

République Algérienne Démocratique Et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
UNIVERSITE CONSTANTINE 1
FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES
ECOLE DOCTORALE DE FRANÇAIS
Pôle Est

N°d'ordre :

Série :

Mémoire
Présenté en vue de l'obtention du
DIPLOME DE MAGISTER
Option : Didactique
Intitulé :

**Enseignement / apprentissage du vocabulaire
en classe de 5^{ème} année primaire**

Sous la direction de :
Pr. ZETILI Abdeslam

Présenté par :
ZITOUNI Ilhem

Soutenu devant le jury :

Président : Pr. HANACHI Daouia. Université de Constantine1.

Rapporteur : Pr. ZETILI Abdeslam. Université de Constantine1.

Examineur : Pr. CHEHAD Mohamed Salah. Université de Constantine1.

Année universitaire 2012/2013

Dédicaces

A ma mère, à mon père, à mon mari qui m'ont soutenue.

*A mon frère Didine, à mes sœurs Nadia et Soulef, à mon beau frère
Hakim qui m'ont encouragée.*

A ma belle famille.

A mes nièces Nesrine et Bouchra.

A tous les collègues et amies.

Remerciements

Je tiens à remercier infiniment mon directeur de recherche Pr. ZETILI Abdeslam qui m'a dirigé durant ce travail, m'a prodigué de précieux conseils et m'a encouragé quand j'en avais besoin.

Tous mes remerciements aux membres de jury d'avoir accepté d'évaluer ce modeste travail.

Je remercie également Pr. GUIDOUM Laarem, chef de département, tous les enseignants du Département de Français de l'Université Constantine 1.

Par ailleurs, je tiens à exprimer toute ma reconnaissance aux enseignantes des établissements qui m'ont accueillie chaleureusement dans leurs classes.

A tous ceux qui m'ont aidée de loin ou de près.

Grand merci à Maman pour sa patience et son soutien dans les moments difficiles.

A mon mari et à toute ma famille.

Table des matières

Remerciements	1
Dédicaces	6
Introduction générale.....	7
Première partie : Cadre théorique	
Chapitre 1 : Le vocabulaire et les concepts qui lui sont associés	8
Introduction.....	8
1. Distinction vocabulaire / lexique	8
1.1. Vocabulaire.....	9
1.2. Lexique.....	9
1.3. Le rapport vocabulaire/lexique.....	10
1.4. Lexicologie et lexicographie.....	11
1.5. Le dictionnaire.....	12
2. Concepts fondamentaux en lexicologie	12
2.1. Lexème, vocable, monème, morphème.....	13
2.2. Fréquence de l'unité linguistique.....	14
2.3. Unité lexicale et mot.....	15
3. Notions liées à la sémantique et à la morphologie lexicale	15
3.1. Signe linguistique.....	15
3.2. Champ lexical et champ sémantique	16
3.3. Synonymie et antonymie.....	17
3.4. Homonymie, polysémie, monosémie.....	18
Conclusion.....	19
Chapitre 2 : Enseignement / apprentissage du vocabulaire	20
Introduction.....	20
1 – L'enseignement du vocabulaire	20
1.1. Historique du statut du vocabulaire dans les différentes méthodes d'enseignement du FLE.....	22
1.2. Le vocabulaire et l'approche communicative.....	23
1.3. Le choix et la présentation du contenu lexical à enseigner.....	26
1.3.1. Les besoins de l'apprenant	26
1.3.2. Le rôle de l'enseignant.....	27
1.3.3. Le travail sur les mots	27
1.3.4. Les mots faciles / les mots difficiles.....	28
1.4. Quelques pratiques de classes pour l'enseignement du vocabulaire.....	28
1.4.1. Les techniques qui favorisent la mémorisation.....	29
1.4.2. Les techniques de présentation du nouveau vocabulaire.....	30
1.4.3. Les activités lexicales.....	

2 – Apprentissage du vocabulaire.....	31
2.1. Le processus d'apprentissage	31
2.1.1. Les modèles d'apprentissage du vocabulaire.....	33
2.1.2. Les stratégies d'écoute et de lecture.....	34
2.1.3. Les stratégies de communication.....	37
- stratégies provenant de la langue maternelle.....	37
- stratégies provenant de la langue étrangère.....	38
- stratégies extralinguistique.....	38
2.2. Les facteurs d'apprentissage du vocabulaire.....	39
2.2.1. Le rôle de la mémoire	39
2.2.2. Le rôle du contexte.....	40
2.3. Les phases d'acquisition du vocabulaire.....	42
Conclusion.....	43

Deuxième partie : Cadre pratique

Analyse du corpus

Chapitre I : Place du vocabulaire dans les documents pédagogiques officiels	45
Introduction.....	46
1. La leçon de vocabulaire dans les documents pédagogiques officiels.....	46
1.1. Objectifs de l'enseignement du français au primaire et en cinquième année.....	46
1.2. Objectifs de l'enseignement du vocabulaire au primaire et en cinquième année.....	47
2. Analyse des cours et des exercices de vocabulaire dans les manuels de 5^{ème} année primaire.....	48
2.1. Grille d'analyse des cours de vocabulaire dans le 1 ^{er} manuel.....	50
2.2. Analyse des cours de vocabulaire et commentaires	53
2.2.1. Analyse des cours de vocabulaire.....	53
2.2.2. Commentaires.....	61
2.3. Grille d'analyse des exercices de vocabulaire dans le cahier d'activités..	62
2.3.1. Analyse des exercices de vocabulaire.....	64
2.3.2. Commentaires.....	65
Conclusion.....	66
Chapitre 2 : Observation de classes et analyse comparative de cours de vocabulaire	67
Introduction.....	68
1. Description du corpus.....	68
2. Observation de la première classe (analyse et commentaire).....	69

3. Observation de la deuxième classe (analyse et commentaire).....	71
4. Observation de la troisième classe (analyse et commentaire).....	72
5. Analyse comparative des trois démarches adoptées en classes.....	74
Conclusion.....	79
Chapitre 3 : Analyse comparative des résultats de l'évaluation proposée aux élèves	80
Introduction.....	81
1. Description et présentation des exercices proposés aux élèves.....	81
2. Evaluation des réponses des élèves des trois classes.....	82
2.1. Première classe (5AP 1).....	82
2.2. Deuxième classe (5AP 2).....	84
2.3. Troisième classe (5AP 3).....	86
3. Analyse comparative des résultats obtenus.....	88
3.1. Tableau présentant les résultats obtenus.....	88
3.2. Description du tableau des résultats.....	90
3.3. Présentation des résultats obtenus dans un diagramme.....	92
3.4. Commentaire.....	94
Conclusion.....	94
Conclusion générale.....	95
Références bibliographiques.....	98
Annexes.....	104
Annexe 1	
Directives et orientations concernant le vocabulaire dans les documents officiels.....	106
Annexe 2	
Leçons de vocabulaire dans le manuel de 5ème année primaire.....	119
Annexe 3	
Grille d'analyse des cours de vocabulaire dans le manuel de 5e AP.....	135
Annexe 4	
Exercices de vocabulaire dans le cahier d'activités de 5ème année primaire...	137
Annexe 5	
Grille d'analyse des exercices de vocabulaire dans le cahier d'activités.....	162
Annexe 6	
Grille d'observation des séances de leçons de vocabulaire.....	164
Annexe 7	
Observation des leçons de la première classe (5AP1).....	167
Annexe 8	
Observation des leçons de la deuxième classe (5AP2).....	181
Annexe 9	

Observation des leçons de la troisième classe (5AP3).....	195
Annexe 10	
Sujet des exercices proposés aux élèves.....	209
Annexe 11	
les réponses attendues de l'évaluation.....	212
Annexe 12	
Copies des élèves de la 5e AP1 (Activités 1, 2, 3, 4, 5).....	215
Annexe 13	
Copies des élèves de la 5e AP2 (Activités 1, 2, 3, 4, 5).....	271
Annexe 14	
Copies des élèves de la 5e AP3 (Activités 1, 2, 3, 4, 5).....	336
Résumé français, anglais, arabe.....	397

Introduction générale

« *Apprendre une langue, c'est essentiellement apprendre le vocabulaire de cette langue* » (Tréville, 2000 : 9). A la lumière de cette citation, il apparaît très clairement que le vocabulaire s'affiche comme un outil indispensable pour pouvoir désigner les objets du monde et notamment communiquer dans la société.

De ce fait, l'enseignement du vocabulaire s'avère indispensable dans la mesure où il constitue « *une partie essentielle de l'étude d'une langue* » (Hameau, 1984 :102). D'une part, la capacité à le manier est une condition *sine qua non* pour tout acte langagier. D'autre part, il est essentiel au développement de l'enfant et de son insertion dans la société.

Son acquisition commence à un âge très précoce et se prolonge tout au long de notre existence.

A ce niveau, le rôle de l'école est d'une grande importance. Elle enseigne les règles qui régissent le fonctionnement du vocabulaire pour enrichir davantage le répertoire du jeune apprenant.

En vue de parvenir à améliorer la qualité de l'enseignement de façon générale et de faciliter l'apprentissage du Français Langue Etrangère, le Ministère de l'Education National a amorcé la réforme du système éducatif depuis 2003. Parmi les objectifs de cette réforme, concernant l'enseignement du français à l'école primaire, est le développement des compétences de communication, chez les jeunes apprenants, pour une interaction à l'oral et à l'écrit dans des situations scolaires adaptées à leur développement cognitif (Programme de français de la 5e AP, 2011 : 3).

Ainsi que l'objectif de l'enseignement du vocabulaire au primaire est « *de renforcer le stock lexical de l'apprenant pour réaliser les actes de paroles et l'aider à développer une compétence lexicale* » (Document d'accompagnement du programme de français de la 3^e et 4^e AP, 2011 : 21).

C'est dans cette perspective que s'inscrit notre champ d'étude qui est la didactique du vocabulaire du FLE en Algérie.

Le choix de notre sujet qui s'intitule "Enseignement / apprentissage du vocabulaire en classe de 5^{ème} année primaire " est dû à une réflexion sur l'échec des apprenants en ce qui concerne l'acquisition de la compétence

lexicale et l'enrichissement de leur répertoire lexical. Notre expérience en tant qu'enseignante au cycle primaire nous a souvent amenée à nous interroger sur la meilleure démarche d'enseignement du vocabulaire adoptée dans la classe de 5^e année primaire qui permettrait l'apprentissage efficace de celui-ci.

Ceci nous amène à poser la problématique suivante :

- La démarche d'enseignement / apprentissage du vocabulaire adoptée dans la classe de 5^e année permet-elle l'acquisition de cette partie importante de la langue ?

Autour de cette question principale, d'autres questions complémentaires peuvent être posées :

- Comment les leçons de vocabulaire se présentent-elles dans le programme et les manuels actuels de 5^e année ?
- Comment est appris le vocabulaire ?

