idiom Drills for Students of English as a Second Language*. New York: Harper and Row.

McCALLUM, George P. (1982) *Words People Use*. New York: Harper and Row.

- McLAY, Vera (1987) *Idioms at Work*, Hove, Sussex: Language Teaching Publications.
- McCARTHY, Michael & Felicity O'DELL (1994) *English Vocabulary in Use*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McCARTHY, Michael, ed.(1994) *Cambridge Word Routes: Anglais/Français*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MONTGOMERY, Michael (1985) *Vital Vocabulary*. London: Macmillan.
- MORGAN, John & Mario RINVOLUCRI (1980) *Learning English Words*. Canterbury: Pilgrims Publications.
- REDMAN, Stuart & Robert ELLIS (1989-1991) *A Way with Words: Vocabulary development Activities for Learners of English* (Books 1, 2, 3). Cambridge: Cambridge University Press, (avec cassettes).
- RUDSKA, B. *et al.*(1981) *The Words you Need*. London: Macmillan.
- RUDSKA, B. *et al.* (1985) *More Words you Need*. London: Macmillan.
- SEAL, B. (1988) *Vocabulary Builder*. London: Longman.
- SHOVEL, Martin (1985) *Making Sense Of Phrasal Verbs*. London: Cassell, 1985.
- SIM, D. D. & B. LAUFER-DVORKIN (1984) *Vocabulary Development*. London: Collins.
- TAYLOR, Linda (1992). *Vocabulary in Action*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- THOMAS, B. J. (1986) *Intermediate Vocabulary*. London: Edward Arnold.
- THOMAS, B. J. (1989) *Advanced Vocabulary and Idiom*. London: Edward Arnold.
- WATCYN-JONES, Peter (1985) *Start Testing your Vocabulary. Test your Vocabulary* (5 books). Harmondsworth: Penguin.
- WATCYN-JONES, Peter (1993) *Vocabulary Games and Activities for Teachers*. Harmondsworth: Penguin.
- WELLMAN, Guy (1990). *The Heinemann English Wordbuilder*. Heinemann.
- YORKEY, Richard (1981). *Checklists for Vocabulary*. Longman.

Nicole Décuré

Commentaires sur quelques manuels

Les années 80 ont vu fleurir en assez grand nombre des manuels d'entraînement à l'acquisition de vocabulaire. Beaucoup d'entre eux se prêtent parfaitement à l'usage en autonomie.

- Mark FLETCHER & Roger HARGREAVES: *Activating Vocabulary*
London: Bell & Hyman, 1984

Contenu: Acquisition de vocabulaire de base

Un agréable petit livre comprenant 40 "unités fonctionnelles" progressant du facile au plus difficile. Une grande partie du livre peut être utilisée en autonomie à l'aide d'un bon dictionnaire. Les dessins sont simples mais agréables à l'œil quoique pas toujours très clairs.

- W. S. FOWLER: *The Right Word*
Walton-on-Thames: Nelson, 1987

Contenu: Vocabulaire de base, noms et verbes

C'est un livre extrêmement dense qui fait travailler le vocabulaire. La première partie est consacrée aux noms (1000) à l'intérieur de rubriques classiques sur les vêtements, les achats, l'éducation, etc. On trouve des tableaux de vocabulaire, des exercices de réemploi, des listes de mots à placer sur des images. La deuxième partie fait travailler 200 verbes que l'on confond souvent (*bring, carry*) et les verbes de sens voisin (*allow, let, permit* ou *cure, heal, mend*). Après des explications et exemples abondants, on trouve un petit exercice de réemploi pour chaque groupe de verbes.

Rien de très novateur dans ce livre donc, mais il est assez exhaustif et convient très bien à des étudiant(e)s ou adultes, de niveau "intermédiaire", désirant travailler seul(e)s (il existe un fascicule de correction). Pour la classe également, ce livre est une véritable mine pour qui cherche un exercice sur un point de vocabulaire particulier.

- Vera McLAY: *Idioms at Work*
Hove, Sussex: Language Teaching Publications, 1987

Contenu: Idiomes en cinq langues

Ce petit livre de moins de cent pages s'adresse en priorité aux gens qui travaillent dans le secteur tertiaire. Les idiomes sont groupés par dix dans des catégories/chapitres tels que "Time expressions", "Knowing and agreeing", "Meeting people", etc. Ils sont assez bien choisis parmi les plus courants pour être utiles et utilisables par tout le monde dans bien d'autres situations que le travail.

Une des originalités du livre est que chaque idiome est traduit en quatre langues (français, allemand, espagnol, italien) et comporte aussi une explication en anglais. Chaque liste d'idiomes est suivie d'un exercice à trous pour le réemploi. Il y a un test tous les cinq chapitres et la solution des exercices se trouve à la fin. Il existe une cassette d'accompagnement.

C'est donc un livre parfait pour qui veut enrichir son vocabulaire en travaillant seul(e). Il se prête sans doute moins bien à un usage en classe, encore que ce soit une bonne façon d'aborder les idiomes. Mais le niveau est assez élevé et le livre, par les exemples choisis, s'adresse plutôt à des adultes.

Et, pour une fois, les dessins sont bien faits.

