

**REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET  
POPULAIRE**

**MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR  
ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE**

**UNIVERSITE MENTOURI DE CONSTANTINE  
FACULTE DES LETTERES ET DES LANGUES  
Département de langue et Littérature Françaises**

N° D'ordre : .....

Série : .....

**MEMOIRE DE MAGISTER**

Présenté pour l'obtention du diplôme de MAGISTER

En Didactique

**Le Vocabulaire en 2<sup>ème</sup> année secondaire :  
Entre les stratégies d'apprentissage  
et les stratégies d'enseignement**

Par

**SIAFA ATMANE**

**Sous la direction de DERRADJI Yacine, Professeur**

**Devant le jury :**

**Président : CHERRAD Yasmina, professeur, université Mentouri CONSTANTINE**

**Rapporteur : DERRADJI Yacine, professeur, université Mentouri CONSTANTINE**

**Examineur : HANACHI Daouia, docteur, maître de conférences, université Mentouri  
CONSTANTINE**

**Soutenu le : .....**

# *Dedicaces*

🌐 *A MES PARENTS*

🌐 *A TOUT CEUX QUI M'AIMENT ET QUE J'AIME*

🌐 *CE TRAVAIL EST DEDIE*

# Remerciements

*Je tiens à exprimer toutes mes gratitude:*

*A monsieur le professeur DERRADJI YACINE pour l'honneur qu'il me fait en acceptant d'être rapporteur de ce mémoire, me permettant ainsi de bénéficier de sa compétence et de ses connaissances. Pour l'intérêt qu'il a porté à ce sujet, témoigné par des critiques détaillées aux moments opportuns. Pour sa patience et sa confiance, sa vigueur et ses conseils déterminants, qu'il soit assuré de ma respectueuse considération et de ma sincère gratitude.*

*Mes remerciements vont aussi à tous les enseignants du département de langue et littérature françaises pour leur dévouement et leur disponibilité, je ne peux cependant m'empêcher de citer Professeur CHERRAD Yasmina, Docteur HANACHI Daouia, Docteur ZETTILI, Docteur GUIDOUM, Monsieur ABDOU, Monsieur SAIDI et Docteur CHEHAD Med Salah.*

*Je les remercie vivement pour ce qu'ils sont, ce qu'ils savent et ce qu'ils donnent.*

*Je ne peux nommer ici toutes les personnes qui de près ou de loin m'ont aidé et encouragé, je les en remercie vivement, merci Driss, Hichem et Fethi*

*Enfin je tiens à dire combien le soutien quotidien de ma mère a été important tout au long de ces quelques années, chère maman je vous dois beaucoup.*

ATMANE

*« C'est gageure de vouloir enseigner les vocabulaires,  
il faut enseigner à les apprendre »*

ROBERT GALISSON (1981 :41)



# TABLE DES MATIÈRES

<i>INTRODUCTION GENERALE :</i>	<i>1</i>
<i>CHOIX DU SUJET :</i>	<i>2</i>
<i>Problématique:</i>	<i>2</i>
<i>Méthodologie :</i>	<i>3</i>
<i>PREMIERE PARTIE : LE CADRE THEORIQUE :</i>	<i>7</i>
<i>CHAPITRE PREMIER</i>	<i>7</i>
<i>LEXIQUE ET VOCABULAIRE :</i>	<i>7</i>
1- <i>Quelques définitions :</i>	<i>7</i>
2- <i>La portée du terme "lexique":</i>	<i>8</i>
<i>II- L'UNITE DU SENS : MOT, SYNTAGME OU PHRASE ?</i>	<i>9</i>
1- <i>Définir un mot :</i>	<i>10</i>
2- <i>Mot, vocable, lexème, autonyme:</i>	<i>11</i>
<i>III- LES DIFFERENTES PARTIES DU DISCOURS :</i>	<i>11</i>
1- <i>Les mots pleins :</i>	<i>11</i>
2- <i>Les mots grammaticaux :</i>	<i>12</i>
<i>IV- LES CONSTRUCTIONS LEXICALES :</i>	<i>13</i>
1) <i>Morphologie des unités lexicales :</i>	<i>13</i>
1-a- <i>Les dérivés :</i>	<i>14</i>
1-b- <i>Les composés :</i>	<i>16</i>
1-c- <i>Le concept d'unité lexicale :</i>	<i>18</i>
2) <i>Les rapports de sens :</i>	<i>19</i>
2-a- <i>La synonymie :</i>	<i>20</i>
2-b- <i>L'antonymie :</i>	<i>20</i>
2-c- <i>l'hyponymie :</i>	<i>21</i>
3) <i>La notion de champ lexical :</i>	<i>21</i>
<i>DEUXIEME CHAPITRE : L'APPRENTISSAGE DU VOCABULAIRE :</i>	<i>24</i>

---

<i>I- L'APPROPRIATION D'UN NOUVEAU VOCABULAIRE:</i>	24
1- <i>Le passage Langue maternelle / langue cible :</i>	24
2- <i>Le processus d'apprentissage d'une langue 2 :</i>	27
<i>II- MODELES THEORIQUES DE L'APPRENTISSAGE DU VOCABULAIRE : ..</i>	29
<i>LA STRUCTURE INTERIORISEE:</i>	29
<i>La notion du lexique mental ou lexique interne :</i>	29
<i>III- LES STRATEGIES D'APPRENTISSAGE DU VOCABULAIRE :</i>	32
1- <i>d'ou vient l'interet pour les strategies d'apprentissage en langue seconde?</i>	32
2- <i>Les différentes acceptions d'une stratégie d'apprentissage :</i>	33
A / <i>La typologie d'OXFORD(1990):</i>	33
B / <i>La typologie de RUBIN(1989) :</i>	40
C / <i>La typologie de O'MALLEY et CHAMOT(1990) :</i>	42
<i>TROISIEME CHAPITRE :</i>	32
<i>L'ENSEIGNEMENT DU VOCABULAIRE :</i>	46
<i>I- OBJECTIFS ET ETAPES :</i>	46
<i>II- LA SELECTION DU CONTENU LEXICAL :</i>	48
1- <i>La présentation du vocabulaire :</i>	49
1-a- <i>Présentation :</i>	49
1-b- <i>La sémantisation :</i>	50
<i>DEUXIEME PARIE.....</i>	56
<i>L'ENSEIGNEMENT DE L'ACTIVITE LEXICALE DANS LES LYCEES D'ALGERIE.....</i>	56
1- <i>Un point de vue sur le vocabulaire en classe :</i>	56
2- <i>Objectifs terminaux de l'enseignement du français au secondaire :</i>	58
3- <i>Répartition des programmes 2èmes AS :</i>	59
4 - <i>Analyse des contenus :</i>	61
5- <i>La part du vocabulaire :</i>	62
6- <i>Stratégie d'enseignement :</i>	64
6-a- <i>Le niveau pré-pédagogique :</i>	64
6-b- <i>Le niveau pédagogique :</i>	65

---

<i>PARTIE PRATIQUE</i> .....	68
<i>L'ENQUETE</i> .....	68
1- <i>PRESENTATION DU PUBLIC</i> : .....	68
2- <i>LE QUESTIONNAIRE</i> : .....	69
3 <i>Interprétation des données à partir du questionnaire</i> : .....	70
4- <i>Les stratégies d'apprentissage du vocabulaire</i> : .....	71
a- <i>Activité de réception : lecture / écoute</i> : .....	71
b- <i>Activité de production : expression orale /écrite</i> : .....	82
5- <i>Synthèse des résultats</i> : .....	91
<i>II- ANALYSE D'ERREURS LIEES A LA DEFINITION DE MOTS PRESENTES EN CONTEXTE</i> : .....	94
1- <i>Le rôle du contexte dans la mémorisation d'un nouveau vocabulaire</i> : .....	94
2- <i>Définir un mot en contexte</i> : .....	97
3- <i>Relevé et classement des erreurs</i> : .....	98
4- <i>L'analyse des erreurs</i> : .....	99
5- <i>Synthèse des résultats</i> .....	109
<i>CONCLUSION GENERALE</i> : .....	110
<i>BILIOGRAPHIE</i> : .....	113
<i>ANNEXES</i> : .....	179

---

## INTRODUCTION GENERALE :

**F**ormer un élève susceptible de réfléchir plutôt que de reconnaître, capable donc d'un raisonnement véritable face à un phénomène grammatical ou lexical appelle un certain nombre de choix dans le domaine pédagogique tout autant que dans le domaine didactique.

Il est en effet nécessaire de le placer constamment en situation de recherche que ce soit à partir d'une production écrite ou orale; d'un texte d'auteur ou d'un écrit scolaire pour qu'il soit conduit à observer, repérer, transformer, comparer, émettre des hypothèses, les confirmer ou les infirmer, établir des conclusions, employer ou réemployer selon des processus et des stratégies propres à l'apprenant.

En didactique des langues, les objectifs sont à la fois la maîtrise de savoirs et de savoir faire. Parmi ces savoirs, le lexique tient une place considérable dans le système d'enseignement de part son caractère vaste et non- exhaustif.

Les activités didactiques au CEM offrent un nombre réduit de notions lexicales, le lexique est enseigné de façon "implicite" et les études de textes proposées se limitent à une analyse des faits grammaticaux. Le lexique passe en deuxième ordre.

Paradoxalement, dès la première année secondaire les programmes accordent à l'acquisition du vocabulaire une place importante parmi les outils de la langue, autrement dit, avant de s'interroger sur les règles d'assemblage grammatical, il faut disposer des éléments à assembler.

Les activités lexicales visent à enrichir l'acquisition de ces éléments selon les trois axes complémentaires qui guident l'organisation générale du programme : l'élève doit maîtriser un lexique, celui de la phrase ; celui du texte et celui du discours.



Constituants de la phrase, les mots sont des unités en elles-mêmes complexes par leurs modes de construction et les relations qu'ils entretiennent entre eux.

Ces différentes dimensions doivent être convenablement maîtrisées en classe de deuxième année secondaire.

### **CHOIX DU SUJET :**

De part la complexité des dimensions citées plus haut, de part l'importance du lexique comme composante "linguistique" indispensable à développer une compétence de communication, et étant donné le caractère insuffisant qui qualifie cette compétence chez les apprenants à l'issue du secondaire, face à toutes ces considérations l'enseignant doit opter pour un enseignement réfléchi et organisé autour du lexique en moyennant des méthodes et des stratégies d'enseignement propres à lui.

Nous nous intéressons dans notre travail à l'enseignement de l'activité lexicale en deuxième année secondaire, nous avons choisi cette année étant donné le caractère panoramique qui qualifie son programme du point de vue lexical (plusieurs types de textes: narratif, descriptif, expositif...etc.).

### **Problématique:**

On pourra se demander quelles sont les stratégies mises en œuvre par l'enseignant dans l'enseignement du lexique, sont-elles ses propres œuvres ou sont-elles édictées par les programmes et les manuels, jusqu' à quel niveau ces stratégies d'enseignement seraient-elles efficaces pour un enseignement réel du vocabulaire ?

De leur part, les apprenants ont-ils réellement tous des stratégies d'apprentissage ? Comment se manifestent-elles concernant l'acquisition du vocabulaire ? Sont-elles conscientes ou inconscientes (automatiques) ? Sont-elles réellement le résultat d'un processus d'apprentissage ? Ne varient-elles pas en

fonction des groupes-classes et des sujets apprenants ? Ou proprement dit, comment nos élèves apprennent-ils les nouveaux vocabulaires ?

Pour pouvoir répondre à ces questions nous allons-nous approcher des élèves afin d'essayer de déceler les différents processus de reconstruction et de restructuration opérés par ces derniers.

### **Méthodologie :**

Beaucoup d'élèves, dans le système scolaire algérien actuel, ont l'impression de ne jamais disposer des mots dont ils ont besoin pour exprimer leurs sentiments, donner leur avis ou tout simplement répondre aux sollicitations du professeur de langue. Or, si on les interroge, on s'aperçoit que, pour eux, parler une langue, ce n'est pas maîtriser la conjugaison ou les structures grammaticales mais bien connaître beaucoup de mots. Le lexique est au cœur de toutes les préoccupations. Il inquiète à la fois les élèves car ils sont confrontés à de nombreuses difficultés, que ce soit au niveau de l'acquisition ou de la réutilisation et les professeurs qui sont confrontés quotidiennement à une situation délicate : comment favoriser l'expression des élèves lorsqu'on sait qu'ils ne possèdent pas tous les outils linguistiques nécessaires ? Dans la classe de deuxième année secondaire nous sommes aperçus que certains élèves sont bloqués, notamment lors d'activités d'expression, parce qu'ils n'ont pas à leur disposition un lexique riche et varié.

Dans ce mémoire, nous nous intéresserons donc à la place des stratégies d'apprentissage dans le processus d'acquisition du lexique de la langue française, à la façon dont le lexique est enseigné ainsi qu'aux processus mentaux qui sont à l'origine de l'acquisition de «mots nouveaux», et enfin comment les apprenants emmagasinent et entretiennent leurs lexiques mentaux<sup>(1)</sup>, nous tenterons également de vérifier l'efficacité des démarches d'enseignement du lexique à partir de production écrite par les apprenants.

---

(1) Nous allons voir la notion de lexique mental dans les pages qui suivent

Nous avons jugé que la méthode questionnaire est la plus adéquate parce qu'elle peut renseigner sur :

- La façon dont les apprenants acquièrent (ou croient acquérir) un nouveau vocabulaire.

- Les différentes stratégies que les apprenants mettent en œuvre pendant leur processus d'apprentissage ainsi que celles les plus adoptées pour la matière lexicale.

- Les représentations que se font les apprenants sur les nouveaux mots ainsi que sur leurs propres stratégies.

Pour pouvoir gloser sur la véracité des résultats du questionnaire et pour savoir comment les apprenants réinvestissent –ils leurs acquis lexicaux nous leur avons

demandés de préparer des notes lexicales dans lesquelles ils essaient de donner la signification de quelques mots présentés en contexte.

Notre mémoire comporte trois parties, dans la première nous essayons de rappeler un certain nombre de réflexions faites autour du lexique (l'importance du lexique, sa portée, les différentes parties du discours, les différents rapports de sens entre les unités constituant un vocabulaire), nous discuterons ensuite la notion de stratégie d'apprentissage, ses différentes acceptions et les typologies selon multiples auteurs.

La deuxième partie de notre travail se trouve centrée sur l'enseignement du lexique au sein des lycées algériens, nous passerons en vue le modèle d'apprentissage en cours et nous analysons les contenus ainsi que les stratégies mises en œuvre par les enseignants pendant l'activité du vocabulaire.

La troisième partie , enfin, se divise en deux chapitres , le premier sera consacré à une analyse des questionnaires pour essayer de dégager les principales

stratégies d'apprentissage que ces derniers utilisent afin de rendre leur processus d'acquisition plus opérationnel , le deuxième chapitre, lui, fera l'objet d'une analyse d'erreurs liées à la manière dont les apprenants du lycée DIDOUCHE MOURAD, (deuxième année science de la nature et de la vie et deuxième année lettres et sciences humaines) définissent des mots qui leur étaient présentés en contexte .

Nous essayons de proposer finalement quelques suggestions qui touchent les clefs d'un savoir - faire de l'enseignement du vocabulaire au lycée.

*1ère Partie*

*Le Cadre Théorique*

## **PREMIERE PARTIE : LE CADRE THEORIQUE :**

### **CHAPITRE PREMIER**

#### **LEXIQUE ET VOCABULAIRE :**

##### **1- Quelques définitions :**

Il semble tout d'abord important, d'établir, à l'instar de TREVILLE et DUQUETTE une distinction entre vocabulaire et lexique :

"Le vocabulaire d'une langue est défini comme un sous-ensemble du lexique de cette langue. Le vocabulaire est composé d'unités sémantiques qui s'actualisent dans le discours et qu'on appelle vocables ou plus communément mots. "<sup>(1)</sup>

Le lexique est contenu dans le dictionnaire, le vocabulaire en est une partie réalisée à l'écrit ou à l'oral et qui appartient à un ensemble de locuteurs. L'étude du lexique (les mots dans le système de la langue) et celle du vocabulaire (leur fonctionnement discursif) forment la compétence lexicale de l'individu.

Selon Jean Tournier :

« Il est souhaitable d'utiliser le mot lexique quand on se place du point de vue de la langue et le mot vocabulaire quand on se place du point de vue du discours ». " Ainsi on ne dira pas le « vocabulaire de l'anglais », ni « le vocabulaire de la musique », mais « le lexique de l'anglais », « le lexique de la musique », et on ne dira pas « le lexique de Macbeth » ni « le lexique de Shakespeare », mais « le vocabulaire de Macbeth » et « le vocabulaire de Shakespeare » c'est-à-dire « des textes de Shakespeare ». "<sup>(2)</sup> Dans le domaine de la didactique, le terme de « lexique » semble aujourd'hui préféré à celui de « vocabulaire » ; le terme « vocabulaire » ayant pris une connotation négative. Il est synonyme d'apprentissage

---

(1) L. DUQUETTE & M.c. TREVILLE, Enseigner le vocabulaire en classe de langue, Hachette, Paris, 1996, p. 12

(2) Jean TOURNIER, Structures lexicales de l'anglais, Nathan Université, Paris, 1991, p. 183

de listes de mots par cœur alors que le terme de « lexique » suggère plutôt la réflexion et l'analyse de la formation des mots.

Quant à J. PICOCHÉ, elle distingue lexique et vocabulaire comme suit : « il conviendra d'appeler lexique l'ensemble des mots d'une langue mis à la disposition des locuteurs, et vocabulaire l'ensemble des mots utilisés par un locuteur donné dans des circonstances données. Le lexique est une réalité de langue à laquelle on ne peut accéder que par la connaissance des vocabulaires particuliers qui sont une réalité du discours. Le lexique transcende les vocabulaires mais il n'est accessible que par eux : un vocabulaire suppose l'existence du lexique dont il est un échantillon. Il est extrêmement difficile, voire impossible de dénombrer les mots qui composent le lexique d'une langue, pour la raison que le nombre de ces mots, tout en étant fini, ce qui est la condition même de son utilisation, est sujet à des enrichissements et à des appauvrissements; donc illimité »<sup>(1)</sup>

## **2- La portée du terme "lexique":**

Certains linguistes considèrent que le terme « lexique » fait à la fois référence aux mots à charge sémantique entière ou mots lexicaux (qu'on appelle aussi "lexies", "mots plein" ou "mots sémantiques" qui sont les noms, les verbes, les adjectifs, les adverbes en "ment" et dont l'inventaire est ouvert et illimité .Il comprend aussi les mots grammaticaux (déterminants, auxiliaires, prépositions, conjonctions, quelques adverbes.... (TREVILLE et DUQUETTE)<sup>(2)</sup>. D'autres estiment que le terme «lexique» comprend uniquement les « mots à sémantisme plein». Certains (BAILLY)<sup>(3)</sup> utilisent le mot " lexique" pour faire référence à l'ensemble des "mots de contenu"; par opposition aux "mots grammaticaux" peu chargés sémantiquement.

---

(1) Jacqueline. PICOCHÉ, Précis de lexicologie française, Nathan université, paris, 1992, p. 44

(2) L. DUQUETTE & M.c. TREVILLE, Enseigner le vocabulaire en classe de langue, Hachette, Paris, 1996, p. 12

(3) Danielle. BAILLY, Les mots de la didactique des langues, OPHRYS, Paris, 1998, p. 147

## **II- L'UNITE DU SENS : MOT, SYNTAGME OU PHRASE ?**

L'objet vocabulaire est une dimension de la langue à la quelle l'attention des spécialistes s'est considérablement accrue dans les vingt dernières années, la didactique des langues s'interroge sur les matériaux de base, sur les éléments du code et les éléments du discours nécessaires pour le développement d'une compétence de communication.

Une nouvelle problématique se dessine, celle du découpage en unités de signification, soit l'unité lexicale ne coïncide pas toujours avec le graphiquement isolé, elle peut inclure des unités (ou lexies) complexes, soit des groupes de mots ou syntagmes à sens non prévisible (tel que le syntagme verbal «couper les cheveux en quatre » ou le syntagme adjectival « l'Algérie Profonde »), et même des phrases entières sémantiquement unitaires correspondant à des clichés, des aphorismes ou des proverbes (« tel père, tel fils», « la nuit porte conseil »). L'unité lexicale peut également être considérée comme un ensemble lexicalisé (mais dont le sens résulte de la somme des éléments constituants) certains énoncés qui correspondent à des actes de parole typiques dans des situations données; «Vivent les vacances » « enchanté de faire votre connaissance » « comme ci, comme ça», «veuillez agréer »,... sont des phrases ou des segments de phrases plus ou moins figés, faits chacun d'une chaîne de mots continue, indissociable, qui semble entreposée dans la mémoire comme un tout préfabriqué et que le locuteur produit d'un bloc sans avoir à effectuer d'effort de construction grammaticale.

En classe de français, nous pensons que l'étude du vocabulaire ne doit pas se limiter au mot en tant qu'unité discrète (simple, dérivée ou composée), Il ne s'agit pas tant d'accumuler sans cesse de nouveaux mots que de découvrir des nouvelles combinaisons syntagmatiques (de nouveaux emplois) pour les formes déjà connues partiellement. "Connaître un mot, ce n'est pas seulement être capable d'en donner une définition ni même de pouvoir le situer dans son micro-système de relation paradigmatique (synonymes, antonymes etc.); c'est aussi connaître les



propriétés distributionnelles des mots du point de vue de leur combinatoire sémantique, syntaxique et discursive<sup>(1)</sup>"

Ce fonctionnement a fait que pour tout un francophone, la proposition "Prendre le taureau" par exemple, appelle inévitablement la suite "par les cornes", le verbe "hocher" ne peut se passer de son complément "la tête", le verbe "résoudre" mobilise dans son entourage plus ou moins proche un nom synonyme d'énigme tel que «problème», "équation" ou "imbroglio" et enfin le groupe nominal "alcoolique" s'il doit être qualifié l'est presque obligatoirement par "invétéré". Ce sont des chaînes lexicales appelées "syntagmes lexicalisées<sup>(2)</sup>", locutions figées (qu'on appelle aussi dans quelques manuels "expressions idiomatiques"), ou semi-figées, suivant la soudure entre les morphèmes est plus ou moins forte. Dans le cadre d'un enseignement du vocabulaire, chacune de ces suites de mots lexicalisés doit être traitée comme une seule unité lexicale, avec ses variantes s'il y a lieu.

### **1- Définir un mot :**

Répondre à la question: comment définir un mot? Revient à se demander qu'est-ce qu'un mot ? Qu'est-ce qu'un mot : pour A. LEHMANN et F. MARTIN - BERTHET" le mot est l'unité lexicale. L'identité d'un mot est constituée de trois éléments : une forme, un sens et une catégorie grammaticale<sup>(3)</sup>. Alors que M.f. MORTUREUX distingue mot, vocable et lexème: " lexème et vocables sont des unités lexicales à valeur dénomminative<sup>(4)</sup> la différence entre ces deux concepts se formule à travers l'opposition entre virtuel est actuel : un vocable est l'actualisation d'un lexème dans un discours. La distinction n'est pas toujours importante, certains propos s'appliquant aussi bien à l'un qu'à l'autre" <sup>(1)</sup>. Dans ce cas on emploiera pour

---

(1) L. DUQUETTE & M.c. TREVILLE., OP.CIT, p. 16

(2) Jacqueline. PICOCHÉ., op.cit, p. 16

(3) Alise. LEHMANN, Françoise MARTIN- BERTHET, introduction à la lexicologie, sémantique et morphologie NATHAN Université, (2000).p.1

(4) La valeur dénomminative est la relation entre la signification des mots et leur capacité à désigner les choses.

Apprendre un vocabulaire c'est assimiler la valeur dénomminative des mots Cf. M.F MORTUREAUX, p.11

(1) Marie Françoise MORTUREUX, la lexicologie entre langue et discours, SEDES, (1997), P.13

désigner l'unité lexicale à valeur dénominative le terme mot, comme le font la plupart des locuteurs non linguistes. "Ainsi, les « entrées » des dictionnaires sont des autonymes qui sont aussi des lexèmes, jamais des vocables. Mais ce que nous explicitons lorsque nous définissons les mots d'un texte ce sont les vocables<sup>(2)</sup>"

## 2- Mot, vocable, lexème, autonyme:

"Qu'est ce qu'un mot?" Question simple en apparence, sauf pour les linguistes.

Un seul exemple, très élémentaire, posera le problème : dans une phrase comme **nous avons mangé hier des pommes de terre**, le typographe compte huit mots mais le linguiste n'en peut voir que cinq. Remplaçant ainsi le passé par le présent et un légume par un autre: **nous mangeons aujourd'hui des carottes**.<sup>(3)</sup>

Mots, vocable, lexème, autonyme, sont des termes qui appartiennent soit au métalangage de la linguistique soit au lexique courant et qui peuvent prêter à confusion. **Le vocable** est l'utilisation d'un lexème en discours, le lexème est l'unité lexicale de la langue, un signe (signifiant+signifié) caractérisé par sa valeur dénominative; **l'autonyme**, une "image" du mot lui permettant de se désigner lui-même, **le mot**, recouvrant dans le langage courant toutes ces acceptions.

## III- LES DIFFERENTES PARTIES DU DISCOURS :

### 1- Les mos pleins :

Les mots pleins (qu'on appelle aussi « lexèmes », « lexis » ou mots sémantiques) sont les noms (ou substantifs), les verbes, les adjectifs qualificatifs et certains adverbes. S'approprier le vocabulaire d'une langue 2 consiste essentiellement à apprendre ces mots avec leurs sens et leurs règles d'emploi. C'est loin d'être une tâche facile et comme en langue 1 d'ailleurs jamais tout à fait achevée. C'est précisément dans le but de rationaliser et rentabiliser cette tâche que

---

(2) Marie Françoise MORTUREUX, Idem, p.14

(3)Exemple cité par Marie F. MORTUREUX, Ibidem, p. 10

les didacticiens sont à la recherche de technique (de présentations, d'explication, d'organisation etc.) qui intègrent, les données de la psycholinguistique moderne sur les mécanismes de l'apprentissage et qui sont susceptibles de favoriser la compréhension, la mémorisation et le réemploi correct des mots. Les mots pleins sont les mots à charge sémantique propre<sup>(1)</sup>, les difficultés liées à l'apprentissage des mots d'une L2 touchent à la sélection d'un support lexical utile et représentatif « si le matériel lexical provient des situations réelles d'échanges langagiers dans un domaine qui concerne l'apprenant, il met celui-ci en présence d'un vocabulaire spécialisé aussi bien que général. Ce qui justifie de baser la sélection du contenu à enseigner au premier lieu, sur un vocabulaire de fonctionnement (ou procédural) »<sup>(2)</sup>, en d'autres termes la première orientation des contenus lexicaux doit se faire vers les mots les plus fréquents et qui ont un large éventail d'utilisation et sont très peu spécifique dans la langue française tel que les verbes comme « faire », « mettre », « vouloir » et des noms comme « chose », « appareil », « porte » dont le sens de base, trop général, ne se précise qu'au contact d'un contexte

## **2- Les mots grammaticaux :**

Les mots grammaticaux (qu'on appelle aussi les mots outils ou les mots fonctions comprennent les verbes auxiliaires, les déterminants, les pronoms, certains adverbes (non terminés en -ment) les prépositions et les conjonctions. En nombre très restreint dans l'inventaire lexical de la langue (moins de cent items), ils sont très nombreux (très fréquents au niveau du discours (60 % de la chaîne parlée).

Il est à signaler que dans la pédagogie mise en place dans les lycées algériens, il est surprenant de noter qu'en français L2 les mots outils font rarement l'objet d'un traitement didactique particulier en dépit d'une telle fréquence. Parce que si certains de ces mots semblent purement fonctionnels et vides de sens comme les

---

(1) P. BOGAARDS, Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères, Les éditions DIDIER, 1994, p. 50

(2) M.c. TREVILLE, Vocabulaire et apprentissage d'une langue seconde, Les éditions LOGIQUES, 2000, p. 28

prépositions « à » dans « s'apprêter à » et « de » dans « vis-à-vis de » ils sont généralement essentiels et méritent un intérêt beaucoup plus important pour la signification de quelques phrases comme « il parle à / de son père », « Les bagages sont sur / dans la voiture ».

De plus tous les mots outils qui sont des mots qui servent à établir un rapport logique entre les différentes unités d'énonciation sont des repères très importants pour l'élaboration de la signification du discours, il en est ainsi, par exemple, de conjonction comme « cependant » « puisque », d'adverbes ou locutions adverbiales comme « inversement » « par conséquent ».

Ce que nous voulons dire à travers ces réflexions, qu'une liste des plus importants des mots grammaticaux devrait au moins être fournie aux apprenants dès le début de l'apprentissage pour qu'ils se familiarisent avec leurs sens (pas très généralement unique) et leur fonctionnement en contexte et les assimilent, graduellement, au même titre que les mots pleins

#### **IV- LES CONSTRUCTIONS LEXICALES :**

##### **1) Morphologie des unités lexicales :**

La morphologie est la partie de la grammaire qui étudie la structure interne des mots. On y distingue trois domaines : la flexion, la dérivation et la composition : la flexion a pour but d'adapter les unités lexicales à leur contexte grammatical; en français c'est en ajoutant les suffixes appropriés aux racines que l'on peut exprimer l'accord en genre et en nombre des noms, des adjectifs et des verbes. « En règle générale, la flexion ne modifie pas le sens, elle est en outre très régulière »<sup>(1)</sup>.

Avant d'entamer l'étude des dérivés et des composés, nous voulons signaler que pendant nos lectures, il nous a paru que la distinction entre la dérivation et la composition n'est pas très claire; beaucoup d'auteurs les considèrent comme un

---

(1) P. BOGAARDS, Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères, Les éditions DIDIER, 1994, p. 53

seul procédé morphosyntaxique, par ailleurs quelques auteurs voient qu'en principe on parle de dérivation quand un suffixe ou un préfixe s'ajoute à la racine : (garde / garderie) et de la composition quand la forme complexe est le résultat de la combinaison de deux racines : (garde-malade), d'autres auteurs préfèrent le concept de « mot construit » qui inclut, à la fois les mots composés et dérivés dont la définition varie selon les grammairiens, certains en effet ne considèrent comme dérivés que les mots obtenus par suffixation et incluent la préfixation dans le procédé de composition.

Pour M.c TREVILLE<sup>(1)</sup>, certains mots sont constitués de plusieurs éléments de significations (ou morphèmes) qui peuvent être :

\* Une racine (comme « charge » par exemple) additionnée d'un préfixe « dé » et / ou d'un suffixe (« ment »).