Notre hypothèse est que la démarche d'enseignement / apprentissage du vocabulaire adoptée dans la classe de 5^e année permet l'acquisition de cette partie importante de la langue.

Ainsi, les leçons de vocabulaire se présentent dans le cadre d'un projet, selon une progression logique et cohérente avec les autres activités linguistiques, selon une démarche pédagogique facilitant l'apprentissage de cette composante de la langue.

Le vocabulaire s'apprend à l'oral et à l'écrit par des techniques explicatives qui favorisent la mémorisation et aident à la compréhension lexicale, telles que la gestuelle, l'illustration, la définition, etc.

A cet effet, notre étude sera descriptive et explicative, elle consiste à *priori* à observer, décrire et analyser la démarche d'enseignement / apprentissage du vocabulaire adoptée dans la classe de 5^{ème} année primaire.

Notre objectif est de déterminer la démarche d'enseignement / apprentissage du vocabulaire dans les documents pédagogiques officiels et dans les pratiques de classes de 5^e année.

Notre investigation comporte deux grandes parties : le corps conceptuel et le travail de terrain.

Dans le corps conceptuel, nous envisageons les axes suivants :

Dans le premier chapitre, nous définissons l'objet qui constitue notre champ d'étude : le vocabulaire et les concepts qui lui sont associés, le lexique, entre autres. Nous définissons également quelques concepts fondamentaux en lexicologie et certaines notions liées à la sémantique et à la morphologie lexicale.

Dans le deuxième chapitre, nous abordons l'enseignement du vocabulaire, en suivant les travaux qui ont été faits à ce sujet.

Nous expliquons ensuite le processus d'apprentissage du vocabulaire, également, nous présentons les phases de son acquisition et les facteurs influant sur son apprentissage.

Nous pouvons citer à priori quelques ouvrages d'auteurs qui font le point sur l'enseignement/apprentissage du vocabulaire, tels que "Des mots pour communiquer" de Robert Galisson, "Précis de lexicologie française. L'étude et l'enseignement du vocabulaire" de Jacqueline Picoche, "Introduction à la lexicologie : Sémantique et morphologie" de Alise Lehmann et Françoise Martin-Berthet, "Linguistique et enseignement du français" de Emile Genouvrier et Jean Peytard, etc.

La démarche suivie pour l'analyse du corpus est exposée en détails dans la partie pratique, mais nous pouvons signaler qu'elle comporte les axes suivants :

D'abord, nous procédons à l'analyse des documents officiels, des leçons de vocabulaire dans les manuels scolaires de 5^{ème} année.

Nous passons ensuite à l'observation de classes de 5^e année, pour étudier le déroulement des cours de vocabulaire.

Enfin, nous rendons compte des résultats de l'évaluation proposée aux élèves.

Cette étude aspire à dégager les aspects positifs et les insuffisances éventuelles de la démarche d'enseignement / apprentissage du vocabulaire dans les documents pédagogiques officiels et dans la classe algérienne de 5^{ème} année afin de proposer quelques remédiations pédagogiques.

Première partie

Cadre théorique

Chapitre 1

**Le vocabulaire et les concepts qui lui
sont associés.**

Introduction

Ce premier chapitre est consacré à la définition du terme vocabulaire, qui est notre objet de recherche, et des concepts qui lui sont associés, le lexique, entre autres.

D'abord, il nous semble important de commencer par signaler la distinction entre les termes vocabulaire et lexique, puisque très souvent ils sont utilisés l'un pour l'autre, or, il existe une différence d'ordre terminologique entre eux. Ensuite, nous définissons quelques concepts fondamentaux en lexicologie, ainsi que certaines notions liées à la sémantique et à la morphologie lexicales. Quelle est donc la différence entre ces deux concepts ? Et quel est leur rapport ?

1. Distinction vocabulaire / lexique

Dans la terminologie courante, la plupart des définitions données par les dictionnaires de la langue française se mettent d'accord sur le fait que *vocabulaire* et *lexique* sont deux mots quasi-synonymes étant donné qu'ils présentent « *l'ensemble des mots d'une langue* » ou « *l'ensemble des mots formant la langue d'une communauté* » ou également « *ouvrage comportant les termes spécifiques d'une discipline* » (Larousse Pratique, 2005 :391-912).

Du point de vue de la linguistique, vocabulaire et lexique se définissent comme suit :

1.1. Vocabulaire

Dans son Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde (2003 : 246), Jean-Pierre Cuq annonce que « *dans l'usage courant, le terme vocabulaire désigne l'ensemble des mots d'une langue [...]* ».

D'après Emile Genouvrier et Jean Peytard, dans *Linguistique et enseignement du français* (1970 : 181), le vocabulaire est « *l'ensemble des mots effectivement employés par le locuteur dans un acte de parole précis* ».

Pour Picoche Jacqueline, dans *Précis de lexicologie française. L'étude et l'enseignement du vocabulaire* (1992 : 44), c'est « *l'ensemble des mots utilisés par un locuteur donné dans des circonstances données* ».

En synthétisant toutes ces définitions, nous pouvons dire que les mots utilisés et compris par les locuteurs d'une communauté linguistique forment ce que l'on appelle : vocabulaire.

1.2. Lexique

Selon Jean-Pierre Cuq (2003 : 155), « *Le lexique désigne l'ensemble des unités constituant le vocabulaire d'une langue, d'une communauté linguistique, d'un groupe social, ou d'un individu...* ».

D'après Emile Genouvrier et Jean Peytard (1970 : 181), « *Le lexique est l'ensemble de tous les mots qui, à un moment donnée, sont à la disposition du locuteur [...]* ».

Pour Picoche Jacqueline (1992 : 44), c'est « *l'ensemble des mots qu'une langue met à la disposition des locuteurs* ».

En reprenant les définitions citées plus haut, nous considérons le lexique comme tous les mots de différents domaines de la vie, représentés en langue. Chaque domaine de l'expérience humaine a son propre vocabulaire, qui se distingue des autres domaines, à titre d'exemple : le vocabulaire de la médecine, du droit, de l'économie...

1.3. Le rapport vocabulaire / lexique

A la lumière de toutes ces définitions, nous concluons que le lexique d'une langue est considéré comme l'ensemble des différents vocabulaires de la vie, représentés dans cette langue, tandis que le vocabulaire est considéré comme la partie restreinte du lexique dont l'individu se sert en communiquant, il correspond à l'utilisation d'un certain nombre de mots appartenant à l'ensemble des mots d'une langue.

Ainsi, le rapport entre vocabulaire et lexique est un rapport d'insertion, comme le montrent Marie-Claude Tréville et Lise Duquette (1996 : 12), « *le vocabulaire d'une langue est un sous-ensemble du lexique de cette langue* ».

Exemple : la liste des mots employés par un apprenant de langue maternelle ou étrangère dans une activité d'expression écrite sur la description d'un animal domestique : le chat, constitue le vocabulaire employé à ce moment là, ce dernier ne représente qu'une partie restreinte de son lexique. Il n'utilise jamais la totalité de son lexique pour réaliser ses actes de parole.

1.4. Lexicologie et lexicographie

Lexicologie et lexicographie sont deux notions qui ont en commun d'étudier les mots, mais chacune sous un angle différent.

Les termes de lexicologie et lexicographie sont apparus pour la première fois dans l'Encyclopédie en 1765 et leurs domaines se confondent souvent.

Jean Dubois et al, dans Dictionnaire de linguistique (1973 : 281) définissent la lexicologie comme étant « *l'étude du lexique, du vocabulaire d'une langue, dans ses relations avec les autres composants de la langue,*

phonologique et surtout syntaxique, et avec les facteurs sociaux, culturels et psychologiques ». C'est une science de la linguistique qui étudie les mots, leur fonctionnement et les conditions dans lesquelles se forment les structures lexicales.

Par contre, la lexicographie est « *la technique de confection des dictionnaires et l'analyse linguistique de cette technique* » (Ibidem : 278). Autrement dit, c'est la technique de la rédaction des dictionnaires, le travail de recensement et d'analyse des mots et de leurs significations.

Le lexicographe, dit aussi dictionnairiste est à la fois le linguiste étudiant la lexicographie et l'auteur d'un dictionnaire.

1.5. Le dictionnaire

Pour connaître le sens des mots inconnus, les individus se confient à un ouvrage spécifique qui répertorie le lexique d'une langue ; c'est le dictionnaire.

Dans le dictionnaire, on propose des mots ou des phrases censées dire la même chose que celui inconnu ou nouveau.

Le dictionnaire est un « *recueil de mots rangés par ordre alphabétique et suivis de leur définition ou de leur traduction dans une autre langue* » (Le Petit Larousse, 2010 : 361). C'est un outil indispensable à l'apprentissage d'une langue, qu'il s'agisse d'une langue maternelle ou étrangère. Mais aucun dictionnaire ne peut répertorier l'ensemble des mots d'une langue. Dans son ouvrage Structures sémantique du lexique français (1986 :65), Jacqueline Picoche affirme qu'il est impossible de connaître la totalité des mots d'une langue, de même, il est impossible de connaître les mots dont dispose un individu particulier.

Le dictionnaire figure depuis longtemps comme l'ensemble qui «*constitue le noyau de toute description lexicographique* » (Mortureux, 2004 :17), parce qu'il réunit un ensemble d'informations sur le mot recherché. Non seulement il expose la signification des mots, c'est-à-dire des paraphrases définitionnelles illustrées par des citations ou des exemples, mais aussi leurs orthographes, leurs transcriptions phonétiques et les relations sémantiques qu'ils entretiennent entre eux.

L'affaire des lexicographes est de satisfaire les besoins de recherche du locuteur afin de décrire le sens lexical, à travers le moyen le plus évident qui est la définition.

2. Concepts fondamentaux en lexicologie

2.1. Lexème, vocable, monème, morphème

Marie-Françoise Mortureux (2004 : 11-12) souligne, que selon J-Cl Milner (1976), la distinction entre lexème et vocable, reflète celle entre référence virtuelle et référence actuelle d'un mot.

Chaque mot répertorié dans le lexique d'une langue a une signification dans cette langue. Dès qu'il figure dans un énoncé ou dans un discours donné, il acquiert un sens précis.

La première signification s'appelle référence virtuelle, les unités qui constituent le lexique d'une langue sont les lexèmes.

Quant à la deuxième signification, elle est appelée également référence actuelle, elle est composée d'éléments du vocabulaire d'un discours, dits vocables.

Mortureux (2004 : 13), déclare qu' « *un vocable est l'actualisation d'un lexème dans un discours* ». Elle ajoute (2004 : 91) que c'est

l'énonciation qui permet la conversion de la langue en discours, ou également les lexèmes en vocables.

Le lexème dans une première acception se définit comme « *l'unité de base du lexique* » par opposition au vocable qui appartient au vocabulaire.

