

Ressources  
pour l'école primaire

---

## Le vocabulaire et son enseignement

L'acquisition du vocabulaire en français  
langue seconde

Jean-Charles Rafoni  
IUFM de Versailles,  
Université de Cergy

Novembre 2011

## Enjeu

*Développer le vocabulaire à l'école chez des enfants pour lesquels le français est à la fois langue seconde et langue de scolarisation est évidemment nécessaire, c'est également possible.*

L'acquisition du vocabulaire et plus généralement du français langue seconde chez des enfants de milieux allophones pose à l'école des problèmes inattendus qui laissent bien souvent perplexes les équipes éducatives. On connaît, dès la maternelle, l'importance des "réserves lexicales" d'un élève au regard des textes lus quotidiennement en classe et, plus encore, l'impact du vocabulaire disponible lors de l'apprentissage de la lecture. Comment dès lors imaginer ces mêmes situations de travail avec des élèves qui découvrent le français à l'école ? Comment ne pas voir l'hypothèque linguistique grever systématiquement tous les apprentissages ?

L'expérience acquise sur le terrain nous permettra pourtant de relativiser ce qui apparaît de prime abord comme un handicap. Elle nous donnera l'occasion de rassurer le lecteur qui trouvera ici quelques éléments de réponse sur *les types de public concernés, les modes naturels d'intégration du lexique et la pertinence des premières démarches d'enseignement.*

## I- Les types de public concernés

---

Il peut sembler paradoxal qu'en France, pays à tradition monolingue, le français puisse avoir un statut de langue étrangère pour certains élèves scolarisés dans les classes ordinaires : vivre à l'école au milieu de sonorités incompréhensibles avec comme seule démarche de survie linguistique la volonté de saisir, *en situation*, certaines agrégations sonores pouvant correspondre à d'hypothétiques unités de sens... voilà un début de scolarisation peu banal ! Cette compétence *strictement lexicale* mobilisée exclusivement en *compréhension orale* est pourtant la première tâche langagière des élèves non francophones. A ce stade, l'enjeu didactique doit donc rester modeste : toutes les activités qui favorisent le temps d'exposition à la langue sont bénéfiques en soi. Parler aux enfants à tout propos et ne pas s'évertuer à les faire parler, l'enseignant n'inversera jamais les termes du contrat.

Il faut cependant admettre que les démarches tâtonnantes de compréhension du lexique seront variables d'un élève à l'autre en fonction de l'âge ou du degré de proximité de la langue parlée avec la langue d'accueil. Comprendre, par exemple, qu'il sera plus facile pour des locuteurs espagnols ou portugais (langues proches) d'appréhender les unités lexicales du français que pour des locuteurs arabes, turcs ou chinois (langues distantes). Distinguer également une autre catégorie d'élèves qui ont déjà acquis des rudiments de français pour des raisons familiales ou sociolinguistiques diverses : ils viennent généralement de pays francophones (Afrique occidentale, Maghreb, Haïti), là où le français garde un statut de langue officielle sans pour autant être utilisé dans les situations de communication courante. Même si chez ces élèves, l'apparente facilité pour se construire une interlangue ne doit pas faire illusion (lexique limité, syntaxe fautive), leur performance communicative – surtout à l'oral – les différencie radicalement des publics précédents. On identifiera donc pour la clarté du propos 3 profils linguistiques d'élèves :

- ▶ élèves partiellement francophones (souvent déjà bilingues) ;
- ▶ élèves débutants en français (locuteurs d'une langue proche) ;
- ▶ élèves débutants en français (locuteurs d'une langue distante).

Bien que les modes d'acquisition de la langue soient spécifiques pour ces 3 profils d'élèves, il nous semble inconcevable de proposer, à l'oral, des programmations ou des types d'activités différenciés. Les structures d'accueil existantes permettent d'activer au sein d'un groupe hétérogène une dynamique interactionnelle extrêmement féconde entre des enfants de diverses origines linguistiques. La classe multilingue reste un atout majeur pour développer au mieux les stratégies individuelles d'intégration du français, à l'inverse de ce qui peut être observé dans les classes monolingues (arabophones, turcophones...) où dominent les pratiques de ghettoïsation linguistique.