\* Deux éléments de même statut contribuant, à parts égales, au sens du tout « chronomètre », « géologie » « lave- vaisselle ».

\* Un groupe de mots insécables dont le sens est global « porte-feuille », «garde- fous », « chemin de fer ».

### 1-a- Les dérivés :

Le vocabulaire français comprend un grand nombre de mots dérivés, qu'ils soient obtenus par préfixation (pour les verbes : « re-, dé-, dés » ou par suffixation (pour les noms et les verbes) on remarque que les verbes nouvellement créés sont généralement dérivés de noms et qu'ils s'inscrivent dans le système de conjugaison la plus régulière -celles des verbes en « ER »- (Solutionner, télécopier, surfer, cliquer...).

A la différence de la préfixation qui, en français, ne modifie pas la catégorie grammaticale d'un mot, la suffixation entraîne souvent un changement de catégorie

---

(1) M.c . TREVILLE, Vocabulaire et apprentissage d'une langue seconde, Les éditions LOGIQUES,2000.p.30

(« an » - « annuel »), accompagné parfois de variations dans le radical (« sel» – « saler » («étudier», « studieux »). A l'exception de l'adverbialisation des adjectifs (par l'adjonction du suffixe « ment » à la forme féminine de l'adjectif), les autres procédés d'affixation (nominalisation, adjectivation, verbalisation) souffrent d'un manque apparent de système qui se manifeste par :

- La présence de plusieurs formes pour un même sens (les suffixes « ible » et « able », par exemple, sont parfaitement synonymes dans « irremplaçables » et dans « incorrigible ».

- La polysémie d'une même forme : le préfixe « a » n'a pas le même sens dans « amoral » « amener » et « amaigri ».

- La distribution irrégulière des suffixes en rapport avec leur fonction, le tableau suivant met en évidence l'absence de régularité dans le double procédé de nominalisation de certains verbes :

Verbes	Nom concret (objet ou ensemble d'objets)	Nom abstrait (action de ...)
Briser	Brisure	Bris
Eplucher	Epluchure	Epluchage
Ramasser	Ramassis	Ramassage
Ebouler	Eboulis	Eboulement

La transparence trompeuse de certains mots dans lesquels on pourrait être tenté de voir, par analogie avec d'autres mots des unités de signification qui n'en sont pas. Par exemple le verbe « ménager » ne correspond pas à « mé »+« nager » et ne signifie pas mal nager, comme on pourrait le penser par analogie avec

« médire » (mé+dire) : mal parler de quelqu'un, « dis » n'est pas un morphème et n'a pas de signification dans « discuter » comme c'est le cas dans « disparaître » et « disjointre » enfin « dépenser » n'est pas l'action contraire de « penser » au même titre que « défaire » qui n'est pas l'action inverse de « faire ». J.c. ROLLAND commente ce phénomène morpho-lexical de la façon suivante: « ...parler de la forme, c'est aussi parler de « la dérivation », beaucoup de langues connaissent ce phénomène d'enrichissement quasi-spontané de la langue à l'aide de préfixes et de suffixes, voire d'infixes, mais attention! La langue est volage et il y a beaucoup « d'enfants illégitimes » dans les fameuses « familles » de mots, « indifférent » n'est pas le contraire de « différent » « regarder » ne signifie pas « garder à nouveau »... »<sup>(1)</sup>.

### **1-b- Les composés :**

Parmi les mots composés, ceux qui sont formés d'éléments grecs ou latins se montrent transparents pour tout usager de langue romane « ces éléments, faciles à reconnaître et à interpréter (comme dans multicolore, téléphone, etc.) permettent de générer des mots nouveaux qui franchissent librement les barrières linguistiques »<sup>(2)</sup>. Des mots comme « multimédia » et « télécopie », par exemple, qui ont leur consonance savante tout en faisant partie du vocabulaire courant du francophone contemporain, se décodent facilement puisque leur sens résulte de celui des deux éléments juxtaposés.

Une autre catégorie de mots composés comprend ceux qui ont revêtu un sens qui leur est propre et qui est autre que celui de leurs constituants pris un à un. Ceux-ci sont, parfois, liés entre eux (complètement ou par trait d'union, « faitout », « vol-au-vent »), parfois graphiquement indépendants mais sans autonomie,

---

(1) J.c. ROLLAND., L'enseignement du vocabulaire en classe de FLE, 2005, 2<sup>ème</sup> article publié sur [www.edufle.net](http://www.edufle.net).  
(2) M.c. TREVILLE, Vocabulaire et apprentissage d'une langue seconde, Les éditions LOGIQUES, 2000, p. 30

« bouc émissaire » ou libre et peuvent se combiner avec d'autres mots « Table ronde », « compte rendu ». <sup>(1)</sup>

Les mécanismes observés par l'analyse du fonctionnement interne des mots (et de leur morphologie), l'irrégularité dans la distribution des affixes, tous les fonctionnements lexicaux que nous venons de voir ne sont pas présentés à l'apprenant de la deuxième année secondaire, les séances du vocabulaire se limitent à une nomenclature des affixes en présentant leurs valeurs, la décomposition des mots construits et composés ainsi les activités lexicales proposés aux apprenants se limitent à leur demander de :

- Donner l'antonyme d'un mot en faisant appel à un préfixe approprié.
- Découper un mot composé en affixes et racine (radical).
- Demander aux apprenants d'opérer quelques dérivations à partir d'un mot simple)<sup>(2)</sup>

Mais en mettant l'accent sur les régularités et les irrégularités observables concernant la structuration des mots en faisant ainsi découvrir aux apprenants les règles de dérivation et de composition des mots français, l'enseignant aidera l'étudiant à faire usage de ce qu'on appelle le contexte interne du mot pour tenter de deviner le sens de ce mot et de le mémoriser.

On peut ajouter qu'à partir de l'analyse du mot en ses constituants immédiats (en donnant la valeur des affixes bien sûr), différents regroupements peuvent être effectués dans le but d'aider l'apprenant, d'une part à organiser son vocabulaire selon ses propres stratégies<sup>(3)</sup> et à retenir son nouveau vocabulaire à long terme et d'autre part à générer lui-même des mots nouveaux sur la base d'éléments déjà connus.

---

(1) Lire à ce propos Marie Françoise MORTUREUX, La lexicologie entre langue et discours, CEDES, 1997.

(2) Cf., cahier de l'apprenant 2<sup>eme</sup> A.S. Lettres & sciences humaines.

(3) Voir chapitre suivant



### **1-c- Le concept d'unité lexicale :**

Quel est cet élément qui peut assumer la fonction d'unité de base dans l'apprentissage du vocabulaire ? Appelons-le tout simplement « unité lexicale » et décrivons le avec P. BOGGARDS<sup>(1)</sup>, « L'union d'une forme lexicale et d'un sens unique ».

BOGGARDS définit les unités lexicales comme : « Les plus petites parties qui répondent aux caractères suivants :

1- Une UL doit être au moins un constituant sémantique

2- Une UL doit être au moins un mot ».

Par constituant sémantique, BOGGARDS entend une forme lexicale ayant une valeur sémantique identifiable. Ainsi « mé » est un constituant sémantique avec une valeur négative dans les mots comme « mécontent, méfiance ou mévente ».

Mais il ne s'agit pas d'une UL parce que « mé » n'est pas un mot, d'autre part, tout en étant un mot. « Lune » n'est pas une UL dans « lune de miel » parce que « lune » n'est pas un constituant sémantique dans cette combinaison. Une unité lexicale doit donc satisfaire aux deux conditions réunies : « mécontent » et « lune de miel » sont deux UL et se trouvent ainsi à un même niveau.

L'unité lexicale est définie d'une façon qui la distingue nettement des deux entités qui jusqu'ici ont souvent occupé la place centrale au niveau du lexique, à savoir le « morphème » et le « mot ». Le morphème est souvent défini comme la plus petite unité de sens ayant une forme spécifique, à la différence de l'UL qui est toujours au moins un mot, cette forme peut être dépendante (comme mé) ou indépendante (un mot).

---

(1) P. BOGAARDS, Op.cit., p. 53

Traditionnellement le mot est avant tout une forme, simple ou complexe mais ne dépassant pas les limites d'une seule série de lettre (un seul mot graphique) et ayant un ou plusieurs sens (propre et figuré pour l'exemple), l'UL, par contre, comprend un ou plusieurs mots et n'a souvent qu'un seul sens qui reste essentiellement le même d'un contexte à l'autre. L'UL est donc un élargissement considérable du concept du mot.

## **2) Les rapports de sens :**

Traditionnellement, les rapports de sens tels que la synonymie, l'antonymie et l'hyponymie, ont été étudiés au niveau du mot, où ils ont créé pas mal d'ambiguïtés, une fois qu'on a choisi le niveau des UL comme base de description, beaucoup de difficultés disparaissent.

En effet, si on dit que «grand» est l'antonyme de « petit», il est aisé de produire bien des contre exemples: le contraire d'une « grande chaleur » n'est pas une « petite chaleur » ; tout comme «un grand magasin» ne s'oppose pas à «un petit magasin».

Dans le premier cas, « grand» désigne l'intensité plutôt que la dimension et l'on a donc pas affaire à la même UL que dans un « grand arbre ». «Dans un grand magasin», il s'agit d'une UL à part entière, comme toutes les UL, celle-ci a son propre sens, dénotatif et connotatif et elle a également son propre réseau de rapport de sens.

Nous voulons signaler que les rapports de sens (antonymie, synonymie, hyponymie) contribuent incontestablement à l'enrichissement du vocabulaire de l'apprenant et les différents types d'associations facilitent l'emplacement et l'organisation du lexique dans la mémoire de l'apprenant, mais elles ne sont pas absolues et elles sont reconditionnées dès que les mots sont mis en contexte.

## **2-a- La synonymie :**

On a affaire à la synonymie quand deux éléments linguistiques ont le même sens. Malgré sa simplicité, cette définition renferme un certain nombre de problèmes.

Tout d'abord, il faut préciser que la synonymie ne se manifeste pas seulement au niveau des UL, elle se rencontre aussi sur le plan du syntagme, et de la phrase; et ensuite comment peut on constater que deux UL ont le même sens ? Plutôt que de se fier à leurs définitions, il faut observer leurs emplois en contexte: « Deux UL seront synonymes si la substitution de l'une à l'autre dans une phrase donnée ne provoque pas de changement de sens »<sup>(1)</sup>; c'est le cas par exemple dans:

- il a parfois des idées très curieuses.

- il a parfois des idées très bizarres.

## **2-b- L'antonymie :**

L'antonymie en fait est une variante de la synonymie, c'est quand deux UL sont de sens opposé et comme la synonymie, l'antonymie est également un phénomène contextuel, c'est-à-dire que la relation d'antonymie se modifie en contact du contexte :

C'est l'on admet que le contraire de « blanc » est « noir », le contraire de « blanc » devient « rouge » lorsqu'il s'agit de vin ; «Froid» est l'antonyme de « chaud », mais tout les adjectifs « tiède », «brûlant », « bouillant », s'opposent à « froid», lorsqu'on parle de la température d'un verre de lait par exemple.

---

(1) Paul. BOGAARDS .Op.Cit, p. 31

## **2-c- l'hyponymie :**

Le troisième rapport de sens que nous voudrions discuter brièvement ici est l'hyponymie. On parle d'hyponymie quand le sens d'une UL est impliqué dans celui d'une autre mais non l'inverse, ainsi le sens de « rose » implique celui de « fleur », mais le sens de « fleur » n'implique pas celui de « rose ». En d'autres termes, toutes les roses sont des fleurs, mais toutes les fleurs ne sont pas des roses, l'inclusion est « unilatérale ».

Comme c'est le cas de la synonymie et de l'antonymie, l'hyponymie est un phénomène contextuel qui joue au niveau de l'UL. Une « table » est un « meuble » quand on veut parler d'un « objet à surface plane et à pieds ... », elle ne rentre pas dans cette catégorie lorsqu'il s'agit de « table d'orientation », « table d'écoute » ni dans l'expression « présider une table » ou encore « faire table rase ». L'hyponymie se manifeste fréquemment avec les noms mais elle n'est pas tout à fait absente dans d'autres classes de mots témoins des verbes comme « rédiger » et « libeller » à côté d'« écrire ».

## **3) La notion de champ lexical :**

L'une des principales notions sur laquelle se base l'enseignement du vocabulaire au lycée est celle du champ lexical, nous savons que, de part leurs relations multiples les UL d'une langue ne prennent leur juste valeur qu'en fonction de leur appartenance à de réseaux lexicaux, ces réseaux sont appelés également champs sémantiques, champs lexicaux ou champs conceptuels, nous préférons le terme de champ lexical parce que ce dernier est le plus souvent utilisé par les enseignants dans les séances du vocabulaire.

« La présentation des UL en champs lexicaux semble essentielle pour l'apprentissage d'une langue; d'un point de vue linguistique, pour cerner le sens d'une unité, pour délimiter les zones de recoupement avec des UL voisines et pour saisir les règles d'emploi de cette unité, d'un point de vue psychologique pour

favoriser la compréhension et la rétention des mots à l'intérieur de regroupements organisés qui correspondent à un système logique de représentation des connaissances et qui coïncident avec la structure du lexique mental »<sup>(1)</sup>.

Le mot est en relation d'opposition avec des mots de même catégorie grammaticale, à un endroit donné de la chaîne discursive le locuteur dispose d'un choix de mots qui sont de sens voisins (les synonymes), de sens opposé (antonymes) ou en relation d'inclusion (hyponymes), ces séries lexicales permettent de reformuler ou de paraphraser un énoncé dans le but de répéter, d'expliquer ou de vulgariser un message.

C'est le but essentiel pour lequel ces champs lexicaux sont enseignés aux apprenants.

Pour éclaircir cette idée, nous pouvons stipuler qu'un mot, pris isolément, n'a pas de sens parce qu'il n'en prend justement que grâce au jeu de relations pertinentes dans un champ lexical donné, le sens précis de « intelligent » ne peut être apprécié que si on le met en rapport avec des mots comme « clairvoyant », « astucieux », « savant », « perspicace », « érudit », « ingénieux » ou encore, « stupide », « sot », « imbécile », etc. En d'autre terme, le lexique d'une langue peut être structuré, tout comme sa grammaire ou sa forme phonique.

Les rapports qui entrent en ligne de compte peuvent être de nature paradigmatique ou syntagmatique. (Dans un champ lexical comme « transport », il existe des rapports paradigmatiques de nature « sémantique » entre des UL comme « poids lourd » et « camion » (synonymes), rapports de nature méronomique de « porte », « fenêtre » et « toit » avec « maison » tandis que les paradigmes morphologiques présentent des séries comme : « conduire », « conducteur », « conduite »; « voyager », « voyageur », « voyage », etc.... Les rapports syntagmatiques établissent des liens d'une part entre « voiture » et « rouler », entre

---

(1) Lise DUQUETTE & M.c. TREVILLE., Op.cit., p. 27

« compagnie » et « aérien » d'autre part entre des UL comme « voyager », « billet », « train », « bagages », « arrivée » ...etc. »<sup>(1)</sup>.

Nous avons essayé dans cette section de cerner, autant que faire se peut, le concept de vocabulaire, ses différentes acceptions, les différents domaines qu'il couvre ainsi que la matière première à enseigner quand on parle de didactique de vocabulaire.

Il est clair que, sur le plan lexical, l'apprenant d'une langue étrangère, s'il veut être capable de se servir de cette langue de façon concrète en production ou en réception, doit acquérir beaucoup de connaissances de types très divers. Cela veut dire qu'il ne suffit pas de savoir ce que veut dire telle UL, ni, à fortiori, de connaître le sens "profond" de tel mot, ces connaissances devront être plus variées et d'une nature plus concrète. Cela veut dire également que les connaissances lexicales ne s'acquièrent pas toutes de la même façon. Mais avant d'aborder les questions concernant les façons d'apprendre, il faut prospector le domaine de la psycholinguistique et des sciences de la cognition qui peuvent nous renseigner sur les mécanismes d'acquisition et d'emploi du vocabulaire.

---

(1) Paul. BOGAARDS, Op.cit., p. 36

## **DEUXIEME CHAPITRE : L'APPRENTISSAGE DU VOCABULAIRE :**

### **I- L'APPROPRIATION D'UN NOUVEAU VOCABULAIRE:**

Après avoir été pendant longtemps le parent pauvre de l'enseignement des langues, le vocabulaire a attiré plus d'attention depuis les années 80, si jusque là les pratiques pédagogiques aussi bien que les recherches scientifiques avaient surtout porté sur les aspects grammaticaux de l'apprentissage des L2, on se rendit compte, sous l'influence sans doute des besoins d'un enseignement plus communicatif des L2, que le lexique devait occuper une place importante dans l'enseignement des langues.

Apprendre le vocabulaire d'une langue consiste à entreposer dans la mémoire, des mots (avec leurs sens, leurs règles d'emploi et les ramifications qui les relient à d'autres mots) de telle sorte qu'ils puissent en être extraits, en moins d'une fraction de seconde, des qu'ils sont nécessaires pour effectuer une tâche langagière.

Or, d'emblée il est clair que beaucoup de questions surgissent quand on veut discuter l'apprentissage du vocabulaire. Parmi les plus importantes :

Par quelles étapes et sous l'influence de quels facteurs grandit et s'élargit le stock lexical de l'apprenant en L2 ?

Débattre cette question nous mènera sans doute dans une aventure dans les sciences de la cognition et la psycholinguistique et nous impose, il nous semble, un détour « théorique » par les phénomènes d'apprentissage et le rôle de la compréhension, la mémoire et les stratégies d'apprentissage d'une langue et à fortiori le vocabulaire.

#### **1-Le passage Langue maternelle / langue cible :**

Au moment de l'apprentissage d'un nouveau vocabulaire, l'apprenant algérien (arabe) possède, déjà, solidement ancrés dans son cerveau les mots de sa langue maternelle, qui se sont entreposés et organisés spontanément de façon à

constituer un tissu complexe d'interrelations ou ils sont extraits et récupérés sans erreurs et presque instantanément dès qu'un besoin de communication survient.

Le processus d'acquisition du vocabulaire de la langue maternelle peut se concevoir selon la description suivante : « chaque emploi significatif d'un item lexical active une trace mentale déjà en place ou crée une nouvelle trace, qu'il soit conscient ou non et qu'il se produise dans un contexte productif ou réceptif. Cet emploi entraîne une certaine acquisition, soit par la création de nouvelles traces ou de nouveaux liens entre les traces soit par le renforcement de traces ou de liens déjà existants »<sup>(1)</sup>.

L'apprentissage revient à la mise en place de traces mémorielles et au renforcement des liens qui les unissent.

Nous comprenons en cela que l'apprentissage de langue 1 s'effectue en terme d'un certain nombre d'associations entre les mots et les concepts, le processus d'acquisition est donc individualisé et graduel. Ceci concerne la langue 1 mais il reste à savoir si les principes généraux de l'apprentissage s'appliquent aussi à l'acquisition du vocabulaire étranger ?

J.f. KROLL et A. SHOLL <sup>(2)</sup>répondent par l'affirmative. C'est que jusqu'ici on n'a pas découvert un processus spécifique réservé à l'apprentissage des L2.

La conclusion tirée serait que la structure du lexique bilingue ne diffère pas fondamentalement de celle du lexique monolingue.

En somme, jusqu'à preuve du contraire, on partira ici de l'idée que les processus de l'apprentissage lexical en L2 ne présentent pas de différences essentielles par rapport à ceux appliqués en L1.

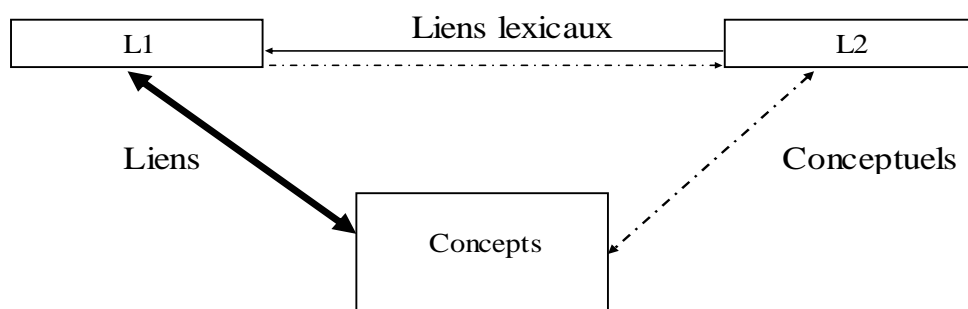
---

(1) J.f. KROLL. & A. SHOLL., « le développement langagier et l'intégration de deuxième lexique de langue dans la mémoire sémantique ». Article publié sur internet sur : [www.weblettres.com](http://www.weblettres.com)

(2) J.f. KROLL. & A. SHOLL. Idem



J.f. KROLL et A. SHOLL présente le modèle suivant (voir la figure 1) pour rendre compte de ce qui se passe chez l'apprenant de L2 en matière de vocabulaire. Comme on le voit, les liens entre les divers éléments du modèle n'ont pas la même intensité. Le lien le plus fort est celui entre le lexique de la L1 et l'élément conceptuel. Ensuite vient le lien entre le lexique de la L2 et celui de la L1, le lien entre le lexique de la L1 et celui de la L2 ainsi que celui entre le lexique de la L2 et les concepts sont moins développés.



**Figure 1: modèle de la mémoire bilingue, d'après KROLL & SHOLL**

Ce modèle peut représenter la structure des savoirs lexicaux des apprenants algériens des lycées.

Ces apprenants semblent tout d'abord créer des liens entre les UL de la langue 2 et ceux de la langue 1. Ce qui peut expliquer quand on leur demande de donner le mot de la langue 2 soit à partir d'un mot de la L1, soit à partir d'une image, dans le dernier cas ils mettent beaucoup plus de temps, ce qui veut dire qu'il n'y a pas le lien direct entre l'image (qui est censé représenter le concept) et le mot en L2. D'autre part, on peut constater que la traduction L2 → L1 prend bien moins de temps que la traduction en sens inverse. Cela n'est pas seulement du à une disponibilité moins grande des éléments lexicaux de la L2, mais peut être expliqué aussi par le fait que la traduction L1 → L2 fait intervenir les concepts, tandis que dans la traduction L2 → L1, il existe des liens directs entre les éléments de la L2 et ceux de la L1.

En d'autre terme, la forme d'un mot de la langue maternelle (son « étiquette ») évoque inévitablement son sens (le concept); cela n'est pas le cas des « étiquettes » de la langue 2 qui sont plutôt liés au « étiquettes » de la langue maternelle.

Pour vérifier cette approche demandons à n'importe quel enseignant de langue française au lycée ce qu'il ressent lorsque l'un de ses apprenant s'exprime en français il nous répondra sans doute : « Je sens qu'il pense en arabe ensuite traduit et parle en français »<sup>(1)</sup>.

Les questions que soulève cette réflexion sont multiples :

- Comment se présente ce « magasin » de mots que tout un chacun possède ?
- Que sait-on sur la structure de ce lexique mental et sur les procédures étonnement efficaces qui nous permettent de puiser dans notre mémoire et de prononcer les mots qui conviennent exactement à notre intention de communication ?
- Comment une nouvelle langue, acquise subséquemment vient elle se greffer sur la structure en place et quelles implications cela peut il avoir sur l'enseignement du vocabulaire ?

## **2- Le processus d'apprentissage d'une langue 2 :**

Dans l'apprentissage du vocabulaire on peut dire que la compréhension constitue la première étape, l'apprentissage et la compréhension sont donc deux phénomènes cognitifs à la fois distincts et interdépendants. La compréhension développe normalement une aptitude à produire et, réciproquement, l'activité qui consiste à produire influe sur la compréhension. C'est lorsque le stade de la **production** est atteint qu'on peut dire qu'il y a **apprentissage**.

---

(1) Réponse obtenue auprès de tous les enseignants interrogés sur la question.

Selon J.r. ANDERSON <sup>(1)</sup> (1985), cognitiviste de grande influence sur les chercheurs en apprentissage d'une langue étrangère, l'aptitude à apprendre se développerait en trois étapes successives :

- **Une étape cognitive:** Où l'apprenant emmagasine consciemment des connaissances nouvelles d'ordre statique (cette opération relève des connaissances déclaratives) ;

- **Une étape associative:** Où l'apprenant assimile progressivement les règles d'emploi des connaissances (intériorisées à l'étape cognitive) pour effectuer des tâches complexes (cette opération relève des connaissances procédurales) ;

- **Une étape d'autonomie:** Où les opérations s'automatisent et permettent à l'apprenant de « rappeler » (faire appel à) ses connaissances instantanément au fur et à mesure de ses besoins.

En langue étrangère, l'apprentissage commence par la compréhension (étape cognitive), se poursuit par une phase d'interlangue<sup>(2)</sup> (étape associative) et atteint un degré optimal au niveau du bilinguisme (étape d'autonomie).

L'apprenant soumis à un enseignement du processus (où enseignement stratégique) prend conscience des modalités de son apprentissage, en d'autres termes il « apprend à apprendre».

---

(1) J.r. ANDERSON., Cognitive psychology and its implications, New York, 1985, p. 85. Cité par Lise DUQUETTE & M.c. TREVILLE., Op.cit., p. 55

(2) L'interlangue correspond au système structuré que l'apprenant se construit aux diverses étapes du développement de sa langue étrangère. C'est en fait le moment où l'apprenant est capable de se faire comprendre en langue 2 sans avoir assimilé tous les éléments et toutes les règles de celle-ci.

## II- MODELES THEORIQUES DE L'APPRENTISSAGE DU VOCABULAIRE :

### LA STRUCTURE INTERIORISEE:

#### La notion du lexique mental ou lexique interne :

Lorsque nous lisons, la reconnaissance visuelle des mots est presque automatique, ce qui rend la personne qui lit totalement ignorante des mécanismes qui sont mis en œuvre pour reconnaître un mot. Tout semble se passer facilement sans contrôle volontaire du lecteur au moins pour l'identification des mots qu'il a décidé de lire. Seul le résultat final du traitement lexical est perçu consciemment. Cette facilité apparente dissimule en fait une grande complexité des processus de reconnaissance.

De façon général pour être en mesure de reconnaître et comprendre un mot présenté visuellement, le lecteur doit attribuer une signification à la séquence de lettres qui lui est présentée, dans ce but, « le lecteur doit disposer d'informations, enregistrées en mémoire, relatives au stimulus mot. Ces informations, constituant un ensemble de représentations correspondant aux unités signifiantes de la langue, sont censées être représentées dans une sorte de « dictionnaire » interne, un lexique mental »<sup>(1)</sup>.

Le « magasin de mots » est souvent appelé le dictionnaire mental ou plus communément **le lexique mental**. Ce concept de lexique mental représente le trait d'union entre le domaine de la perception (lire ou écouter) et le domaine linguistique (comprendre, interpréter) il représente donc le système de **stockage central** qui sert à conserver les différentes sortes d'information (phonologique et orthographique aussi bien que sémantique et syntaxique) dans une mémoire à long terme (nous reviendrons sur la notion de mémoire un peu plus loin).

---

(1) Jean Philippe. BABIN., Lexique mental et morphologie lexicale, PETER LANG, 1998, p. 2

Sur le site internet : [www.ccdmd.qc.ca](http://www.ccdmd.qc.ca) Daniel BARIL professeur de l'université de Montréal discute la notion du lexique Mentale dans un article intitulé « Je l'ai sur le bout de la langue » en posant les questions suivantes :( [...] comment le cerveau se représente-t-il et organise-t-il les mots ? Comment organise-t-il l'information permettant de construire le lexique mental et comment y donne-t-il accès ? )<sup>(1)</sup>.

Pour tenter d'apporter des réponses à ces questions il continue : « Nous voulons savoir sous quelle forme le cerveau enregistre-il les mots – en entier ou en décomposant les morphèmes -, quel type d'information est contenu dans ces «entrées » et comment s'organisent les liens permettant de construire un vocabulaire ?...»<sup>(2)</sup>.

L'auteur avance que deux grandes théories, débattues depuis une vingtaine d'années, ont cours pour expliquer le processus mental de la formation du vocabulaire. La première voudrait que l'entrée de base du lexique soit le mot en entier. Selon cette hypothèse, chaque mot que nous connaissons et chacune de ses variantes (cheval, chevaux, chevalier ...etc.) constitueraient des unités indépendantes et complètes enregistrées par l'activité cérébrale à la manière d'un dictionnaire.

La seconde théorie soutient que ce serait plutôt le morphème qui constituerait la base du lexique mental; notre cerveau constituerait les mots à partir de la racine, à laquelle s'ajouteraient les préfixées et les suffixes (faire / re-faire) (aim / aim-ons) à la manière d'une grammaire. Cela permettrait une économie de rangement mais demande des processus de connexion complexes.

L'auteur conclut avec prudence: « Les deux hypothèses n'épuisent d'ailleurs pas toutes les possibilités puisque plusieurs types de lexiques peuvent exister et

---

(1)Daniel. BARIL., site internet : [www.ccdmd.qc.ca/correspo/corr4-4/baril.html](http://www.ccdmd.qc.ca/correspo/corr4-4/baril.html)

(2) Daniel. BARIL.IDEM

interagir, les mots peuvent être aussi emmagasinés selon leur sens, ou encore selon leur forme graphique ou sonore »<sup>(1)</sup>.

Dans la même dimension D. BAILLY suppose que la mémorisation du nouveau vocabulaire est basée essentiellement sur la trace écrite et sonore : «Les traces écrites favorisent la mémoire visuelle, il est cependant prudent de tabler chaque fois que possible sur les moyens aussi bien sonores que visuels pour aider à la mémorisation »<sup>(2)</sup>.

Donc, le type de mémoire des apprenants peut être visuel, auditif olfactif ou bien passer par le toucher ou le goût ou peut réunir des supports sensoriels différents en même temps: tel élève aura plus de facilité à mémoriser le mot «falaise», s'il est accompagné par un dessin, tel autre mémorisera plus facilement la graphie ou les phonèmes du mot «yack». Afin de pouvoir développer sa propre stratégie d'apprentissage, l'élève, doit déterminer son type de mémoire. « Cependant, il nous semblerait d'emblais dangereux de répartir les sujets apprenants en auditifs et visuels de manière trop tranchée: un même sujet peut, selon les moments et selon l'élément (le mot) concerné, avoir recours à l'une ou l'autre forme de mémorisation »<sup>(3)</sup>.

De quelque manière que l'on procède, l'apprentissage du lexique impose que le sens des mots soit perçu, qu'il soit retenu, qu'il soit récupérable, qu'il soit réutilisable et disponible à bon escient, selon les besoins, malgré le phénomène de "l'oubli" normal et naturel mais réellement destructeur pour la cumulation idéale des acquis lexicaux.