Pour André Martinet, le monème est « *l'unité significative élémentaire. Ce peut être un mot simple, un radical, un affixe, une désinence* », il le propose pour désigner « *l'unité significative de première articulation* » (Dubois et al, 202 : 308).

Exemple : dans l'énoncé « vous parlez », il y a trois monèmes :

-Vous = sens de tu + pluralité

-Parlez = parl + ez (parl : exprime l'action), (ez : exprime le temps et la personne).

Le morphème est « *le plus petit élément significatif individualisé dans un énoncé, que l'on ne peut diviser en unités plus petites sans passer au niveau phonologique* ». (Ibid : 310).

Dans une deuxième acception, les linguistes admettent que lexème (monème lexical) s'oppose à morphème (monème grammatical).

Les monèmes lexicaux appelés lexèmes, appartiennent à des listes illimitées et leur nombre est indéterminé parce que l'on en crée constamment, grâce aux nouvelles découvertes, ils servent à exprimer un sens, une action, un état, une qualité, etc. (exemples : danse, meuble, cahier, bonté, bijou, dorm-, soutenu-, ...).

Les monèmes grammaticaux appelés aussi morphèmes, appartenant à des listes limitées, leur nombre est déterminé, ils servent à exprimer la

personne, le temps, etc. (exemples : je, à, l', les, -ent, -x, lequel, au, et, aussi...).

Du point de vue de la linguistique moderne, le "mot" est un terme vague, imprécis, difficile à définir, on lui préfère l'emploi du terme "lexème" qui désigne non pas une unité graphique, mais une unité de sens.

2.2. Fréquence de l'unité linguistique

La fréquence est liée à l'occurrence, c'est-à-dire le nombre d'apparition d'une même unité linguistique dans un discours d'étendue déterminée. C'est dans un corpus oral ou écrit que l'on peut observer et compter le nombre d'apparition d'une forme donnée.

Les linguistes suggèrent que les mots fréquents sont des unités linguistiques sur lesquelles repose l'organisation de l'énoncé ; ce sont des mots qui pourraient apparaître régulièrement, des mots grammaticaux (articles, prépositions...), un grand nombre d'adjectifs et de verbes courants, un certain nombre de substantifs très généraux.

Les mots les plus fréquents sont les mots les plus courts, les mots les plus anciens et les mots appartenant à la langue commune (mots familiers).

La fréquence est bien entendu liée directement à la disponibilité, « *plus un mot est fréquent, plus il est rapidement activé et mobilisable, donc disponible* » (Idem, 1976 : 241).

D'après Daniel Coste et Robert Galisson, dans Dictionnaire de didactique des langues (1976 :159), fréquence et disponibilité sont deux critères complémentaires du choix lexical.

2.3. Unité lexicale et mot

L'unité lexicale d'une langue est le mot, c'est l'assemblage de trois éléments du langage, ce sont la forme, le sens et la catégorie grammaticale.

Ces éléments relèvent de trois domaines de l'étude des mots : la morphologie, la sémantique et la syntaxe. Elles établissent, comme le confirment d'ailleurs V. Fuchs et S. Meleuc (2004 : 148), un rapport direct aux concepts que les locuteurs construisent à partir de la réalité qui les entoure.

D'un point de vue linguistique, le terme "mot" est difficile à définir à cause de son aspect vaguement flou quant à l'analyse des unités complexes.

D'un point de vue didactique, le terme "mot" est utile habituellement en classe, à travers la pratique de la langue maternelle ou étrangère (Cuq, 2003 : 170).

Pour éviter l'ambiguïté de celui-ci, le Conseil supérieur de la langue française et de nombreux grammairiens et lexicographes proposent le terme "lexème" pour le sens "unité lexicale" (Lehmann et Martin-Berthet, 2003 :3).

« Le mot est un signe lexical [...], il a la capacité de référer à des éléments distincts de la réalité » (Mortureux, 2004 :21).

3. Notions liées à la sémantique et à la morphologie lexicales

3.1. Signe linguistique

Comme le définit Ferdinand de Saussure, le signe linguistique est « *une entité à double face* » (in LEHMANN et MARTIN-BERTHET, 2003 :11). Le signe linguistique est l'unité combinatoire de deux faces qui sont indissociables, l'une est l'aspect matériel du signe, sa forme (contenu graphique ou phonique, son ou dessin) ; c'est le signifiant, l'autre est le concept, son sens (contenu sémantique) ; c'est le signifié. La relation entre ces deux éléments est nécessaire au sein d'une communauté linguistique.

Grâce aux signes linguistiques, les interlocuteurs peuvent parler de la réalité qui les entoure puisqu'ils renvoient aux objets du monde ; ces objets sont les référents, ils relèvent de l'univers extralinguistique. Ils peuvent être matériels (êtres, objets, lieux...) ou conceptuels (processus, propriétés, événements...).

Exemple : le signe linguistique "table" est pourvu d'un signifiant (sa) qui désigne sa forme, et d'un signifié (sé) qui désigne son sens.

Table : - sa : [tabl]

- sé : objet de mobilier composé de plateau fixe ou mobile qui repose sur un ou plusieurs pieds

3.2. Champ lexical et champ sémantique

Dans leur ouvrage, Jean Dubois et al (1973 : 276-277) font la distinction entre champ lexical et champ sémantique. Le premier est « *réservé à l'ensemble des mots désignant les aspects divers d'une technique, d'une relation, d'une idée, etc.* ».

En d'autres termes, c'est l'ensemble des mots qui se rapportent à même domaine, un même sujet, un même concept. Exemple : le champ lexical de l'école est : directeur, enseignants, élèves, cour, classes, tables, chaises, affaires scolaires...

Alors que le second est « *réservé à la notation de l'ensemble des distributions d'une unité de signification dans lesquelles cette unité possède un sémantisme spécifique* » (Ibid : 277).

Exemple : le champ sémantique de guerre est : combat, hostilité, conflit, bataille, lutte, guerrier, guerroyer, polymique.

3.3. Synonymie et antonymie

Pour A. Lehmann et F. Martin-Berthet (2003 : 59), la synonymie est « *la relation d'équivalence sémantique entre deux ou plusieurs unités lexicales dont la forme diffère* ».

Les mots synonymes sont des mots de sens approximatif et de formes différentes (un même signifié et des signifiants différents). Il s'agit de mots de même catégorie grammaticale qui ont un sens proche. Exemple : ami, collègue, camarade, copain, compagnon.

La pratique de la langue privilégie le terme de para-synonymie ou quasi-synonymie, puisqu'il n'y a pas d'identité de sens proprement dite sauf dans les lexiques spécialisés.

D'après le dictionnaire de linguistique, « *les antonymes sont des unités dont les sens sont opposés, contraires* » (Dubois et al, 2002 : 40).

Dans la terminologie linguistique, le terme générique d'antonymie recouvre trois types d'oppositions, qui se classent en trois catégories: les complémentaires, les contraires et les réciproques.

- Les antonymes complémentaires sont « *en relation de disjonction exclusive : la négation de l'un des mots entraîne l'assertion de l'autre* » (Lehmann et Martin-Berthet, 2003 :64). Exemple :

garçon/fille (la proposition *x n'est pas garçon* implique que *x est fille*) ;

- Les antonymes contraires « *définissent les extrêmes d'une échelle de gradation implicite et autorisent l'existence de degrés intermédiaires* » (Ibid : 64). Exemple : chaud/froid ;
- Les antonymes réciproques : « *la relation d'opposition dans les couples de mots se révèle par une permutation des actants* » (Ibid : 65). Exemple : donner/recevoir (la proposition *x donne quelque chose à y* implique que *y reçoit quelque chose de x*).

Egalement, la négation syntaxique (exemple : il est facile/il n'est pas facile) ou la préfixation (utilisation d'un préfixe négatif : organiser une cérémonie/désorganiser une cérémonie) peuvent servir à exprimer l'antonymie.

3.4. Homonymie, polysémie, monosémie

L'homonymie « *est l'identité phonique (homophonie) ou l'identité graphique (homographie) de deux morphèmes qui n'ont pas, par ailleurs, le même sens* » (Idem: 234).

Les homonymes donc, sont des unités qui se ressemblent par leur forme (même signifiant oral ou graphique) et se distinguent par leur sens (signifiés différents).

Exemple d'homophones : ver (petit animal à corps mou sans pattes) ; verre (corps transparent, récipient) ; vair (fourrure de petit-gris) ; vers (ligne en poésie, en direction de) ; vert (couleur).

Exemple d'homographes : reporter (Nom masculin : journaliste qui fait des enquêtes et rapporte des informations), reporter (Verbe : porter une chose à sa place primitive, renvoyer à un autre moment, différer...).

L'unité polysémique s'oppose souvent à l'unité monosémique. « *On appelle polysémie la propriété d'un signe linguistique qui a plusieurs sens* » (Ibid: 369).

L'unité linguistique est dite polysémique lorsqu'elle est chargée de plusieurs sens, contrairement à l'unité monosémique qui n'a qu'un seul sens.

En outre, les unités monosémiques appartiennent aux vocabulaires techniques et scientifiques, ce sont des mots ayant en toutes circonstances et dans tous les contextes une signification unique (exemple : homéopathie : En Médecine : méthode thérapeutique douce fondée sur le

principe de similitude selon lequel un malade peut être guéri par la prise de substances à doses infinitésimales qui, administrées chez un individu sain, provoqueraient les mêmes symptômes que la maladie).

Tandis que les unités polysémiques font parties du vocabulaire général (exemple : dans l'énoncé « mon verre est cassé », le terme "verre" est polysémique ; il peut désigner un objet servant à boire, ou un verre de lunettes).

V. Fuchs et S. Meleuc (2004 : 152) affirment que dans un échange verbal ou dans un document écrit, les unités lexicales dépendent du contexte dans lequel elles se sont prononcées, et c'est le contexte qui détermine leurs sens.

Conclusion

Ce rappel des définitions de quelques notions de base liées au vocabulaire et au lexique nous permettra de voir quelle terminologie utilisée dans les documents pédagogiques officiels et dans la classe de cinquième année primaire.

C'est pourquoi, dans notre analyse de documents pédagogiques (premier chapitre de la partie pratique), nous allons montrer cette distinction dans la terminologie pour l'enseignement / apprentissage du vocabulaire au primaire.

Dans le chapitre suivant deux questions importantes se poseront : quelle démarche adopter pour favoriser l'apprentissage efficace du vocabulaire ? (l'enseignement du vocabulaire), que faut-il présenter dans le contenu lexical à enseigner ? (l'apprentissage du vocabulaire).

Chapitre 2

Enseignement / apprentissage du vocabulaire

Introduction

Dans ce deuxième chapitre, intitulé "Enseignement / apprentissage du vocabulaire", il s'agit d'entamer en premier lieu l'enseignement du vocabulaire, en donnant un bref aperçu sur le statut du vocabulaire dans les différentes méthodes d'enseignement du FLE, puis, l'enseignement du vocabulaire selon l'approche communicative, en proposant quelques pratiques de classes pour son enseignement. Enfin, quelques activités lexicales et jeux sont proposés en vue de faciliter son apprentissage.