En revanche, du point de vue de la didactique des apprentissages, on pourra naturellement s'appuyer sur le niveau de scolarisation antérieure de l'élève et *le degré de familiarité qu'il entretient avec l'écrit scolaire*<sup>1</sup>. Les activités menées autour du lexique (dictionnaires, imagiers, classement de mots, cahier de vocabulaire) pourront très vite être individualisées en fonction des possibilités de réinvestissement en lecture ou en écriture :

► Des enfants très jeunes – ou plus âgés mais non scolarisés antérieurement – et n'ayant aucune expérience de l'écrit nous obligeront à travailler en amont de l'apprentissage ordinaire dans une sorte de hors-lieu pédagogique. On reprendra donc avec eux les démarches initiales d'apprentissage de la lecture à partir des premiers champs lexicaux acquis en production orale.

► Certains élèves, lecteurs dans leur propre langue, correspondent à des critères qui nous sont plus familiers. Pour certains, la maîtrise du code n'est pas encore automatisée alors que pour d'autres les automatismes sont déjà acquis. L'exposition aux textes tirés des leçons de langage relèveront grosso modo des activités de cycle 2 et de cycle 3.

► Parmi les élèves lecteurs dans leur langue maternelle, il conviendra cependant d'identifier un nouveau critère de distinction : ceux qui utilisent l'alphabet latin avec des correspondances graphophonologiques liées au système de la langue d'origine et ceux qui emploient d'autres écritures (alphabet arabe, khmer ou indou, idéogrammes chinois, kana japonais...). Pour les premiers, la connaissance des lettres étant acquise, les difficultés liées aux différences de codage graphophonologique s'amenuiseront au fur et à mesure que les élèves discrimineront, avec l'usage, les sons du français dans la langue parlée. Ces élèves pourront donc très vite être en situation d'autonomie pour travailler sur des supports écrits (généralement autour des premiers thèmes de travail). Chez les seconds, l'expérience initiale de la lecture les différenciera fondamentalement des élèves non lecteurs sans pour autant les dispenser de réapprendre à lire sur l'alphabet latin. Ils entameront tous l'apprentissage du code en français selon des procédures spécifiques liées à l'acquisition orale de la langue seconde. Mais, à la différence des enfants non scolarisés antérieurement, ils rejoindront assez rapidement leurs camarades lecteurs sur caractères latins pour aborder avec eux des textes dont la forme et les contenus sémantiques seront toujours déduits des savoirs maîtrisés dans les disciplines et des leçons de langage menées au sein du groupe classe.

Un dernier groupe d'élèves retiendra encore toute notre attention : il s'agit d'enfants natifs très jeunes, issus de milieux allophones, et scolarisés très tôt en maternelle. Les idées reçues sur le bilinguisme précoce cher à nos élites (un parent / une langue) nous obligent à dissiper certaines confusions trop souvent alimentées par l'institution. Ces enfants relèvent du bilinguisme successif – et non simultané – qui postule qu'une langue seconde ne peut s'acquérir convenablement que si elle s'appuie sur une langue première déjà bien maîtrisée. Ce qui est rarement le cas pour des enfants de 2 ou 3 ans qui, de toute évidence, n'ont pas fini de se construire dans leur langue maternelle. Il faut bien comprendre qu'à cet âge, la langue s'acquiert dans des interactions familiales et affectives limitées à quelques interlocuteurs (parents, fratrie) alors que l'irruption dans une situation de classe exige de se greffer sur des pratiques langagières anonymes et complètement inhabituelles. Si le bilinguisme idéal est extravagant en maternelle, c'est qu'on ne peut apprendre à parler à 25 lorsqu'on n'a pas terminé d'assurer son trajet linguistique en famille. Situation parfois dramatique pour ces élèves qui ne peuvent naître au langage à

---

<sup>1</sup> On consultera avec profit "*Passerelles en 15 langues, outil d'évaluation lecture en langues d'origine*", Sceren-CNDP, 2003.

l'école ni suivre un enseignant complètement démuni essayant en vain d'atteindre avec eux les objectifs du programme (langage d'évocation, séances spécifiques de vocabulaire, entrée dans l'écrit).