---

(1) Daniel. BARIL.Op.cit.

(2)Danielle BAILLY, les mots de la didactique des langues, OPHRYS, 1998, p. 159

(3)Danielle BAILLY, Idem, p. 160

### **III- LES STRATEGIES D'APPRENTISSAGE DU VOCABULAIRE :**

Dans cette section nous essayons de:

- 1- Définir la notion de stratégie d'apprentissage.
- 2- Décrire les diverses classifications des stratégies d'apprentissage.
- 3- Expliquer en quoi les stratégies d'apprentissage sont importantes en matière d'apprentissage du lexique.
- 4- Décrire le rôle de l'enseignant face aux stratégies utilisées par ses apprenants.

#### 1- D'ou vient l'intérêt pour les stratégies d'apprentissage en langue seconde ?

Le terme **stratégie** connaît de nos jours une vogue sans précédent dans plusieurs domaines de la vie sociale; il ne se passe pas un jour sans que l'on entend parler de : stratégie de vente ou de marketing, stratégie de gestion, de planification; il y a des stratégies de négociation, des stratégies électorales, des stratégies financières, des stratégie de mise en œuvre et de positionnement stratégique, il y a bien sur des stratégies amoureuses et il y a même parait-il, des stratégies de concertation multidisciplinaire.

Voilà donc un certain temps que le terme s'est échappé des états-majors et des écoles militaires pour se répandre dans multiples champs de l'activité humaine.

Le monde de l'enseignement n'a pas échappé à cette vogue (alors qu'il était autrefois de préceptes et de techniques, de méthodes également; on préfère aujourd'hui recourir aux expressions : stratégies d'enseignement et stratégies d'apprentissage)<sup>(1)</sup>

---

(1) Paul. CYR & Claude GERMAIN., Les stratégies d'apprentissage, Clé International. Paris, 2000, p. 3

## 2- Les différentes acceptions d'une stratégie d'apprentissage :

Dans le domaine de l'acquisition d'une L2, les auteurs ont tour à tour désigné les stratégies comme étant des comportements, des plans, des opérations mentales conscientes, inconscientes ou potentiellement conscientes, des habilités fonctionnelles, et aussi des techniques de résolution de problèmes.

Le vocabulaire comporte deux aspects l'un formel (aspect sonore et graphique du mot) et l'autre sémantique (le sens du mot). "En langue maternelle ce sont les indices formels qui déclenchent dans un premier temps le processus d'acquisition des mots; chez l'enfant, ces indices véhiculés par les mots sont de type perceptuel; chez l'adulte, progressivement, les réseaux mentaux tendent à se former à partir d'indices sémantiques " <sup>(1)</sup>.

### 2-a- Les stratégies d'écoute et de lecture:

L'effort de compréhension d'un texte en langue étrangère est évidemment d'autant plus grand que la connaissance de cette langue est limitée et d'autant plus complexe que les systèmes linguistiques et conceptuels en présence - celui de la langue maternelle et celui de la langue étrangère – sont différents.

Les **indices** qui constituent le contexte linguistique <sup>(2)</sup> et le contexte extralinguistique <sup>(3)</sup> sont les éléments de signification (fournis par le texte et la situation) directement saisissables et qui apportent un certain éclairage sur les éléments inconnus du texte.

---

(1) idée proposée par CORNAIRE, C . (1991) : le point sur la lecture en DDL. Montréal, centre éducatif et culturel. Cité par M C TREVILLE & DUQUETTE L. Op.cit. P.61

(2) Le contexte linguistique comprend à la fois les indices internes (morphologie du mot) et les indices externes contenus dans la phrase et le discours.

(3) le contexte extralinguistique comprend les indices non linguistiques (images, musique...) et les indices paralinguistiques



Le « devinement »<sup>(1)</sup>, c'est-à-dire l'inférence du sens d'un mot à partir de ces indices peut cependant mener à une interprétation erronée; les risques d'erreur proviennent, dans le cas de l'écoute d'une explication ou des exemples fournis par l'enseignant, par exemple, de divers obstacles, tel que le bruit ambiant et les ambiguïtés référentielles dans le discours proprement dit. Pour contourner ces difficultés ainsi que les obstacles liés à l'usage de son interlangue, l'apprenant doit recourir à un ensemble de **stratégies efficaces** qui ne sont pas toujours spontanées et doivent faire l'objet d'un "entraînement" spécifique souvent assez long.

La compréhension d'un texte en langue étrangère dépend également du texte ou du document (texte) lui-même et de la cohérence entre son contenu langagier (contexte linguistique) et la situation dans laquelle se déroule l'échange (contexte extralinguistique). Le contexte extralinguistique, cependant, n'est pas toujours facilitant et peut même, dans certains cas, dérouter les apprenants: (il est évident que deux interlocuteurs ne parlent pas seulement d'affaires financières quand ils se rencontrent à la banque ou de nourritures quand ils sont au restaurant!). Il faut donc que l'enseignant sélectionne, parmi les documents authentiques destinés aux apprenants du lycée, ceux qui présentent des contenus langagiers directement liés à la situation, puisque nous pensons que plus le contexte extralinguistique appuie le contenu langagier, plus l'apprenant sera porté à faire des inférences justes et des devinements plus ou moins efficace susceptibles de contribuer à la compréhension générale du document.

L'effort de compréhension est une activité complexe qui fait appel à beaucoup de mécanismes cognitifs, il s'accompagne souvent, même chez l'apprenant avancé de difficultés et d'échecs.

---

(1) Le terme devinement est emprunté à D. GAONAC'H (1987) : c'est un synonyme d'inférence. C'est le processus par lequel l'individu utilise ses connaissances préalables et les indices fournis par le mot et le contexte pour tenter une interprétation du sens du texte.

## **2-b- Les stratégies de compréhension :**

Les stratégies de compréhension les plus pertinentes liées au vocabulaire se résument d'après TREVILLE et DUQUETTE aux trois pratiques suivantes :

- *Eviter la difficulté*: Consiste à continuer la lecture ou l'écoute d'un texte sans s'interrompre à chaque mot inconnu. L'apprenant évalue d'abord l'importance du mot; si la méconnaissance du mot ne nuit pas à la compréhension, l'apprenant peut décider de ne pas en tenir compte, mais s'il juge ce mot important (parce qu'il est contenu dans le titre, très récurrent ou semble très lié au sujet), il tente de lui donner un sens approximatif à l'aide du contexte et il vérifie si son hypothèse de signification est toujours acceptable à chaque apparition du mot dans le texte.

- *Utiliser ses connaissances antérieures*: Consiste à recourir aux indices situationnels (titre, image) et à les mettre en rapport avec les connaissances sur le sujet pour faire des hypothèses sur le sens du texte avant même la lecture ou l'écoute, ce qui peut faciliter le devinement de certains mots inconnus.

- *Exploiter le contexte* : Consiste à utiliser les indices linguistiques « externes et internes »<sup>(1)</sup>, et extralinguistiques pour faciliter l'inférence des sens des mots nouveaux. Si le mot cible est déjà partiellement connu dans un de ses champs sémantiques, le lecteur ou l'auditeur efficace évaluera si ce sens est adéquat dans le contexte donné, si non il essaiera de lui en donner un nouveau

Enfin l'aptitude à reconnaître et à comprendre les mots débouche généralement sur le besoin de les réutiliser dans des situations de communication réelles, donc sur la notion de stratégie de communication<sup>(2)</sup>.

---

(1) Voir la typologie des indices contextuels de R.j. STERNBERG, pages suivantes

(2) Dans la typologie de R. OXFORD., 1990, les stratégies de communications font parties des stratégies d'apprentissage et sont classées dans LES STRATEGIES COMPENSATOIRES

## 2-c- Les stratégies de communication :

En langue étrangère, les difficultés rencontrées en communication écrite ou orale sont dues- en grande partie - à des carences lexicales. Le locuteur non natif qui se trouve en situation de communication doit prendre des risques et développer des stratégies de communication efficace pour combler l'écart entre ce qu'il veut communiquer et ce qu'il peut exprimer avec les connaissances dont il dispose, écart qui s'amenuise graduellement au fur et à mesure que la compétence langagière se développe. C'est ainsi que certains auteurs ont inclus dans la compétence de communication une compétence stratégique, qui peut se définir comme l'utilisation, par le locuteur, non natif, de stratégies verbales et non verbales destinées à maintenir le contact avec les interlocuteurs et à gérer l'acte de communication.

Or, l'observation de stratégies de communication fondées sur des analyses de production en interlangue nous renseigne que le lexique tient une place dominante, les linguistes distinguent trois catégories de stratégies <sup>(1)</sup> :

### **2-c-1) Les stratégies qui proviennent de la langue maternelle :**

- *L'alternance d'une langue à l'autre*: Correspond à l'insertion dans une phrase en langue étrangère d'un mot ou d'une expression propre à une autre langue (généralement la langue maternelle) ;

Ex : un apprenant anglais de la langue française pourrait dire : Il y a deux **candles** sur la cheminée au lieu de il y a deux **bougies** sur la cheminée.

- *Le « pérégrinisme »* Consiste à utiliser des mots de la langue maternelle en leur appliquant les règles de la morphologie et de la phonologie de la langue étrangère, ce qui revient à créer des mots inexistants. La différence entre cette

---

(1) Lire à ce propos : cours de Y. CHERRAD., La grammaire des erreurs, programme de post-graduation, 2001-2002

stratégie et la précédente repose sur le fait qu'en utilisant un pérégrinisme, l'apprenant agit sur le système morphologique de sa langue maternelle.

Ex : un apprenant français dira :

« A space engine », pourquoi a-t-il utilisé le terme « engine » à la place de « rocket » ? Tout d'abord, il semble que cet élève ne connaissait pas ou avait oublié le terme approprié, il a donc été confronté à une difficulté et pour compenser cette lacune lexicale, il a fait appel à sa langue maternelle, en prenant pour racine le mot français « engin » (engin spatial), sachant pertinemment que ce lexème n'était, ni ne « sonnait » anglais, il l'a modifié d'un point de vue morphologique, afin de le rendre plus « acceptable » dans un énoncé anglais.

- **La translittération**: Correspond, à une traduction littérale d'un mot de la langue maternelle résultant en la création d'un barbarisme.

Ex : « fireplace » devient « place du feu »

### **2-c-2) Les stratégies qui proviennent de la langue cible :**

- **L'exploitation de la contiguïté sémantique** : consiste à utiliser un mot générique au lieu d'un terme spécifique :

« Chaise » est utilisée à la place de « Tabouret »

- **Le recours à la description de l'objet dont le nom est inconnu** : la description peut s'exprimer différemment suivant la façon dont l'information a été incorporée en mémoire : elle peut se faire à l'aide de propriétés physiques : (couleur, dimension, matériau) des traits spécifiques et des caractéristiques fonctionnelles correspondant aux usages d'un objet. Ces trois types de descriptions s'associent souvent à la contiguïté sémantique : ex périphrase : femelle du cheval pour « jument » ou « tabouret » peut se décrire comme « une petite chaise en bois, sans dossier, pour s'asseoir ».

- ***Le recours à la création lexicale*** : consiste à créer un mot à partir de la sélection d'un trait conceptuel traduit en langue étrangère et nominalisé selon le système morphologique de cette langue (en lui ajoutant un suffixe).

Ex : « fermeture » pour « fermure ».

### **2-d- Les stratégies extralinguistiques :**

Les gestes, les sons (et même les dessins) peuvent s'ajouter à des phrases ou même remplacer un mot inconnu en langue étrangère (stratégies réservées généralement à l'activité de communication orale).

Lorsqu'il s'agit pour l'apprenant de se faire comprendre en langue étrangère, il met donc en œuvre toutes ses connaissances en langue maternelle et étrangère et toutes les sources d'information qu'il a à sa disposition pour y parvenir en dépit de ses lacunes langagières. Il est évident que le choix des stratégies compensatoires varie en fonction du niveau de l'apprenant. Ainsi les gestes et les mimes sont davantage utilisés quand la compétence langagière est faible, alors qu'à des niveaux plus avancés la stratégie de la description est plus appropriée et plus rentable.

Tous les apprenants ne possèdent pas de façon innée des stratégies efficaces ni pour la compréhension ni pour la production. Celles-ci pour beaucoup, doivent faire l'objet d'un entraînement intégré à l'enseignement de la langue.

### **2-e- Les stratégies mnémoniques :**

Le processus d'apprentissage du vocabulaire est étroitement lié à certains facteurs dont l'aptitude à mémoriser les mots et l'aptitude à deviner le sens des mots à l'aide du contexte sont parmi les plus importants :

La psycholinguistique nous apprend que la mémorisation d'un nouveau vocabulaire serait plus performante si les mots étaient présentés en liste, assortis

d'une définition ou d'une traduction, et ensuite présentés en contexte. A des niveaux plus avancés, le vocabulaire devrait être présenté avec ses réseaux d'associations pour aider le processus de mémorisation à structurer un lexique mental de façon assez bien organisée.

Ainsi, peuvent être dégagées un certain nombre de stratégies mnémoniques, qui peuvent être :

Dé-contextualisées : recours aux listes de mots, dictionnaire etc.

Semi contextualisées : regroupement, association, imagerie, etc.

Contextualisées : écoute, composition, etc.

A travers nos lectures nous avons remarqué que, théoriquement, les auteurs ont classé les stratégies d'apprentissages de diverses façons; les plus connues-il nous semble- et sur lesquelles s'appuient plusieurs didacticiens et cognitivistes, sont celles de R.L. OXFORD (1990), J. RUBIN(1989) et J.M. O'MALLEY et A.U. CHAMOT(1990), qui classent les stratégies d'apprentissage de façons différentes mais il faut dire qu'aucune typologie n'est supérieure aux autres. Nous tenterons de voir comment ces auteurs ont tour à tour défini et classé les stratégies d'apprentissage :

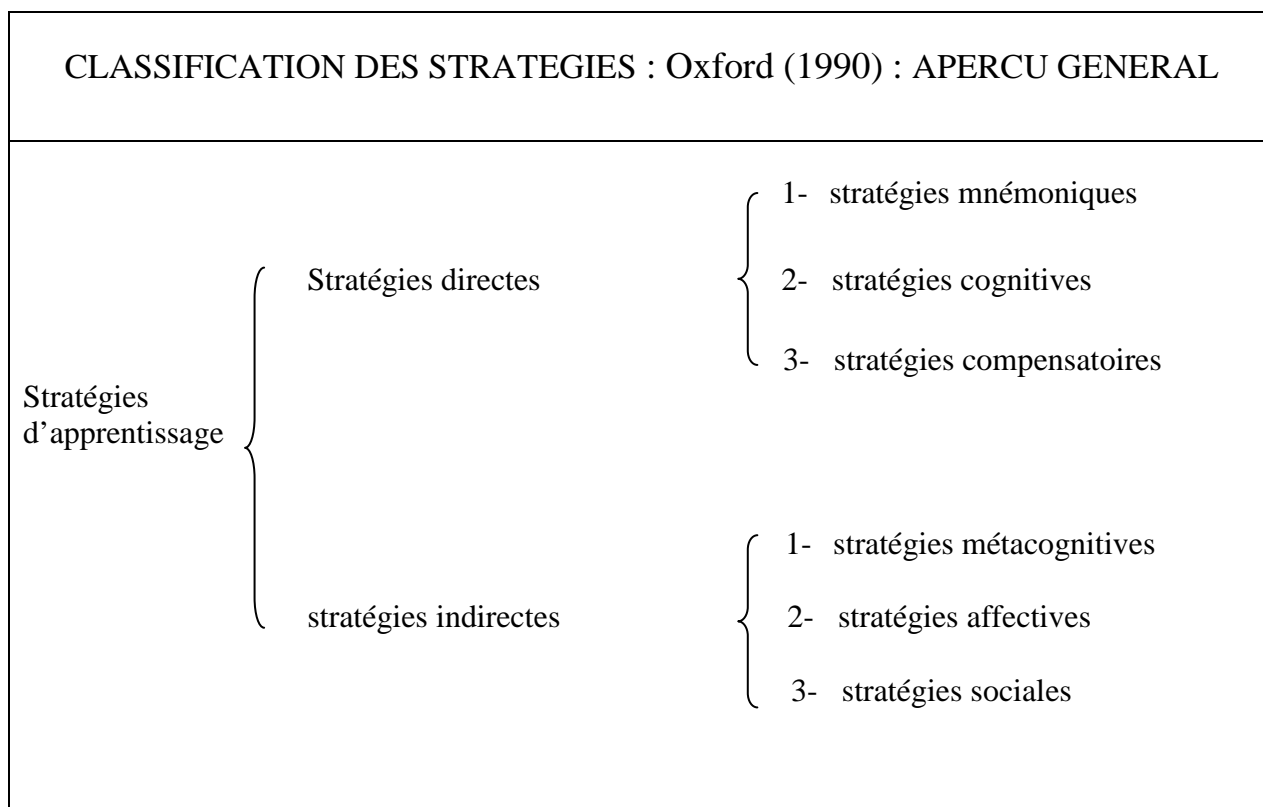
#### **A/ LA TYPOLOGIE D'OXFORD(1990) :**

Définissant les stratégies comme étant « des procédures utilisées par les apprenants pour améliorer leurs apprentissage » et, plus loin, « des outils pour une implication active et autonome »<sup>1</sup> Oxford les classe d'abord en deux grandes catégories : directes et indirectes. Les stratégies directes impliquent une manipulation de la langue cible et la mise en œuvre de processus mentaux alors que les stratégies indirectes entourent, encadrent et soutiennent l'apprentissage.

---

<sup>(1)</sup> R. OXFORD, language learning stratégie, new york .1990. p.1 cité par Paul. CYR & Claude GERMAIN., Les stratégies d'apprentissage, Clé International. Paris, 2000, p.30

Poursuivant plus loin sa classification, Oxford les stratégies directes en *mnémoniques*, *cognitives* et *compensatoires*, et les stratégies indirectes en *métacognitives*, *affectives* et *sociales*. A leur tour, ces catégories se ramifient en un certain nombre de sous-catégories pour en arriver finalement à une énumération extensive d'unités de base ou de stratégies spécifiques. En résumé, voici présentées le plus succinctement possible, sous la forme d'un tableau, les nombreuses stratégies inventoriées par Oxford (1990) :



### **B/ LA TYPOLOGIE DE RUBIN (1989) :**

Nous avons vu précédemment comment les stratégies d'apprentissage peuvent être définies comme un ensemble d'opération mises en ouvre par l'élève afin de saisir ou de *comprendre* la langue cible, de l'*intégrer* dans sa mémoire à long terme et de la *réutiliser*. En 1989 RUBIN propose une classification des stratégies d'apprentissage d'une langue 2 qui reflète ces trois types d'opérations, ces trois étapes de la construction du savoir. Malgré le fait que cette typologie ne tient pas compte de manière explicite l'importante différence entre les stratégies cognitives,

métacognitives ou socio-affectives, nous avons choisi de reproduire cette typologie car elle a l'avantage d'être analytique et descriptive et de fournir au praticien une illustration facilement compréhensible de ce que sont les stratégies d'apprentissage d'une langue 2 : <sup>(1)</sup>

## **I/ LE PROCESSUS DE COMPREHENSION OU DE SAISIE DES DONNEES**

### **1- Les stratégies de clarification et de vérification**

- a) Solliciter la confirmation de sa compréhension du lexique, la grammaire ou de la phonologie d'une langue.
- b) Solliciter la validation de sa production orale.
- c) Chercher à comprendre le sens d'un mot, d'un concept ou d'un point de grammaire en utilisant des ouvrages de référence.
- d) Solliciter de répétitions, des paraphrases ou des exemples.

### **2- Les stratégies de devinement ou d'inférence**

- a) Utiliser sa langue 1 ou une autre langue connue afin d'inférer le sens.
- b) Relier les informations nouvelles à des actions physiques.
- c) Utiliser des mots clés afin de faire des inférences quant au sens.
- d) Différencier les indices pertinents et non pertinents afin de déterminer le sens.

### **3- Les stratégies de raisonnement déductif**

- a) Inférer par analogie des formations des mots.
- b) Rechercher les règles et les exceptions.
- c) Utiliser les connaissances antérieures afin de saisir le sens des énoncés.

### **4- Les stratégies de ressourcement**

- a) Recourir à des ouvrages de référence tels que les dictionnaires, les glossaires et les manuels.

## **II/ LE PROCESSUS D'ENTREPOSAGE OU DE MEMORISATION**

### **1- Les stratégies de mémorisation**

---

<sup>(1)</sup> RUBIN.R. how learning stratégies can inform language teaching. Hong kong .1989.p.16 cité par Paul. CYR & Claude GERMAIN., Les stratégies d'apprentissage, Clé International. Paris, 2000, p.30



- a) Associer ou grouper des mots ou des expressions selon un principe (phonétique, sémantique, visuel, auditif, olfactif ou sensoriel)
- b) Utiliser des mots clés et des cartes sémantiques
- c) Utiliser des moyens mécaniques afin d'emmagasiner l'information (listes, définitions, copie des mots, etc.)
- d) Mettre en contexte les mots nouveaux
- e) Utiliser des images
- f) Pratiquer la langue en silence et différer la production

### **III/ LES PROCESSUS DE RECUPERATION ET DE REUTILISATION**

#### **1- Les stratégies de pratique**

- a) Répéter, réutiliser des mots ou des expressions dans des phrases
- b) Appliquer consciemment des règles
- c) Imiter
- d) Répondre silencieusement à des questions posées à d'autres
- e) S'exposer à la langue à l'extérieur de la classe

#### **2- Les stratégies d'autorégulation**

- a) Définir le problème
- b) Déterminer les solutions
- c) S'autocorriger

#### **3- Les stratégies sociales indirectes**

- a) Se joindre à un groupe et essayer de comprendre la langue 2
- b) Demander de l'aide à des amis
- c) Rechercher des occasions de pratiquer la langue (locuteur natif...)
- d) Travailler avec des pairs afin de partager les informations sur la langue 2.

### **C/ LA TYPOLOGIE DE O'MALLEY ET CHAMOT (1990) <sup>1</sup>:**

S'inspirant, entre autres domaines, de la recherche en psychologie et en éducation O'MALLEY ET CHAMOT postulent que les stratégies d'apprentissage d'une langue 2 peuvent être groupées en trois grandes catégories : métacognitives,

---

<sup>1</sup> La typologie de O'MALLEY et CHAMOT. Lien web : <http://membres.lycos.fr/strategies/>

Le Vocabulaire en 2<sup>me</sup> année secondaire entre \_\_\_\_\_ LE CADRE THEORIQUE  
les stratégies d'apprentissage et les stratégies d'enseignement  
cognitives et socio-affectives. Cette importante classification apparaît à la page  
suivante.

## CLASSIFICATION DES STRATEGIES D'APRES O'MALLEY ET CHAMOT 1990

### LES STRATEGIES METACOGNITIVES

Les stratégies métacognitives impliquent une réflexion sur le processus d'apprentissage, une préparation en vue de l'apprentissage, le contrôle ou le monitoring des activités d'apprentissage ainsi que l'auto-évaluation.

1. L'anticipation ou la planification (planning).
2. L'attention générale (directed attention).
3. L'attention sélective (selective attention).
4. L'autogestion (self-management).
5. L'auto-régulation (self-monitoring).
6. L'identification d'un problème (problem identification).
7. L'auto-évaluation (self-evaluation).

### LES STRATEGIES COGNITIVES

Les stratégies cognitives impliquent une interaction avec la matière à l'étude, une manipulation mentale ou physique de cette matière et une application de techniques spécifiques dans l'exécution d'une tâche d'apprentissage.

1. La répétition (repetition).

2. L'utilisation de ressources (resourcing).
3. Le classement ou le regroupement (grouping).
4. La prise de notes (note taking).
5. La déduction ou l'induction (deduction / induction).
6. La substitution (substitution).
7. L'élaboration (elaboration).
8. Le résumé (summerization).
9. La traduction (translation).
10. Le transfert des connaissances (transfer).
11. L'inférence (inferencing).

#### LES STRATEGIES SOCIO-AFFECTIVES

Les stratégies socio-affectives impliquent l'interaction avec une autre personne dans le but de favoriser l'apprentissage, et le contrôle de la dimension affective.

1. La clarification / vérification (questionning for clarification).
2. La coopération (cooperation).
3. Le contrôle des émotions (self-talk).
4. L'autorenforcement (self-reinforcement).

A l'issue de ce chapitre nous pouvons réclamer, à l'instar de M. MILIANI<sup>(1)</sup> une nécessité d'enseigner les stratégies d'apprentissage aux apprenants du lycée afin de les entraîner à mieux gérer leurs pratiques, leurs planifications, leurs émotions, leurs motivations et leurs attitudes d'apprentissage.

---

(1) Lire à ce propos M. MILIANI. « La nécessité d'enseigner les stratégies d'apprentissage », Revue « EXPRESSION », Institut des langues étrangères, Université de Constantine, N°5, Janvier 1998, p. 15

## **TROISIEME CHAPITRE :**

### **L'ENSEIGNEMENT DU VOCABULAIRE :**

Dans ce chapitre, nous examinerons les théories les plus débattues en matière d'enseignement du vocabulaire pour tenter d'apporter des réponses à des questions très difficiles à résoudre pour l'enseignement du vocabulaire: "quelle quantité de vocabulaire faut-il introduire? Combien de fois faut-il le répéter? Quelles sont les meilleures stratégies d'enseignement pour consigner en mémoire de nouveaux mots? Quand peut-on dire que de nouveaux vocabulaires sont appris?

#### **I- OBJECTIFS ET ETAPES :**

Dans le contexte de l'élargissement des connaissances lexicales, P. BOGAARDS présente les trois objectifs suivants<sup>(1)</sup> :

- Apprendre les mots.
- Apprendre à prendre les mots.
- Apprendre des faits sur les mots.

Comme on le voit, les objectifs sont formulés en terme d'apprentissage, ce qui nous rappelle utilement que l'acquisition du lexique est avant tout l'affaire des apprenants et que le rôle de l'enseignant doit être déduit de leurs besoins.

Parmi les taches impliquées par le premier objectif cité par P. BOGGARDS « *apprendre les mots* », cet auteur compte:

- a / l'apprentissage de nouvelles significations des mots déjà connus.
- b / l'apprentissage de nouveaux mots pour des concepts déjà connus;
- c / l'apprentissage de nouveaux mots pour des concepts nouveaux (la tache la plus difficile).

---

(1) P.BOGAARDS., Op.cit, p. 162

d / le transfert des mots de l'usage réceptif à l'emploi productif.

Les tâches concernant le second objectif : « *apprendre à apprendre* » incluent :

e / l'utilisation de diverses sources d'information : contexte, parties analysables de mots, ouvrages de référence.

f / la mise au point de stratégies d'apprentissage pour traiter les mots inconnus (c'était le sujet du chapitre précédent).

Pour le troisième objectif, « *apprendre des faits sur les mots* », les apprenants doivent se rendre compte :

g / de ce que connaître un mot veut dire.

h / des mécanismes qui permettent de reconnaître et de manipuler les relations sémantiques entre les mots;

i / des mécanismes qui président à *l'emploi figuratif des mots*.

Toute cette énumération montre très clairement que l'apprentissage du vocabulaire ne peut pas être réduit et ne devrait jamais se réduire à un simple apprentissage des mots nouveaux (comme c'est le cas malheureusement dans nos lycées).

Au-delà d'un apprentissage éminemment utilitaire dans lequel l'apprenant ne s'intéresse qu'à la possibilité de comprendre globalement et de se faire comprendre (peu importe le nombre d'erreurs grammaticales et de carences lexicales). Un enseignant systématique du vocabulaire s'impose en complément aux activités de communications proposées en classe. Cet enseignement complémentaire vise un développement cognitif que les interactions sociales ne suffisent pas à déclencher. Le savoir-faire (l'aptitude à utiliser les mots) doit se doubler d'un savoir (sur les mots et sur leur fonctionnement) pour que la connaissance soit optimale.

Le rôle de l'enseignant consiste donc à aider l'apprenant à acquérir ces deux aspects de la connaissance. C'est à dire que son enseignement doit comporter une dimension linguistique (aspects phonologiques, morphosyntaxiques et sémantiques des mots); une dimension sociolinguistique (règles d'emploi des mots dans le discours en fonction de la situation de communication et d'un groupe social déterminé) et une dimension stratégique (axée sur les processus de compréhension, de mémorisation et de compensation des lacunes), pour promouvoir l'apprentissage autonome et favoriser l'accumulation et l'approfondissement des connaissances lexicales en fonction de besoins réels et d'objectifs motivants.

Le rôle de l'enseignant ne se limite donc pas à exposer l'apprenant à une multitude de documents authentiques et à l'engager dans des situations de communication réelles ou simulées. Face à un grand nombre (ou une dose massive) de mots nouveaux, l'apprenant doit être amené à une réflexion d'ordre métalinguistique et entraîné dans une variété d'exercices et de pratiques qui lui donnent les moyens de s'emparer des mots et de les ancrer en mémoire sur les listes déjà en place.

L'enseignement du vocabulaire est justifié dans un cours de langue à visée communicative, parce qu'il diffuse des connaissances que l'apprenant n'a ni le temps ni les moyens de découvrir et de sélectionner seul, mais surtout parce que l'étude du vocabulaire est une porte ouverte sur la découverte de la grammaire au niveau de la phrase et au niveau du discours.

## **II- LA SELECTION DU CONTENU LEXICAL :**

Après avoir déterminé les objectifs fondamentaux d'une approche lexicale nous allons tenter dans les pages qui suivent d'analyser les contenus lexicaux ainsi que les différentes «stratégies d'enseignement" ayant pour but «atteindre les objectif déjà cités » en d'autre termes nous allons chercher après le "Quoi ?" et le "Comment ?".