En deuxième lieu, nous nous intéressons d'abord, à expliquer le processus d'apprentissage d'une langue étrangère en général, et du vocabulaire en particulier. Puis, nous évoquons les facteurs d'apprentissage du vocabulaire, et enfin, nous présentons les phases d'acquisition du nouveau vocabulaire.

Plusieurs questions se posent dans le domaine de l'enseignement / apprentissage du vocabulaire, entre autres, comment enseigner le vocabulaire ? Comment s'acquiert le vocabulaire ?

1. L'enseignement du vocabulaire

1.1. Historique du statut du vocabulaire dans les différentes méthodes d'enseignement du FLE

Depuis longtemps, l'enseignement du vocabulaire a été relégué au second plan et on ne lui accordait qu'une place secondaire dans l'enseignement des langues étrangères.

Dans la méthodologie traditionnelle qui est marquée par le recours à la traduction et qui jouait un rôle important dans le dispositif d'enseignement, l'apprentissage du vocabulaire se faisait sous forme de listes de mots présentés hors contexte et le sens des mots était appris à

travers sa traduction en langue maternelle (le carnet de vocabulaire proposait un apprentissage par cœur des mots et par thèmes, dans lequel ils inscrivent et apprennent les mots nouveaux découverts à chaque séance).

Avec la méthode directe d'où l'enseignement de la langue étrangère se faisait directement sans passer par l'intermédiaire de la langue maternelle, le vocabulaire a été expliqué à l'aide d'objets ou d'images : on commençait par les mots concrets, puis on introduisait progressivement des mots abstraits que l'on explicitait à partir des mots connus.

La méthodologie active permettait l'utilisation de la traduction pour accéder au sens des mots ; deux procédés d'explication du vocabulaire ont été utilisés : la traduction ou le recours à la langue maternelle ainsi que l'utilisation de l'image pour faciliter la compréhension des leçons qui portaient sur des thèmes de la vie quotidienne.

Pour la méthodologie audio-orale, le vocabulaire occupait une place secondaire par rapport aux structures syntaxiques, c'était un vocabulaire de base (très élémentaire) et limité par des dialogues simples que les apprenants devaient mémoriser (la communication en classe devait être en langue étrangère pour éviter les interférences qui pouvaient se produire lors du contact de la langue maternelle avec la langue étrangère).

D'après la méthodologie structuro-globale audio visuelle (SGAV), l'enseignement lexical se faisait d'une manière intuitive et le français fondamental (1^{er} et 2^{ème} degré) a été considéré comme une base indispensable pour une première étape d'apprentissage du FLE, le vocabulaire de base était sélectionné et présenté à partir de centres d'intérêt inspirés du français fondamental.

1.2. Le vocabulaire et l'approche communicative

Dans le cadre de l'approche communicative, qui conçoit la langue comme un instrument de communication ou d'interaction sociale, la place faite à l'étude des composantes de la langue, en particulier le vocabulaire, n'est pas définie.

En fonction des principes de l'approche communicative, l'enseignant met l'apprenant au centre de ses apprentissages, afin de l'aider à développer des stratégies de compréhension et de production.

De ce fait, le contenu d'enseignement du français langue étrangère, est orienté vers les quatre compétences de communication (Compréhension orale / Compréhension écrite, Expression orale / Expression écrite). Ainsi, toutes les activités proposées en classe ayant pour objectif de construire ces quatre compétences de la communication langagière.

Du coup, comment développer ces compétences demeure le souci des enseignants négligeant le développement de " la capacité à utiliser les mots" alors que ceux-ci constituent les matériaux essentiels pour tout acte langagier.

Tandis que pour communiquer en classe, l'apprenant doit posséder un bagage lexical minimal ou de base qui lui permettra d'échanger, ainsi, le développement quantitatif et qualitatif de ce vocabulaire est un besoin fréquemment exprimé par les apprenants. C'est un besoin lié à deux fonctions : comprendre de façon globale et de se faire comprendre sans tenant compte des fautes grammaticales et carences lexicales.

Il faut enseigner d'abord un vocabulaire répondant aux besoins immédiats des apprenants, le stock lexical sera progressivement élargi quantitativement et qualitativement : nombre de mots, la connaissance de

leurs sens, la maîtrise des conditions de leur emploi, ainsi que par des classements (contraires, synonymes, même famille de mots...), puisqu'il se fait sans cesse tout au long de l'apprentissage, de façon à assurer la cohésion des énoncés.

Pour une classe de niveau élémentaire, les mots qui ne sont pas indispensables pour la communication sont à éliminer (enseigner les mots par priorité et par degré de difficulté) (HAMEAU, 1971 :102).

1.3. Le choix et la présentation du contenu lexical à enseigner

Les concepteurs de manuels d'enseignement du français langue étrangère, accordent au vocabulaire peu d'importance, et le place au second plan par rapport aux autres composantes de la langue. Cela, s'explique dans le nombre restreint d'exercices de vocabulaire, ils se résument notamment aux relations de synonymie, d'antonymie, de dérivation, etc. Ce travail sur les mots « *n'enseigne pas le vocabulaire mais qui permet seulement de l'exercer* » (Tréville et Duquette, 1996 : 95).

Certains points de vue sur le processus d'enseignement / apprentissage du vocabulaire pensent qu'il faut élaborer un programme bien organisé d'enseignement lexical dès le début de l'apprentissage et envisager le contenu lexical en adéquation avec chaque niveau. Un programme visant à développer la compétence lexicale¹, en étudiant les

¹ Tréville et Duquette (1996 : 98) ont défini la compétence lexicale comme « *la capacité à manipuler les mots* », elle est constituée de cinq composantes : linguistique, discursives, référentielle, socioculturelle et stratégique.

Son acquisition est importante pour la réalisation des actes langagiers, bien entendu, selon les besoins langagiers et communicatifs.

La compétence lexicale est variable d'un apprenant à un autre.

mots dans leurs divers contextes, et dans leurs réseaux morphologiques et sémantiques.

Le contenu lexical choisi à enseigner doit contenir, en premier lieu, des mots utiles et fréquents pour la communication dans des situations réelles du quotidien. Au début de l'apprentissage, il incombe à l'enseignant d'introduire dans le programme lexical à enseigner une liste de mots grammaticaux indispensables permettant l'affinité des énoncés.

D'abord, les mots doivent être saisis en contextes connus et divers, dépendant de l'environnement culturel des apprenants et de leur âge, parce que « *un mot hors de son contexte est mort et ne signifie rien* » (Reboulet, 1971 :15). Un mot est toujours associé à d'autres mots dans l'énoncé. Les mots se situent les uns par rapport aux autres, les mots nouveaux découverts trouveront place par rapport aux mots antérieurement vus, entendus ou lus.

Dans son ouvrage "*Lexicologie et enseignement des langues*", R. Galisson (1979 :131) précise que dans un énoncé, chaque mot a des rapports avec les autres mots présents dans cet énoncé ou absents pouvant occuper sa place dans le même énoncé. Autrement dit, pour expliquer le sens d'un mot inconnu dans un contexte, on l'étudie sur deux plans :

- Plan du discours (étude synthétique) dans ses rapports syntagmatiques avec les autres mots de l'énoncé, dans lequel il a été découvert (c'est-à-dire avec les co-occurents² ou indicateurs sémantiques de discours) ;

² Les cooccurrents : lorsque les unités lexicales coexistent dans un énoncé, on dit qu'elles sont en cooccurrence. Ce sont des termes en contraste, entretenant entre eux des rapports de contiguïté ou de voisinage, dans la chaîne, sur l'axe syntagmatique.

- Plan de la langue (étude analytique) dans ses rapports paradigmatiques avec les mots absents dans l'énoncé, mais évoqués plus ou moins précisément dans le projet d'énoncé (c'est-à-dire avec les correlés³ ou indicateurs sémantiques de langue).

Le cours de langue est la véritable situation dans laquelle l'apprenant est en interaction avec l'enseignant et le groupe d'apprenants grâce aux échanges qui se déroulent en classe.

Il est nécessaire de présenter le vocabulaire de façon systématique et organisée. De ce fait, les activités de communication proposées en classe doivent être complétées par un enseignement systématique du vocabulaire, en vue de favoriser l'apprentissage autonome et approfondir les connaissances lexicales.

Il faut que l'enseignement soit gradué, (HAMEAU, 1971 :102) souligne que l'enseignement commence d'abord par (la gestuelle), ensuite la prononciation et la répétition de la phrase par l'enseignant, puis la faire circuler entre les apprenants individuellement et collectivement, l'écriture ne viendra qu'en deuxième lieu. Commencer par exemple par des verbes d'action, vision d'un objet et sa qualification, puis affiner l'apprentissage graduellement (sens propre, sens figuré, polysémie...).

Elle précise que la plupart des manuels d'apprentissage pour débutants abordent des leçons portant sur des thèmes du quotidien, tels que les couleurs, le corps humain, la toilette, les vêtements..., le vocabulaire doit être choisi de sorte qu'il s'accorde avec le thème donné.

³ Les correlés : sont des termes en corrélation de sens ou en opposition, ils entretiennent entre eux des rapports de parenté sémantique, hors de la chaîne, sur l'axe paradigmatique.

1.3.1. Les besoins de l'apprenant

Dans le cadre des approches communicatives, d'où le processus d'enseignement / apprentissage est centré sur l'apprenant, le premier responsable du choix et de la sélection du contenu lexical d'un cours de langue étrangère est l'Institution ou le système éducatif auquel appartient l'apprenant. Cette dernière détermine les finalités de l'apprentissage en tenant compte des besoins de l'apprenant.

La sélection des matériaux langagiers d'où provient le contenu lexical à enseigner doit être liée directement aux besoins prédéterminés des apprenants selon les situations de communication dans lesquelles la langue est censée être utilisée.

En effet, c'est le niveau des apprenants visés et les buts déterminés à atteindre qui déterminent l'intérêt du contenu lexical envisagés. Quelque soit le niveau des apprenants, leurs intérêts, ou leurs finalités, le vocabulaire sélectionné doit être opératoire et fonctionnel. Il doit se limiter d'un vocabulaire nécessaire et adopté à la situation de communication présentée. Deux points essentiels autour desquels s'organise le matériau langagier, à savoir, le contenu sélectionné (suscite l'intérêt de l'apprenant et active ses stratégies d'apprentissage) et la méthodologie (comment présenter ce matériau pendant le déroulement du cours).

1.3.2. Le rôle de l'enseignant

Le rôle de l'enseignant consiste à aider l'apprenant à acquérir le savoir-faire qui doit se doubler d'un savoir de sorte qu'il y ait une mise en mémoire du vocabulaire acquis.