- Rosemary MOOR: *Correct Me if I'm Wrong. A Practical Approach to Improving Written English*
Cheltenham: Stanley Thornes, 1988

Contenu: Les erreurs les plus courantes, dont les fautes de vocabulaire

Correct Me if I'm Wrong est l'un de ces petits livres qui, à la vue du titre, semble plein de promesses. Il a pour but de faire travailler les élèves par paires sur les fautes les plus courantes. De plus, chose assez rare pour être remarquée, à la fin du livre se trouvent des "copyright-free worksheets" prêtes à être photocopiées. On a enfin la conscience tranquille. D'autres éditeurs feraient bien de s'en inspirer.

Ceci dit, il me semble que l'auteur a quelque peu mélangé les genres. Elle combine des exercices enfantins (recopier, souligner) avec un vocabulaire complexe, voire rare. Par exemple, dans un même exercice on trouve *earthquake*, *bedstead*, *daddy-long-legs*, *oak* et quelques autres de même acabit. Quelquefois, les exercices sont très mal conçus. Afin de faire travailler l'utilisation des mots de liaison (qu'elle appelle "weak words") tels que *although*, *even though*, *since*, *because*, etc., une bonne idée, elle donne une liste

de phrases auxquelles il faut ajouter un de ces mots au hasard. Il n'y a alors aucune raison de choisir l'un plutôt que l'autre et l'on obtient des phrases non terminées, ce qui paraît un objectif pédagogique douteux. Ce n'est que dans une deuxième phase, quand les phrases ont été "affaiblies" que l'on demande aux élèves de les terminer. Il eut mieux valu faire cette manœuvre d'un seul coup. De même, s'il peut être utile de montrer, à une personne de niveau avancé qui peut être amenée à lire de la fiction où cette forme argotique apparaît, que le *of* de *could of*, *would of* ou *might of* est une forme familière de *have*, quel intérêt y a-t-il à faire recopier des phrases où il suffit de remplacer *of* par *have*? Un exercice sur le pluriel des noms qui donne une seule règle de transformation du singulier en pluriel et la fait appliquer mécaniquement n'apporte pas grand-chose non plus. J'ai aussi des doutes sur le bien-fondé d'un exercice où des fautes d'accord de temps ont été sciemment introduites dans un exercice fabriqué pour cela. Le problème des temps est déjà bien assez compliqué. On sait que corriger des fautes est un exercice extrêmement difficile pour des apprenant(e)s. Cela peut se concevoir dans un exercice de correction des fautes de la classe, mais un texte où les temps sont aussi mélangés rend le sens même du texte confus: au bout de deux paragraphes, on ne sait plus quel temps il convient d'employer.

Il y a quand même quelques exercices intéressants et, comme ils sont photocopiables, il ne faut pas s'en priver. Ils n'ont rien d'original mais des exercices sur la confusion entre *its* et *it's*, *whose* et *who's* et *they're*, *there* et *their* (peut-être plus fréquente d'ailleurs en L1 qu'en L2) sont toujours bienvenus. On trouve aussi des exercices de dictée de mots sur lesquels les élèves font souvent des fautes, quelques exercices sur les mots souvent confondus (*lying/laying*, *later/latter*, etc.) et quelquefois un exercice plus intéressant que les autres comme celui sur la différence entre *due to*, *owing to* et *because*, ce qui n'est pas une question pour débutant(e)s car le changement de mot entraîne un changement de structure.

Pour résumer, un livre dont on peut fort bien se passer ... ou que l'on empruntera à un(e) collègue.

- Stuart REDMAN & Robert ELLIS: *A Way with Words, Book 1*
Cambridge: Cambridge University Press, 1989-1991

Contenu: Acquisition de vocabulaire par thèmes (insistance sur la compréhension et l'expression orales)

C'est un livre sur le vocabulaire vraiment original car, si les différentes catégories utilisées pour les chapitres sont conventionnelles (les transports, la

nourriture, etc.), les structures sont très variées et les activités sont principalement des activités de communication et de compréhension orale.

J'ai "flashé" sur ce livre dès que je l'ai vu et j'ai attendu la rentrée avec impatience pour le tester avec mes étudiant(e)s. Je n'ai malheureusement jamais pu le faire mais les collègues à qui j'ai recommandé le livre l'ont adoré et l'utilisent depuis, à tous les niveaux.

- Martin SHOVEL: *Making Sense of Phrasal Verbs*
London: Cassell, 1985

Contenu: Verbes composés

Les "phrasal verbs", ou verbes à particules ou encore verbes composés sont un problème pour l'enseignant(e) d'anglais car, si l'on arrive à s'en passer, c'est un peu comme un repas sans sel (ou sans vin?). L'emploi de verbes composés révèle, à coup sûr, une bonne maîtrise de la langue. Mais c'est essentiellement un problème de vocabulaire, de mots à apprendre.

Martin Shovel a cherché un moyen de rendre cet apprentissage plus facile et même plaisant. Les verbes sont regroupés par six dans chaque chapitre, en commençant par les plus courants. Chaque verbe est illustré par une image et des questions aident à trouver le sens de chaque verbe. Ensuite, chaque unité comporte une page d'exercices d'emploi de ces verbes. Le livre se termine par un récapitulatif des verbes avec leur sens et leurs structures d'emploi.

C'est un livre qui se prête au travail en autonomie mais dont on peut aussi se servir en classe avec profit. L'expérience me montre que lorsque ces "maudits" verbes sont illustrés par des images (celles de ce livre ou d'autres que j'ai fait dessiner), ils "rentrent" vraiment. On peut en effet utiliser ces dessins pour confectionner des jeux de cartes du type "Bataille" ou "Snap" (associer verbes et images).