## II- Les premiers champs lexicaux autour du "parler de l'école"

---

Pour des élèves non francophones, qu'ils soient natifs ou nouvellement arrivés, le monde de l'école est pourtant l'univers privilégié de l'apprentissage du français. Nulle part ailleurs les interactions langagières n'auront un tel impact sur l'acquisition de la langue : ni bien sûr en famille, ni par le biais d'un quelconque enseignement didactique. A l'école, lieu de la communication obligée entre pairs, l'immersion et la pratique du français sont constantes. C'est dans ce contexte naturel d'interlocution – et seulement dans ce contexte – que l'enseignant doit puiser matière à construire sous forme de bilans langagiers les premiers exercices de structuration du lexique.

Si l'on tente, par exemple, de recenser dans une journée les moments et les lieux où l'élève non-francophone est immergé en français dans *une situation spontanée de communication* (sans enjeu didactique), on constate très vite qu'il l'est la majorité du temps et que le ressort de l'acquisition se trouve nulle part ailleurs que dans ce qu'il faut bien appeler *le parler de l'école*.

### En classe :

- ▶ Bavardages entre élèves (clandestins ou à propos d'un travail scolaire)
- ▶ Echanges maître-élèves hors contenu conceptuel ou disciplinaire ("*Mets ton manteau !*" "*Rangez vos affaires !*" "*Tu es encore en retard, Sadia !*" "*C'est pas l'heure de la récréation, Pedro !*" etc.)
- ▶ Consignes générales de classe

### Hors classe :

- ▶ Sur le chemin de l'école
- ▶ A la cantine
- ▶ En récréation
- ▶ Aux interclasses (couloirs, escaliers, préau...)

### Activités dans les disciplines non fondamentales :

- ▶ En EPS, Arts plastiques, Musique, Travaux manuels, Piscine...
- ▶ Lors des sorties éducatives (forêt, musée, découvertes...)
- ▶ Fête de l'école, kermesse, classes transplantées...

### Activités périscolaires :

- ▶ Dans les ateliers du soir
- ▶ Dans les centres de loisirs
- ▶ Dans les animations culturelles, à la bibliothèque
- ▶ Au cours d'activités sportives municipales

On peut ainsi répertorier un certain nombre de situations connues et vécues par les élèves, et pour chacune d'elle, ouvrir les premiers champs lexicaux qui s'y rapportent : en classe, par exemple, ce qu'on y trouve, ce qu'on y fait, ce qu'on y dit et avec qui... Nous pensons également qu'en ce qui concerne l'apprentissage de la lecture, le parler de l'école, décliné dans les situations de communication précitées, sera à la fois le prétexte, le support et la matière linguistique privilégiée. Les élèves liront sur des mots dont on est assuré de l'acquisition en compréhension ou en production orale.

### III- Le rôle déterminant de la syntaxe pour l'acquisition du lexique

À l'arrivée en classe, le mot-phrase ou l'énoncé asyntaxique reste le mode d'organisation privilégié des élèves non francophones pour communiquer.