## **1- La présentation du vocabulaire :**

Dans la première étape de l'enseignement du vocabulaire, celle de la présentation des UL, on doit distinguer deux moments, qui, s'ils sont intimement liés à beaucoup de point de vue, n'en demandent pas moins deux décisions distinctes de la part de l'enseignant. Le premier concerne la façon dont celui-ci veut établir le contact entre apprenants et une UL donné et que P. BOGAARDS appelle « La présentation proprement dite » <sup>(1)</sup>. Le second élément concerne la manière dont l'apprenant est censé mettre en rapport la forme et le sens, le signifiant et le signifié de l'item lexical en question ; ici on parle de « la sémantisation »

### **1-a- Présentation :**

Dans la plupart des cas, les nouveaux éléments d'une L2 sont introduits dans le cadre de textes, écrits ou parlés. Ce à quoi les apprenants sont donc confrontés au premier plan, ce ne sont pas des sens, mais des formes, des formes qui ne sont, dans le premier temps, que des suites de lettres ou de sons qui les empêchent de comprendre un (élément du) texte. « Cette première observation est d'importance parce qu'elle nous rappelle que ce qu'on demande, dans ce cas, à l'apprenant au moment de la présentation d'une UL nouvelle, c'est d'exécuter une opération "sémasiologique" :

L'apprenant va de la forme au sens » <sup>(2)</sup>

L'opération inverse, onomasiologique, qui va du sens à la forme, se présente quand l'élève cherche le mot de la langue 2 pour exprimer un sens donné. Cette voie est assez rentable. Ceux qui apprennent une langue en essayant de s'exprimer avec sont souvent forcés de se servir de tous les moyens pour communiquer :

---

(1) P. BOGAARDS., op.cit., p. 166

(2) P. BOGAARDS., Idem., p. 167



gestes, paraphrase, dessins, petits dictionnaires bilingues. Lorsqu'ils finissent par trouver le mot approprié, ils risquent de bien le retenir.

On retrouve des aspects de l'approche onomasiologique, cependant, dans ce qu'on appelle la mise en train ou pré-enseignement : avant d'attaquer un texte, l'enseignant active les connaissances dont disposent les élèves et il en profite pour introduire des éléments lexicaux qui reviennent dans le texte dans le but de faciliter la compréhension. L'enseignant fait fonction de conseiller à l'égard de ses apprenants qui peuvent lui demander les expressions de la L 2 dont ils ont besoin pour s'exprimer dans le groupe.

Dans les deux cas, dans l'approche sémasiologique aussi bien que dans l'approche onomasiologique, l'apprenant est confronté à une ignorance qui lui inspire le besoin d'apprentissage réel.

### **1-b- La sémantisation :**

Le second moment de l'enseignement du vocabulaire, la sémantisation, peut s'effectuer de trois façons différentes, ou par une combinaison des trois :

Utilisation de la langue maternelle.

Utilisation de la langue étrangère.

Utilisation des moyens non verbaux.

En premier lieu, pour clarifier le sens d'une forme rencontrée dans un texte, il est possible de donner un équivalent dans la langue maternelle. C'est incontestablement dans beaucoup de cas le moyen le plus sûr et le plus rapide pour lier la forme à un sens bien établi, mais cette méthode semble se heurter à trois inconvénients :

- ✓ Elle n'est guère applicable aux items grammaticaux.

✓ Pour les mots pleins, il n'est pas toujours facile de donner une traduction appropriée.

✓ Si on traduit beaucoup de mots, l'apprenant sera soumis à un va-et-vient continu entre les deux langues, ce qui ne favorisera pas la construction d'un réseau lexical en L 2.

Ces arguments ne sont pas cependant très forts. En ce qui concerne le premier, s'agissant d'éléments appartenant à la grammaire, il n'y aura pas peut être des incidences sur l'apprentissage du vocabulaire. Quand au deuxième inconvénient, si une traduction ne rend pas toujours le sens exact d'un item, il n'en est pas autrement des synonymes et des définitions en L 2. Il ne faut pas non plus exagérer le poids du troisième argument : pour établir un lien entre une forme étrangère et un élément de la mémoire sémantique, l'apprenant doit activer le réseau pertinent de cette mémoire ; comme l'étiquette de la langue 1 occupe une place dominante dans ce réseau, il se créera normalement (aussi) une connexion entre cette étiquette et la forme étrangère.

Comme on le sait, les apprenants donnent souvent spontanément la traduction d'un mot qui a été expliqué d'une autre manière : Bien des élèves ont besoin de la traduction comme confirmation de leurs acquis lexicaux,

Afin de faire saisir le sens d'une forme de L 2, on peut aussi se servir de la *langue étrangère*. Le professeur peut donner des explications en L 2, s'appuyer sur la morphologie ou encore inciter les élèves à profiter du contexte dans lequel apparaît l'élément inconnu.

Si le professeur se sert de définitions, de paragraphe ou d'autres formes **d'explication** en L 2, cela offre l'avantage d'augmenter considérablement la quantité de matériel lexical étranger employé et d'en assurer une répétition continue. Dès que les apprenants sont capables de comprendre quelque chose dans l'autre langue, il est donc bon d'essayer d'expliquer les nouveaux mots en termes

de mots déjà appris, d'une autre part cela peut renforcer les liens entre les éléments de la L 2 et ainsi structurer un réseau de plus en plus indépendant de la L 1, de l'autre, une telle méthode fait fonctionner la L2 de façon vraiment communicative, ce qui peut avoir un effet motivant sur les élèves. Cependant cette stratégie ne permet que des applications restreintes, parce que les risques d'incompréhension ou d'interprétation erronées de la part des apprenants sont assez grands. Souvent les apprenants auront besoin d'une confirmation dans leurs propres langues, mais leurs tentatives de saisir le sens nouveau à partir d'éléments connus de la L 2 auront sans doute un effet positif sur le processus d'apprentissage lexical.

Si nous sommes des professeurs de langue et l'on nous demande d'expliquer aux élèves le mot "Canif" : On fera certainement appel :

A la synonymie : canif → Couteau.

Aux aspects fonctionnels et instrumentaux → C'est pour couper les choses

A l'hyponymie → C'est un objet tranchant.

A la relation tout et partie → Il y a une lame et un manche.

Au matériau peut être → C'est en métal.

Comme les exemples cités le montre clairement, il n'est pas toujours facile d'éviter l'emploi de mots moins fréquents pour expliquer un item inconnu. En plus comme les paraphrases ne sont pas supposées constituer de vraies définitions, elles fournissent généralement des informations tronquées et demandent à être complétées par d'autres sources.

Parfois, il est possible de clarifier les sens d'une UL au moyen d'un synonyme, comme les synonymes exacts sont plutôt rares, ce cas ne se présentera pas bien souvent. Mais tout de même « la synonymie est abondamment utilisée par

les enseignants pour expliquer un mot inconnu par un seul autre mot connu, ou pour tester les acquis lexicaux ». Mais observons les deux phrases suivantes :

1- Paul est heureux de voir Pierre.

2- Paul est content de voir Pierre.

Au vu de ces deux phrases, beaucoup d'enseignants seront tentés de dire que heureux et content sont synonymes, jusqu'au jour où ils constateront ce qui suit :

1) Paul est content de Pierre / du travail de Pierre.

2-\* Paul est heureux de Pierre / du travail de Pierre.

3- Paul est satisfait de Pierre / du travail de Pierre.

4-\* Paul est satisfait de voir Pierre.

...Ou on voit que « content » est (para) synonyme de "heureux" pour une de ces acceptons, et de « satisfait » pour une autre<sup>(1)</sup>. Nous pouvons dire que l'enseignement du vocabulaire par le biais de gloses ou de "synonyme" en langue cible mène à bien des erreurs lexicales chez les apprenants.

Pour établir une relation entre forme et sens, l'enseignant peut encore se servir de moyens extralinguistiques (gestes, mimes, images, films, objets, réels, etc), nous préférons de ne pas analyser cette approche pour la raison suivante :

Ce genre d'approche reste bien entendu limité aux concepts perceptibles sous une forme visuelle ou auditive mais il faut souligner que l'emploi de matériaux visuels et auditifs a une influence positive : Les mots présentés avec des illustrations sont mieux connus que ceux qui n'avaient pas été illustrés, et c'est ce qu'offrent bel et bien les manuels utilisés par les apprenants en présentant une multitude de supports visuels (images) pour illustrer et mener à bien la

---

(1) J.c. ROLLAND., L'enseignement du vocabulaire en classe de FLE, 2005, 3eme article publié sur [www.edufle.net](http://www.edufle.net)

Le Vocabulaire en 2<sup>me</sup> année secondaire entre \_\_\_\_\_ LE CADRE THEORIQUE  
les stratégies d'apprentissage et les stratégies d'enseignement  
compréhension de chaque unité didactique figurant dans le programme de le  
deuxième année secondaire <sup>(1)</sup>.

Chacune des techniques de sémantisation débattues dans cette étude théorique a ses avantages et ses inconvénients, il est intéressant de savoir quelle est **la plus efficace**. Tout d'abord il faut dire que le choix d'une technique doit dépendre **et** de l'élément qu'on veut introduire **et** des pré-requis et des besoins du public visé. Par ailleurs, deux conclusions nous semblent être bien claires :

1- Il est pratiquement impossible d'exclure complètement que les apprenants associent le sens d'un item lexical nouveau de L2 à sa désignation en L1.

2- Une combinaison entre plusieurs techniques (ou stratégies d'enseignement) est en règle générale, préférable à l'emploi exclusif d'une seule méthode.

---

(1) Voir manuel pédagogique 2eme A.S.

***2eme Partie***  
***L'enseignement***  
***de***  
***l'activité lexicale***  
***dans***  
***les lycées algériens***

## DEUXIEME PARIE

### L'ENSEIGNEMENT DE L'ACTIVITE LEXICALE DANS LES LYCEES D'ALGERIE

#### 1-Un point de vue sur le vocabulaire en classe :

**D**ans une pédagogie qui se veut communicative l'enseignant place l'apprenant dans des situations de communication réalistes et significatives et l'aide à développer des moyens de négocier le sens des messages reçus (activités de compréhension) ou émis (activités de production). La place faite à l'étude systématique des composantes de la langue (en particulier du vocabulaire) n'est pas clairement définie, ce que déplorent beaucoup d'enseignants. Ceux-ci savent bien aussi que le développement (quantitatifs surtout, mais qualitatif aussi) du vocabulaire est un besoin souvent exprimé par les apprenants et que le jeu des activités de communication en salle de classe, aussi diversifié et motivant soit-il, ne peut que très partiellement répondre à ce besoin.

Si les auteurs de manuels, subordonnant le mot aux autres éléments constitutifs de la communication, lui préfèrent la grammaire, plus facile à décrire (pensent-ils) et ne lui accordent qu'un rôle d'accessoire, c'est qu'ils s'appuient sur une **prémisse** discutable à savoir que le vocabulaire coule de source, qu'il s'apprend tout seul, qu'il ne s'enseigne pas.

Dans un cadre institutionnel, beaucoup d'enseignants se posent la question: peut-on raisonnablement se contenter de l'acquisition spontanée du vocabulaire par la lecture ou par l'écoute de matériaux oraux ? Ce processus suppose un niveau minimal de connaissance de la langue cible et présente l'inconvénient d'être lent (on sait que ce n'est qu'après de nombreuses rencontres fortuites avec un mot que l'apprenant a une chance de le retenir et, peut-être, d'en deviner quelques propriétés morphosyntaxiques, sémantiques et autres). Enfin, en admettant que le processus d'enseignement en cours mène à une connaissance partielle des mots,

développe-t-il une aptitude au ré-emploi correct de ces mots ? Lors d'activités d'expression, l'apprenant va tenter de réutiliser des mots déjà vus ou entendus dans une de leurs acception ou bien va chercher dans son dictionnaire bilingue des équivalents en langue française de mots qu'il pense dans sa langue première (l'arabe). Si son professeur tolère les approximations de sens et se contente de saisir un sens global et **flou** des messages, combien d'essais erronés l'apprenant devra-t-il faire avant de cerner toutes les propriétés des mots qu'il emploie ?

L'enseignement du vocabulaire prescrit par l'institution s'inscrit dans un cadre où le lexique fait partie intégrante de l'unité didactique, l'apprenant réinvestit tous les éléments déjà vus dans les différentes étapes de l'unité didactique, cette dernière aura pour finalité la production personnelle.

Les directives officielles dans les programmes placent la séance du vocabulaire proprement dit en troisième heure après les deux séances de compréhension (d'un support écrit) et la séance de fonctionnement de la langue.

Pendant la séance du vocabulaire l'enseignant procède par une étude du lexique thématique dans laquelle il exploite le thème noyau du texte ainsi que tous les mots qui relèvent de son réseau sémantique en extrapolant sur des concepts voisins qui sortent du contexte fourni par le document-support. Ensuite et comme piste vers la séance de grammaire l'enseignant passe en revue le lexique relationnel: l'étude de ce dernier fait dégager les indices et les marqueurs logiques de nature grammaticale et lexicale,

Il faut ajouter que la pratique du français dans l'environnement socioculturelle du lycée se caractérise malheureusement par beaucoup d'inconvénient :

- Les échanges entre les élèves se font presque constamment en arabe dialectal. Hors du lycée, du milieu institutionnel donc, les élèves pour la plupart



lisent très peu (même en arabe). Ils se contentent d'apprendre leur cours et de faire les devoirs proposés par les enseignants. Les programmes étant bien chargés dans toutes les matières, ils ont peu de temps à consacrer à la lecture personnelle, à fortiori dans une langue étrangère.

- En classe les supports pédagogiques se limitent au tableau de dimension modeste souvent vétuste et au manuel dont la présentation et l'illustration, du point de vue esthétique, laisse à désirer. Les feuilles ont tendance à se décoller lors des manipulations, le papier est de mauvaise qualité. Cet aspect matériel est l'un des points négatifs de l'apprentissage.

- Les classes sont surchargées, les effectifs dépassent assez souvent la quarantaine. L'enseignant, soucieux de suivre la progression de chaque élève se retrouve désorienté devant ce grand nombre d'apprenants.

- Une autre difficulté : beaucoup d'élèves ne pratiquent la langue française que pendant le cours et encore de façon ponctuelle et intermittente, compte tenu du temps imparti lors du tour de parole, l'heure de cour est grignotée en plus le temps réservé au prolongement écrit. A cela s'ajoute le blocage psychologique de l'élève qui parvient rarement à terminer sa phrase, par déficit langagier, par manque de confiance en soi ou par crainte du regard des camarades.

## **2-Objectifs terminaux de l'enseignement du français dans le cycle secondaire :**

A la fin du secondaire l'élève doit avoir une maîtrise de la langue (code et emploi) suffisante pour lui permettre de :

- Accéder à une documentation diversifiée en langue française.
- Utiliser le français dans des situations d'enseignement (Cours magistral, travaux pratiques et dirigés, conférences de méthode, etc.) en prenant une part active à l'assimilation de l'information scientifique, (en prenant des notes de

manière organisée et réfléchie pour réutiliser les connaissances enregistrées dans des situations diverses).

- prendre conscience dans des situations d'interlocution concrète ou de lecture des dimensions informatives, argumentative et littérairement marquées des textes écrits ou oraux, que ces textes traitent de phénomènes, de faits ou d'événements, décrivent des objets, des lieux ou des personnes ou bien relatent des propos ou des arguments avancés par des tierces personnes ou par le scripteur lui-même.

En résumé, nous dirons qu'à la fin du cycle secondaire, l'élève sera ***un utilisateur autonome du français***, instrument qu'il pourra mettre au service des compétences requises par la formation supérieure, professionnelle, les entreprises utilisatrices et les contraintes de la communication sociale.

### **3-Répartition des programmes 2èmes AS (lettre et sciences humaines & science de la nature et de la vie) :**

La progression s'effectue en termes d'unité didactique, toutes les activités proposées visent l'acquisition d'une compétence globale, sujet de l'unité didactique.

#### **● 1<sup>ERE</sup> UNITE DIDACTIQUE : la description (statique/ itinérante)**

Le vocabulaire s'articule sur les activités suivantes :

##### **➤ le lexique thématique : (en fonction des supports choisis) :**

✓ les verbes de perception visuelle : regarder, admirer, apercevoir, observer, scruter...

##### **➤ lexique relationnel :**

Le lexique de la localisation :

✓ repères spatiaux.

✓ Déplacement du regard

✓ Le déplacement de celui qui décrit, en haut ... en bas, ici, là.

✓ La comparaison.

● **2<sup>EME</sup> UNITE DIDACTIQUE : le récit du voyage :**

➤ **Lexique thématique :** lexique lié au sujet du voyage.

- ✓ champs lexical du voyage
- ✓ champs lexical du transport

➤ **Lexique relationnel**

- ✓ la nominalisation
- ✓ la formation des mots (préfixation, suffixation)
- ✓ la métaphore comme figure de style.

● **3<sup>EME</sup> UNITE DIDACTIQUE : Le texte expositif :**

➤ **Lexique thématique :**

- ✓ Lexique lié au thème :
- ✓ Lexique du savoir, de la science

➤ **Lexique relationnel :**

- ✓ exposer, décrire, illustrer, définir, comparer, qui permet de, qui sert à,

qui est utile à ...

- ✓ La comparaison, contrairement à, quand à, alors que.
- ✓ Le lexique de la reformulation, de l'introduction d'exemples, c'est-à-

dire, par exemple, etc.

● **4<sup>EME</sup> UNITE DIDACTIQUE : Le prescriptif :**

➤ **Lexique thématique**

- ✓ Le lexique de la prescription, verbes, noms, adjectifs, tournures impersonnelles

- ✓ Les verbes de modalité : devoir, pouvoir, falloir
- ✓ Les degrés dans la prescription : (conseiller, recommander, prescrire, souhaiter, exiger...)

● **5<sup>EME</sup> UNITE DIDACTIQUE : La démonstration :**

➤ **Lexique thématique :**

- ✓ Lexique lié au thème
- ✓ Lexique lié à des actions concrètes : (Observer, voir, expérimenter, constater, s'appuyer sur, impliquer ...)
- ✓ Lexique lié à des opérations intellectuelles (supposer, penser, croire, admettre, imaginer, considérer, conclure ...)

● **6<sup>EME</sup> UNITE DIDACTIQUE : L'argumentation (défendre une thèse)**

➤ **Lexique thématique, lexique lié au support ;**

- ✓ Lexique lié à l'argumentation
- ✓ Verbes d'opinion : Dire, persuader, convaincre, point de vue, thèse, opinion, preuve, argument, exemple, défendre, plaider, réquisitoire, défenseur, détracteur, partisan, opposant, adversaire, justifier, expliquer, argumenter.

➤ **Lexique relationnel :**

- ✓ Articulateurs logiques de l'argumentation :(premièrement, pour commencer, d'une part, d'autre part, outre, finalement, pour conclure...)

**4 - Analyse des contenus :**

Ce sont là 6 unités didactiques réparties le long de l'année scolaire, il est extrêmement rare qu'on arrive à terminer le programme de la deuxième année dans les délais prescrits par l'institution, chaque unité didactique dure de 4 à 5 semaines et les activités y sont organisées de la façon suivante :

- *Lecture / explication*

- *Compréhension de l'écrit*

- *Vocabulaire*

- *Grammaire*

*- Préparation de l'écrit*

*- Expression écrite.*

Toutes ces activités pédagogiques sont au service de la compétence générale qu'on veut faire acquérir à l'apprenant tout le long de l'U D.

**5- La part du vocabulaire :**

L'étude du vocabulaire dans le système scolaire algérien (au lycée, en l'occurrence) nécessite de 1 jusqu'à trois séances (2 jusqu' à 3 heures) dans lesquelles on essaie d'apprendre aux élèves le lexique qui concerne le thème global de l'unité didactique en question.

La première séance offre aux apprenants une liste plus ou moins longue de nouveaux mots ( sur un thème bien déterminé) dégagés à partir d'un texte support d'une part et des extrapolations effectuées par l'enseignant et ses apprenants pendant le débat didactique d'autre part. Pendant cette séance, les apprenants accèdent à quelques acceptations des nouveaux mots, les utilisent dans des exemples personnels et accèdent également à leurs graphies et leurs prononciations.

Les instructions officielles stipulent que <sup>(1)</sup>le texte est composé de lexèmes qui ont une signification (celle qu'ils ont dans le dictionnaire) mais qui prennent un sens dans l'espace du texte. En pratique pédagogique pour construire du sens, il est nécessaire de :

▪ Dégager les mots –clefs (noyaux sémantiques autour desquels s'organise le sens).

---

(1) Document d'accompagnement des programmes 2<sup>ème</sup> année secondaire .p.6

- Chercher les champs lexicaux, c'est-à-dire l'ensemble des lexèmes qui se rattachent à une même idée (le sens d'un lexème est déterminé aussi par ses relations aux lexèmes avec lesquels il n'a pas de proximité syntaxique).

- Mettre en relation les champs sémantiques entre eux.

- Se poser la question de la « transparence » du texte et savoir si le texte appelle une lecture au-delà des mots en se penchant sur le choix des images, des métaphores, et sur les « connotations ».

La deuxième séance se trouve centrée sur les fonctionnements lexicaux, il ne s'agit plus de s'appuyer sur les textes-supports, les contextes et les thèmes mais l'objectif ici se tourne vers la morphosyntaxe, il s'agit de dégager les antonymes et /ou les synonymes d'une unité lexicale donnée, accéder à de nouveaux sens et de nouveaux emplois lexicaux par le biais des procédés de dérivation, composition, adjectivation, substantivation, préfixation, suffixation, etc....

Ce travail, nous pensons, est à même d'offrir un inventaire de notions essentielles sur le thème en question et favorise l'habileté des apprenants à passer de la découverte du nouveau sens vers la découverte des nouveaux emplois.

La troisième séance du vocabulaire (s'il ya lieu) quitte le texte, le thème et le contexte et s'oriente vers ce que les pédagogues appellent : le lexique relationnel dans lequel on apprend le lexique fonctionnel, tel que les tournures phrastiques, les articulateurs introducteurs, etc. à titre d'exemple<sup>(1)</sup>: lors d'un texte argumentatif le lexique relationnel serait les articulateurs logiques d'addition: en plus, en outre, également; d'oppositions: or, cependant, néanmoins, toute fois, etc. Et de conclusion: finalement, en définitive, en somme... .

L'unité didactique débouche sur la maîtrise d'une compétence ou d'un niveau de compétence. Elle est constituée de plusieurs séquences permettant d'atteindre à

---

(1) Programme de français enseignement secondaire 2<sup>ème</sup> année secondaire p 33

chaque fois un objectif complexe par la mise en œuvre d'un certain nombre d'activités, ces dernières, n'étant pas de même nature, requièrent un volume horaire différent.

## **6- Stratégie d'enseignement :**

L'instruction officielle donne à l'enseignant une liberté totale dans le choix de ses stratégies d'enseignement mais elle lui recommande de concevoir un enseignement de manière à passer des contenus didactique qui lui sont proposés à des démarches d'apprentissage réfléchies et efficaces.

Il intervient à deux niveaux :

### **6-a- Le niveau pré-pédagogique :**

L'enseignant fait l'inventaire des notions essentielles du programme et détermine les difficultés auxquelles ses élèves peuvent être confrontés en s'appuyant sur une évaluation diagnostique qui déterminera leurs capacités de compréhension, leur acquis, leurs possibilités d'acquisition.

L'apprentissage consiste en la saisie et le traitement d'informations, l'enseignant transforme les notions du programme en situations problèmes. Il propose aux élèves des matériaux (textes, document, exemples, etc.) et une consigne précise qui permet à l'élève de mobiliser ses ressources pour répondre à ses attentes. Les situations d'apprentissage obéissent à la même logique que la situation problème ; elles sont cependant moins complexes.

Le professeur veillera à construire des situations qui, non seulement définissent un objectif, mais analysent aussi l'opération mentale à mobiliser (perception, induction, comparaison, abstraction...) il recherchera les activités à effectuer par l'élève et les éventuelles remédiassions qui permettent à l'apprenant

en difficulté de greffer d'autres acquisitions sur celles recensées dans la situation – problème.

### **6-b- Le niveau pédagogique :**

L'enseignant propose un ensemble d'activités qui favoriseront les acquisitions nécessaires pour résoudre la difficulté présentée dans la situation problème. Ces activités doivent permettre de sensibiliser l'élève aux formes et structures discursives, de lui apprendre à repérer les éléments pertinents, à structurer son savoir et à l'utiliser de façon personnelle dans un nouveau contexte.

L'enseignant réalisera ce qu'il avait planifié en cherchant pour chaque activité les conditions qui assureront le succès (outils à mobiliser, démarche, degré de directivité, gestion du temps).

Il doit s'adapter aux stratégies d'apprentissage de ses élèves et chercher ce qui peut être changé, amélioré, négocié.

Il essaiera de prendre en charge la disparité de niveaux à l'intérieure des classes en mettant en application les principes de la pédagogie différenciée :

- Différenciation des contenus : proposer des activités graduées qui donnent à chaque élève l'occasion d'aller jusqu'ou ses possibilités le lui permettent ;
- Différenciation des méthodes utilisées pour aborder la même notion, des approches différentes qui tiennent compte des acquis et des possibilités de chacun ;
- Différenciation des rythmes : permettre à des groupes différents de progresser à des rythmes différents en fonction de leurs possibilités, le travail pouvant se continuer en dehors de la classe.



D'après ce qui précède et au vu de la politique pédagogique appliquée dans l'enseignement du vocabulaire en 2<sup>ème</sup> année secondaire nous pouvons dire que l'approche contextuelle préside les stratégies d'enseignement du vocabulaire dans les lycées algériens.

# *3eme Partie*

## ***PARTIE PRATIQUE***

## **PARTIE PRATIQUE**

### **L'ENQUETE**

#### **1-PRESENTATION DU PUBLIC :**

Notre étude concerne des apprenants de deuxième année secondaire, « lettres et sciences humaines » et « sciences de la nature et de la vie » du lycée Didouche Mourad. La classe littéraire comporte 34 élèves et la scientifique 41. Notre enquête a ciblé plus particulièrement les élèves de la classe littéraire qui ont passé l'épreuve de rédaction des notes lexicales. Tous les élèves ont cependant été destinataires du questionnaire.

Les apprenants sont des adolescents âgés entre 16 et 17 ans, enthousiastes et respirant la jeunesse. On remarque cependant une dissemblance concernant leur environnement socioculturel ; on distingue :

- Une majorité issue d'un milieu villageois et rural (habitant la commune de Didouche Mourad et les communes voisines : Beni H'midene, Hamma Bouziane...) Ces apprenants sont d'un milieu social au-dessous de la moyenne. Leurs parents, dans la plupart des cas, sont de simples fonctionnaires et employés qui n'ont pas atteint un niveau d'instruction élevé leur permettant d'assister leurs enfants, les mères sont en général des femmes au foyer et les conditions de vie sont loin d'être commodes.

- Une minorité issue d'un milieu citadin (Habitant la ville de Constantine) dont les parents sont des cadres supérieurs, instruits et cultivés, le niveau de vie est plus ou moins aisé et les conditions de vie sont assez favorables pour une prise en charge des capacités des enfants.

## 2-LE QUESTIONNAIRE :

Notre 1<sup>er</sup> moyen d'investigation est le questionnaire. Nous avons été inspirés par un modèle présenté par M.C.Treville et L. Duquette et auquel nous avons ajouté 9 propositions concernant l'activité de réception (écoute, lecture) et 6 proposition pour l'activité de production (expression orale/ écrite). Afin de déceler les principales stratégies d'apprentissages développées par l'apprenant pendant son acquisition de la matière lexicale nous avons distribué aux deux groupe concernés un questionnaire ; divisé en deux partie, la première s'interroge sur les stratégies mises en œuvre pendant l'activité de réception (lecture / écoute), la deuxième, elle, tente de recueillir les stratégies de production lexicale (expression orale / expression écrite).

Le questionnaire est présenté sous la forme d'une proposition suivie de trois cases dans lesquelles l'apprenant met son appréciation en chiffre :

- ✓            qui correspond à généralement faux
- ✓            généralement vrai
- ✓            toujours vrai

Le questionnaire donne le nom et le sexe et lui offre l'occasion d'écrire ce que nous pouvions omettre dans la proposition « autre ».

Le questionnaire essaie de traiter :

- ✓            Les stratégies que l'apprenant croit utiliser pour apprendre le vocabulaire.
- ✓            Les représentations des apprenants vis-à-vis de l'apprentissage de nouveaux mots.

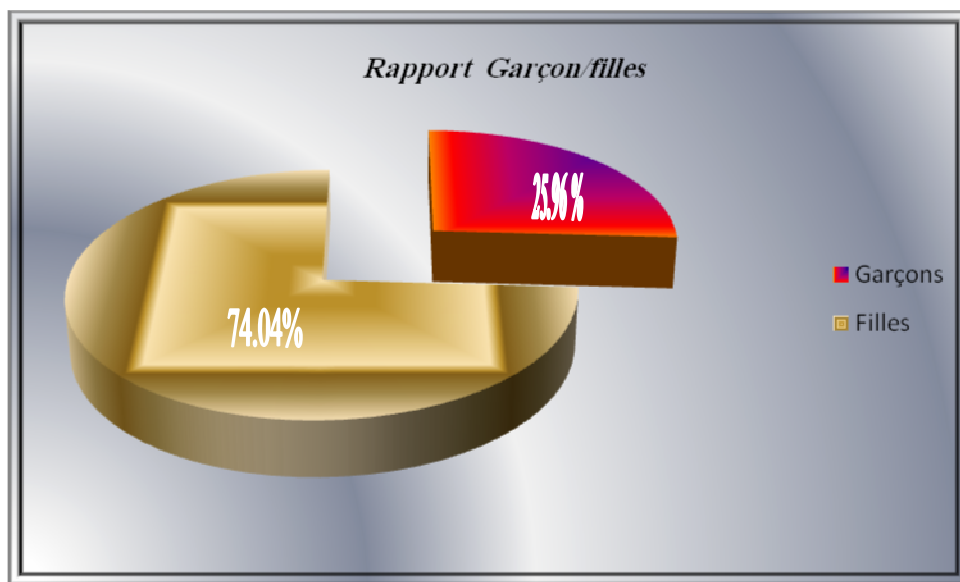
### **3 -Interprétation des données à partir du questionnaire :**

Nous avons opté pour la représentation sous la forme de graphiques suivis de commentaires, cette façon de faire nous montre les résultats obtenus de manière assez explicite.

#### **Le sexe des apprenants :**

Nous avons distribué les questionnaires à l'ensemble de deux classes (lettre et sciences humaines et science de la nature et de la vie) le nombre total des apprenants est de 75 mais compte tenu des absences ainsi que des élèves qui n'ont pas remis leurs copies nous avons obtenus 54 copies. (Ceux qui n'ont pas remis les questionnaires soit qu'ils n'arrivaient pas à saisir les entrées qui y sont proposées, soit ils refusaient de collaborer par pur désintérêt).