Un mot de regret sur les dessins: ils présentent l'avantage de l'unité de style mais je les trouve, dans l'ensemble, plutôt laids à regarder et c'est dommage.

- D. D. SIM & B. LAUFER-DVORKIN: *Vocabulary Development*
London: Collins, 1984

Contenu: Acquisition de vocabulaire par des textes

Ce livre utilise à fond des textes (la plupart authentiques) pour l'acquisition de vocabulaire. C'est un livre sérieux pour étudiant(e)s

sérieux(es) et avancé(e)s qui veulent acquérir du vocabulaire "académique". Tous les chapitres sont construits selon le même plan et offrent le même type d'exercices, assez variés à l'intérieur de chaque chapitre.

Ce livre est plus adapté à un apprentissage en autonomie qu'à une situation de classe.

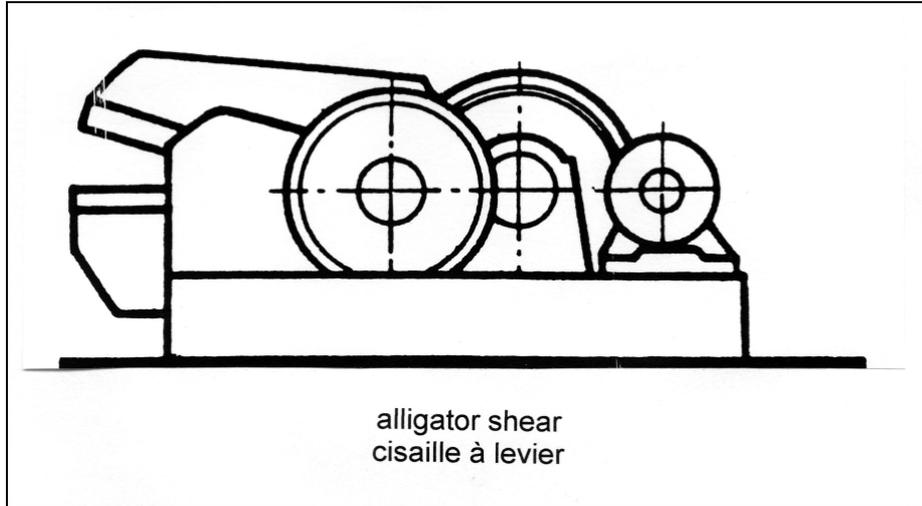
- B. J. THOMAS: *Advanced Vocabulary and Idiom*
London: Edward Arnold, 1989

Contenu: Noms (regroupés de façon thématique) et verbes (proximité sémantique)

Ce livre ressemble à celui de Fowler, *The Right Word*. On trouve des chapitres sur certains sujets, la formation des mots, les idiomes, les mots à problèmes, etc. La plupart des exercices sont de type lacunaire et ne visent pas l'originalité. Cependant, ce livre contient des points rarement abordés: les expressions allitératives, les personnages de fiction dans le langage ordinaire, les expressions qui riment, etc. Le niveau est très avancé et le livre peut s'utiliser en autonomie lorsque l'on est réellement motivé(e) par l'apprentissage du vocabulaire.

Cependant, aussi "classique" qu'un livre prétende être, point n'est besoin de conclure un texte sur les droits des femmes avec l'espoir que la "révolution" s'arrête bientôt avant que le monde ne devienne trop ennuyeux, comme en témoigne, soi-disant, la mode unisexe.

Nicole Décuré
Maîtresse de Conférences
Toulouse III



© Nicole Décuré

Pierrelatte, 1995

Onzième commandement: Le recours à la transparence des mots

Michael McCarthy met l'accent sur dix principes à exploiter dans l'enseignement du vocabulaire et il nous invite à réfléchir à d'autres principes qui pourraient s'ajouter à la liste qu'il donne. Nous parlerons donc d'un "onzième commandement" qui nous semble essentiel dans l'apprentissage du vocabulaire spécialisé, celui du recours à la transparence des mots.

Devant l'inaptitude des étudiants d'IUT à avoir recours au réflexe qui consiste à remarquer les similitudes plutôt que les différences entre termes anglais et français, il m'a paru indispensable de souligner, d'une part la proportion des mots transparents par rapport aux faux-amis dans le vocabulaire de la langue de spécialité que j'enseigne, celle du génie civil, d'autre part d'étudier les similitudes qui existent entre vocabulaire technique et vocabulaire général; ces dernières ne sont pas toujours faciles à discerner, mais elles sont tout aussi nécessaires à reconnaître pour faciliter la compréhension d'un texte technique. Aimée Blois, ma collègue de génie mécanique, a beaucoup travaillé sur ce point dans sa spécialité et nous sommes arrivées aux mêmes conclusions.

Dans la mesure où je ne souhaitais travailler que sur des termes communs à la langue générale et à la langue technique, j'ai utilisé le *Dictionnaire Technique Général* de J.G. Belle-Isle qui a lui-même déjà éliminé les termes techniques très spécialisés pour ne recenser que "des mots propres au technique et des mots du langage courant que les sciences mais surtout les techniques s'approprient" (préface).

J'ai procédé à un élagage supplémentaire qui a consisté à éliminer les termes propres au domaine technique et à ne garder que les termes empruntés à la langue générale: j'ai alors obtenu un corpus de 815 mots.