Le travail de l'enseignant ne consiste pas à enrichir le stock de mots que l'apprenant pourra utiliser, mais plutôt de l'organiser, car « *la langue*

est une structure organisée et non pas un archipel de mots » (Reboulet, 1971 : 15)

L'enseignant doit faire fixer le vocabulaire de fonctionnement dans la mémoire à long terme, pour satisfaire les besoins langagiers de l'apprenant.

1.3.3. Le travail sur les mots

Le travail sur un mot consiste d'abord à connaître sa forme et son sens, à connaître ensuite d'autres éléments qui le concerne tels que les mots de la même famille, ses équivalents, ses antonymes, ses homonymes, ses paronymes, ses champs sémantiques et lexicaux, la polysémie à partir d'un contexte, etc. De même, la recherche dans les dictionnaires est une activité facilitant à l'apprenant l'acquisition d'unités lexicales. Il convient à l'enseignant de choisir des contextes souples, riches et adaptés au niveau des apprenants.

1.3.4. Les mots faciles / les mots difficiles

Pendant le cursus d'apprentissage, il y a des mots faciles à apprendre et d'autres considérés comme difficiles, compte tenu de nombreux facteurs tels que l'origine du mot, les rapports qu'entretient un mot de la langue maternelle avec d'autres mots de la langue cible, ou encore les rapports qu'entretient un mot de la langue cible avec d'autres mots de la même langue.

En effet, d'après Tréville et Duquette (1996 : 102-103), est considéré difficile, un mot présentant avec d'autres mots de la même langue cible :

- Une similarité phonologique ou graphique ;
- Une morphologie faussement transparente ;

- La possession d'un synonyme dans un contexte donné qui ne convient pas dans un autre.

Ainsi, est difficile, un mot de la langue maternelle présentant des rapports avec d'autres mots de la langue cible :

- Le mot acceptable dans un contenu en langue première, mais inacceptable dans celui de la langue cible ;
- Le mot contenant un phonème ou un son existant dans l'une des langues, mais inexistant dans l'autre ;
- Le mot de la langue cible qui ne coïncide pas exactement à l'aire sémantique de leur équivalent en première langue.

Si l'enseignant juge qu'un mot est difficile à apprendre, il pourra y consacrer un temps d'enseignement supplémentaire.

Parmi les mots qui posent problème aux apprenants, on retrouve : les mots ayant plusieurs sens (polysémie, sens propre et sens figuré) , les mots dérivés, les mots composés, les homonymes, etc.

1.4. Quelques pratiques de classes pour l'enseignement du vocabulaire

Pour que l'enseignement du vocabulaire soit efficace, il faut diversifier les activités facilitant la consolidation et la mémorisation de ce dernier, il faut varier les techniques et les méthodes enseignantes et en choisir celles appropriées à tel ou tel niveau, telle ou telle classe.

1.4.1. Les techniques qui favorisent la mémorisation

Parmi les techniques qui favorisent la mémorisation et aident l'apprenant à associer le mot nouvellement appris à des mots déjà connus est le fait d'assembler les mots ayant des traits communs. En outre, Nguyen

(2001 : 91) propose différentes possibilités de regrouper les mots, en voici quelques-unes :

- les champs lexicaux ;
- les champs sémantiques ;
- l'ensemble de mots marquant des rapports de similarité (d'analogie, identité, ressemblance) : la synonymie ;
- l'ensemble de mots marquant des rapports d'opposition : l'antonymie ;
- l'ensemble de mots formant la famille de mots ;
- l'ensemble de mots appartenant à la même classe grammaticale ;
- l'ensemble de mots formant des paires ;
- l'ensemble de mots notionnellement similaires : la définition.

1.4.2. Les techniques de présentation du nouveau vocabulaire

L'enseignant a souvent recours à des méthodes explicatives pour présenter le sens des mots nouveaux. La langue cible est à la fois l'objet et le moyen de l'explication.

La présentation du vocabulaire devrait être faite à l'oral, à l'écrit, en faisant participer tous les sens de l'apprenant.

Il existe un certain nombre de techniques courantes aidant à la compréhension lexicale que l'enseignant propose aux apprenants, parmi lesquelles :

- La définition : le plus souvent utilisée au moyen du dictionnaire, pour le niveau débutant, il faut utiliser la définition courte en donnant la description détaillée par les caractéristiques ou les propriétés de l'objet en question (apparence, couleur, fonction...), ou également la définition par la synonymie ou l'antonymie, elle permet

à l'apprenant de relier le mot à une notion qu'il comprend dans la langue maternelle et d'apprendre deux ou trois mots au lieu d'un seul ;

- Si l'enseignant ne veut pas s'attarder sur un terme, il peut aussi avoir recours à un terme générique ;
- L'utilisation des objets : notamment pour le niveau débutant de l'apprentissage, c'est une technique permettant l'association efficace du mot avec son référent ;
- L'utilisation de l'illustration : moyen très important pour l'enseignement du vocabulaire en vue d'éclairer le sens des mots, la mémorisation et surtout pour la sémantisation des mots abstraits à travers le dessin, la gravure, l'iconographie, la carte, l'image... ;
- Faire deviner le sens à partir d'un contexte connu ;
- La mimique et la gestuelle : très utile et pratique en classe, elle fait vivre le mot par les apprenants, ce qui anime la classe et donne une ambiance de travail, ainsi, elle aide à la sémantisation des pensées, des sentiments, des attitudes... (explication des adjectifs et les verbes d'action) ;
- La traduction : si les autres techniques seront inefficaces, ou en cas d'échec dans celles citées ci-dessus, l'enseignant recourra à la traduction pour gagner du temps. Les explications en langue maternelle s'imposent lorsque le niveau de langue d'une classe n'est pas suffisant pour expliquer un fait. C'est la dernière technique à laquelle il recourra par crainte d'engendrer de mauvaises habitudes chez l'apprenant, de même que l'usage du dictionnaire bilingue qui ne guide pas vers l'autonomie en langue cible. (Ibidem : 116)

1.4.3. Les activités lexicales

Le moment de l'appropriation et du réinvestissement du vocabulaire nouvellement acquis est une phase qui permet de vérifier l'acquisition et l'assimilation de ce dernier, au moyen d'activités diversifiées, jeux variés, intéressants et motivants. Voici quelques activités proposées pour faciliter l'apprentissage :

- Activités de lecture et d'écoute ;
- Des activités d'association, de commutation, de combinaison, de réemploi fonctionnel ;
- Des exercices de réflexion sur la forme et le sens des mots ;
- Des exercices à trous ;
- Des exercices de construction de phrases pour s'approprier le vocabulaire ;
- Des exercices de classement de mots.

(<http://leprofesseurdefrançais.blogspot.com/2007/07/la-nouvelle-pdagogie-du-vocabulaire-1.html>)

La pratique de certains jeux en classe rend la séance de vocabulaire motivante et intéressante, ils peuvent être des jeux de mots croisés ; la phrase la plus longue ; des images ; des comparaisons ; des substitutions ; des phrases équivalentes ; des charades ; des devinettes, etc.

2. L'apprentissage du vocabulaire

2.1. Le processus d'apprentissage

La compréhension joue un rôle très important dans le processus d'apprentissage d'une langue, car elle permet le développement de la production langagière, et réciproquement la production langagière influe sur la compréhension. Pour cela, l'apprentissage ou l' « *acquisition de*

connaissances » ne peut s'effectuer, si le stade de la production n'est pas atteint. (Tréville et Duquette, 1996 : 54).

Afin d'expliquer le processus d'apprentissage d'une langue, certains cognitivistes répartissent les connaissances en deux catégories : connaissances déclaratives et connaissances procédurales.

Dans le domaine langagier, le premier type contient « *notamment les définitions de mots et les règles de grammaire* » (Ibid : 54). La capacité de la résolution des tâches de compréhension et de production de la part de l'apprenant relève du deuxième type de connaissances (la compétence de communication fait partie de ce type).

D'autres cognitivistes ajoutent un troisième type de connaissances, qu'ils appellent conditionnelles ou stratégiques, qui se considèrent selon Jacques Tardif comme « *les connaissances les plus négligées en milieu scolaire* ». Comme leur nom l'indique, «elles se réfèrent aux conditions de l'action », elles permettent par exemple de distinguer dans un texte ce qui est essentiel de ce qui est secondaire.

Le processus d'apprentissage, selon certains cognitivistes, tels que John R. Anderson se développerait en trois opérations successives :

- La première opération est dite cognitive, elle consiste à entreposer «*consciemment des connaissances nouvelles d'ordre statique* ». Elle relève des connaissances déclaratives.
- Les règles d'emploi des connaissances déjà acquises à la phase précédente doivent être assimilées graduellement par l'apprenant dans une deuxième opération dite associative, afin d'accomplir des tâches difficiles. Elle relève des connaissances procédurales.

- Au fur et à mesure des besoins langagiers de l'apprenant, les opérations s'automatisent dans une phase d'autonomie, pour lui permettre de faire appel à ses connaissances immédiatement.

Le processus d'apprentissage en langue étrangère, correspond aux opérations suivantes : il commence par la compréhension, puis il se prolonge par une phase d'interlangue et enfin il atteint un degré plus favorable au niveau de la production.

Les stratégies ou techniques d'apprentissage, se définissent comme *«les opérations utilisées par l'apprenant pour faciliter l'acquisition, l'entreposage, le rappel et l'utilisation de l'information »*.

Elles peuvent s'exercer à toutes les étapes du processus, de la compréhension à la production.

L'apprentissage s'opère, lorsque les connaissances sont bien organisées dans la mémoire, ainsi, l'apprenant doit développer les stratégies qui lui permettent l'emploi fonctionnel de celles assimilées.

2.1.1. Les modèles d'apprentissage du vocabulaire

Comme nous avons vu dans le premier chapitre, l'unité lexicale comporte deux aspects, l'un formel (l'aspect sonore et graphique du mot) et l'autre sémantique (le sens du mot).

Le processus d'acquisition des mots en langue étrangère, chez l'apprenant de niveau élémentaire est basé d'abord sur des associations formelles, puis, s'enrichissent de données sémantiques, tout au long de l'apprentissage.

Les mots nouveaux s'intègrent dans la mémoire de l'apprenant, lorsqu'il établit des liens entre ceux-ci et les connaissances déjà intériorisées dans sa mémoire en langue maternelle et étrangère.

Pour qu'un mot soit acquis et bien fixé en mémoire à long terme, les associations doivent se faire au niveau sémantique. En d'autres termes, c'est le réseau sémantique qui permet une fixation durable du mot nouveau, puisque le réseau formel tout seul ne permet qu'une fixation partielle en mémoire.

L'association entre le niveau formel et sémantique d'un mot nouveau, lui permet d'entrer en relations avec d'autres mots déjà acquis de types : syntagmatique, paradigmatique, hyponymique, conceptuelle, etc.