Concernant le sexe de notre public, les filles constituent 40/54 soit des deux classes et les garçons 14/54 soit 25.96%



**Fig. (1)**

#### **Rapport garçons/filles**

#### **4-Les stratégies d'apprentissage du vocabulaire :**

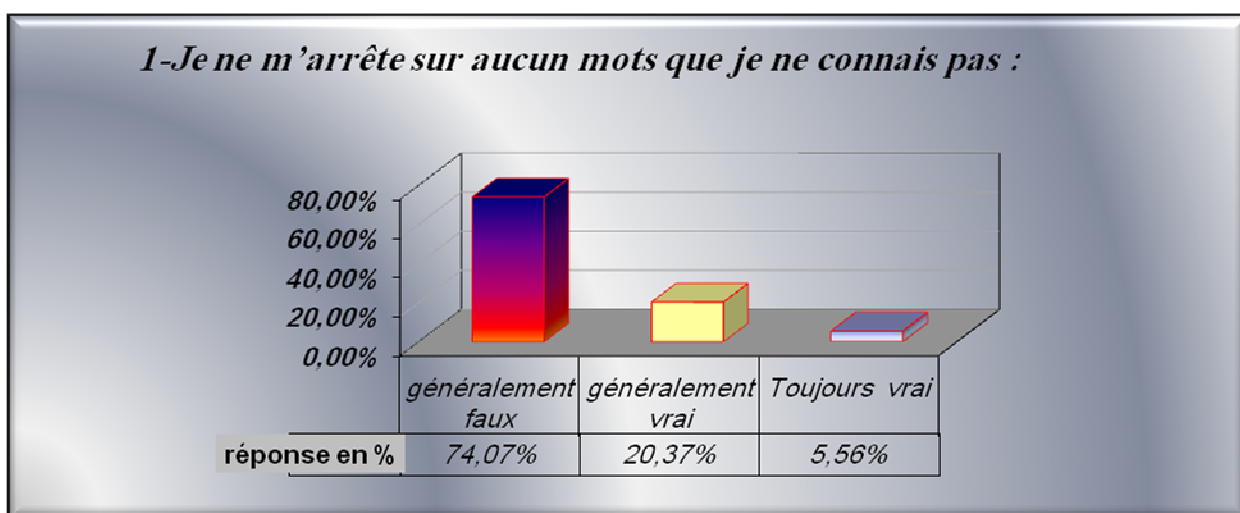
##### **a-Activité de réception : lecture / écoute :**

Les stratégies proposées dans le questionnaire varient entre les stratégies de devinement (basées essentiellement sur le contexte et le cadre extérieur de l'unité lexicale en question). Les stratégies mnémoniques (basées sur des techniques personnelles d'acquisition et de mémorisation) et les stratégies compensatoires (basées sur le recours à des issues pour contourner un échec, une difficulté).

#### **QUAND JE LIS OU ECOUTE UN DOCUMENT EN FRANÇAIS :**

##### ***1) Je ne m'arrête sur aucune des mots que je ne connais pas :***

74% des élèves sollicités trouvent que c'est faux, 20,37 % jugent que c'est généralement vrai alors qu'une minorité, soit 5,55% trouvent que c'est toujours vrai.



***Graphique 1***

A partir de ces résultats on peut remarquer la détermination des élèves face à un document qui comporte des mots inconnus par rapport à eux et les classer selon trois catégories.

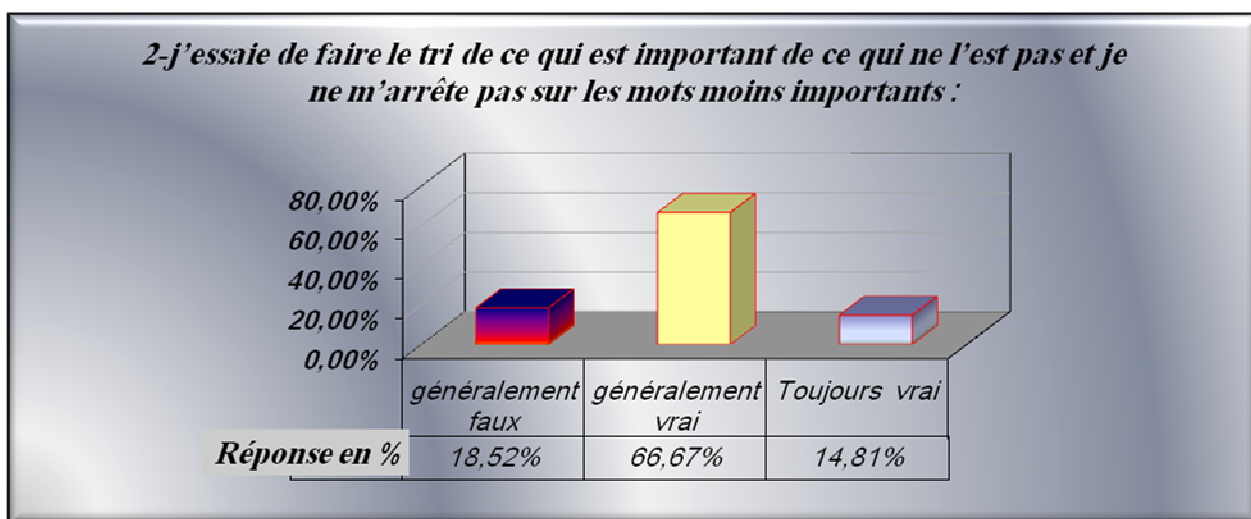
✓ La catégorie des élèves qui croient que la compréhension, lors de l'activité d'écoute ou de lecture, ne peut se passer de la compréhension de tous les

mots que contient le document, ces élèves s'intéressent à l'apprentissage du vocabulaire et y sont motivés.

✓ La catégorie qui s'intéresse moins à l'accès au sens de tous les mots inconnus, cette attitude provient du fait que soit ils se contentent d'une compréhension globale du texte soit qu'ils se croient capable d'en déduire le sens à partir du contexte et des indices que fournit le texte en question, ils représentent 20,37%.

✓ La catégorie qui se fie d'une lecture sans compréhension. L'intérêt qu'éprouve cette catégorie à l'apprentissage de la langue française est minime ; ils représentent 05,55%

***2- j'essaie de faire le tri de ce qui est important de ce qui ne l'est pas et je ne m'arrête pas sur les mots moins importants :***

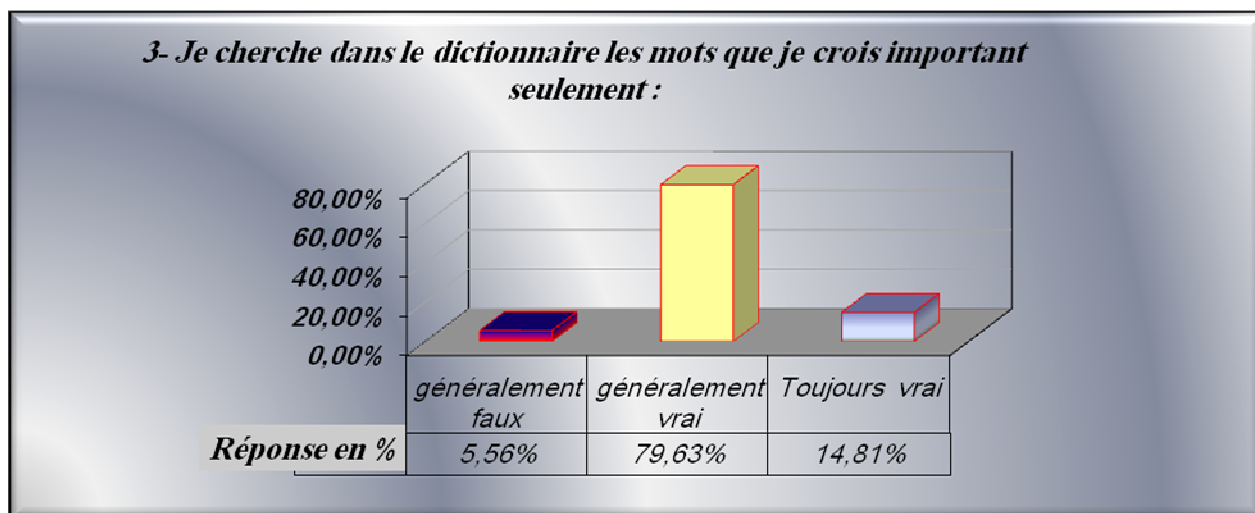


***Graphique 2***

C'est la technique de la recherche rapide de l'information. 66.67% croient que c'est généralement vrai et 14.81% ont répondu toujours vrai.

Ces résultats confirment ceux obtenus dans la première entrée mais, certes, tous les élèves n'ont pas la même capacité à maîtriser le texte et procéder à un jugement aussi décisif sur la compréhension général de ce qu'on écoute ou on écrit, ainsi que de décider de ce qui est important et de ce qui ne l'est pas.

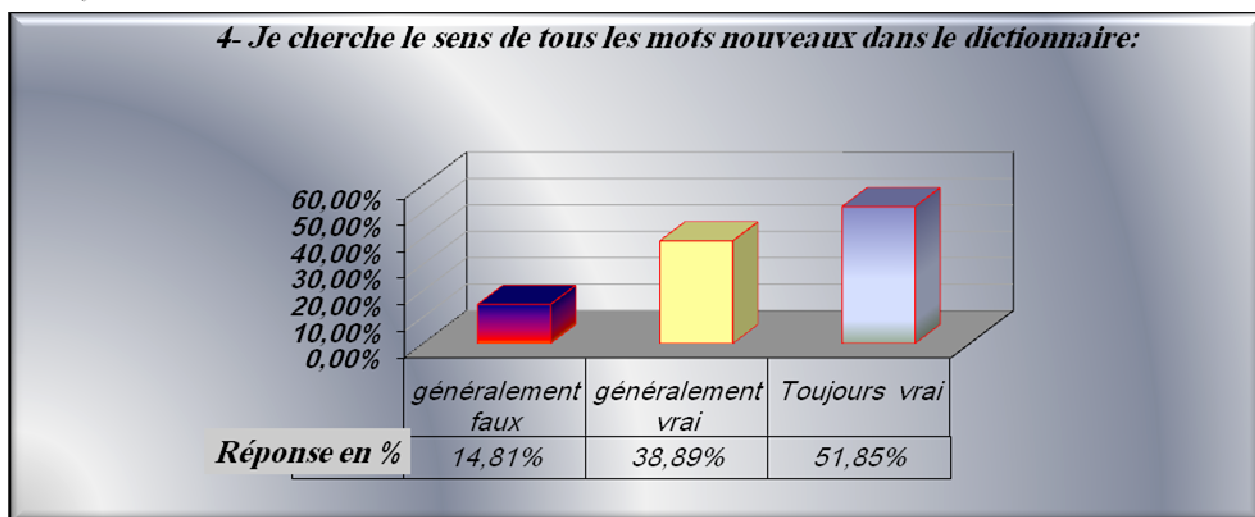
**2) Je cherche dans le dictionnaire les mots que je crois importants**



**Graphique 3**

Ceux qui jugent que c'est généralement vrai présentent 79.63%. Cette stratégie « extralinguistique » est très utilisée par la plus part des élèves ceux-ci font recours aux dictionnaire à fin d'accéder au sens des mots inconnus et par la suite à la signification du discours, pour cela ils procèdent par opérer un jugement sur l'importance des mots dans le discours et n'en chercher que les mots « jugés » important pour enfin deviner le sens des autres mots et le sens du texte en entier .

**3) Je cherche le sens de tous les mots nouveaux dans le dictionnaire.**



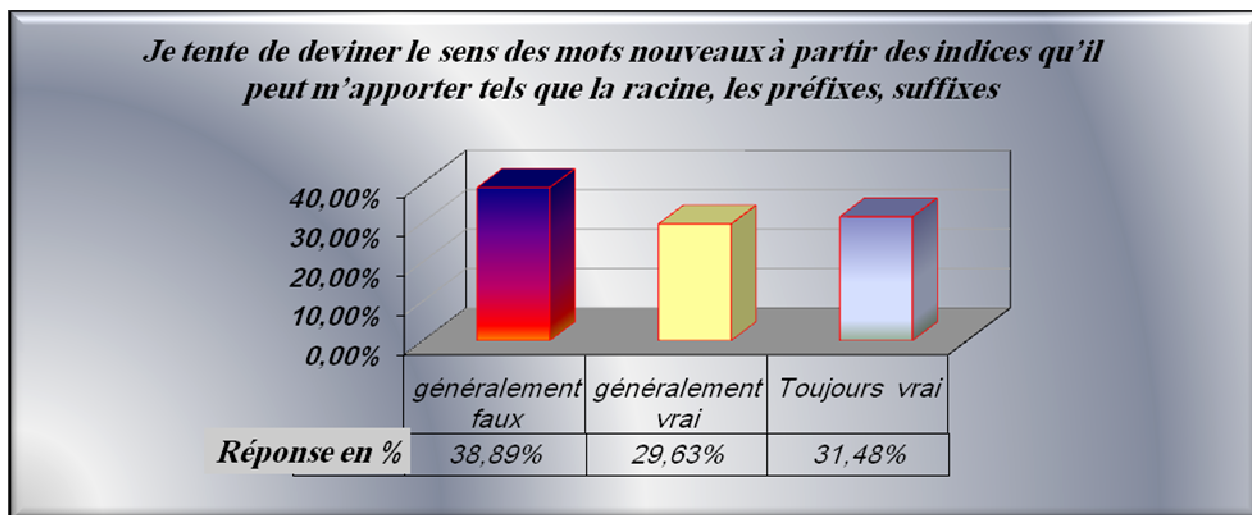
**Graphique 4**

Les élèves qui on répondues « toujours vrai »font un taux de 51.85% là nous sommes en présence d'élèves motivés et studieux et ne voulant rien laisser au



hasard .Nous remarquons également une certaine contradiction avec les taux de l'entrée précédente, peut être les élèves ont eu du mal à comprendre la nuance qui existe entre les deux questions.

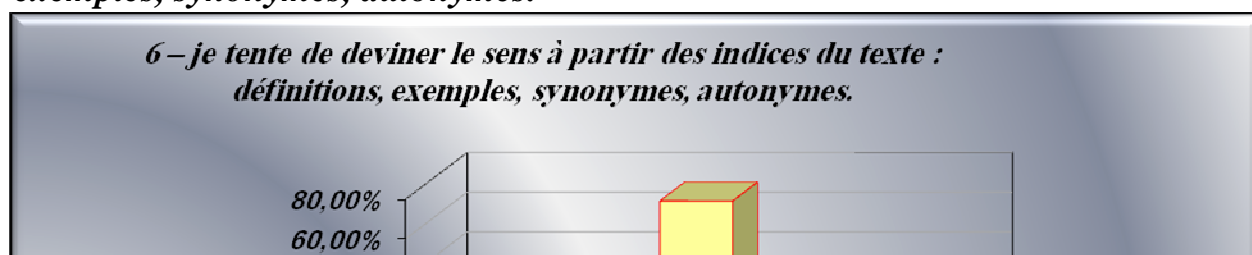
**4) Je tente de deviner le sens des mots nouveaux à partir des indices qu'il peut m'apporter tel que les racines les préfixes, suffixes :**



**Graphique 5**

Cette stratégie est liée aux techniques permettant d'être « fonctionnel » malgré les carences langagières, c'est le devinement par discernement les indices dans ce cas sont inhérents au mot recherché. 38.88% des élèves ont répondu « généralement faux » c'est la catégorie un peu méfiante et qui sait que dégager les sens des mots nouveaux à partir des suffixes et des préfixes n'est pas toujours évident, 29.62% croient que c'est généralement vrai, ce sont ceux qui utilisent cette stratégie lorsqu'ils sont sûrs des résultats obtenus tandis que 31.88% croient que cette stratégie est toujours fiable et se basent dans leur « déduction » de sens sur les indices morphosyntaxiques ( préfixes, suffixes, racines), les avis sur ce point sont très partagés.

**5) je tente de deviner le sens à partir des indices du texte : définitions, exemples, synonymes, autonymes.**

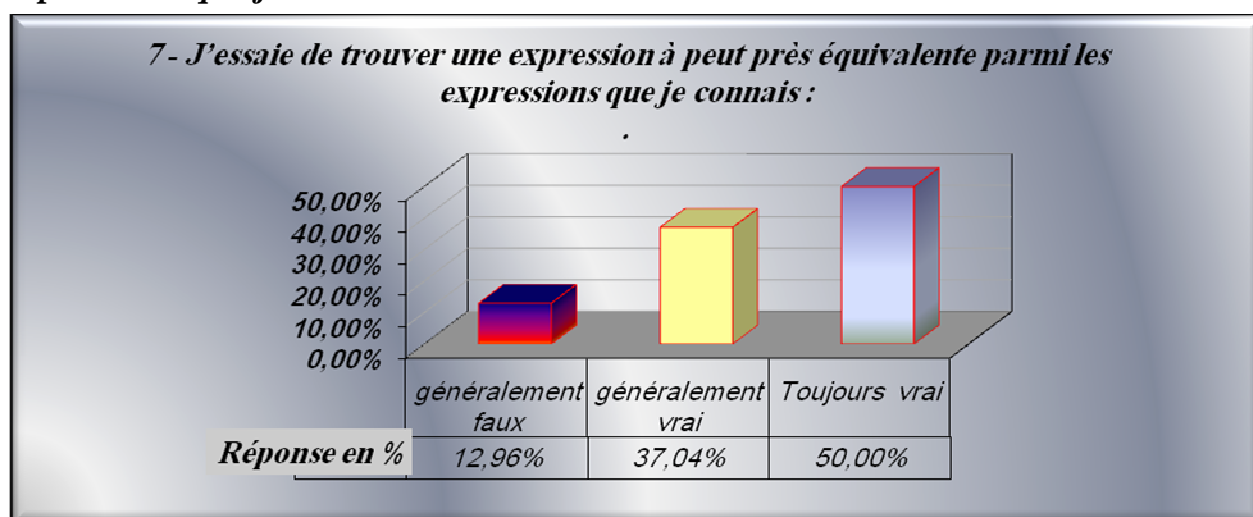


### Graphique 6

C'est la même stratégie précédente, mais les indices dans ce cas sont externes du mot inconnu ce qui facilite un peu la quête du sens. L'élève aboutit au sens du mot inconnu en cherchant son synonyme ou antonyme.

Aucun élève ne rejette le fait d'avoir recours à cette stratégie, 72.22% des élèves jugent que c'est généralement vrai et 27.78% usent « toujours » de cette technique.

6) *J'essaie de trouver une expression à peu près équivalente parmi les expressions que je connais :*

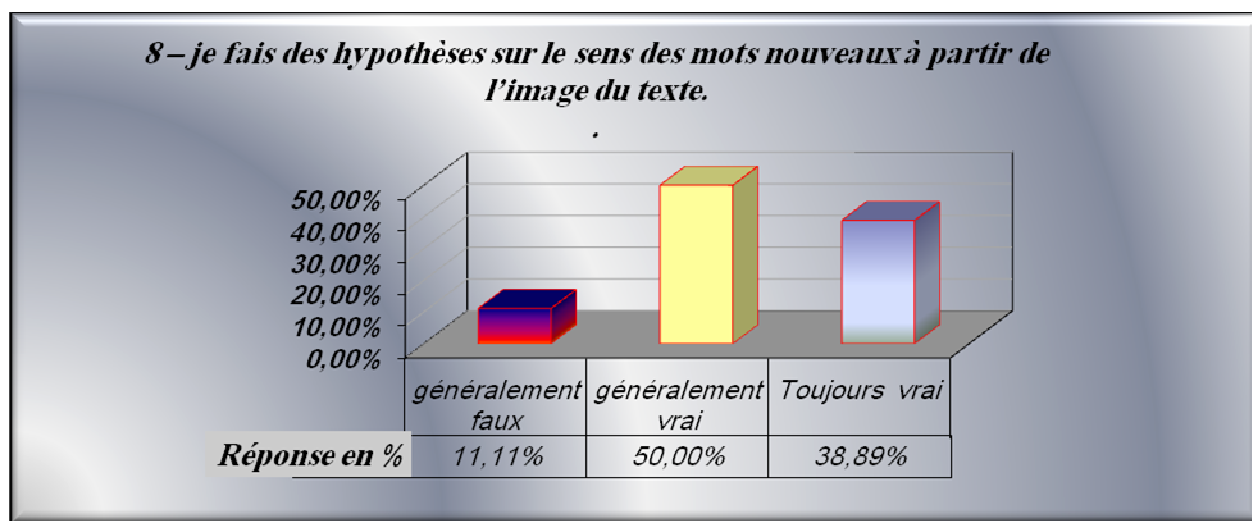


### Graphique 7

Cette stratégie liée à la manipulation et la transformation de l'information (c'est le transfert proprement dit) engendre une activité de généralisation ou de

surgénéralisation. L'apprenant s'appuie sur ce qu'il sait pour deviner ce qu'il ignore, cette stratégie demande un savoir plus au moins étendu et ses résultats ne sont pas toujours fiables : 12.96% trouvent qu'ils ne font pas recours à cette stratégie, 37.04% pensent que c'est généralement vrai, 50% trouvent que c'est toujours vrai.

7) *je fais des hypothèses sur le sens des mots nouveaux à partir de l'image du texte.*

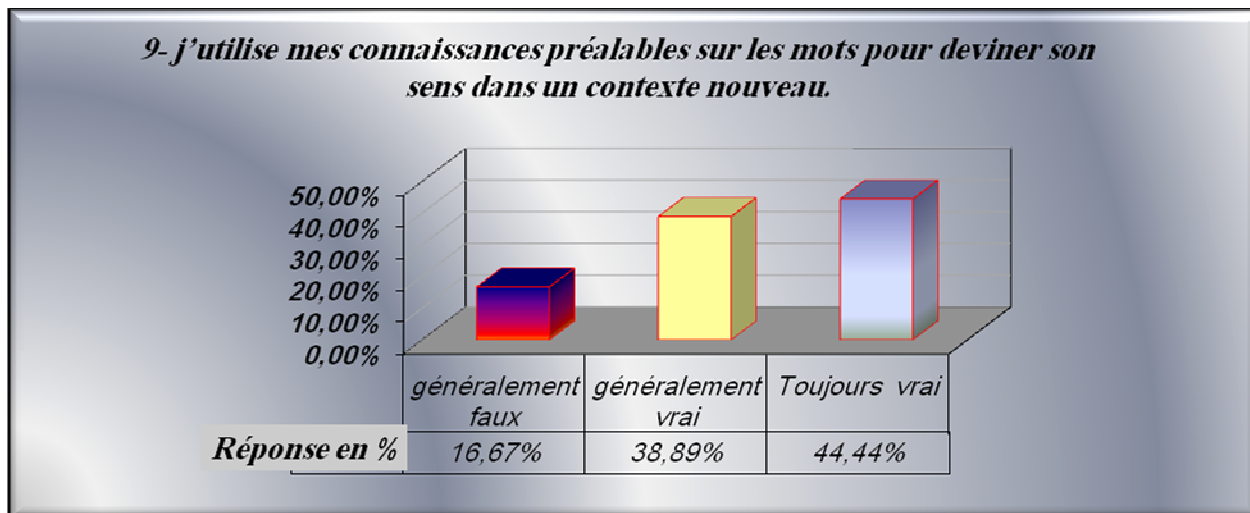


**Graphique 8**

Cette stratégie nécessite un savoir particulier sur les types de textes et discours, l'image du texte argumentatif est différente de celle du discours exhortatif, le conte est bien différent de l'article journalier.

Cette stratégie peut renseigner sur le sens globale du discours mais offre peu d'information sur le sens des unités lexicales qu'il en contient. La moitié des élèves trouve que c'est généralement vrai et 38,89% optent pour toujours vrai, les deux dernière catégories des élèves s'appuient sur une compréhension momentanée jusqu'à la fin de la lecture ou de l'écoute.

8) *J'utilise mes connaissances préalables sur les mots pour deviner son sens dans un contexte nouveau.*

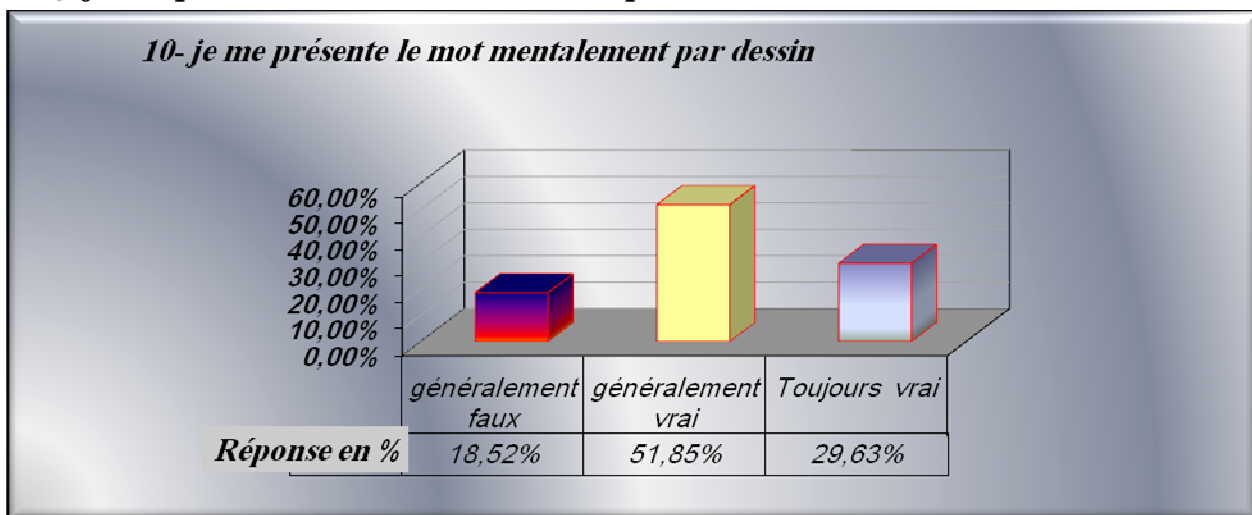


**Graphique 9**

16,67% des élèves ont répondu généralement faux : c'est la catégorie qui croit que le sens d'un mot est unique, ainsi le mot n'aura qu'une seule acception, pour cette catégorie, il est difficile d'accéder au sens car le mot aurait peut être un sens nouveaux dans un contexte nouveau.

38,89% ont répondu par généralement vrai et 44,44% par toujours vrai : ce sont ceux qui savent qu'un mot peut prendre plusieurs significations selon les contextes et ils essaient de chercher le nouveau sens à partir des transferts et des devinements. Cette stratégie informe sur un effort considérable de la part de l'apprenant.

**9) je me présente le mot mentalement par dessin :**

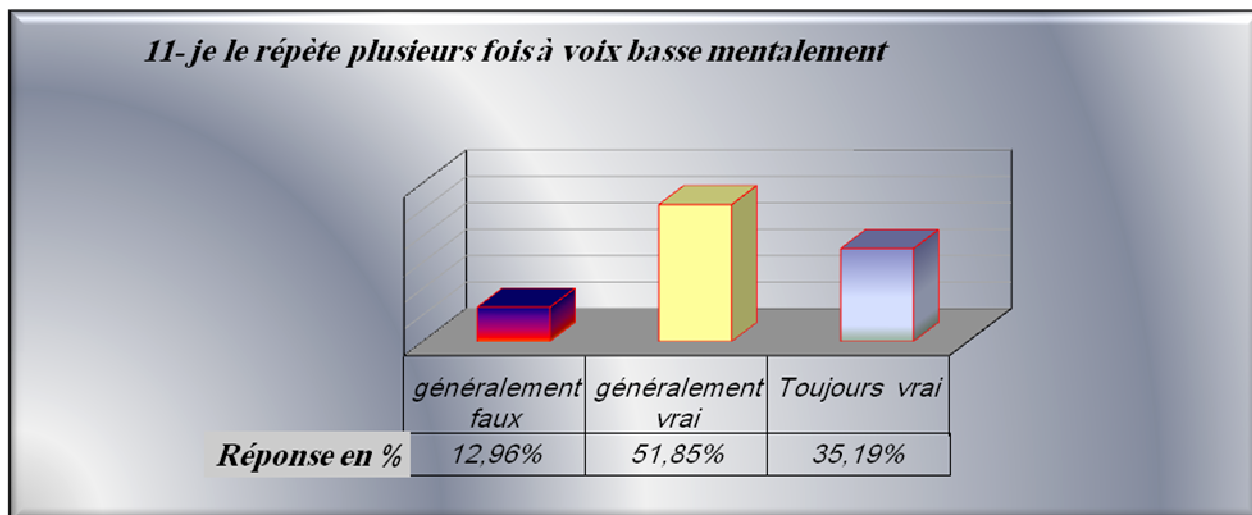


**Graphique 10**

Cette stratégie « mnémonique » est appelée « l'emploi de l'imagerie visuelle pour mémoriser » elle est très utilisée par les apprenants, relève du type d'association de nature pragmatique et psychologique et nécessite une certaine connaissance du monde. Mais se représenter un mot par un dessin serait une stratégie très difficile lorsqu'il s'agit de mots abstraits.

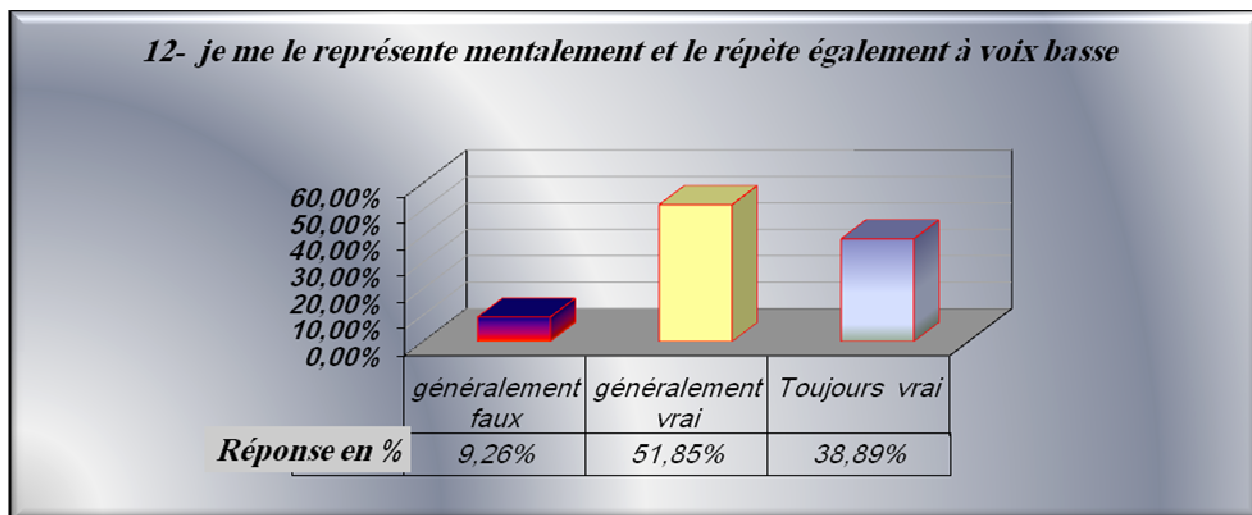
18,51% des apprenants croient qu'ils n'utilisent pas souvent cette stratégie, 51,85 % ont répondu généralement vrai et 29,62 % penchent pour toujours vrai.