Sur les 815 mots relevés, 184, soit 22,5%, sont des termes absolument transparents, parmi lesquels on peut citer, à titre d'exemple, *angle, base, to calculate, dégradation, equipment, fonction, guide, to insert, limit, measure, orientation, to permit, to reinforce, system, test, volume, etc.*

En revanche, à peine 1% d'entre eux, sont des faux-transparentes comme: *to dance*, faire le balancement (d'une marche); *facility*, équipement, aménagement, dispositif; *highway facilities*, le réseau routier; *form*, coffrage; *partition*, cloison, séparation; *party*, équipe (d'ouvriers); *trouble*, panne, défaillance (d'un engin de chantier).

Ces chiffres permettent donc de relativiser le danger que représentent les faux-transparentes et font mesurer les bénéfices que les étudiants peuvent tirer des rapprochements à faire et des similitudes à observer entre l'anglais et le

français. C'est aussi, pour beaucoup d'entre eux qui n'ont aucune culture linguistique, l'occasion de prendre conscience de l'origine de ces mots et de leurs racines communes.

Les autres termes sont des termes empruntés à la langue générale, que les étudiants connaissent déjà ou qui figurent dans n'importe quel dictionnaire général à la portée de tous. Savoir reconnaître ces mots et apprendre à réfléchir sur l'adaptation qu'a pu en faire la langue technique, c'est se donner les moyens de comprendre beaucoup plus vite et plus facilement un document technique.

Ces emprunts sont de deux types.

1. La spécificité

La langue technique utilise un terme de la langue générale mais en limite l'emploi à un domaine spécifique tout en conservant son sens premier. La connaissance du terme général suffit à la compréhension du terme technique bien qu'une traduction précise soit parfois difficile à donner; le choix du terme propre reste d'ailleurs souvent du ressort du spécialiste.

Prenons comme exemple le terme *bend* ou *bending*. Pour un étudiant d'IUT, il devrait d'emblée évoquer une image de courbure, cintrage, même s'il ne sait pas le traduire par flexion (d'une poutre), voussure (d'une voûte), pliage (d'un métal) ou encore par flambage (d'un étau), gauchissement (d'un panneau), voilure (d'une roue).

Le verbe *to bear*, porter, supporter, ne présente pas de problème de compréhension, mais comme il est employé le plus souvent en génie civil sous sa forme en *-ing*, l'étudiant ne saisit pas d'emblée le sens de l'expression *bearing area*, surface portante ou celui de *bearing wall*, mur porteur ou encore celui de *bearing capacity*, force portante. Il en est de même pour le nom, *chute*, glissière, descente dans la langue générale, qui est utilisé pour désigner une goulotte (à béton), un tuyau de décharge, un déversoir. Le nom *stress*, pression, tension, se traduit le plus souvent par contrainte et le mot qui lui est associé, *strain*, certes moins connu dans la langue générale et signifiant également tension, prend le sens de déformation.

Ces termes qui ne posent qu'un problème de traduction fine peuvent donner aux étudiants l'occasion d'apprendre à utiliser les dictionnaires bilingues à bon escient et à choisir le terme propre en fonction du contexte.

Dans d'autres cas, l'analogie entre terme général et terme technique dérivé est moins évidente et fait appel à l'esprit de déduction des étudiants. Ainsi le mot *allowance*, tolérance, désigne en effet la tolérance, mais encore le jeu ou la surépaisseur en usinage, ou la majoration quand on parle de *allowance for cutting waste*, majoration pour chutes, c'est-à-dire la marge de chutes autorisée dans tel ou tel travail.

On peut encore citer dans cette catégorie le verbe *to ease*, atténuer, soulager qui peut avoir le sens d'adoucir (une courbe), alléger (une poutre), donner du jeu (à une pièce); le nom *relief*, soulagement, possède le sens de décharge (de pression); le verbe *to weaken*, affaiblir, peut signifier appauvrir (un mélange), amaigrir (un ciment). Dans tous les cas, l'étudiant est confronté à un exercice de vocabulaire qu'il est en général prêt à faire si on lui en montre l'intérêt.

2. La métaphorisation

Ce procédé, qui représente 6,4% du corpus étudié, consiste à attribuer le nom d'une chose à une autre parce qu'on perçoit une certaine ressemblance dans la forme ou le fonctionnement. Il fait lui aussi appel à l'esprit de déduction, mais l'analogie entre le terme technique et le terme général est relativement facile à percevoir dans la mesure où les emprunts sont faits à notre univers familier. En effet plus de la moitié des métaphores relevées sont en relation avec le corps humain ou avec ce qui s'y rattache directement, comme les vêtements. D'autres sont relatives au monde animal ou viennent simplement de la vie quotidienne. Je ne reprendrai pas ici les termes déjà cités par Aimée Blois dans son article "Apprentissage du vocabulaire spécialisé" (pp. 25-28), bien que plusieurs soient communs à nos deux spécialités.

• **Métaphores en relation avec le corps humain ou tout ce qui s'y rattache**

Il paraît intéressant à titre d'exemple d'expliquer certaines d'entre elles.

- ◇ *collar*, col, collier, renvoie à tout ce qui a une forme d'anneau: rondelle, bague, collerette.
- ◇ *elbow*, coude, désigne la forme coudée d'un raccord de tuyau ou de conduit.
- ◇ *shoulder*, épaule, est utilisé pour parler de l'accotement d'une route.
- ◇ *toe*, doigt de pied, est lié à une notion de base qui sert à soutenir ou à protéger. On parle d'empattement (de mur), de pied (de pente). Il est amusant de noter l'emploi de *toeboard*, traduit par plinthe.