Le lexique ne se présente pas comme une liste de mots préconstruits à mémoriser, mais plutôt il s'affiche comme une « *construction hypothétique* »

Au fur et à mesure de l'apprentissage, l'aptitude à mémoriser et à produire un mot de façon juste par l'apprenant, se développe progressivement, de l'aptitude à reconnaître un mot, à l'aptitude à l'activer automatiquement en le produisant convenablement à l'oral ou par écrit.

2.1.2. Les stratégies d'écoute et de lecture

Tréville et Duquette (1996 : 57-58) définissent le processus de la compréhension comme étant l' « *interaction entre les connaissances antérieures et les connaissances nouvelles* »

Le stade de la compréhension est atteint, lorsque l'individu établit un lien entre les connaissances nouvelles (l'acquis récent) et les connaissances déjà ancrées dans la mémoire à long terme afin de rendre

significatif le nouvel acquis. C'est un lien indispensable dans la mesure où il permet la production langagière et l'apprentissage.

Des recherches actuelles prouvent que tout texte oral ou écrit comprend un certain nombre d'éléments lexicaux, si ces derniers sont connus par l'apprenant, on peut dire qu'il y a une compréhension plus ou moins globale. Par conséquent, l'étendue du vocabulaire connu chez les apprenants est un critère d'évaluation de la compréhension par l'enseignant. Celui-ci prévoit la compréhensibilité d'un texte chez ses apprenants au travers le moyen le plus évident qui est « l'étendue du vocabulaire connu », c'est un critère d'évaluation des acquis antérieures des apprenants sur un sujet quelconque.

La cohérence entre le contenu langagier d'un document en langue étrangère et la situation dans laquelle il se déroule est un facteur permettant sa compréhension, pour cette raison, l'enseignant doit sélectionner un ensemble de documents qui présentent un lien direct entre le contenu langagier et la situation destinés à ses apprenants.

Pour les apprenants de niveau élémentaire, la complémentarité entre le contenu langagier et le contexte extralinguistique mène à la compréhension générale d'un document en langue étrangère.

Les apprenants qui ont des stratégies déficientes pour résoudre leurs problèmes d'apprentissage, sont ceux qui n'emploient pas efficacement les informations entreposées dans leurs mémoires à long terme, c'est-à-dire pour accéder à l'information déjà mémorisée à long terme, l'apprenant (lecteur ou auditeur) n'utilise pas le bon code puisqu'il ne les a pas classé efficacement.

Le rôle de l'enseignant consiste donc de développer des stratégies efficaces chez l'apprenant, adaptées à chaque étape d'apprentissage

d'autant plus qu'un surcharge de la mémoire à court terme empêche la réalisation des tâches demandées.

Il incombe à l'enseignant de simplifier une tâche demandée en langue étrangère selon les facultés (aptitudes) de l'apprenant.

En début d'apprentissage, en raison du trop petit nombre de connaissances déjà mémorisées à long terme, l'apprenant novice⁴ se concentre principalement sur les éléments qui appartiennent au code linguistique (tels que les graphèmes, les phonèmes, la grammaire, la syntaxe...), dans ce cas la démarche utilisée par lui est dite ascendante, parce qu'il part d'éléments de faible niveau à ceux de haut niveau.

Pour l'atteinte d'un niveau satisfaisant de compréhension, la démarche utilisée par l'apprenant expert⁵ sera interactive (alternativement ascendante et descendante) pour deux raisons : d'une part il établit aisément le lien entre les informations nouvelles, bien sélectionnées dans sa mémoire et les informations antérieures, et d'une autre part, il sait bien les activer et les désactiver convenablement pour ne pas surcharger sa mémoire.

La compréhension comme toute autre activité complexe (compétence de communication) qui se caractérise par sa difficulté même chez l'apprenant expert.

Trois pratiques peuvent résumer les stratégies de compréhension liées au vocabulaire, à savoir :

1. L'apprenant peut continuer l'écoute ou la lecture d'un document sans s'interrompre à chaque mot nouveau ou inconnu. C'est lui qui juge le degré

⁴ Celui qui possède des stratégies d'apprentissage plutôt déficientes.

⁵ Celui qui possède suffisamment de stratégies efficaces pour résoudre ses problèmes d'apprentissage.

d'importance du mot inconnu : si ce dernier est lié directement au sujet, il essaie de lui en donner un sens approximatif à l'aide du contexte, mais s'il n'est pas lié directement au sujet, il n'en tient pas en compte.

2. Afin de faire des hypothèses de sens et de faciliter le devinement du mot inconnu, l'apprenant recourt aux éléments situationnels du texte (image, titre par exemple) et de les mettre en rapport avec les informations préalables sur le sujet en cours.

3. L'utilisation des indices linguistiques et extralinguistiques d'un document facilite le devinement du sens des mots inconnus ou nouveaux. Ainsi, l'apprenant efficace peut juger si le sens d'un mot déjà connu est adéquat dans tel ou tel autre contexte, sinon il tente de lui en deviner un autre plus exact.

La notion de « stratégies de communication » est liée à celle du « besoin de réutiliser les mots », car il existe un rapport direct entre « la capacité à comprendre les mots » et de les réutiliser dans la situation opportune.

2.1.3. Les stratégies de communication

Les problèmes rencontrés lors d'une communication orale ou écrite en langue étrangère, sont dues essentiellement aux lacunes lexicales (pauvreté et manque de mots).

En effet, pour communiquer en langue étrangère, le locuteur développe des stratégies de communication efficaces « *pour combler l'écart entre ce qu'il veut communiquer et ce qu'il peut exprimer avec les connaissances dont il dispose* » (Tréville et Duquette, 1996 : 63).

P. Bogaards (1994 :85) souligne qu'une analyse faite sur des erreurs en français d'apprenants anglophones, les auteurs Bialystok et Frölich (1980) distinguent trois catégories de stratégies de communication :

- **Stratégies provenant de la langue maternelle**

- L'emploi d'un mot ou d'une expression de la langue maternelle dans une phrase ou discours en langue étrangère ;
- L'application des règles de morphologie et de phonologie des mots de la langue étrangère sur des mots de la langue maternelle, faute de connaître un mot en langue étrangère, ce qui peut créer des mots inexistants ou impropres dans le contexte de la langue étrangère ;
- La création d'un « barbarisme » à partir de la traduction mot à mot de la langue maternelle sur des mots de la langue étrangère au moment de la compréhension ou l'explication des mots.

- **Stratégies provenant de la langue étrangère (cible)**

- L'emploi d'un mot générique à la place d'un mot spécifique ;
- Le recours à la description de l'objet dont le nom est inconnu ; généralement la description se fait par l'association des propriétés physiques, des traits spécifiques et des caractéristiques fonctionnelles d'un objet donné ;
- Le recours à la création lexicale : création d'un mot à partir de la sélection d'un trait conceptuel traduit en langue étrangère et nominalisé selon le système morphologique de cette langue (par ex l'affixation).

- **Stratégies extralinguistiques**

Les gestes, les sons et parfois les illustrations peuvent remplacer un mot inconnu en langue étrangère et faciliter la compréhension notamment quand ils s'ajoutent à des phrases qui contiennent des mots inconnus.

Pour se faire comprendre en langue étrangère, l'apprenant met en œuvre tous ce qu'il possède comme connaissances en langue maternelle et étrangère pour y parvenir malgré ses carences lexicales et langagières. Le choix des stratégies compensatoires varie selon le niveau de l'apprenant.

La compétence langagière est dite faible quant aux apprenants des niveaux débutants, ce qui explique l'emploi de la gestuelle et de la mimique, tandis que pour des niveaux plus avancés, la stratégie de la description serait la plus bénéfique.

Grâces aux indices linguistiques et extra-linguistiques, que l'apprenant peut régler ses problèmes de communication, de plus, tous les interlocuteurs ne possèdent pas les stratégies efficaces de communication de façon innée.

2.2. Les facteurs d'apprentissage du vocabulaire

L'aptitude à mémoriser les mots et l'aptitude à deviner leurs sens à l'aide du contexte sont les facteurs les plus importants d'apprentissage du vocabulaire.

2.2.1. Le rôle de la mémoire

Des études portant sur les mécanismes d'apprentissage du vocabulaire en psycholinguistique, estiment qu'au début d'apprentissage, les mots devraient être présentés d'abord en liste, assortis d'une définition ou d'une traduction, et présentés ensuite en contexte. A des niveaux plus avancés, le vocabulaire devrait être présenté avec ses réseaux d'associations pour refléter la structure du lexique mental.

Parmi les stratégies mnémoniques d'apprentissage du vocabulaire, les auteurs citent deux exemples très fréquents.

1. La technique du mot clé : l'apprenant fait associer l'image acoustique du mot étranger à celle d'un mot ressemblant de sa langue maternelle.

Cette stratégie nécessite notamment de l'imagination, ainsi pour des apprenants de niveau élémentaire, c'est à l'enseignant de faciliter l'association acoustique et visuelle, et de fournir lui-même le support visuel nécessaire, en vue de faire créer une image mentale du mot étranger.

2. Le mappage sémantique : technique très complexe puisqu'elle réunit simultanément trois opérations diverses : le regroupement, l'association et l'imagerie. Elle demande la réalisation d'un graphique ou de « carte sémantique » permettant de visualiser les relations entre le mot, sa signification et ses propriétés.

Un mot nouveau avant d'être mémorisé, il doit être vu de six à dix fois, ainsi, elle suggère une révision des mots nouveaux à intervalles de durée croissante.

2.2.2. Le rôle du contexte

Bogaards (1994 :144) précise que certaines théories d'apprentissage du vocabulaire distinguent deux types d'apport des connaissances nouvelles dans le cerveau : les connaissances implicites et les connaissances explicites.

D'abord, l'apprentissage implicite se fait naturellement à partir de la langue elle-même, ainsi qu'à partir de tous les éléments de l'environnement langagier. L'assimilation et l'acquisition du vocabulaire de la langue maternelle se fait à travers l'apprentissage implicite.

Le locuteur natif disposerait d'un vocabulaire productif de 2000 mots en langue maternelle, auquel s'ajouterait un vocabulaire réceptif cinq ou six fois supérieur.

Le devinement du sens des mots nouveaux ou inconnus en langue étrangère est une opération assez difficile pour la majorité des adultes et une grande partie de jeunes apprenants.

L'inférence du sens du mot inconnu à travers le contexte n'est pas un moyen assuré, notamment si celui-ci n'est pas en rapport direct avec le texte.

Afin de favoriser l'inférence lexicale à partir du contexte, quelques conditions se réunissent chez l'apprenant, à savoir :

- La maturité langagière : c.-à-d l'étendue des connaissances lexicales préalables déjà bien placées en mémoire ;
- La connaissance conceptuelle des mots : si un concept exprimé par un mot en langue maternelle est bien connu par l'enfant, il l'apprendra aisément en langue cible ;
- L'aptitude à classer les mots : selon leur morphologie et leurs fonctions grammaticales ;
- L'exposition répétée à des mots : au fur et à mesure de variété et richesse de supports et de contextes, et de contact avec les mots, ceux-ci ont plus de chance d'être répétés, progressivement l'apprenant aboutit à saisir les contextes et distinguer les diverses significations d'un mot (Tréville et Duquette, 1996 : 69).