**10) Je le répète plusieurs fois à voix basse mentalement**



**Graphique 11**

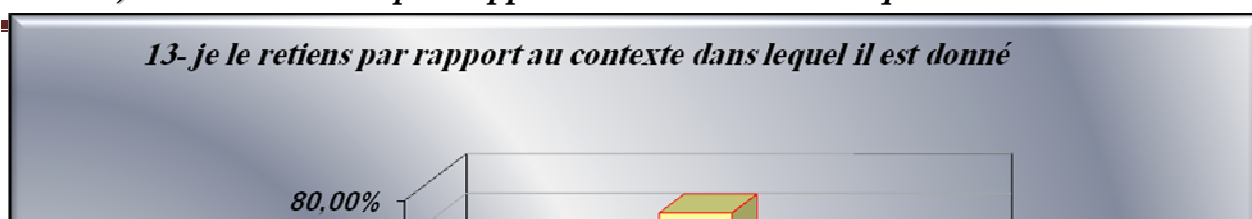
**11) Je me le représente mentalement et le répète également à voix basse**



**Graphique 12**

Ces deux entrées discutent une autre stratégie mnémonique celle du conditionnement intellectuel. Les élèves essaient de retenir le mot en opérant un comportement simple et machinal. (La répétition est stratégie efficace mais très momentanée : le mot n'est pas retenu dans la mémoire à long terme et l'élève doit revoir périodiquement son vocabulaire) environ 11% des élèves nient le fait qu'ils s'appuient sur cette stratégie, 51% pensent que c'est généralement vrai et 38% optent pour toujours vrai.

**12) Je le retiens par rapport au contexte dans lequel il est donné :**

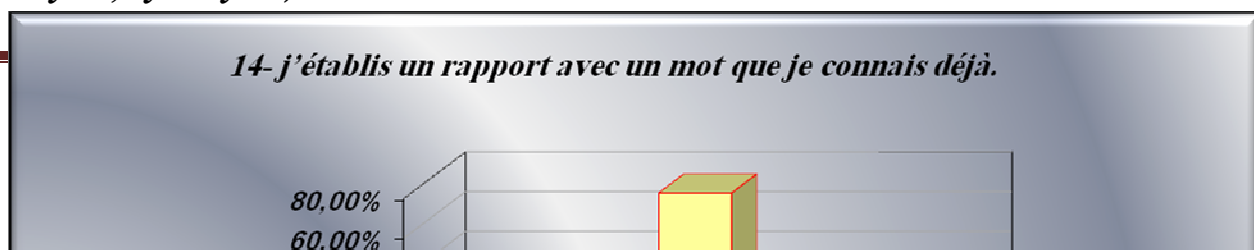


### *Graphique 13*

9,25% ont répondu « généralement faux »: nous pensons que cette catégorie se passe du contexte par ce qu'elle croit que ce dernier ne renseigne rien sur le sens du mot inconnu. Pour cette catégorie d'élève soit on connaît le mot, soit on le connaît pas. 66,66% des apprenants ont répondu « généralement vrai » et 24,27% optent pour « toujours vrai » : Nous avons été particulièrement intéressé par cette stratégie parce qu'elle constitue une approche importante dans l'enseignement du vocabulaire dans les lycées algériens :

L'apprenants, en utilisant cette stratégie de devinement commence par reconnaître l'occurrence du mot inconnu, ensuite il se forme un jugement provisoire sur l'importance du mot pour la compréhension du passage pour essayer de deviner son sens d'après le premier contexte, il continue ensuite à lire pour déduire le sens du mot l'élève aura à consulter un dictionnaire ou autre source de référence et là nous pouvons dire que le mot ou question est retenu de façon définitive pour une réutilisation éventuelle.

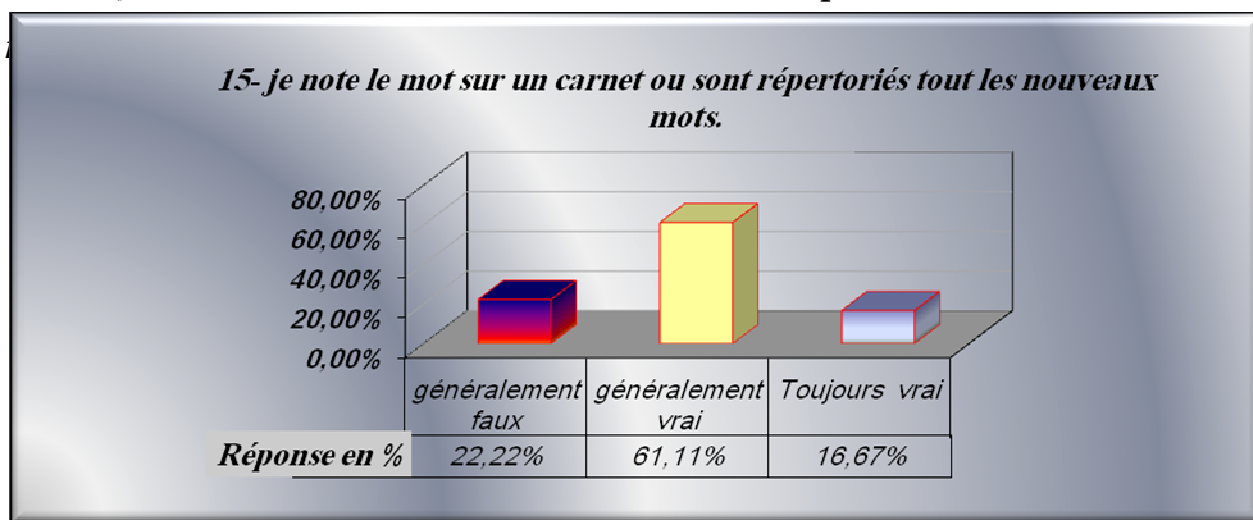
**13) *J'établis un rapport avec un mot que je connais déjà.(même famille, antonyme, synonyme)***



**Graphique 14**

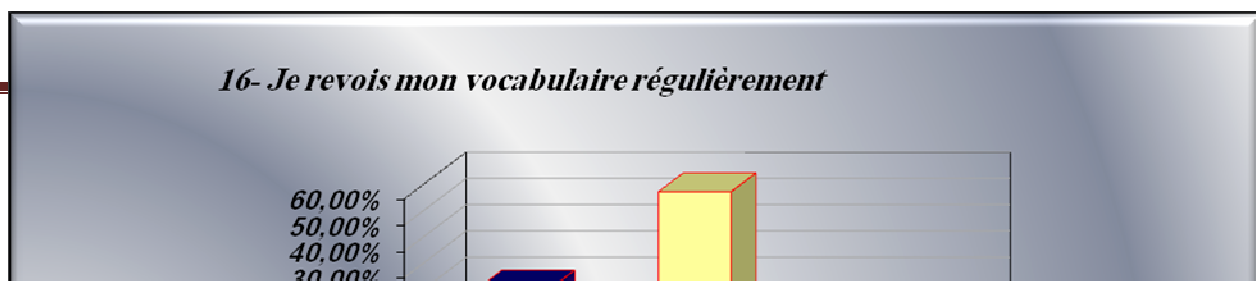
5,56 % croient que c'est généralement faux. Cette stratégie entre dans le cadre des stratégies de création de liens mentaux par regroupement soit par similarité conceptuelle ou par opposition. Les élèves qui ont répondu généralement vrai représentent 75,93% et 18,52% pour ceux qui jugent que c'est toujours vrai, nous disons que cette stratégie permet un entreposage et un rappel efficace de l'information.

**14) Je note le mot sur un carnet ou sont répertoriés tout les nouveaux**



**Graphique 15**

**15) Je revois mon vocabulaire régulièrement :**





### *Graphique 16*

Ces deux stratégies mnémoriques sont liées, elles aussi, à l'entreposage et au rappel de l'information. L'élève procède par répertoire ses nouveaux acquis lexicaux (technique mécanique selon OXFORD, Voir. typologie d'OXFORD partie théorique). Il inscrit, normalement, à la fin de son cahier de français ou sur un carnet spécial le mot nouveau sur un côté et sa définition sur l'autre côté. Puis il renforce ses acquis en utilisant la stratégie de révision structurée, cette révision, pour qu'elle soit efficace, doit être à intervalles réguliers toutes les 15 minutes, une heure plus tard, après 4 heures, 1, 2, ou 3 jours plus tard, etc.

#### **16) Autre :**

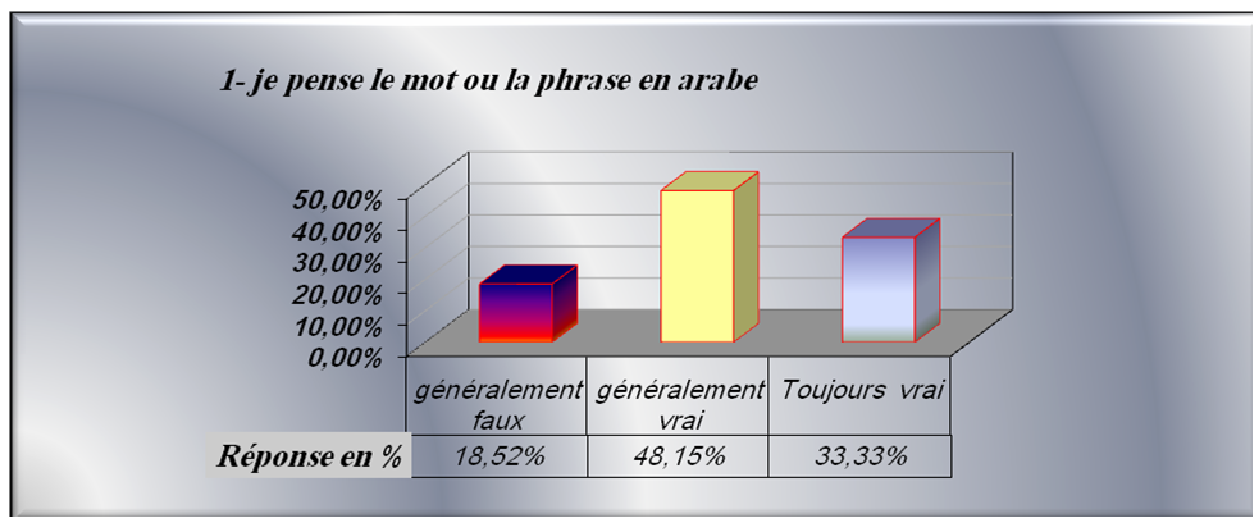
Dans cette entrée nous avons laissé le choix aux élèves afin qu'ils notent leurs stratégies qu'ils avaient utilisées, il est totalement clair et manifeste que la stratégie la plus fréquente est celle de la demande d'aide par sollicitation ou demande explicite. Cette stratégie sociale liée au comportement face à autrui et à la coopération avec les autres (souvent les parents, le professeur de français ou les amis plus avancés) est utilisée par la quasi-totalité des apprenants interrogés.

#### **b-Activité de production : expression orale /écrite :**

#### **QUAND JE PARLE OU ECRIT EN FRANÇAIS :**

Dans cette deuxième partie d'analyse nous allons nous intéresser aux élèves comme « émetteurs » produisant leurs propres discours à partir des moyens linguistiques dont ils disposent et en fonction des stratégies qu'ils mettent en œuvre :

**1) je pense le mot ou la phrase en arabe**



**Graphique 1**

Est ce avant d'écrire ou de parler l'élève pense le mot ou la phrase en arabe, A cette question 18,52 % ont répondu « généralement faux », 48,15 « généralement vrai » et 33,33 % on affirmé que c'était « toujours vrai ».

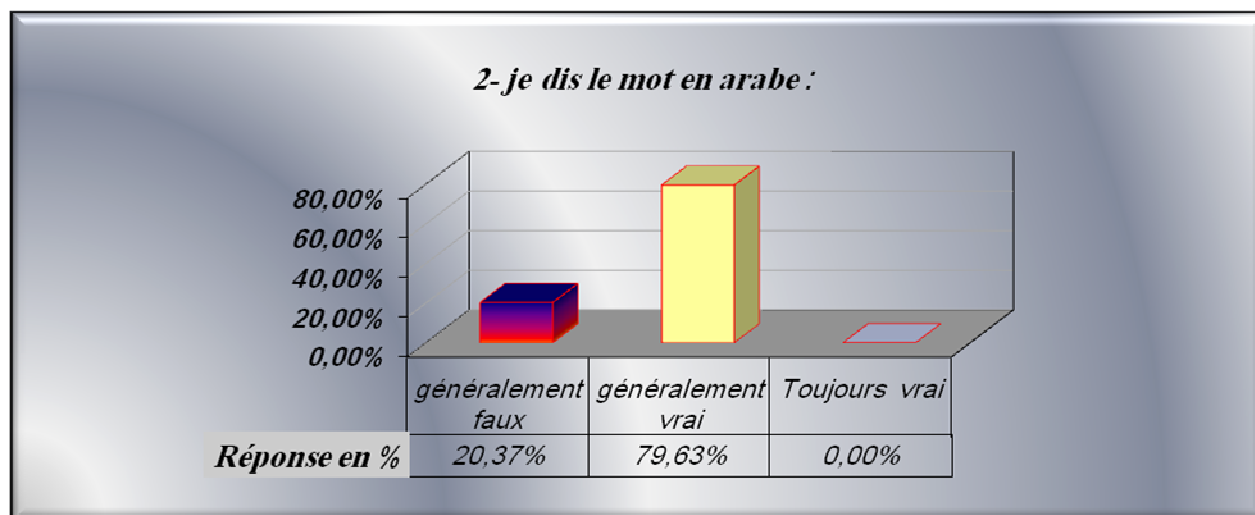
Il faut admettre que l'arabe est la première langue que l'élève utilise pour toute réflexion ou construction langagière, à cette réalité vient s'ajouter le fait que la majorité, voire la totalité des élèves ne pratique le français qu'au sein de la séance de langue française.

On comprend mieux pourquoi il est difficile d'imaginer des élèves pensant en français, alors l'apprenant procède comme suit :

Penser le mot ou l'expression en langue arabe puis il va essayer de traduire en français et comme la traduction est une discipline complexe en soi et qui nécessite

une connaissance profonde des deux langues, l'élève arrive rarement à formuler des énoncés grammaticalement et sémantiquement corrects.

## 2) *Je dis le mot en arabe :*



**Graphique 2**

20,37 % des élèves ont répondu « généralement faux », 79,62 par « généralement vrai » et 0% « toujours vrai ».

Quelques élèves ont nié avoir recours à cette stratégie parce qu'à notre avis ils croient que malgré leurs lacunes, le fait de prononcer le mot en langue arabe reste un comportement inacceptable en classe de langue française.

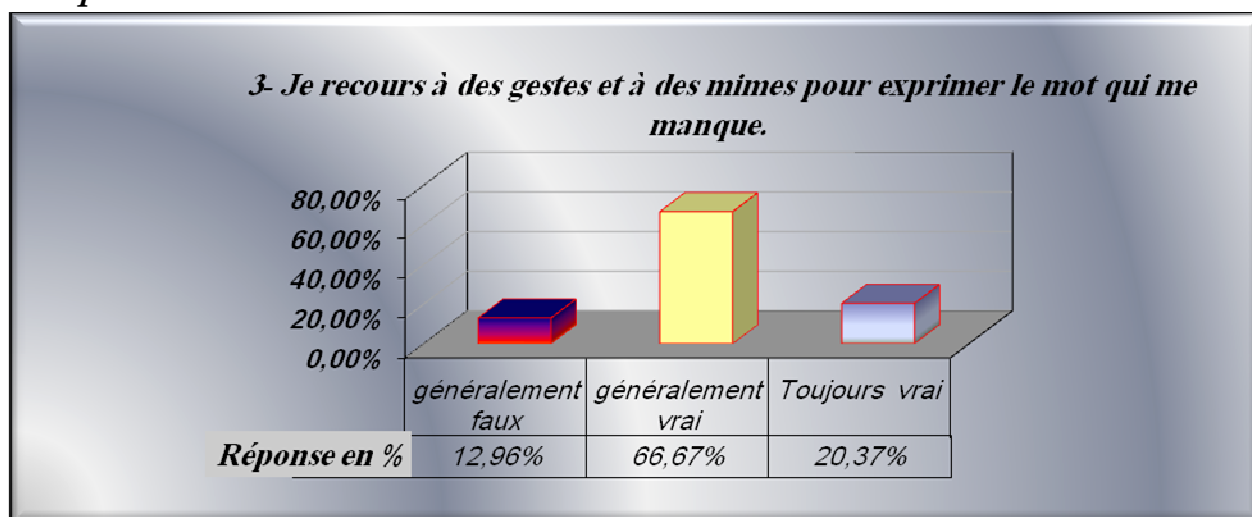
Pourquoi donc, lors d'une activité d'expression orale surtout, l'élève a tendance à dire le mot en arabe ?

Généralement parce qu'il ne connaît son équivalent dans le français. Ou quelques fois le mot en arabe a plus de signification pour ce qu'il veut faire comprendre ou encore le mot en français n'existe pas (ce cas concerne les mots en arabe qui relèvent d'une réalité ethnique ou religieuse propre à la langue arabe : citons l'exemple du mot [amana] en arabe : même si l'on arrive à proposer un

équivalent en français comme le mot « DEPOT » ou encore « CONSIGNE », ces équivalents n'ont pas la même charge sémantique qu'a le terme en arabe.

Nous disons également que le recours à dire le mot en langue maternelle en classe de langue étrangère est une stratégie de compensation très régulière auprès des apprenants à ce stade d'apprentissage puisque l'apprenant sait pertinemment que son interlocuteur (le professeur ou ses camarades) connaît exactement la signification de ce mot et pourquoi ce mot et pas un autre. Cela en quelque sorte servirait à la compréhension du message que l'apprenant veut avancer.

**3) Je recours à des gestes et à des mimes pour exprimer le mot qui me manque.**

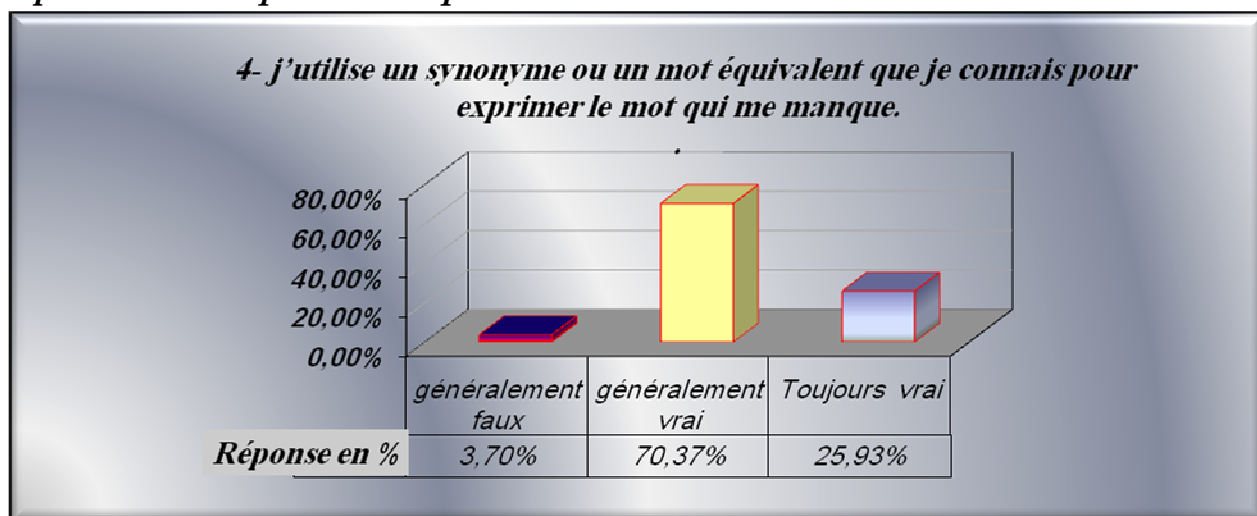


**Graphique 3**

12,96 % ont répondu « généralement faux » 66,67 % par «généralement vrai » et 20,37% par « toujours vrai »

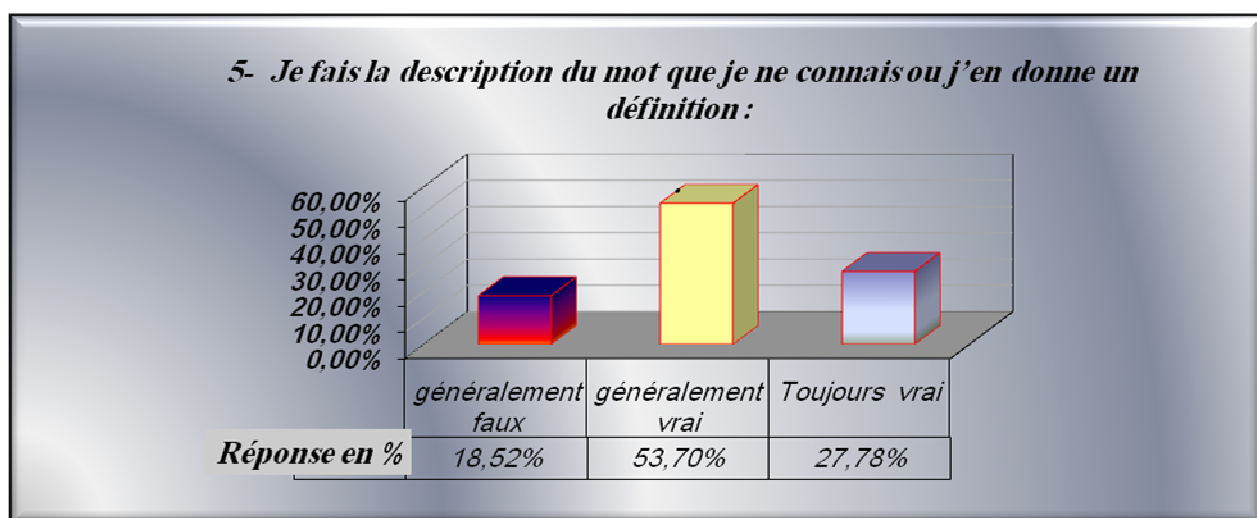
La plupart des élèves affirment avoir utilisé cette stratégie, il s'agit de ce que les linguistes appellent « utilisation des mots Kinésiques ou tactiles » soit le mot n'est pas prononcé, il est remplacé par une expression physique, soit le mot est dit et est associé avec une sensation ou une expression physique (Mouvements des mains, moues, etc.).

4) *J'utilise un synonyme ou un mot équivalent que je connais pour exprimer le mot qui me manque.*



**Graphique 4**

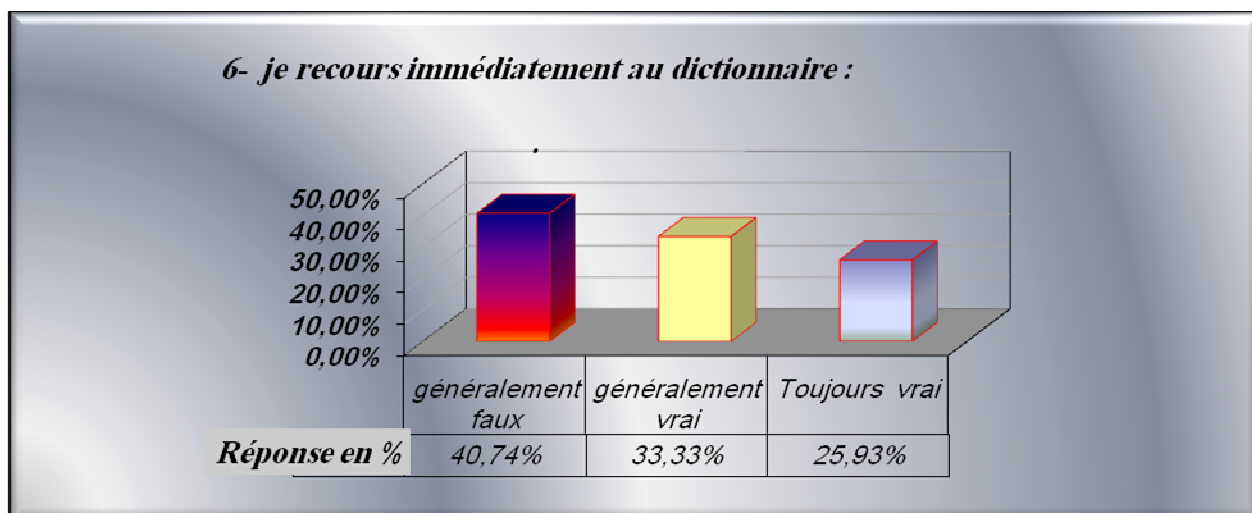
5) *Je fais la description du mot que je ne connais ou j'en donne une définition :*



**Graphique 5**

La majorité des élèves affirment avoir fait recours à ces deux stratégies. Nous pensons que l'usage de ces stratégies par les apprenants témoigne d'une mise en œuvre de technique permettant d'être « fonctionnel » malgré les carences langagière. Au cours de ces stratégies l'apprenant procède par devinement avec discernement en utilisant des indices externes du texte (définition, synonymes, antonymes, exemple etc.).

6) *je recours immédiatement au dictionnaire :*

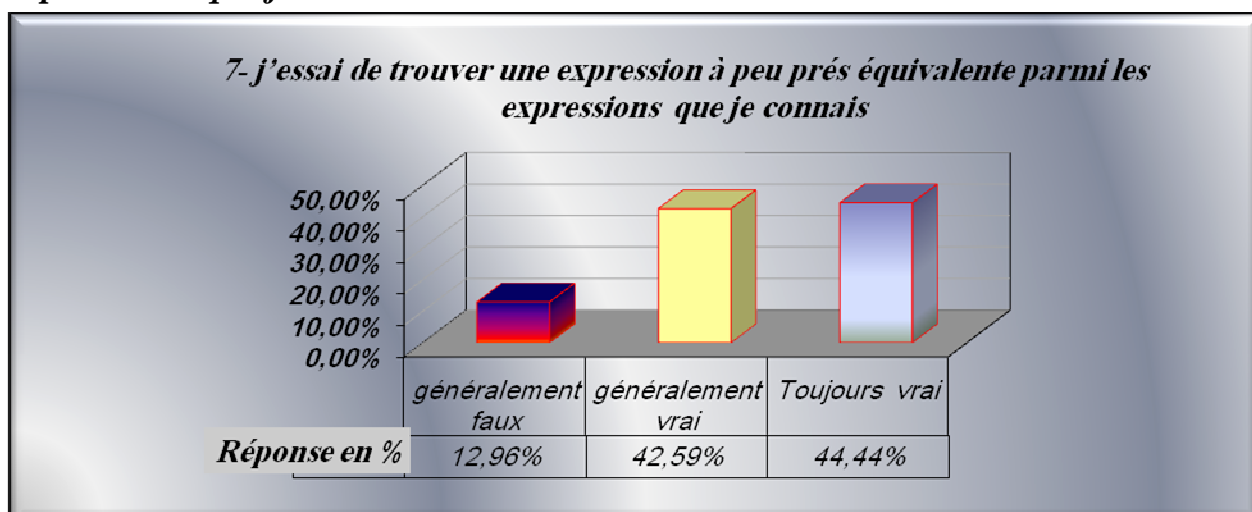


**Graphique 6**

40,74% ont affirmé que c'était généralement faux, 33,33 % par généralement vrai et 25,93% par toujours vrai.

Cette entrée confirme les données des deux précédentes et donne une idée sur les comportements stratégiques préférés par les apprenants. Les élèves préfèrent recourir aux matériels d'appoint afin de confirmer leurs propositions.

7) *J'essai de trouver une expression à peu près équivalente parmi les expressions que je connais*



**Graphique 7**

12,96 % optent pour « généralement faux », 42,59% par « généralement vrai » et 44,44 % par « toujours vrai ».

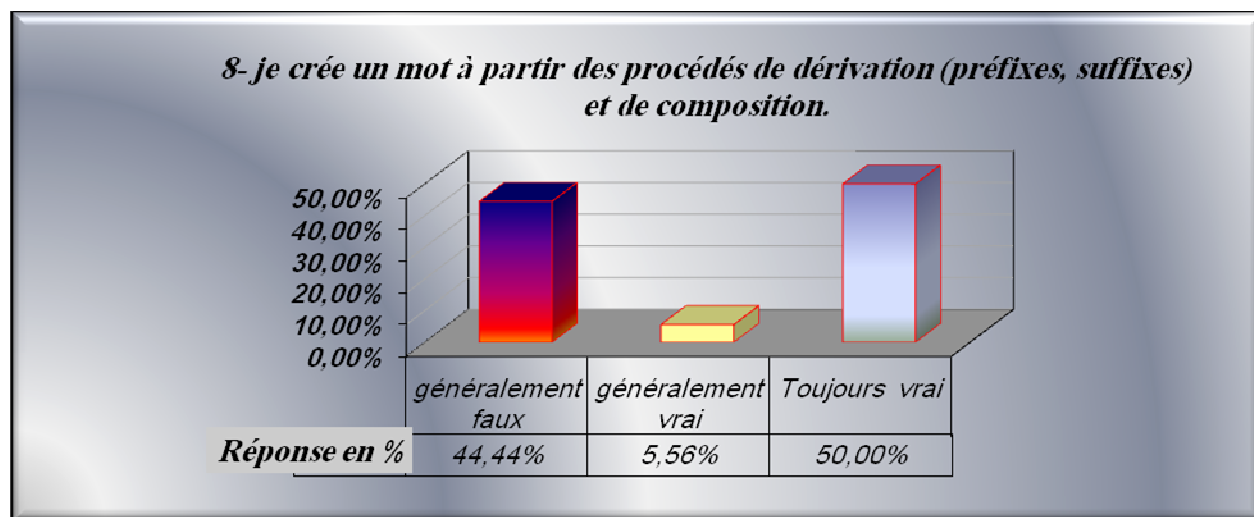
Cette stratégie relève des stratégies liées à la manipulation et à la transformation de l'information, il met en œuvre des formules stéréotypées (toutes faites) ainsi que certaines structures utiles afin de faciliter sa production. (Ex. je ne sais pas si, je crois bien que ...), quelques fois l'apprenant fait usage de périphrases ou de circonlocutions lorsqu'un mot lui échappe.

Exemple de périphrase : « mes parents, mes frères et sœurs » pour « ma famille ».

Exemple de circonlocution :

« Un tabouret » devient « un siège sans dossier ».