Le même travail pourrait être fait avec les termes *bleeding*, fuite (dans une canalisation), laitance (sur le béton); *body*, corps (de pompe, de bâtiment), caisse ou benne (d'un camion); *eye*, œil (d'un outil, de volute, de penture), *bull's eye*, œil-de-bœuf; *foot*, base, pied (de mur, de colonne), patin ou semelle; *heel*, pied arrière (d'un mur de soutènement); *hip*, chevron d'arête, arête de croupe, *a hip roof*, un toit à deux croupes; *jacket*, enveloppe, revêtement, chemise (d'un poteau); *knee*, équerre, sabot, genou; *leg*, piédroit; *lip*, lèvre, rebord (arrondi), saillie (arrondie); *mouth*, entrée (d'un tunnel), bouche (d'un puits); *neck*, gorge (de chapiteau); *rib*, nervure, entretoise, support, *a ribbed roof*, un plancher nervuré; *shoe*, sabot (de poteau), patin (d'engin à chenilles); *skeleton*, ossature (d'une structure), châssis de montage; *sleeve*, manchon, douille, gaine; *tongue*, languette.

- **Métaphores en relation avec le monde animal**

Ici aussi étudions quelques exemples:

- ◇ *caterpillar*, chenille, désigne un engin qui se déplace doucement comme le fait une chenille.
- ◇ *fin*, nageoire, est employé pour parler de bavure de ciment ou de mortier.
- ◇ *shell*, coquille de mollusque, carapace a été emprunté à cause de son sens d'enveloppe extérieure, de protection: il a le sens d'enveloppe, de coque et celui de gros-œuvre.
- ◇ *wing*, aile, désigne une position latérale: aile (d'un bâtiment).
- ◇ *worm*, ver, désigne une vis sans fin à cause de la ressemblance avec le mouvement sinueux du ver de terre et sa forme.

Nous pourrions également étudier les mots, *butterfly*, dans l'expression *butterfly roof*, un toit en V; *carcass*, gros-œuvre, ossature (d'une structure); *dog*, toc (de tour), mâchoire, cliquet; *feather*, clavette plate, languette, ergot; *hawkbill*, pince à souder.

- **Métaphores relevant du quotidien**

- ◇ *bed*, lit, est employé pour parler d'une couche (de béton, de sable), ou d'un lit (de sable, de pierre).
- ◇ *bolster*, traversin, caractérise ce qui sert de support: sous-longeron, chapeau (de poteau), patin, sabot.
- ◇ *honeycomb*, nid d'abeille, conserve son sens d'alvéole pour parler d'un mur ou d'une cloison ajourés ou d'une cavité dans le béton.

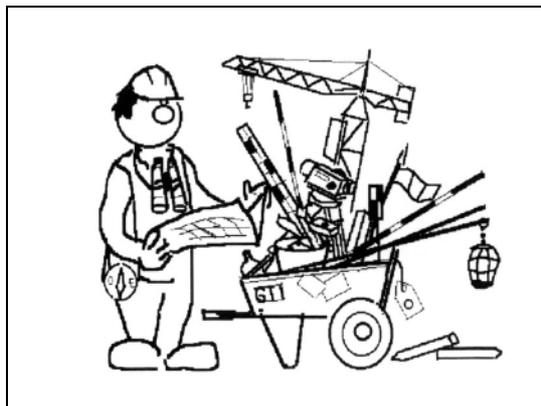
On pourrait y ajouter: *carpet*, revêtement (d'une route); *chair*, chaise (de cloison, de renfort); *comb*, peigne, finition de surface; *cradle*, berceau (d'une conduite); *crown*, clé (de voûte), faîte (de toit), couronne; *cup*, godet, cuvette; *drum*, tambour (d'une colonne, de câble), dévidoir (d'une bobine); *leaf*, vantail (de porte), battant; *peg*, cheville en bois, goupille, piquet (d'implantation).

Les exemples présentés suffisent, me semble-t-il, à montrer qu'il est en général facile de déduire le sens technique dérivé de ces termes, souvent pittoresques et très suggestifs; d'autre part beaucoup de ces métaphores se retrouvent en français, ce qui devrait aider les étudiants à les repérer. On s'aperçoit très vite que l'étudiant, en découvrant le mécanisme de ce processus, fait preuve d'imagination et de créativité.

L'étude faite, même si elle est loin d'être exhaustive, nous conforte dans l'idée qu'il est essentiel de sensibiliser nos étudiants à la ressource qui consiste à exploiter les diverses formes de similitudes entre termes généraux et termes spécialisés, et de les entraîner à recourir à cette technique.

Une approche du vocabulaire qui fait appel à leur esprit de déduction et les amène à réfléchir avant de "se jeter" sur le dictionnaire ne peut que faciliter la lecture et la compréhension d'un document de travail qu'ils aborderont avec moins d'appréhension et, pourquoi pas, avec un certain plaisir. Comme le souligne M. McCarthy dans le principe 7 intitulé "Learning to learn", il faut apprendre aux étudiants à être attentifs au vocabulaire et à développer ce qu'il appelle "*lexical awareness*".