Des études expérimentales menées par des cognitivistes, portant sur les variables qui influencent l'apprentissage du vocabulaire montrent que l'"indice de synonymie" est le moyen facilitateur pour l'accès à l'inférence lexicale.

Les manières de se comporter vis- à- vis des indices se diffèrent selon le niveau des apprenants : l'apprenant expert peut établir un lien entre un mot qu'il connaît déjà d'un mot nouveau qu'il suppose équivalent afin de rendre le document en cours expressif, la deuxième apparence du mot lui permet d'adapter le sens déjà donné au mot nouveau, au nouveau contexte. De ce fait, la démarche mentale se fait en décontextualisant le mot à chaque occurrence pour mieux comprendre le sens précis donné par chaque nouveau contexte et pour le rattacher à ses divers champs sémantiques.

Quant à l'apprenant novice, lui, évite le mot qu'il ne connaît pas ou à lui donner le sens unique qu'il connaît déjà même s'il ne convient pas au nouveau contexte.

2.3. Les phases d'acquisition du vocabulaire

« L'acquisition du lexique fondamental se fait donc, à travers la pratique des échanges verbaux d'abord, la lecture des textes et la consultation des dictionnaires, par un travail de et sur la langue » (Fuchs et Meleuc, 2004 :149).

Pour qu'un mot soit gravé en mémoire et réactivé à bon escient, il est proposé à l'enseignant d'initier ses apprenants à des procédés d'acquisition qui facilitent l'enregistrement, en voici quelques - uns:

- faire lire le mot placé dans un énoncé connu ;
- donner sa signification par rapport au contexte ;
- essayer de pratiquer la méthode directe, qui consiste à présenter le sens en montrant l'objet qui le réfère, ou mimer l'action qu'exprime le verbe ;

- initier les apprenants à consulter chacun son dictionnaire ;
- demander d'employer le mot dans des phrases orales ;
- écrire le mot au tableau pour mieux cerner son orthographe ;
- demander de l'écrire sur le cahier ;
- demander d'employer le mot dans des phrases écrites ;
- étudier les associations possibles de ce mot, ainsi que ses divers aspects tels que : sa signification, le sens propre et le sens figuré, la polysémie, la famille de mots, les équivalents, les antonymes, les homonymes, la dérivation...
- organiser des séances de réemploi de ce mot sous forme d'exercice-jeux.

Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons tenté d'apporter quelques réponses aux questions posées dans l'introduction, à savoir, comment enseigner le vocabulaire ? et comment s'acquiert-il ?

Le processus d'enseignement/apprentissage du vocabulaire est un processus très complexe, dans la mesure où il nécessite des efforts tant de la part de l'apprenant, que de l'enseignant, puisque, la pratique et l'usage qui permettent son acquisition.

Tenant compte des besoins langagiers de l'apprenant, le contenu lexical à enseigner doit être bien structuré et organisé, de sorte qu'il y réponde, en outre, l'apprenant doit mettre en place des stratégies d'apprentissage développant chez lui, la capacité de deviner le sens des mots à travers l'écoute et / ou la lecture.

Deuxième partie : Cadre pratique

Analyse du corpus

Chapitre 1

Place du vocabulaire dans les

documents pédagogiques officiels

Introduction

Dans ce chapitre, nous nous intéressons en premier lieu à la place de la leçon de vocabulaire dans les documents pédagogiques officiels, en mentionnant les objectifs préconisés de l'enseignement du français au primaire et en particulier en cinquième année, et ce dans la continuité des programmes de troisième et quatrième année. En deuxième lieu, nous procédons à l'analyse des cours et des exercices de vocabulaire dans les manuels de l'élève, en présentant un certain nombre d'observations et de commentaires.

1. La leçon de vocabulaire dans les documents pédagogiques officiels

1.1. Objectifs de l'enseignement du français au primaire et en cinquième année

Dans l'école algérienne, la langue française considérée comme la première langue étrangère, s'enseigne à partir de la troisième année primaire, à des jeunes apprenants ayant déjà eu deux ans d'initiation à la langue arabe.

Tout au long de la scolarité, le français est envisagé comme un moyen de communication langagière utilisé par l'apprenant oralement et /ou par écrit pour s'exprimer dans des situations de communication scolaires adaptée bien entendu à son âge et à son niveau.

Par conséquent, le développement des quatre compétences de communication (Compréhension Orale / Compréhension Ecrite. Expression Orale / Expression Ecrite) est l'objectif principal de l'enseignement du français au primaire, celui-ci conduit l'élève graduellement à acquérir des savoirs qui se développent en compétences au fur et à mesure de la

scolarité par le biais d'activités diverses à l'oral et à l'écrit, qui se déroulent dans le cadre du projet. (Voir annexe 1)

Le programme de cinquième année (année terminale du cycle primaire) est destiné à des apprenants dont l'âge varie entre 10 et 11 ans, ayant eu deux ans d'apprentissage de la langue française. Il vise à consolider et approfondir les compétences acquises durant le deuxième palier.

« En 5^{ème} AP, l'élève doit être capable d'identifier la situation de communication, d'arrimer son propos au thème développé et de produire un énoncé intelligible pour communiquer avec autrui » (Programme de français, 2011 : 17). (Voir annexe 1)

1.2. Objectifs de l'enseignement du vocabulaire au primaire et en cinquième année

Dès la première année d'enseignement / apprentissage du français (3^{ème}), jusqu'à l'année de fin de cycle (5^{ème}) les activités linguistiques se présentent régulièrement et continuellement selon une progression structurée et cohérente de façon à ce qu'elles soient au service de la compréhension et de la production.

Dans le cadre de l'approche communicative, la leçon de vocabulaire trouve une place importante dans les trois programmes (3, 4, 5^{ème} année), du fait que *« son (du vocabulaire) enseignement / apprentissage s'inscrit dans une dynamique de découverte de nouvelles combinaisons sémantiques, syntaxiques et discursives »* (Document d'accompagnement de français de la 3^{ème} et 4^{ème} année primaire, 2011: 21). (Voir annexe 1)

Par ailleurs, l'objectif de l'enseignement du vocabulaire *« est de renforcer le stock lexical de l'apprenant pour réaliser les actes de parole et*

de développer la compétence lexicale chez l'apprenant : utiliser les mots qui conviennent pour construire le sens d'un texte qu'il entend, qu'il dit, qu'il lit ou écrit » (Document d'accompagnement de français de la 3^{ème} et 4^{ème} année primaire, 2011 : 21). (Voir annexe 1)

L'enseignement implicite du lexique en 3^{ème} année, lui permet d'acquérir un premier stock lexical, ce dernier sera progressivement élargi au fil des apprentissages à travers l'enseignement explicite en 4^{ème} et en 5^{ème} année, visant le développement et la consolidation des acquis antérieurs.

De ce fait, le vocabulaire s'enseigne à tous les moments de la classe et s'acquiert sans cesse, qu'il soit un vocabulaire thématique (lié aux différentes activités de langue et de lecture), ou un vocabulaire fonctionnel (pour l'interaction / l'échange en classe, consignes d'exercices, pour nommer et désigner les parties de la chaîne parlée (catégories et sous-catégories grammaticales), vocabulaire interstitiel, le lexique de la classe). (Voir annexe 1)

La séance consacrée à la leçon de vocabulaire a pour objectif d'identifier, de repérer et de présenter le matériau linguistique dans un contexte bien déterminé, et le nommer ensuite, pour la mise en œuvre et l'emploi des notions de vocabulaire quant à l'étude de textes et les activités de compréhension et de production orale et / ou écrite.

2. Analyse des cours et des exercices de vocabulaire dans les manuels de 5^{ème} année primaire

Pour les élèves de la 5^{ème} AP, deux manuels scolaires complémentaires sont à leur disposition. L'un comprend les leçons des différentes activités de l'Oral et de l'Écrit, l'autre comprend les exercices liés à chaque point de langue.

Le premier manuel : Mon livre de Français, contient 142 pages, rassemblant toutes les activités de l'Oral, de la Lecture, des Outils Linguistiques (Vocabulaire, Grammaire, Conjugaison, Orthographe), de Production écrite et d'Evaluation. (Voir annexe 2)

A l'entrée du livre, se trouve une table des matières qui présente les Projets, les Séquences, les Actes de parole, la Lecture, les diverses activités de compréhension et de production et enfin les Points de langue. (Voir annexe 2)

L'apprentissage se fait par projet au nombre de 4, chaque projet se répartit en 3 séquences. A la fin de chaque séquence, une évaluation se présente sous forme d'exercices liés aux différentes activités langagières déroulées tout au long de la séquence. (Voir annexe 2)

Nous tenons à signaler que ce livre de l'élève (actuellement en cours d'utilisation) qui a paru l'année scolaire 2009/2010 n'est pas conforme (adéquat) à la nouvelle progression annuelle de l'année scolaire 2011/2012.

Quant à la nouvelle progression, il y a également quatre nouveaux projets, et chaque projet se subdivise en trois séquences. (Voir annexe 1)

En ce qui concerne les activités linguistiques, on a gardé les mêmes contenus de leçons et les enseignants ont recours à ce livre lorsqu'il s'agit de l'enseignement de ces activités.