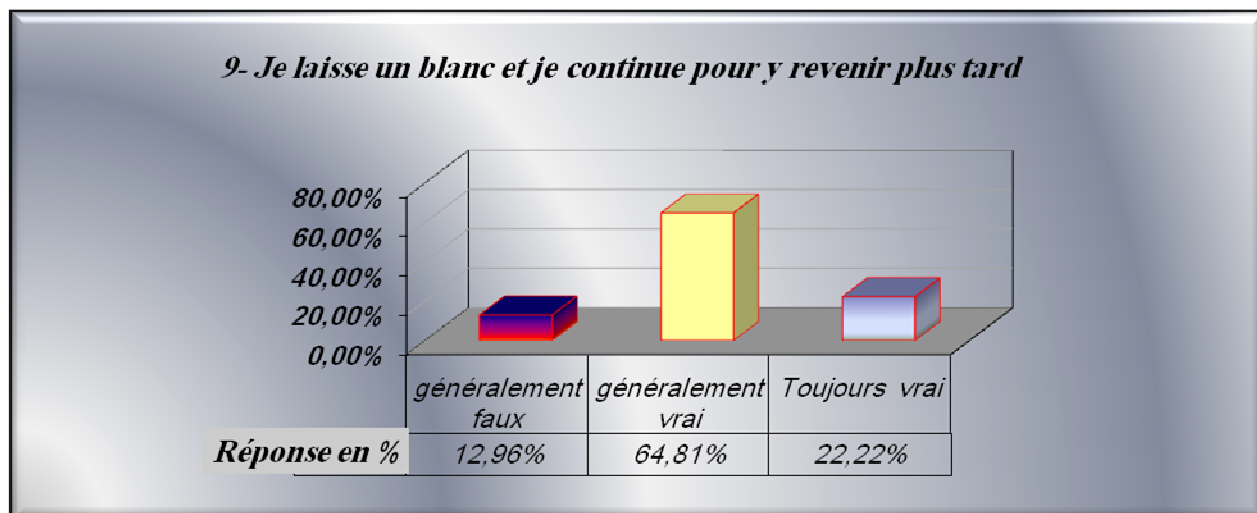
**8) Je crée un mot à partir des procédés de dérivation (préfixes, suffixes) et de composition.**



**Graphique 8**

Cette stratégie (pas très courante chez les élèves) consiste en le recours à la création lexicale : création d'un mot à partir de la sélection d'un trait conceptuel traduit en langue étrangère et normaliser (généralement) selon le système morphologique de cette langue (en lui ajoutant un préfixe ou un suffixe).

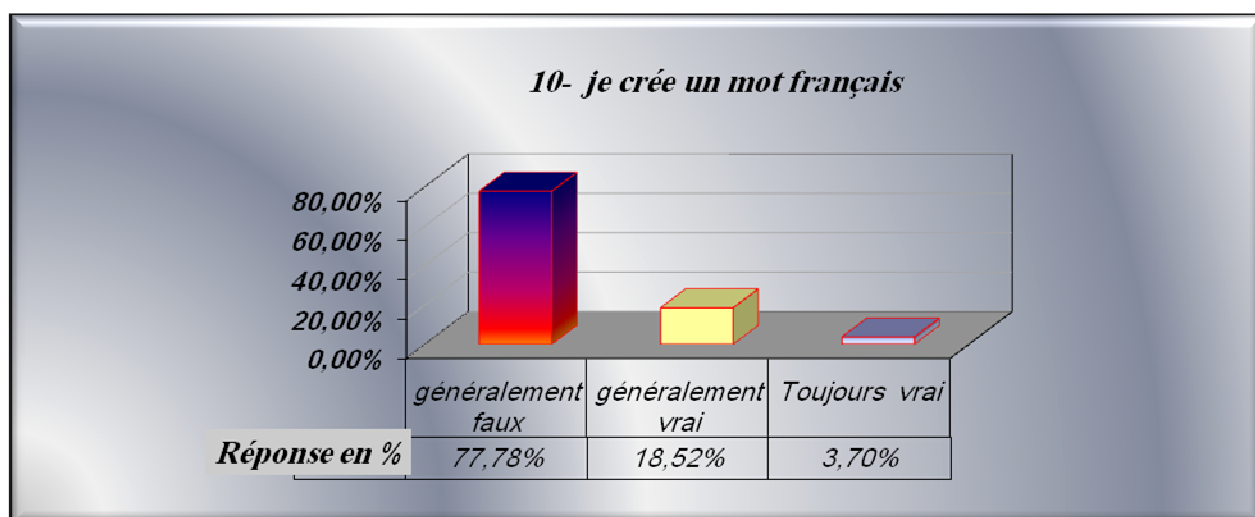
9) *Je laisse un blanc et je continue pour y revenir plus tard.*



**Graphique 9**

Les élève qui ont approuvé la possibilité de recourir à cette stratégie essaient une planification très fréquente à ce stade d'apprentissage, il commence par rédiger son texte en laissant un blanc pour les mots qu'il ignore, à la fin de la rédaction il revient sur « les blancs) pour proposer un mot ou une expression permettent de rendre son message intelligible. C'est une stratégie de gestion de ressources mentales.

10) *Je crée un mot français :*



**Graphique 10**



Cette stratégie appelée également « pérégrinisme » consiste à utiliser un mot de la langue maternelle en lui appliquant les règles de la morphologie et de la phonologie de la langue étrangère, ce qui revient à créer un mot inexistant. Remarquons que les résultats nous montrent que malgré les carences lexicales des apprenants, ils ne vont pas jusqu'à créer un mot qui n'existe pas.

*11) Autre :*

Exactement comme lors de l'activité de compréhension, la quasi- totalité des apprenants font appel à autrui afin de compenser leurs lacunes lors de l'activité de production.

### **5-Synthèse des résultats :**

A l'écrit comme à l'oral, en compréhension ou en production, l'apprenant mobilise, consciemment ou pas, toutes ses facultés et ses ressources afin d'être opérationnel lors de son processus cognitif.

Il fait appel à sa perspicacité et développe un certain nombre de comportements afin d'éviter de faire des erreurs, *ces dernières devraient cesser d'être culpabilisées parce qu'elles renseignent d'un effort réel de la part de l'apprenant.*

Notre questionnaire essaye de mettre en évidence ces comportements et tente de les répertorier selon trois catégories :

- **Les stratégies de devinement** : ayant un rapport avec :
  - ✓ les hypothèses que se fait l'apprenant sur le sens des unités lexicales qu'il ignore ;
  - ✓ La nature des associations mentales que se fait l'apprenant en reliant ( selon son propre modèle ) les unités lexicales de sa langue cible avec celles de sa langue maternelle ;
  - ✓ L'usage des indices internes et externes afin de juger sur l'importance de l'unité lexicale au sein du discours et la capacité de cette dernière à lui fournir des éléments nouveaux nécessaires à la compréhension.
  
- **Les stratégies mnémoniques ou de mémorisation** : ayant un rapport avec :
  - ✓ La faculté de l'apprenant à associer le sens des unités lexicales avec des évocations sensoriels. Il s'agit de joindre les mots à des icônes ou des sons.

✓ Le recours aux sources et aux matériels d'appoint de façon décontextualisée comme le recours aux listes de mots, aux dictionnaires, etc., ou de façon contextualisée comme le regroupement, l'imagerie et l'association.

✓ Le renforcement des acquis lexicaux en constituant son propre « vocabulaire personnel » et en procédant aux techniques de révision structurée.

➤ **Les stratégies compensatoires ou de communication** qui correspondent à :

✓ la faculté de l'apprenant à être fonctionnel malgré ses lacunes langagières et à gérer ses ressources en fonction de ses besoins et en fonction des travaux qu'il est appelé à faire.

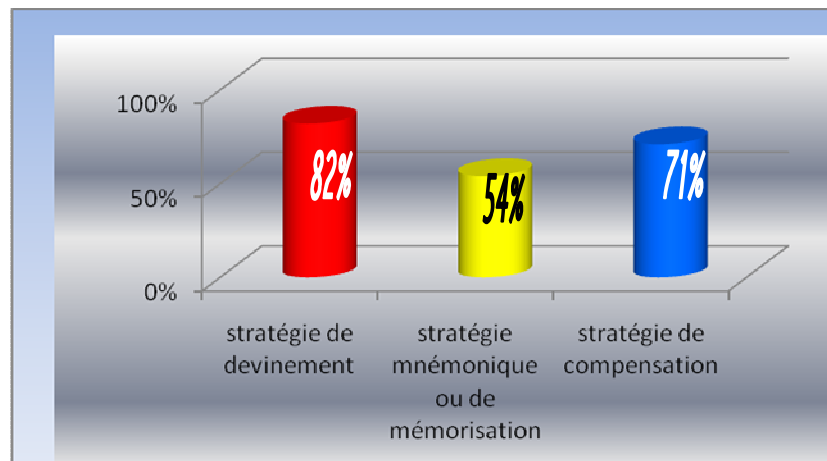
✓ La demande d'aide, le recours à la gestuelle, l'évitement, l'invention des mots, l'utilisation des périphrases sont elles aussi des stratégies de compensation que nos apprenants en font souvent usage.

Nous pouvons émettre les conclusions suivantes :

Les apprenants font usage des stratégies de devinement de façon presque unanime, ceci n'est pas du à la facilité ou l'efficacité de ces dernière mais nous pensons que le taux est assez élevé puisque *le processus de devinement est inconscient dans la majorité des cas.*

Les stratégies de compensation varient considérablement selon les groupes - classes et les sujets – apprenants. La disparité des pourcentages concernant cette stratégie renseigne sur l'hétérogénéité des classes.

Nous avons essayé de classer les stratégies proposées dans le questionnaire en trois grandes sous- catégories ; la figure suivante affiche les taux d'utilisation des stratégies de devinement, de mémorisation et de compensation. Pour ce nous avons pris les taux de l'attribution « généralement vrai » et « toujours vrai ».



**Fig. Taux d'usage des stratégies d'apprentissage.**

## **II- ANALYSE D'ERREURS LIEES A LA DEFINITION DE MOTS PRESENTEES EN CONTEXTE :**

### **1- LE ROLE DU CONTEXTE DANS LA MEMORISATION D'UN NOUVEAU VOCABULAIRE :**

**L**e mot contexte connaît diverses acceptions en linguistique tantôt le terme est utilisé dans un sens très étroit et désigne les mots auxquels un mot donné est relié sur le plan syntagmatique (à l'intérieur d'une proposition donnée) : tantôt il est pris au sens très large, comprenant pratiquement tous les aspects de la situation discursive, tantôt encore on s'en sert pour parler du texte et surtout du contenu du texte dans lequel est inséré le mot. Nous prendrons le terme dans ce dernier sens.

La source la plus précieuse pour découvrir le sens d'un mot est sans aucun doute le contexte et l'on peut tous affirmer que la plus grande partie du vocabulaire s'apprend par le contexte. P. BOGAARDS déclare que « deviner les mots du contexte est une partie centrale de processus de lecture »<sup>(1)</sup>, il souligne également la valeur du contexte pour la compréhension des mots en remarquons que : « il est absurde d'apprendre les mots hors contexte, puisque les mots isolés sont privés de leur versatilité polysémique et de la variation sémantique liée au contexte qui constituent les caractéristiques fondamentales du mot »<sup>(2)</sup>.

Nous pouvons dire que les mots appris par inférence sont mieux retenus parce qu'ils sont mieux insérés dans un réseau sémantique.

Enfin, étant donné qu'il est impossible de connaître tous les mots d'une langue, les apprenants doivent mettre au point des stratégies pour traiter les items lexicaux inconnus qu'ils rencontrent : la capacité de deviner le sens des mots à

---

(1) P. BOGAARDS., op.cit., p. 172

(2) P. BOGAARDS., Id

partir de leur contexte fait partie intégrante des connaissances lexicales à coté de cette conviction; existent toute de même un contresens pédagogique qui pose la question suivante : ne serait-il pas possible que le contexte peut mener les apprenants (même très avancés) à tirer des conclusions erronées sur la signification des mots ?

Nous pensons que s'appuyer sur le contexte constitue une approche très efficace pour l'enseignement du vocabulaire mais il est dangereux d'affirmer qu'elle en est la seule.

L'idée d'enseigner le vocabulaire principalement sinon exclusivement à partir du contexte a été bien accueillie dans l'enseignement du français dans les lycées algériens, cette approche est dans l'ensemble fructueuse et saine.

R.j. STENBERG (1987)<sup>(1)</sup> a présenté les principaux indices, externes et internes, fournis par le contexte linguistique et susceptibles de favoriser l'inférence lexical, (voir tableau) :

Contexte linguistique	
externe	interne
<p><b>Temporel</b></p> <p>ex : j'ai vu x hier soir</p> <p><b>spatial</b></p> <p>ex : j'ai vu x dans la forêt</p> <p><b>valeur / avantage</b></p> <p>ex : j'avais peur de x</p> <p><b>description de l'état</b></p> <p>ex : le x était gris</p> <p><b>description fonctionnelle</b></p> <p>ex : le x a aboyé</p> <p><b>cause / possibilité</b></p> <p>ex : le x m'a sauvé la vie</p> <p><b>appartenance à une classe</b></p> <p>ex : le x appartient à la race canine.</p> <p><b>équivalence</b></p> <p>ex : le x que j'ai vu, comme les autres loups d'ailleurs, était féroce.</p>	<p><b>Préfixe</b></p> <p>Ex : poly → plusieurs → polythéisme</p> <p><b>Racine</b></p> <p>Ex : phasie → élocution → aphasie</p> <p><b>Suffixe</b></p> <p>Ex : ier → ieux</p> <p><b>Interaction</b></p> <p>Ex : insecticide : insecte + icides cide → tuer</p>

(1) R.j. STENBERG., The psychology of verbal comprehension dans advance in structural psychology, publ. 1987. p. 97 cité par Lise DUQUETTE & M.c. TREVILLE., Op.cit., p. 70.

*P*

our tester de l'efficacité de l'approche contextuelle nous avons essayé d'effectuer une analyse d'erreur liée à la manière dont les apprenant du lycée « Didouche Mourad » (deuxième année sciences de la nature et de la vie et deuxième année lettres et sciences humaines) définissent des mots qui leurs étaient présentés en contexte.

## **2-DEFINIR UN MOT EN CONTEXTE :**

Un extrait d'Italo CALVINO, a été distribué aux élèves avant les vacances avec les consignes suivantes :

- ✓ Lisez attentivement la nouvelle.
- ✓ Arrêtez-vous sur les mots qui vous sont inconnus.
- ✓ Souligner les, cherchez - par tous les moyens -<sup>(1)</sup> leurs sens.
- ✓ Relisez encore la nouvelle.

A la rentrée d'avril, les élèves disent n'avoir rien compris au texte, le professeur le relit encore une fois en classe et pose à l'oral quelques questions pour s'assurer que la compréhension générale est désormais acquise, il éclaire, toujours oralement, le sens de certains mots inconnus des élèves.

Nous leur demandons ensuite de produire des notes lexicales (dans lesquelles ils expliquent le sens des mots qu'ils estimaient inconnus auparavant) et pour les motiver nous leur avons dit que ces notes lexicales serviront pour que les élèves de première année parviennent à comprendre le texte.

A l'issue d'une séance de cinquante minutes, nous avons obtenu vingt neuf copies -quelques élèves n'ont pas remis leur travail soit qu'ils n'en aient pas été satisfaits, soit qu'ils ne l'aient pas fait. Cependant le regroupement du travail nous a permis de constituer un large corpus.

---

(1) Le professeur à indiquer aux apprenants qu'ils peuvent faire appel aux dictionnaires, demander l'aide d'un parent ou d'un ami, ... etc



### 3-RELEVÉ ET CLASSEMENT DES ERREURS :

✓ Seuls deux mots sont définis sans erreurs : « *analphabète* » et « *exhaustif* ».

✓ D'autres définitions sont carrément fautives en raison de la confusion entre deux paronymes : « *renflé / ronflé* ».

✓ Autre confusion entre homonymes pour : « *décrépi* (décrépit) : qui est dans une extrême déchéance physique à cause de son grand âge », « *croulant* : personne âgée ou d'âge mûr » et « *ferré* : garni de fer ».

✓ On rencontre un certain nombre de définitions hypospécifiques : c'est à dire que la définition est correcte mais insuffisante, elle renseigne sur le mot en question mais n'affirme pas que l'élève qui la fournit a bien saisi le sens du mot : « *courtaud* : court ; petit ; qui n'est pas grand » ou encore « *Etat major* : dirigeant de l'armée », « *héroïque* : qui vient de héros »

✓ Pour « *mulet* » le dictionnaire présente le sens retenu par tous les élèves, « poisson comestible », plusieurs élèves n'ont indiqué que ce sens bien qu'il soit absurde dans le contexte donné : « Puis arriva une équipe de soldats qui campèrent dans l'ancienne cour, avec **leur mulets**, des bottes de foin, des tentes, des cuisines... » (Peut être parce que la définition est plus courte que celle de « *mulet* : animal hybride... » ?).

✓ Dans toutes les copies, seul le premier sens de « *échalas* » a été retenu.

✓ On relève des définitions erronées, antonymiques comme : « ferré : pas assez savant sur la question » !? Ou homonymique comme : « expédient : envoyer » pas confusion phonie / graphie <sup>(1)</sup> avec le verbe « expédier » conjugué au présent de l'indicatif.

✓ « *Codex* » est présenté dans le sens spécifique de : « recueil de formules de médicaments » et non pas dans son sens élargi.

---

(1) Ces deux mots sont homographes et non homophones

- ✓ Des erreurs du type : « **Illustrer** (adj) : dessine (v) » ou « **logistique** (adj) : ensemble (n) des activités de ravitaillement de l'armée » révèlent
- ✓ la confusion entre le nom et le verbe, l'adjectif et le nom.
- ✓ Cependant, la plupart des erreurs sont dues à des problèmes liés à l'orthographe (le son [e] crée la confusion entre participe passé et verbe du premier groupe à l'infinitif),
- ✓ la non maîtrise du nombre : « **erronées** : **qui contient** des erreurs », du genre « **insidieuse** : **trompeur** ».

#### 4-L'ANALYSE DES ERREURS :

Ce ne sont pas obligatoirement les mots les plus difficiles qui font l'objet d'erreurs : « **exhaustif** » n'a pas posé de problèmes, ni même « **codex** ».

Tous les élèves ont proposé des définitions courtes parce qu'ils ont l'habitude de noter brièvement le vocabulaire difficile des textes lus en classe, quitte à donner des mots relevés des définitions insuffisantes. La plus grande remarque que nous pouvons faire c'est que les élèves n'ont pas toujours su discerner (ou deviner) le sens adapté ou contexte (Cf. « **échalas** », « **mulet** »). Ils ont plutôt retenu le sens premier, à savoir le sens propre, concret (**ou est l'utilité du contexte alors ?**). Pour ce qui concerne la définition de « **ferré** » citée plus haut, la confusion vient probablement du fait que le mot apparaît dans une phrase négative (Ceci est à vérifier).

Il semble cependant que la plupart des erreurs soient dues à des confusions phonétiques, à des lacunes d'ordre morphologique ou orthographique que des exercices de remédiation ciblés peuvent combler.

Certains mots, que nous considérons comme mal connus des élèves, n'ont pas été relevés par eux. Nous pensons que cela a pour raison le fait que tellement les élèves méconnaissaient beaucoup de mots, qu'ils étaient devant l'obligation de faire un choix purement aléatoire entre les mots à définir.

L'analyse du corpus montre qu'on y rencontre toutes les sortes de définitions recensées par A. LEHMANN et M.f BERTHET dans introduction à la lexicologie, sémantique et morphologique<sup>(1)</sup>.

**- La définition par inclusion** : (Ou définition logique, hyperonymique)

Construite sur le modèle aristotélicien, est celle des dictionnaires, elle définit d'abord le genre puis les différences qui le séparent des autres espèces appartenant au même genre.

**Sentinelle 1** : Soldat placé pour alerter les gardes, contrôler les entrées, protéger un lieu public.

**Sentinelle 2** : Soldat qui a la charge de faire le guet devant un lieu occupé par l'armée.

**- La définition morphosémantique** : Elle concerne les mots dérivés et composés, elle est fréquente également dans les dictionnaires, mais peut être insuffisante dans la production de définitions lexicales :

**Décrépir** : Dégarnir du crépi.

**Héroïque** : Qui vient de héros.

**Presbyte** ; personne atteinte de presbytie, définition cependant complété par l'apprenant qui, percevant un manque, ajoute entre parenthèses « opposé à myope ».

**- La définition par synonyme ou antonyme** : Elle est la plus utilisée par les élèves car elle permet de définir un mot brièvement. Elle peut être mieux adaptée à la production de notes lexicales, mais cette méthode à ses limites qui sont que, d'une part, il n'existe pas toujours de synonymes parfaits, et que, d'autre part, elle implique que l'utilisation du synonyme ou de l'antonyme ne pose pas de

---

(1) A. LEHMANN & M.f. BERTHET., Introduction à la lexicologie, sémantique et morphologie, NATHAN Université, 2000, p. 17 et suiv.

problèmes syntaxiques lors de son utilisation en contexte. Elle peut s'avérer insuffisante, si le synonyme proposé est l'hyperonyme.

*Echalas* : perche

*Vivres* : nourriture

- **La définition métalinguistique** : Introduire par une locution verbale du type : « se dit de », « sert à », ou par un incluant métalinguistique comme : préposition, surnom, elle est jamais substituable au mot défini. Ce type de définition est proposé de manière fautive dans : « *Prestige* : n.m., (pouvoir de celui qui) impose le respect ou l'admiration », la définition nie la classe grammaticale préalablement énoncée. Ce type de définition aurait convenu à : parbleu : « parbleu : interj.1540 ; *euphém.* Pour Pardieu : Jurement atténué pour exprimer l'assentiment, l'évidence. Pardi » (Petit Robert Electronique) qui n'a pas été retenu par les élèves.

Le tableau suivant propose quelques exemples de définitions produites par les élèves et le contexte dans lequel les mots ont été relevés :

***Entrées définitions, mots en contexte :***

<i>Entrée</i>	<i>Définition</i>	<i>Contexte</i>
<b>Analphabète</b>	-Qui ne sait ni lire ni écrire	« Le soldat tommassonn lisait à haute voix à l'un de ses camarades <b>analphabètes</b> et celui-ci donnait son avis ».
<b>Exhaustif</b>	-Complet	« Il transmet l'ordre de conclure l'enquête au plus vite et présenter un rapport <b>exhaustif</b> ».
<b>Courtaud</b>	-Court -Petit -Qui n'est pas grand	« Le général descendit du cheval, <b>courtaud</b> et trapu, bombant le torse, sa grosse nuque tondu ras ... ».
<b>Tome</b>	-Gros livre -Un gros livre	« Qui refermait furieusement un <b>tome</b> en disant :... ».
<b>Etat major</b>	-Dirigeant de l'armée	« <b>l'état-major</b> de pandurie se réunit pour faire le point sur la situation ».
<b>Héroïque</b>	-Qui vient du mot héros	« ...le peuple exalté en tant que victime <b>héroïque</b> de guerres et de politiques erronées ».
<b>Bombant</b>	-D'une forme ronflé*	« Le général descendit du cheval courtaud et trapu, <b>bombant</b> le torse, sa grosse nuque tondue ras ».

<i>Entrée</i>	<i>Définition</i>	<i>Contexte</i>
<b>Echalas</b>	-Perche  -Pied en bois qu'on enfonce dans le sol au pied d'un arbuste	« quatre <b>échalas</b> , des lieutenants descendirent de voiture, ».
<b>Mulet</b>	-Poisson comestible  -Muge	« Puis arriva une équipe de soldats qui campèrent dans l'ancienne cour, avec leurs <b>mulets</b> , des bottes de foin, des tentes,... ».
<b>Décrépi</b>	-Qui est dans une extrême déchéance physique à cause de son âge.  -En mauvais état  -Usé, moisi  -Vieux	« Cette bibliothèque se trouve dans un ancien palais, (...) <b>décrépi</b> et croulant ».
<b>Croulant</b>	-Des murs croulants -- Personne âgée ou d'âge mur  -Tombe	« Cette bibliothèque se trouve dans un ancien palais (...) <b>décrépi</b> et croulant ».
<b>Ferré</b>	-Calé, fort  -Très bon  -Très savant, instruit  -Garni de fer  -Pas assez savant sur la question	« En matière de bibliographie, aucun d'eux n'était très ferré... ».
<b>Codex</b>	-Recueil de médicament	«...la nouvelle qu'un mulet (...) avait mangé un codex de Cicéron ».

<i>Entrée</i>	<i>Définition</i>	<i>Contexte</i>
<b>Expédient</b>	-Envoyer	« C'était un expédient pour que l'on put mener l'enquête en grand secret ».
<b>Illustre</b>	-Dessine	« En pandurie, une nation illustre ».
<b>Logistique</b>	-Conforme aux règles -Ensemble des activités intéressant le ravitaillement de l'armée	Le général Fedina s'occupa tout d'abord de l'organisation logistique ».
<b>Erronées</b>	-Qui contient des erreurs	«...le peuple exalté en tant que victime héroïque de guerres et de politiques erronées ».
<b>Insidieuse</b>	-Qui a le caractère d'un piège -Trompeur -Trompeuse	« La forêt des livres (...) semblait devenir de plus insidieuse ».

Celui-ci offre une synthèse des types de définition :

Définition, exemples :

Type de définition	Exemple
<p><b><u>Définition logique :</u></b></p> <p>Aussi appelée définition aristotélicienne, est celle des dictionnaires.</p>	<p><b><u>Sentinelle 1</u></b> : soldat placé pour alerter la garde, contrôler les entrées, protéger un lieu public.</p> <p><b><u>Sentinelle 2</u></b>: soldat qui a la charge de faire le guet devant un lieu occupé par l'armée.</p>
<p><b><u>Définition morphosémantique :</u></b></p> <p>Egalement celle des dictionnaires. Elle est souvent insuffisante.</p>	<p><b><u>Décrépir</u></b> : dégarnir du crépi.</p> <p><b><u>Héroïque</u></b> : qui vient de héros.</p> <p><b><u>Presbyte</u></b> : personne atteinte de presbytie (opposé à myope).</p>
<p><b><u>Définition par synonyme ou antonyme :</u></b></p> <p>Fréquente et utile pour les notes lexicales, elle peut s'avérer insuffisante.</p>	<p><b><u>Echalas</u></b> : perche.</p> <p><b><u>Courtaud</u></b> : (qui n'est pas) grand.</p> <p><b><u>Vivres</u></b> : nourriture.</p> <p><b><u>Prestige</u></b> : gloire.</p>
<p><b><u>Définition métalinguistique :</u></b></p> <p>Introduite par une locution verbale ou un incluant métalinguistique.</p>	<p><b><u>Parbleu</u></b> : interjection, euphémisme pour pardieu.</p>



Le dernier tableau présente une analyse des principales erreurs :

<i>Mots relèves</i>	<i>Définition correcte</i>	<i>Définition incorrecte</i>	<i>Type d'erreurs</i>
Analphabète (1)	<b>X</b>		
Bibliographie (3)		<b>XXX</b>	Définition hypospécifique
Bombant (1)		<b>X</b>	Confusion de paronymes
Chevauchées (6)	<b>XXX</b>	<b>XXX</b>	Confusion de synonymes
Chevauchées radieuses (2)	<b>X</b>	<b>X</b>	Définition hypospécifique
Cicéron (1)	<b>Non défini</b>		Non défini
Codex (2)		<b>XX</b>	Sens spécifique
Courtaud (9)	<b>XXXX</b>	<b>XXXXXX</b>	Définition hypospécifique
Croulant (5)		<b>XXXXXX</b>	Confusion entre homonymes
Décrépi (9)	<b>XX</b>	<b>XXXXXXXX</b>	Homonyme, hypospécifique
Destin glorieux (1)		<b>X</b>	Définition hypospécifique
Echalias (7)		<b>XXXXXXXX</b>	Confusion entre homonymes
Emmitouflés (3)	<b>XX</b>	<b>X</b>	Confusion verbe / participe
Enchevêtrée (4)		<b>XXXX</b>	Classe grammaticale, synonyme
Erronées (1)		<b>X</b>	Erreur de nombre
Etat-major (1)		<b>X</b>	Définition hypospécifique
Exhaustif (3)	<b>XXX</b>		
Expédient (3)	<b>X</b>	<b>XX</b>	Confusion entre homonymes

Mots relèves	Définition correcte	Définition incorrecte	Type d'erreurs
Ferré (12)	<b>XXXXXXXXX</b>	<b>XXXX</b>	Homonyme / antonyme
Feutre (1)		<b>X</b>	Erreur de syntaxe
Grevé (6)		<b>XXXXXX</b>	Classe / paronymes
Héroïque (1)		<b>X</b>	Définition hypospécifique
Hierarchique (1)		<b>X</b>	Confusion, Définition, exemple
Idéaux (1)		<b>X</b>	Nombre, Classe grammaticale
Illustre (1)		<b>X</b>	Confusion adjective / verbe
Inouï (2)	<b>XX</b>		
Insidieuse (5)	<b>XXXX</b>	<b>X</b>	Erreur de genre
Jaillir (2)	<b>XX</b>		
Logistique (3)	<b>XX</b>	<b>X</b>	Confusion adjective / nom
Mulet (3)		<b>XXX</b>	Confusion entre homonyme
Nation illustre (2)		<b>XX</b>	Définition hypospécifique
Pandurie (3)	<b>X</b>	<b>XX</b>	Ecoute (défini oralement)
Pandurien (4)	<b>XX</b>	<b>XX</b>	Ne correspond pas à l'entrée
Partiellement (2)		<b>XX</b>	Définition hypospécifique
Passe-montagne (1)	<b>X</b>		
Perplexe (2)	<b>XX</b>		
Presbyte (4)	<b>XXX</b>	<b>X</b>	Définition hypospécifique
Prestige (4)	<b>X</b>	<b>XXX</b>	Définition hypospécifique
Prestige militaire (4)		<b>XXXX</b>	Définition hypospécifique

Mots relèves	Définition correcte	Définition incorrecte	Type d'erreurs
Puniques (1)		<b>X</b>	Syntax
Radiophonique (1)		<b>X</b>	Définition hypospécifique
Relaté (3)		<b>XXX</b>	Genre, participe / infinitif
Sa grosse nuque tendu ras (1)	<b>X</b>		
Scrupuleuse (3)		<b>XXX</b>	Genre ; exemple
Souricière (1)	<b>Non défini</b>		Non défini
Tome (3)	<b>XXX</b>		
Trapu (7)	<b>XXXXX</b>	<b>XX</b>	Accord de l'adjectif
Vivres (1)		<b>X</b>	Définition hypospécifique

## **5- SYNTHESE DES RESULTATS**

A partir de cette analyse nous pouvons dire que le sens d'un mot inconnu est mieux deviner quand la phrase propose plusieurs indices utiles au devinement; mais bien sûr, la possibilité de déduire les significations des mots ne dépend pas seulement de la qualité du contexte; elle dépend également de la manière dont l'information est traitée par l'apprenant, c'est-à-dire que les sujets apprenants exploitent les informations fournies par le texte de façon différentes.