Françoise Lavinal
Professeure certifiée
IUT - Toulouse III





© Nicole Décuré

Toulouse, IUT A, Département GEA, 1996

De *My tailor is rich* à <http://www> Nouvelles approches du vocabulaire

Rapport à la langue

C'est devenu un lieu commun de dire que les français ont dans leur grande majorité un rapport ambigu avec la langue anglaise¹. Les jeunes étudiants que nous côtoyons, dans leur grande majorité, ne dérogent pas à la "règle". Cette langue apprise depuis sept, dix ans, voire plus, reste à la fois mal maîtrisée, crainte et pourtant attirante ne serait-ce que par la force utilitaire qu'elle possède dans le monde d'aujourd'hui. Il est aussi banal de dire que les bases sont bien souvent acquises pour une utilisation passive (combien de fois la énième explication d'une règle de grammaire ou la présentation d'un mot provoque des "Ah oui, je savais!") mais totalement inaccessible au moment de produire de la langue.

Nous pensons que la seule façon de sortir de cette schizophrénie est de mettre l'étudiant en présence de la langue dans une situation non dangereuse où il pourra devenir le meneur de jeu. En d'autres termes il aura non pas à "ingurgiter" la langue mais à l'explorer avec ses propres outils, selon ses propres méthodes, en fonction de ses propres objectifs, pour en fin de compte se l'approprier, s'en servir en l'ayant faite sienne.

Les premières années d'acquisition des matériaux de base de la langue étrangère qui nécessitent qu'un "maître" les transmettent semblent laisser une impression assez agréable chez la majorité des étudiants. Par contre, passé ce stade, l'expérience est plus rude. La découverte de la nouveauté laisse la place à une période de sur place, voire de recul, qui aboutit à ces constats aussi péremptaires et définitifs que désolants du style: "Moi, je ne suis pas bon en anglais". La langue est subie et reste une matière littéralement *étrangère*! De fait, comment peut-on attendre qu'un apprenant qui n'a pas, pour des raisons personnelles (difficilement cernables par d'ailleurs), décidé d'entrer spontanément dans un système linguistique non-maternel, trouve du plaisir dans un bain forcé? Comment peut-il être à l'aise pour découvrir, s'étonner, démonter, malmener ce système pour mieux le sentir de l'intérieur si tout énoncé non conforme à un modèle est immédiatement réprimé et sanctionné? Pourquoi, au lieu de brandir l'épouvantail des faux-amis, somme toute peu nombreux, ne met-on pas en exergue la masse impressionnante de "vrais amis"? Pourquoi ne pas éveiller la curiosité en faisant découvrir sous *jeopardy*, *custard*, *puppy et fuel*, les mots français *jeu parti* (jeu à chances égales), *croustade*, *piéd de grue* (en raison de la forme des signes de filiation dans un arbre généalogique), *poupée* et *fouille* (ce qui alimente le foyer)?

¹ Lire à ce propos: YAGUELLO, Marina. *Catalogue des idées reçues sur la langue*. Paris: Editions du Seuil, collection Point virgule, 1988.

L'acquisition du vocabulaire est en effet l'un des éléments clés de la maîtrise d'une langue qui ne peut s'opérer "en dépit" de l'apprenant. Nous verrons dans cet article comment dans trois situations d'apprentissage différentes on peut faciliter cette acquisition, rejoignant par là un certain nombre de points présentés par Michael McCarthy dans sa conférence et dans son ouvrage *Vocabulary*.²

Ces situations d'apprentissage ont été conçues pour mettre l'apprenant en contact avec l'anglais dans une optique de confort et de confiance. Elles sont différentes les unes des autres mais ont toutes en commun de permettre à l'apprenant (s'il s'y emploie) d'être l'acteur de son apprentissage. Les étudiants concernés sont dans les trois cas inscrits en deuxième année d'IUT de Gestion des Entreprises. Les premiers suivent les cours d'anglais obligatoires, les seconds (qui peuvent être les mêmes) suivent un enseignement optionnel et les troisièmes préparent le même diplôme en multimédia à distance en trois ans.

Dans leurs grandes lignes voici comment les tâches linguistiques se présentent.

Situation 1

Dans cette situation les étudiants de deuxième année continuent la partie "anglais" d'un travail fait l'année précédente à l'intérieur d'un enseignement dit de synthèse dans lequel interviennent des enseignants de différentes matières (statistiques, informatique, sociologie, techniques d'expression, anglais). Il s'agit d'effectuer sur le terrain des enquêtes (en français) sur un thème général imposé; par exemple: les artisans, l'environnement, les associations, etc. et de traiter de sujets libres, choisis par groupes de quatre étudiants (boulangers, confiseurs, cordonniers, maçons, ébénistes, bijoutiers, etc.). En fin d'année les équipes présentent leurs projets et les résultats de leurs enquêtes en français et en anglais.

En début de seconde année les étudiants refont le même exposé qu'ils filment en autoscopie, en se servant des documents et informations utilisés dans leur présentation de première année. Ils transcrivent intégralement et sans aucune modification leur enregistrement. C'est ce matériau "brut" qu'ils vont devoir analyser, critiquer, amender, améliorer et enrichir pour produire une seconde version qui sera notée.

Situation 2

Il s'agit là d'un enseignement obligatoire mais optionnel de modules dits d'"adaptation locale". Dans le cas présenté ici, le module "Internet et linguistique", les étudiants apprennent à connaître, utiliser et maîtriser les réseaux, en particulier Internet. Le module est piloté par deux enseignants en

² McCARTHY, Michael. *Vocabulary*. Oxford: Oxford University Press, 2^{ème} édition, 1992.

informatique et en anglais. Chaque binôme d'étudiants choisit un thème de recherche (la recherche d'emploi, les agences de voyage, etc.). Outre le volet technique de l'utilisation d'Internet et l'aspect linguistique évident sur ce réseau, l'objectif est de leur apprendre à fixer clairement des objectifs, à optimiser leurs stratégies de navigation, à critiquer et vérifier les informations recueillies, à en faire la synthèse et à être capables de les restituer de manière construite en français et en anglais.