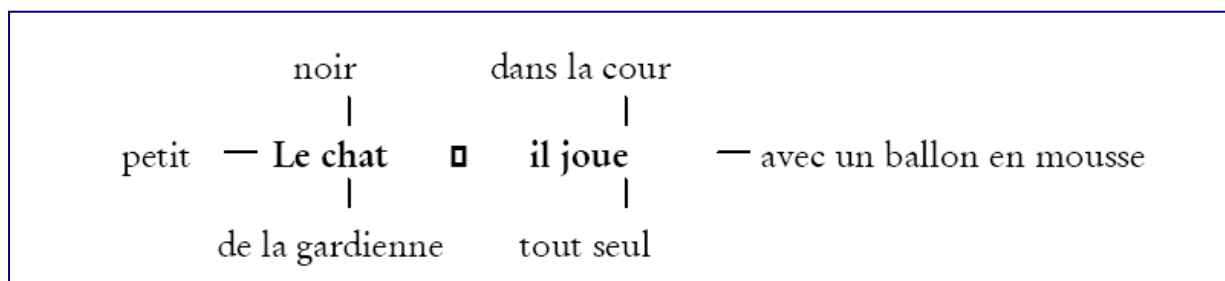
- Soit les mots, qui ne sont pas articulés dans une phrase, sortent comme d'un chapeau de prestidigitateur, les uns après les autres.

Exemple : "moi... demain... pas école... maître"

- Soit le mot est énoncé seul mais avec une valeur de phrase qui ne peut être interprétée qu'en situation.

Exemple : "crayon..." (il m'a pris mon crayon... j'ai oublié mon crayon... il faut écrire au crayon ?... on prend le crayon de quelle couleur ?...)

Même au stade du "un mot" on pressent donc toujours une syntaxe latente, une syntaxe à trous qui ne vise qu'à traduire malgré tout une idée. Cette fonction est essentielle car elle préfigure la seule voie d'acquisition du lexique en français langue seconde : non pas étiqueter les choses mais s'essayer à tenir un propos sur le monde environnant. Dès qu'un élève produit une phrase à structure minimale de type "Thème/Propos" ou "Sujet/Prédicat" (le chat.../ il joue...), il dispose d'un "carburateur syntaxique" qui lui permettra petit à petit d'engranger, en situation, tout le vocabulaire afférent :



C'est bien le début d'une croissance exponentielle du lexique, vérifiée dans toutes les structures d'accueil pour élèves non francophones.

Il convient donc, avec l'enseignant, de multiplier les occasions de tenir des propos sur des sujets différents (vie de classe, récits d'expérience, récits fictifs) avant de s'engager dans d'inaccessibles leçons de vocabulaire autour des champs sémantiques ou morphologiques d'un mot isolé de tout contexte d'énonciation. Il est en effet toujours possible avec ces élèves de mettre en place très tôt des activités centrées sur *la compréhension orale* qui mobiliseront d'abord *la compétence syntaxique* et par surcroît *le lexique*.

**Exemples : présenter à l'élève des images séquentielles (photos de classe, échos d'expériences, illustrations d'albums de littérature de jeunesse...) et proposer les types d'activités suivantes :**

- ▶ **Désignation** (compréhension orale) : tenir un propos sur un objet, un personnage, un moment du récit ou un dialogue et faire désigner la référence sur l'image.
- ▶ **Questions à choix multiples** (compréhension orale) : tenir deux propos contradictoires sur un objet, un personnage, un moment du récit ou un dialogue et demander à l'élève d'énoncer la bonne réponse.
- ▶ **Énoncé à rectifier** (production orale a minima) : tenir volontairement un propos erroné sur un objet, un personnage, un moment du récit ou un dialogue et faire rectifier.
  - hier, nous sommes allés à la mer... (enseignant)
  - ... à la piscine ! (élèves)
- ▶ **Énoncé à trous** (production orale à minima) : dérouler des propos autour d'un récit et faire dire les syntagmes manquants.
  - hier, nous sommes allés... (enseignant)
  - à la piscine ! (élèves)
  - chacun a pris...
  - son maillot !

**Dans tous ces cas, l'élève non francophone s'appuie sur du "déjà dit" (rails syntaxiques de l'enseignant) pour tenter d'y agréger un vocabulaire émergent**