Ces indices sont loin d'être accessoires, bien au contraire il nous semble que s'appuyer – dans la pratique de la classe – sur le contexte et les indices que fournit le texte serait une approche très efficace pour l'enseignement du vocabulaire.

Il en reste une question : nous savons que beaucoup de mots de français (voire la majorité) possèdent une charge polysémique assez importante et chaque contexte ne clarifie et n'actualise qu'une seule acception<sup>(1)</sup> d'une unité lexicale donnée, ne faudrait-il pas plusieurs contextes pour illustrer les différentes UL couvertes par ce mot, le nombre total de textes nécessaires pour enseigner un vocabulaire donné ne finira-t-il pas par être très élevé et cette approche demanderait peut être trop de temps ?

Il serait peut être intéressant d'établir une comparaison entre l'approche contextuelle basée uniquement sur le texte et une approche où le même texte serait lu avec l'aide d'un dictionnaire ou avec une autre approche ou le texte serait directement traduit en langue maternelle.

---

(1) Le mot gagner nous paraît adéquat pour montrer les multiples acceptions des mots: gagner (dans le sens d'acquérir, obtenir), gagner du terrain (avancer, progresser), gagner un endroit (atteindre), gagner du temps (faire, avancer vite)

## **CONCLUSION GENERALE :**

Le vocabulaire, siège des significations brutes, pivots autour duquel gravitent les contextes, source de combinaisons syntaxiques et discursives et voie d'accès à la communication, est rarement au centre des méthodologies dites communicatives.

Beaucoup d'observateurs, d'enseignants et d'apprenants ont relevé cette contradiction. Nous essayons dans notre travail de réhabiliter le vocabulaire en nous efforçant de le sortir du domaine strictement linguistique pour le situer, comme la didactique l'a fait pour l'ensemble de la langue, au carrefour de disciplines connexes telles que la psychologie, la sociologie et la pédagogie.

Selon les postulats fournis par les recherches dans les domaines de la linguistique la psycholinguistique et de la sociolinguistique, les mots sont en rapport sémantique les uns avec les autres, ils sont organisés en réseau d'association dans le cerveau des individus et sont utilisés, dans le discours, en suivant des modèles de comportements généralisés.

Le but serait désormais d'inciter les enseignants à jeter un regard avisé sur les descriptions théoriques les plus répandues du lexique afin de pouvoir suggérer différents modes d'actions pédagogiques concernant l'enseignement du lexique.

Le vocabulaire constitue pour les enseignants de français langue étrangère, un point crucial de préoccupations. Tout le monde est bien conscient que disposer d'un répertoire lexical suffisamment étendu et suffisamment différencier dans ces constituants est indispensable à toute activité d'échange et d'utilisation du français au lycée.

Il ne faut pas oublier, cependant, que, dans le cadre de l'apprentissage du FLE, la mise en place d'un vocabulaire n'est pas un but en soi : l'objectif est de

construire un vocabulaire utile et fonctionnel, un lexique qui puisse servir dans l'emploi de la langue. La construction de ce vocabulaire dépend selon notre travail de trois facteurs essentiels :

➤ L'étendu et la profondeur (quantité et qualité) de la matière lexicale à enseigner; cela suppose un choix délicat du support pédagogique, en l'occurrence le texte, qui doit prendre en considération les besoins de l'apprenant, son milieu socioculturel, ses aspirations... etc.

➤ Les stratégies d'enseignement c'est-à-dire comment l'enseignant doit-il présenter la matière vocabulaire : les mots doivent être présentés en contexte avec la totalité de leurs contenus sémantiques (leurs différentes acceptions), dans des ensembles organisées pour un réemploi productif fécond de la part de l'apprenant, pour cela l'enseignant ne dispose que de ses œuvres personnels.

➤ Les stratégies d'apprentissage, qui constituent à notre point de vue un élément capital mais négligé dans les termes du contrat pédagogique. Ces stratégies témoignent de la profondeur de l'activité cognitive de l'apprenant, et mobilisent toutes ses facultés et ses compétences. Défendre la cause de ces stratégies mènera sans doute vers un apprentissage réel et satisfaisant.

Enfin nous pouvons nous énoncer en termes de recommandations :

- Les mots grammaticaux doivent être enseignés en même titre que les mots pleins car ils ont, eux aussi, leur charge sémantique et polysémique.

- Faire recours à plusieurs types de texte peut se révéler une méthode précieuse car elle offre plusieurs angles d'attaque des unités lexicales objets d'étude.

- La notion de fréquence est toujours pertinente car les inventaires préétablis peuvent servir à la construction d'un lexique mental riche et varié.

- Certains domaines doivent être plus particulièrement explorés :

- ✓ Le vocabulaire de la perception sensible ;
- ✓ Le vocabulaire des sentiments, des émotions ;
- ✓ Le vocabulaire des qualités et des défauts ;
- ✓ Le vocabulaire lié aux modalités
- ✓ Concernant la source de difficulté qui peut provenir de la relation entre le vocabulaire de la langue d'origine de l'élève et celui du français (les deux systèmes ne se recouvrent pas mais autorisent les transferts par le biais de la traduction) le fait de prohiber la traduction en classe n'empêchera pas l'élève d'y recourir pour son propre compte, alors nous pensons que la traduction (dans les cas limites) peut s'avérer un moyen sûr pour l'apprentissage.
- ✓ Enseigner les stratégies d'apprentissage en classe de FLE de manière à ce que les apprenants deviennent judicieux dans le choix et la mise en œuvre de leurs techniques d'acquisition.

## **ANNEXE :**

### **Production de notes lexicales**

#### **Italo Calvino ; Extrait**

*En Pandurie, une nation illustre, un soupçon s'insinua un jour dans les esprits des hauts officiers : les livres pouvaient contenir des opinions contraires au prestige militaire. En effet, à la suite de procès et d'enquêtes, il était apparu qu'une grande quantité de livres, modernes et anciens, panduriens et étrangers, partageait cette habitude désormais si répandue de considérer les généraux comme des personnes qui peuvent elles aussi se tromper et causer des désastres, et les guerres comme quelque chose de différent, parfois, des chevauchées radieuses vers des destins glorieux. L'état-major de Pandurie se réunit pour faire le point sur la situation. Mais ils ne savaient par où commencer parce que, en matière de bibliographie, aucun d'eux n'était très ferré. On nomma une commission d'enquête, sous les ordres du général Fedina, officier scrupuleux et sévère. La commission examinerait tous les livres de la plus grande bibliothèque de Pandurie. Cette bibliothèque se trouvait dans un ancien palais plein d'escaliers et de colonnes, décrépi et croulant par endroits. Dans ses salles froides, pleines à craquer, partiellement impraticables, s'entassaient les livres ; seuls les rats avaient la possibilité d'explorer l'ensemble des recoins. Le budget de l'État pandurien, grevé par des dépenses militaires considérables, ne pouvait fournir aucune aide.*

*Les militaires prirent possession de la bibliothèque par un matin pluvieux de novembre. Le général descendit de cheval, courtaud et trapu, bombant le torse, sa grosse nuque tondue ras, les sourcils froncés au-dessus de son pince-nez ; quatre échalas, des lieutenants, descendirent de voiture, menton haut dressé et paupières baissées, chacun avec sa serviette à la main. Puis arriva une équipe de soldats qui campèrent dans l'ancienne cour, avec leurs mulets, des bottes de foin, des tentes, des cuisines, des radios de campagne et des drapeaux de signalisation.*

*Des sentinelles furent placées aux portes, ainsi qu'une pancarte qui interdisait l'entrée, «à cause des grandes manoeuvres, pour toute la durée de celles-ci». C'était un expédient, pour que l'on pût mener l'enquête en grand secret. Les chercheurs qui avaient l'habitude de se rendre à la bibliothèque tous les matins, emmitouflés dans leurs manteaux, avec des écharpes et des passe-montagnes pour ne pas se geler, durent faire marche arrière. Ils se demandaient, perplexes :*

*«Comment ça, les grandes manoeuvres dans la bibliothèque ? Ne vont-ils pas mettre du désordre ? Et la cavalerie ? Vont-ils faire aussi du tir ? »*



*Parmi le personnel de la bibliothèque il ne resta qu'un petit vieux, M. Crispino, conservé pour expliquer aux officiers l'emplacement des volumes. C'était un petit bonhomme, avec un crâne chauve en forme d'oeuf et des yeux comme des têtes d'épingle derrière ses lunettes.*

*Le général Fedina s'occupa tout d'abord de l'organisation logistique, les ordres étant que la commission ne sortît pas de la bibliothèque avant d'avoir achevé l'enquête ; c'était un travail qui demandait de la concentration et ils ne devaient pas être distraits. Aussi se procurèrent-ils des stocks de vivres, quelques poêles de caserne, une provision de bois à laquelle s'ajoutèrent des recueils de vieilles revues, estimées peu intéressantes. Il n'avait jamais fait aussi chaud dans la bibliothèque, en cette saison. Dans des endroits sûrs, entourés de souricières, on plaça les lits de camp où dormiraient le général et ses officiers. Puis on procéda au partage des tâches. A chacun des lieutenants furent assignées des branches déterminées du savoir, des siècles déterminés d'histoire. Le général contrôlerait le tri des volumes et apposerait divers tampons selon que le livre serait déclaré lisible par les officiers, les sous-officiers, la troupe, ou bien devrait être dénoncé auprès du tribunal militaire. Et la commission commença son travail. Chaque soir la radio de campagne transmettait le rapport du général Fedina au commandement supérieur. « Examiné tel nombre de volumes. Retenu tant comme suspects. Déclaré tant comme lisibles pour officiers et troupe. » Ces chiffres sévères étaient rarement accompagnés de quelque communication extraordinaire : la requête d'une paire de lunettes pour un lieutenant presbyte qui avait cassé les siennes, la nouvelle qu'un mulet, laissé sans surveillance, avait mangé un codex rare de Cicéron. Mais des événements d'une portée bien plus grande, dont la radio de camp ne transmettait aucune nouvelle, étaient en train de mûrir. La forêt des livres, au lieu de s'éclaircir, semblait devenir de plus en plus enchevêtrée et insidieuse. Les officiers se seraient perdus, n'eût été l'aide fournie par M. Crispino.*

*Le lieutenant Abrogati, par exemple, se levait brusquement et jetait sur la table le volume qu'il était en train de lire : « Mais c'est inouï ! Un livre sur les guerres puniques qui parle bien des Carthaginois et qui critique les Romains ! Il faut le dénoncer tout de suite ! » (Il faut dire que les Panduriens, à tort ou à raison, se considéraient comme les descendants des Romains.) De son pas silencieux dans ses pantoufles de feutre, le vieux bibliothécaire s'approchait de lui. « Et ce n'est encore rien, disait-il, lisez là, toujours à propos des Romains, ce qui est écrit ; vous pourrez verbaliser celui-ci, et celui-ci, et celui-là. » Et il lui soumettait une pile de volumes. Le lieutenant commençait à les feuilleter nerveusement, il lisait, de plus en plus intéressé, prenait des notes. Et il se grattait la tête en marmonnant : « Parbleu ! On en apprend tous les jours ! Mais qui l'eût cru ! » M. Crispino s'approchait du lieutenant Lucchetti, qui refermait furieusement un tome en disant : « C'est du beau ! Ils ont ici le culot d'exprimer des doutes sur la pureté des*

*idéaux des croisades ! Oui, messieurs, des croisades ! » Et M. Crispino, tout souriant : « Ah, si vous devez dresser un procès-verbal sur cet argument, je peux vous suggérer quelques autres livres où vous trouverez plus de détails. » Et il ramenait la moitié d'un rayonnage. Le lieutenant Lucchetti fonçait tête baissée, et pendant une semaine on l'entendait feuilleter et murmurer : « Ces croisades alors ! C'est du beau ! » Sur le communiqué que la commission établissait tous les soirs, le nombre des livres examinés était de plus en plus élevé, mais on ne reportait plus aucune donnée sur les verdicts positifs ou négatifs. Les tampons du général Fedina demeuraient inactifs. Si, cherchant à contrôler le travail des lieutenants, il demandait à l'un d'eux : « Comment se fait-il que tu aies laissé passer ce roman ? La troupe y est mieux mise en valeur que les officiers ! C'est un auteur qui ne respecte pas l'ordre hiérarchique ! », le lieutenant lui répondait en citant d'autres auteurs et en s'embarquant dans des raisonnements historiques, philosophiques et économiques. Il en naissait des discussions d'ordre général, qui se poursuivaient pendant des heures et des heures. M. Crispino, silencieux dans ses pantoufles, presque invisible dans sa blouse grise, intervenait toujours au moment opportun, apportant un livre qui, à son avis, contenait des détails intéressants sur la question, et qui avait toujours pour effet de mettre à l'épreuve les convictions du général Fedina.*

*Pendant ce temps, les soldats n'avaient pas grand-chose à faire et s'ennuyaient. L'un d'eux, Barabasso, le plus instruit, demanda aux officiers un livre à lire. Sur le moment, ils voulurent lui donner l'un des très rares livres qui avaient été déclarés lisibles par la troupe ; mais en songeant aux milliers de volumes qu'il restait à examiner encore, le général refusa que les heures de lecture du soldat Barabasso soient perdues pour le service ; et il lui donna un autre livre à examiner, un roman qui semblait facile, sur les conseils de M. Crispino ; après avoir lu le livre, Barabasso devait en référer auprès du général. D'autres soldats aussi demandèrent et obtinrent de faire la même chose. Le soldat Tommasone lisait à haute voix à l'un de ses camarades, analphabète, et celui-ci donnait son avis. Les soldats, eux aussi, commencèrent à prendre part aux discussions générales. Sur la poursuite des travaux de la commission, on ne connaît pas beaucoup de détails : ce qui eut lieu dans la bibliothèque pendant les longues semaines d'hiver n'a pas été relaté. Le fait est que les rapports radiophoniques du général Fedina arrivèrent de plus en plus rarement à l'état-major de Pandurie, jusqu'à ce qu'ils cessent tout à fait. Le commandement suprême commença à s'alarmer ; il transmit l'ordre de conclure l'enquête au plus vite et de présenter un rapport exhaustif.*

*Cet ordre parvint à la bibliothèque alors que l'esprit de Fedina et de ses hommes était en proie à des sentiments opposés : d'une part, ils découvraient à chaque instant de nouvelles curiosités à satisfaire et prenaient goût à ces lectures et à ces études comme jamais auparavant*

*ils ne l'auraient imaginé ; d'autre part, ils se demandaient quand ils reviendraient parmi les gens et reprendraient contact avec la vie, qui leur apparaissait à présent d'autant plus complexe, presque renouvelée à leurs yeux ; et d'autre part encore, l'approche du jour où ils quitteraient la bibliothèque leur donnait beaucoup d'appréhension, parce qu'il fallait qu'ils rendent compte de leur mission, et, avec toutes les idées qui se mettaient à jaillir dans leurs têtes, ils ne savaient plus comment s'en sortir.*

*Le soir, ils regardaient à travers les vitres des fenêtres les premiers bourgeons sur les branches éclairées par le soleil couchant, et les lumières de la ville qui s'allumaient, tandis que l'un d'eux lisait à haute voix les vers d'un poète. Le général Fedina n'était pas avec eux : il avait donné l'ordre qu'on le laissât seul à son bureau, parce qu'il devait rédiger le rapport final. Mais de temps en temps on entendait résonner la sonnette et sa voix qui appelait : «Crispino ! Crispino ! » Il n'arrivait pas à avancer sans l'aide du vieux bibliothécaire, et ils finirent par s'asseoir à la même table et par rédiger ensemble le rapport.*

*Un beau matin, enfin, la commission sortit de la bibliothèque et alla au rapport auprès du commandement suprême ; et le général Fedina exposa les résultats de l'enquête devant l'état-major réuni. Son discours était une sorte d'abrégé de l'histoire de l'humanité des origines à nos jours, dans lequel toutes les idées les moins discutables pour les bien-pensants de Pandurie étaient critiquées, les classes dirigeantes dénoncées comme responsables des malheurs de la patrie, le peuple exalté en tant que victime héroïque de guerres et de politiques erronées. C'était un exposé un peu confus, avec des affirmations souvent simplistes et contradictoires, comme cela arrive à ceux qui ont embrassé depuis peu de nouvelles idées. Mais on ne pouvait nourrir de doutes sur la signification d'ensemble. L'assemblée des généraux de Pandurie resta abasourdie, écarquilla les yeux, retrouva sa voix, cria. Le général n'eut même pas la possibilité de terminer. On parla de dégradation, de procès. Puis, par crainte de scandales plus graves, le général et les quatre lieutenants furent mis à la retraite pour raisons de santé, à cause d'«une dépression nerveuse grave contractée pendant le service ». Habillés en civil, on les vit entrer souvent, emmitouflés dans des manteaux matelassés pour ne pas se geler, dans la vieille bibliothèque, où les attendait M. Crispino avec ses livres.*

Extrait d'un récit littéraire

**Italo Calvino**

## **PRODUCTION D'ELEVES**

### **1) Younes**

*Pandurie : pays imaginaire*

*Chevauchée : promenade, course à cheval*

*Bibliographie : connaissance des livres publiés sur un sujet donné.*

*Courtaud : de petite taille et assez gros.*

*Insidieuse : qui a le caractère d'un piège.*

*Enchevêtrée : engager l'une dans l'autre.*

*Décrépi : qui est dans une extrême déchéance physique à cause de son grand âge.*

*Croulant : personne âgée ou d'âge mûr.*

### **2) Hazem**

*Sentinelles : soldats placés en faction pour alerter la garde, rendre les honneurs, contrôler les entrées d'un établissement militaire, protéger un lieu public.*

*Radiophonique : relatif à la radiodiffusion.*

*Pandurien : originaire de Pandurie*

*Pandurie : pays imaginaire*

*Chevauchée : promenade à cheval.*

### **3) Chahinez**

*Chevauché : monté sur quelque jambe (ex. cheval).*

*Courtaud :*

*Trapu :*

*Vivres : nourriture*

*Analphabète : qui ne sait ni lire ni écrire.*

*Exhaustif :*

*Héroïque : qui vient du mot héros.*

**4) Imen**

*Illustre : dessine.*

*Prestige militaire : gloire militaire.*

*Pandurie : pays imaginaire.*

*Pandurien : habitant de Pandurie.*

*Chevauchées radieuses : promenades à cheval magnifiques.*

*Destin glorieux : destin heureux, célèbre.*

*Etal major : dirigeant de l'armée.*

*Bibliographie : tout livre écrit sur un sujet.*

*Ferré ; fort, instruit.*

*Emmitouflés : envelopper dans de couvertures.*

**5) Mériem**

*Pandurie : une livre.*

*Prestige : politique basée sur la gloire la grandeur.*

*Sentinelle : soldat placé pour alerter la garde, contrôler les entrées, protéger un lieu public.*

*Expédient : moyen propre à se tirer momentanément d'embarras, sans résoudre vraiment la difficulté.*

*Passe-montagne : cagoule de laine qui couvre le cou, les oreilles en laissant le visage découvert.*

*Souricière :*

**6) Adra**

*Prestige : n. m, impose le respect ou l'admiration.*

*Chevauchée : n. f, promenade, course à cheval.*

*Décrépir : dégarnir du crépi.*

*Courtaud : adj., de petite taille et assez gros.*

*Trapu : adj., qui est court et large, ramassé sur soi-même.*

*Sa grosse nuque tondu ras : veut dire qu'il a les cheveux courts comme les militaires.*

*Echalas : n. m, pieu en bois qu'on enfonce dans le sol au pied d'un arbuste.*

### 7) **Hanane**

*Ferré : très savant.*

*Décrépi : en mauvais état.*

*Grevé : alourdir.*

*Courtaud : de petite taille et assez gros.*

*Trapu : qui est court et large, ramassé sur soi-même.*

*Bombant : d'une forme ronflé.*

*Sentinelle : soldat qui a la charge de faire le guet devant un lieu occupé par l'armée.*

*Emmitouflé : enveloppé dans des fourrures, des vêtements chauds.*

### 8) **Dalila**

*Scrupuleux : il a des scrupules, il est exigeant sur le plan moral.*

*Décrépi : qui est dans une extrême déchéance physique.*

*Croulant : des murs croulants.*

*Perplexe : qui hésite, ne sait comment se comporter dans une situation embarrassante.*

*Presbyte : qui voit mal de près.*

*Hiérarchique : adressez-vous à vos supérieurs.*

### 9) **Saleh**

*Prestige militaire : attrait particulier de ce qui frappe l'imagination, impose le respect ou l'imagination.*

*Bibliographie : connaissance des livres publiés sur un sujet donné.*

*Courtaud : qui n'est pas grand.*

*Chevauchée : promenade, course à cheval.*

*Croulant : Personne âgé ou d'âge mûr.*

*Décrépi : qui est dans une extrême déchéance physique à cause de son grand âge.*

*Insidieuse : qui a le caractère d'un piège.*

### **10) Rym**

*Pandurie : pays imaginaire.*

*Prestige : la gloire.*

*Pandurien : habitant de Pandurie.*

*Chevauchées radieuses : promenade à cheval.*

*Ferré : garnir de fer.*

*Scrupuleuse : exigeant sur le plan moral.*

*Echalas : pieu en bois qu'on enfonce dans le sol au pied d'un arbuste.*

### **11) Sonia**

*Ferré : intelligent.*

*Codex : recueil de livres pharmaceutiques.*

*Cicéron :*

*Courtaud :*

*Trapu :*

### **12) Mehdi**

*Ferré : une personne instruit, savant.*

*Décrépi : moisi.*

*Tome : un gros livre.*

*Echalas : pieu qu'on enfonce dans le sol au pied.*

*Courtaud : cela signifie court.*

*Grevé : avoir des charges financières.*

**13) Abir**

*Prestige : gloire*

*Ferré : calé, fort.*

*Echalas : perche.*

*Décrépi : usé.*

*Insidieuse : trompeuse.*

**14) Sofia**

*Pandurie : ville.*

*Nation illustre : grand pays.*

*Prestige militaire : admiration des militaires.*

*Panduriens : livre d'un pays imaginaire.*

*Chevauchées : chemin.*

*Ferré : très bon.*

*Décrépi : il n'y a plus de plâtre.*

*Croulant : tombe.*

*Partiellement : peu*

*Courtaud : petit.*

**15) Moustafa**

*Ferré : très savant.*

*Décrépi :*

*Moisi :*

*Grevé : avoir beaucoup de chance financière.*

*Courtaud : court.*

**16) Fateh**

*Ferré : une personne instruite.*

*Trapu : large et court.*



*Décrépi : moisi.*

*Tome : un gros livre.*

*Grevé : avoir des charges financières.*

*Courtaud signifie court.*

**17) Hadjer**

*Ferré : pas assez savant sur la question.*

*Relaté : racontée d'une manière précise.*

*Tome : gros livre.*

*Grevé : avoir des échanges financiers.*

*Trapu : large et court.*

*Echalas : pieu en bois.*

**18) Nassima**

*Ferré : très savant, instruit.*

*Décrépi : moisi.*

*Grevé : avoir beaucoup de charges financières.*

*Courtaud : court.*

*Trapu : court et large.*

*Echalas : pieu en bois qu'on enfonce dans le sol au pied d'un arbuste, d'un cep de vigne pour le soutenir.*

*Tome : synonyme d'un gros livre.*

*Relaté : raconter d'une manière précise et détaillée.*

**19) Souad**

*Ferré : pas assez savant sur la question.*

*Décrépi : moisi, vieux.*

*Courtaud : court.*

*Echalas : pieu en bois qu'on enfonce au pied d'un arbuste.*

*Relaté : raconter d'une manière précise et détailler.*

*Trapu : une personne court et large.*

**20) Fethi**

*Punique : sur les Carthaginois menacés par les Romains.*

*Feutre : étoffe non tissée et épaisse en collant du poil ou de la laine.*

*Idéaux : modèle.*

*Relaté : raconter de manière précise.*

*Exhaustif : complet.*

*Erronées : qui contient des erreurs.*

**21) Katia**

*Trapu : court et large.*

*Expédient : envoyer.*

*Logistique : conforme aux règles.*

*Presbyte : personne qui voit mal de près.*

*Codex : recueil de formules de médicaments.*

*Enchevêtrée : haute, grande.*

*Insidieuse : trompeur.*

**22) Chorouk**

*Enchevêtrée : engager l'un dans l'autre.*

*Presbyte : personne atteinte de presbytie (opposé à myope).*

*Mulet : poisson comestible.*

*Jaillir : survenir.*

*Inouï : qu'on n'a jamais entendu.*

**23) Wafa**

*Mulet : n. m, poisson comestible appelé aussi muge.*

*Emmitoufler : v. envelopper dans des fourrures, des vêtements chauds et moelleux.*

*Perplexe : adj. qui hésite, ne sait pas comment se comporter dans une situation embarrassante.*

*Logistique : ensemble des activités intéressant le ravitaillement des armées.*

*Tome : synonyme d'un gros livre.*

**24) Asma**

*Relaté : raconter d'une manière précise et détailler.*

*Trapu : une personne court et large.*

*Presbyte : personne qui voit mal de près.*

*Echalas : pieu en bois.*

*Scrupuleuse : exigeant sur le plan moral.*

**25) Borhan**

*Bibliographie : connaissance des livres publiés sur un sujet donné.*

*Courtaud : de petite taille et assez gros.*

*Insidieuse : qui a le caractère d'un piège.*

*Enchevêtrée : engager l'une dans l'autre*

*Expédient : envoyer.*

*Logistique : conforme aux règles.*

**26) Imene**

*Décrépi : qui est dans une extrême déchéance physique à cause de son grand âge.*

*Croulant : personne âgée ou d'âge mûr.*

*Trapu : court et large.*

*Exhaustif : complet.*

*Grevé : avoir des échanges financiers.*

**27) Karima**

*Ferré : très savant.*

*Nation illustre : grand pays.*

*Prestige militaire : admiration des militaires.*

*Panduriens : livre d'un pays imaginaire.*

*Chevauchées : chemin.*

**28) Fadila**

*Exhaustif : complet.*

*Inouï : qu'on n'a jamais entendu.*

*Mulet : poisson comestible.*

*Jaillir : survenir.*

**29) Soumia**

*Croulant : tombe.*

*Partiellement : peu*

*Enchevêtrée : engager l'un dans l'autre.*

*Insidieuse : qui a le caractère d'un piège.*

*Courtaud : de petite taille et assez gros.*

## **BIBLIOGRAPHIE :**

### **Ouvrage:**

**BABIN. J.P.**, Lexique mental et morphologie lexicale, PETER LANG, 1998

**BAILLY. D.**, Les mots de la didactique des langues, OPHRYS, Paris, 1998

**BOGAARDS. P.**, Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères, Les éditions DIDIER, 1994

**CLIBER. W.**, La sémantique du prototype, PARIS: P.U.F, 1990

**CYR. P. & GERMAIN. C.**, Les stratégies d'apprentissage, Clé International. Paris, 2000

**DUQUETTE. L. & TREVILLE. M.C.**, Enseigner le vocabulaire en classe de langue, Hachette, Paris, 1996

**GALISSON. R.**, De la langue à la culture par les mots, PARIS Clé International, 1991

**GALISSON. R.**, Des mots pour communiquer, CLE International, 1983

**GAONAC'H. D.**, Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère, PARIS, HATIER, 1987

**GIACOBBE. J.**, Acquisition d'une langue étrangère, cognition et interaction, PARIS CNRS Edition, 1992

**LAMIROY. B.**, Ou en sent les rapports entre les études de lexique et de la syntaxe, In travaux de linguistique, 23, 1991

**LAUFER. B.**, Appropriation du vocabulaire: mots faciles, mots difficiles, mots impossibles, 1994, D. Singleton

LEHMANN. A., MARTIN- BERTHET F., introduction à la lexicologie, sémantique et morphologie NATHAN Université, 2000

MATHIS. G., professeur de français, les clés d'un savoir faire. NATHAN pédagogie, 1997

MOIRAND. S., Enseigner à communiquer une langue étrangère, PARIS HACHETTE, 1982

MORTUREUX. M.F., la lexicologie entre langue et discours, SEDES, 1997

PICOCHÉ. J., Didactique du vocabulaire français, Edition NATHAN Université, 1993

PICOCHÉ. J., Précis de lexicologie française, Nathan université, paris, 1992

RAVESTEIN, J. Autonomie de l'élève et régulation du système didactique, De Boeck Université, 1999.

TOURNIER. J., Structures lexicales de l'anglais, Nathan Université, Paris, 1991

TREVILLE. M.C., Vocabulaire et apprentissage d'une langue seconde, Les éditions LOGIQUES, 2000

VIGNER. G., enseigner le français comme langue seconde, CLE international, 2001

WEINSTEIN. C.E. & M. HUME. L., Stratégies pour un apprentissage durable, De Boeck université, 2001.

### **LIENS INTERNET :**

BARIL. D., site internet : <http://www.ccdmd.qc.ca/correspo/corr4-4/baril.html>

KROLL. J.F. & SHOLL. A., Article publié sur internet sur : <http://www.weblettres.net>

**ROLLAND. J.C.**, L'enseignement du vocabulaire en classe de FLE, 2005, 2<sup>ème</sup> &  
3<sup>ème</sup> articles publiés sur [www.edufle.net](http://www.edufle.net)

### **SUPPORTS PEDAGOGIQUES :**

Cahier de l'apprenant 2eme A.S. Lettres & sciences humaines

Manuel scolaire 2eme A.S. Lettres & sciences humaines 2003-2004

### **REVUE :**

Le français aujourd'hui didactique du vocabulaire N° 131

Le français aujourd'hui didactique du vocabulaire N° 134

« **EXPRESSION** », Institut des langues étrangères, Université de Constantine.  
N°5, Janvier 1998

### **AUTRES :**

**COURS, CHERRAD. Y.**, La grammaire des erreurs, programme de post-  
graduation, 2001-2002.

**MEMOIRE DE MAGISTER W.ASSILA.** Difficultés liées à l'acte d'écrire, cas des  
élèves de 3ème année secondaire. Promotion 2006/2007