Situation 3

Les étudiants inscrits en multimédia à distance travaillent en autonomie avec des logiciels, enregistrements audio et vidéo mis à leur disposition dans des centres de ressources extérieurs à l'IUT où ils ne viennent que tous les quinze jours pour des séances de regroupement. Pour cet article, nous ne prendrons en compte, dans le module d'anglais, que l'activité de compréhension orale et écrite qu'ils font à partir d'un ensemble de vidéos. Ces séquences, tirées de la série *VO2 sélection* sont choisies pour les thèmes abordés traitant d'économie et de gestion. Avec chaque extrait vidéo, l'étudiant dispose d'un script complet du commentaire ou des dialogues (livré avec les cassettes) ainsi que d'une liste alphabétique de tous les morphèmes qui le composent avec leur taux de fréquence (réalisée avec le logiciel *Grammatik 3*) et de deux séries d'exercices de compréhension.

Autonomie

Bien que l'une des trois situations seulement soit officiellement un enseignement en multimédia à distance et en autonomie, il apparaît que dans les trois cas choisis, le principe de l'autonomisation de l'apprenant est essentiel. On ne peut éveiller la curiosité de l'apprenant s'il ne se sent pas impliqué personnellement dans le travail sur la langue. Le fait de préparer l'étudiant à un parcours autonome permet de mettre en place les conditions favorables à une acquisition durable du vocabulaire. Cette autonomisation de l'étudiant doit être accompagnée et des outils doivent, au départ, être mis à disposition des étudiants. Pour ce qui concerne le vocabulaire, on peut proposer des livrets d'exercices et les dictionnaires-papier dont on doit enseigner comment s'en servir plutôt que de les rejeter dans une géhenne effrayante: "Surtout je ne veux pas que vous utilisiez de dictionnaire" (que par ailleurs tout enseignant utilise!). En outre, dans la mesure où tous les étudiants ont accès à des ordinateurs, on peut mettre sans difficulté à leur disposition des dictionnaires et encyclopédies en ligne, des correcteurs orthographiques et syntaxiques (pour les plus avancés car ils demandent une bonne connaissance de la langue) ou même des concordanciers.

Prendre conscience du vocabulaire

Tout d'abord les étudiants prennent conscience que le vocabulaire n'est pas une masse informe de mots. Dans le module en multimédia, par exemple, le fait d'avoir sous les yeux le script et la liste des morphèmes leur montre de façon frappante, par comparaison, un certain nombre de phénomènes tels que les concaténations, les collocations, binômes ou trinômes (par disparition dans la liste) ou la formation des mots (par regroupement autour d'une racine commune dans la liste).

Encore faut-il pour cela que la préparation au travail en autonomie ait été convenablement effectuée. Force est de constater que le système d'éducation en France ne permet pas à la majorité des jeunes, tant s'en faut, d'acquérir la méthodologie nécessaire à un travail autonome productif. En particulier on constate un manque de curiosité qu'une analyse hâtive met au débit des étudiants. En fait on s'aperçoit qu'il s'agit en fait d'une stratégie de réponse au système qui, comme il a été signalé plus haut, confond production formative et production normative en introduisant des évaluations définitives sur des travaux de préparation. Il faut par conséquent, pour réintroduire le goût de la découverte gratuite, réapprendre aux étudiants à cerner un problème, formuler des questions et chercher où trouver les réponses en dehors d'un environnement de notation. On peut comprendre en effet qu'un calcul superficiel à court terme fasse préférer l'apprentissage par cœur de listes de mots plutôt que l'exploration longue et apparemment moins "rentable" du vocabulaire à travers sa formation, son utilisation dans la langue écrite et orale, en fonction des genres, etc. On sait que l'apprentissage par la première méthode est volatile alors que l'ancrage est plus durable par la seconde.

Réorganiser le vocabulaire

L'une des remarques de M. McCarthy concerne le fait qu'il est extrêmement difficile de décider du vocabulaire à "faire apprendre", soit en décodage soit en codage. Il souligne combien la progression calculée dans les manuels, pour rigoureuse qu'elle soit en théorie, se révèle bien souvent monotone dans la pratique. Il ajoute combien *a contrario* la tâche est ardue pour l'enseignant qui bâtit son cours à partir d'extraits de presse et d'autres documents formant un ensemble vivant, cohérent mais au vocabulaire hétérogène difficile à classer. L'une de ces difficultés vient de ce que dans les deux cas le choix et la classification du lexique sont le fait d'un sémanticien, d'un auteur ou d'un enseignant, pas de l'apprenant. Les études sur les stratégies d'apprentissages et sur la mémoire³ nous apprennent que les schèmes ne

³ Sur ces sujets se reporter à :

CHANGEUX, J. P. *L'Homme neuronal*. Paris: Fayard, 1983.

CHAPOUTHIER, G. *Mémoire et cerveau. Biologie de l'apprentissage*. Sciences et découvertes, Le Rocher, 1988.

peuvent être efficacement "stockés" que s'ils sont produits par celui qui apprend. Qu'en est-il dans les situations présentées ici?

Aucun vocabulaire n'est présenté en cours. L'apprenant se trouve confronté à des morceaux de langue qu'il va analyser, décomposer et réorganiser à sa façon.

La grammaire est finie, le vocabulaire quasi-infini

Cette autonomie se déploie soit sur des corpus imposés, comme en multimédia, soit sur des corpus générés par un dispositif extérieur comme dans le module sur Internet, soit dans la production libre de corpus dans le cas de l'autoscopie. On remarquera par ailleurs que si la première activité ressortit principalement du décodage de vocabulaire, c'est-à-dire de la compréhension, la dernière consiste à préciser et améliorer l'encodage, c'est-à-dire la production et l'expression. L'activité sur Internet fait apparaître les deux activités alternativement. Dans un premier temps, on assiste au décodage du lexique pseudo-informatique ou informatique lié au réseau ainsi que du vocabulaire contenu dans les informations transmises. Lorsque les étudiants commencent à émettre des messages via leur courrier électronique, on passe alors à la phase d'encodage.

Il en résulte que si tous les groupes travaillent bien dans une situation d'autonomie leurs objectifs et le résultat de leur travail seront différents (*fig.1*).

O'MALLEY, J.M. & UHL CHAMOT, A. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

ROGERS, C. *The Interpersonal Relationship in the Facilitation of Learning*. *Humanistic Education Sourcebook*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1975.

VARELA, F. *L'inscription corporelle de l'esprit, sciences cognitives et expérience humaine*. Paris: Le Seuil, 1993.

Figure 1: Modules d'anglais DUT Gestion des Entreprises

Groupes d'étudiants	Tâches	Corpus		Vocabulaire		Ressources
		Fermé	Ouvert	Décodage	Codage	
<i>Situation #1</i> 2ème année <i>obligatoire</i>	Améliorer la présentation orale en anglais d'une enquête faite en première année.		✓		✓	Ouvertes, difficiles à trouver
<i>Situation #2</i> 2ème année <i>optionnel</i>	Maîtriser le décodage et le codage du vocabulaire utilitaire et de communication sur Internet.		✓	✓	✓	Ouvertes, faciles à trouver
<i>Situation #3</i> 2ème année <i>multimédia</i>	Travailler compréhension orale et écrite à partir de films vidéo et de leurs transcriptions sur papier.	✓		✓		Limitées, faciles à trouver

Balayer devant sa porte et l'ouvrir sur le monde

Les étudiants en multimédia travaillent sur un corpus fermé qui leur est fourni et dans lequel ils sont invités à opérer des classifications. Travaillant la plupart du temps seuls ils auront *in fine* appris un nouveau lexique, limité mais solidement acquis.

Ceux qui auront travaillé sur leur autoscopie par groupes de trois pourront remédier aux erreurs et insuffisances de leur propre vocabulaire. Il est d'ailleurs intéressant d'observer, dans une situation "rassurante" puisque non notée, lors de la phase de transcription du premier enregistrement, qu'un assez grand nombre de "fautes" sont repérées, si ce n'est corrigées. Il ne s'agit pas là d'acquérir un vocabulaire nouveau mais d'ancrer une connaissance ancienne "flottante".

Le troisième groupe est mis, de toute évidence, dans la situation la plus riche mais aussi la plus difficile à gérer. L'exploration du vocabulaire devient une métaphore de la navigation sur le réseau: riche, très riche, quasiment sans limites! Non seulement le vocabulaire opérationnel apparaît en situation, mais la fonction de communication du réseau permet de demander des précisions sur ce vocabulaire en se mettant dans un groupe de discussion. On se trouve là dans une situation où la machine qui pose problème peut aussi apporter des solutions.

Ainsi ces étudiants doivent bâtir un lexique Internet en ligne dans un répertoire commun ouvert à cet effet sous le traitement de texte *Word*. La démarche est la suivante: tout étudiant peut (et doit) alimenter ce lexique, soit en y mettant des mots anglais dont il connaît le sens et la traduction en français, soit, s'il rencontre un terme inconnu, en en recherchant la signification via ces groupes de discussion où toute question posée a de grandes chances de recevoir des dizaines de réponses. À l'enseignant de préparer l'étudiant à non seulement chercher l'information mais aussi à la critiquer, à la vérifier et à la contre-vérifier en la comparant avec d'autres (dictionnaires, documentations techniques, etc.).

Nous trouvons là un outil qui permet d'envisager de résoudre l'interrogation de McCarthy qui remarquait que si la grammaire est finie, le vocabulaire ne peut l'être, rendant ainsi sa transmission difficile.

Conclusion

L'apprentissage du vocabulaire, qui reste souvent associé dans nos mémoires (et malheureusement dans celle de nos étudiants) à de longues listes ingrates, peut aujourd'hui redevenir un champ passionnant d'exploration de la langue. Langue vivante, en perpétuelle évolution, qui s'enrichit extrêmement rapidement en proportion des vitesses et des quantités d'échanges entre les différents locuteurs à travers les Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication (NTIC) maintenant facilement à disposition. Nous ne pouvons plus nous contenter d'offrir des corpus figés et clos à nos étudiants au moment où ils sont amenés à entrer constamment en relation avec des correspondants dans le monde entier en anglais, qu'on s'en inquiète ou qu'on s'en réjouisse. Il serait souhaitable que ces canaux de diffusion soient mis le plus tôt possible à la disposition des apprenants, dès le secondaire. Nous pourrions alors dans le supérieur nous consacrer à l'enseignement des diverses matières dans les langues choisies et non à la langue *per se*, ce que la situation actuelle nous amène encore à faire quasi exclusivement.

Christine Vaillant
Maîtresse de Conférences
IUT - Toulouse III