Le deuxième manuel : Cahier d'Activités, réparti en quatre rubriques correspondant aux quatre points de langue par l'ordre suivant : vocabulaire, grammaire, conjugaison, orthographe. Chaque rubrique réunit une série d'exercices variés en relation avec les leçons étudiées. (Voir annexe 4)

2.1. Grille d'analyse des cours de vocabulaire dans le 1^{er} manuel

Afin d'analyser les cours de vocabulaire dans le 1^{er} manuel, nous avons confectionné notre grille d'analyse en nous inspirant de la grille d'analyse générale d'un manuel de Javier Suso López. (Voir annexe 3) (Site 7)

Fiche signalétique du manuel	Titre	Mon livre de Français
	Auteurs	Mr Lamine SRITI: inspecteur de l'éducation nationale Mme Sacia FERRAH : MEF Mme Nafissa ADJROUD : PEF Mme Fouzia NOUI : MEF Mr Mohamed NADJI : MEF
	Edition	ONPS
	Date de parution	2010
	Nombre de pages	142
Public visé	Age	10-11 ans
	Nationalité	Algérienne
	Classe	5 ^{ème} AP
	Nombre de projets / de séquences	4 projets : le descriptif, le narratif, le documentaire, le prescriptif <u>Projet 1 : Faire connaître des métiers</u> 1. Présenter un métier 2. Décrire les différentes actions relatives à un métier 3. Découvrir l'utilité des métiers <u>Projet 2 : Lire et écrire un conte</u> 1. Identifier la structure narrative 2. Identifier les particularités d'un conte 3. Faire parler les personnages d'un conte <u>Projet 3 : Lire et écrire un texte documentaire</u> 1. Identifier le thème d'un texte documentaire

Structure et contenu du manuel		<p>2. Repérer les informations essentielles dans un texte documentaire</p> <p>3. Retrouver un processus de fabrication</p> <p><u>Projet 4 : Lire et écrire un texte prescriptif</u></p> <p>1. Identifier un texte qui présente des conseils</p> <p>2. Identifier un mode de fabrication</p> <p>3. Identifier une recette</p>
	Activités dans chaque séquence	<ul style="list-style-type: none"> -Oral / compréhension -Compréhension de l'écrit -Vocabulaire -Grammaire -Lecture suivie et dirigée -Conjugaison -Orthographe -Entraînement à l'écrit -Dictée -Production écrite -Evaluation / remédiation -Réécriture
	Nombre de leçons de vocabulaire	12 (voir annexe 2)
	Thèmes et types de vocabulaire étudiés	<ul style="list-style-type: none"> -Le champ lexical. -Les synonymes. -Les familles de mots. -Les articulateurs logiques. -Les préfixes. -La suffixation. -Utilisation du dictionnaire. -La nominalisation. -La polysémie. -Il faut / il ne faut pas. -Les antonymes. -Les expressions imagées.

	Les phases d'une leçon de vocabulaire	-J'observe (phase d'observation) -Je retiens (phase de conceptualisation) -Je m'exerce (phase de systématisation)
Durée et rythme d'apprentissage	Nombre de semaines par année	28 semaines pour l'application du programme 4 semaines pour l'évaluation
	Nombre d'heures par semaine	5heures 15mn
	Durée d'une séance de vocabulaire	45mn
Description technique	Matériel de l'enseignant	Existence de Programme et de Document d'accompagnement du programme de français de 5 ^e année primaire. Ministère de l'éducation nationale.
	Matériel de l'apprenant	Livre de lecture et de leçons. Cahier d'activités.
	Existence de supports sonores ou audiovisuels	Non.
Evaluation	Forme d'évaluation	Evaluation formative à la fin de chaque leçon, et de chaque séquence sous forme d'exercices de révision.
	Auto-évaluation	A la fin de chaque projet sous forme d'exercices variés.
Activités proposées	Nombre d'activités proposées dans une leçon de vocabulaire	Parfois un exercice, parfois deux exercices.
	Types d'activités proposées	Exercices de recherche dans le dictionnaire. Exercices de formation de mots. Exercices de classement, d'identification, de complétion et de fléchage.

2.2. Analyse des cours de vocabulaire et commentaires

2.2.1. Analyse des cours de vocabulaire

Etant donné que notre recherche s'oriente vers le vocabulaire, nous nous intéressons uniquement aux leçons de vocabulaire dans le manuel. Elles sont au nombre de 12 leçons, une leçon pour chaque séquence.

Le déroulement de la leçon de vocabulaire se répartit en trois phases essentielles.

D'abord, la phase d'observation et d'analyse sous la dénomination J'observe. Elle consiste à observer un corpus (un texte court ou des phrases isolées) en relation avec le texte étudié en activité de Lecture ou de l'Oral (compréhension), après avoir questionné le corpus pour faire remarquer le fait de langue ciblé.

Ensuite, la phase de conceptualisation sous l'appellation Je retiens. Dans cette phase, les élèves découvrent la règle de la leçon, qui doit être énoncée explicitement par l'enseignant et mémorisée par les élèves. Des encadrés dans toutes les leçons de vocabulaire permettent de conceptualiser le fonctionnement de la langue.

Enfin, la phase de systématisation sous la désignation Je m'exerce, où les élèves s'exercent par le biais d'activités d'application (1 ou 2 exercices) pour acquérir la notion étudiée, d'autres exercices d'évaluation s'ajoutent pour vérifier la compréhension des élèves, ceux-ci se trouvant dans le cahier d'activités, leur nombre varie entre 4 et 5 exercices. Cette phase offre à l'apprenant les moyens (outils) de vérifier sa compréhension par des exercices adaptés à son niveau et adéquats avec la leçon.

A la fin de chaque séquence sont proposées des évaluations sous forme d'exercices variés liées aux activités linguistiques étudiées durant la

séquence, le plus souvent sont d'identification, de commutation, de complétion et de remise en ordre.

A la fin de chaque projet, il est proposé des études de textes en vue de contrôler la compréhension du texte, ainsi que le fonctionnement de la langue.

La première leçon de vocabulaire « Le champ lexical » (Voir annexe 2) s'inscrit dans la première séquence (Présenter un métier) du projet I (Faire connaître des métiers).

Dans la phase d'observation, les auteurs présentent dans un court texte en rapport avec celui étudié en compréhension de l'écrit (Un métier : sauver des vies) le métier des pompiers pour relever tous les mots qui sont en relation avec le mot pompier.

Dans la phase de conceptualisation, les auteurs définissent la notion du champ lexical « *Le champ lexical est un ensemble de mots qui se rapportent au même thème [...]* », en citant l'exemple de l'incendie (thème principal) qui englobe un ensemble de mots se rapportant à ce dernier (pompiers, feux, fumée).

Dans la phase de systématisation, à partir du même texte observé, on demande aux apprenants de relever le champ lexical de l'accident.

Des exercices d'évaluation sont proposés (Voir annexe 4), ils consistent à : former des champs lexicaux ; barrer l'intrus dans chaque liste ; relever le champ lexical à partir d'un texte.

La deuxième leçon « Les synonymes » (Voir annexe 2) est inscrite dans la Séquence 2 (Décrire les différentes actions relatives à un métier) du projet I.

Après l'observation d'un extrait du poème étudié en compréhension (Le boulanger), les auteurs décrivent les actions relatives à ce métier, en remplaçant le verbe « manger » par son synonyme « se nourrir ». Pour montrer dans la conceptualisation que les mots qui peuvent se remplacer sans changer leurs sens s'appellent des synonymes « *Parfois, on peut remplacer un mot par un autre qui a le même sens. Ce sont des synonymes* ».

Les exercices de systématisation (Voir annexe 4) consistent à : classer des mots synonymes selon leur nature : verbes-noms-adjectifs ; relier chaque mot à son synonyme ; barrer l'intrus dans chaque liste ; chercher les synonymes des mots donnés ; remplacer des mots par leurs synonymes.

La troisième leçon « Les familles de mots » (Voir annexe 2) de la Séquence 3 (Découvrir l'utilité des métiers).

L'observation d'un texte constitué de 3 phrases sur le même thème que celui de l'activité de compréhension (L'ébéniste), permet de dégager 3 mots qui ont en commun le même radical.

Dans l'encadré, on explique la notion de "famille de mots", qui se forme à partir d'un même mot appelé radical : à partir du radical « ébène », on peut former d'autres mots tels que ébéniste-ébénisterie, ces 3 mots sont des mots de la même famille de « ébène ».

Dans la phase de systématisation (Voir annexe 4), il est proposé des exercices d'identification (relever les mots qui appartiennent à la même famille ; trouver l'intrus dans chaque liste ; entourer le radical dans chaque famille de mots), des exercices de recherche (trouver le radical de quelques mots isolés de leurs familles ; chercher des mots pour construire des familles de mots).

La leçon n° 4 « Les articulateurs logiques. Les mots qui organisent un récit » (Voir annexe 2) de la Séquence 1 (Identifier la structure narrative) du projet II (Lire et écrire un conte) est très importante dans ce projet parce que les articulateurs logiques et chronologiques sont utilisés dans le récit pour indiquer les différentes étapes d'un conte (début, milieu et fin) et leur emploi dépend de ceux-ci.

Quatre phrases désordonnées en rapport avec le texte de compréhension (Histoire de Babar) sont utilisées comme support à observer et analyser. On demande de les remettre en ordre afin de produire une histoire en s'aidant de quelques expressions telles que : il y avait une fois, un jour, alors, depuis.

Cette analyse aboutit à une conceptualisation permet de découvrir les mots qui servent à organiser les étapes d'un récit. En effet, un tableau récapitulatif résume les trois étapes d'un récit avec les articulateurs logiques correspondant à chaque situation (Situation initiale→ le début du récit, exemple : Il était une fois... ; Déroulement des événements→ le milieu du récit, exemple : Soudain... ; Situation finale→ la fin du récit, exemple : Finalement...).

Des exercices de complétion (par des articulateurs), de classement des articulateurs selon le début et la fin de l'histoire, de mise en ordre des phrases pour produire un court récit sont proposés dans la systématisation. (Voir annexe 4)

La leçon n° 5 « La préfixation » (Voir annexe 2) de la 2^{ème} séquence (Identifier les particularités d'un conte).

Après avoir observé une phrase en rapport avec le texte de compréhension (Le chêne de l'ogre : 1^{ère} partie), une question de

compréhension a été posée pour montrer dans l'analyse que le verbe repartir est formé de 2 éléments : le radical "partir" et le préfixe "re".

Dans l'encadré, les auteurs explicitent comment former des mots nouveaux par préfixation « *Les syllabes qu'on ajoute au début d'un radical pour former de nouveaux mots s'appellent des préfixes [...] tels que : in/im, re, dé/dés* ».

Les exercices donnés dans la phase de systématisation visent l'identification des préfixes (séparer, entourer), la formation de mots nouveaux en ajoutant les préfixes : in/im aux mots, ou bien les préfixes : dé/dés aux verbes donnés. (Voir annexe 4)

« La suffixation » (Voir annexe 2) est la 6^{ème} leçon de la séquence 3 (Faire parler les personnages d'un conte).

Une observation de quelques phrases extraites des textes étudiés en compréhension (Le chêne de l'ogre : 1^{ère} & 2^{ème} partie), permet de remarquer que les 2 mots : nettoyait-nettoyage ont en commun le radical "nettoy". Le mot "nettoyage" est formé à partir du verbe "nettoyer", en ajoutant au radical "nettoy" le suffixe "age"

La règle a été clairement explicitée en ce qui concerne la notion de suffixation « *Les syllabes qu'on ajoute à la fin d'un radical pour former de nouveaux mots s'appellent des suffixes. age-ment-ier-ation-té-eur-esse-able-ible sont des suffixes* ».

Des exercices de formation de mots (de noms) en ajoutant les suffixes qui conviennent, des exercices de séparation (le suffixe du radical) et des exercices de transformation (à partir de verbes) selon un modèle donné permettent de vérifier la compréhension des apprenants à la fin de la leçon. (Voir annexe 4)

Dans la séquence 1 (Identifier le thème d'un texte documentaire) du troisième projet (Lire et écrire un texte documentaire), la leçon n° 7 s'intitule « La définition d'un mot (Utilisation du dictionnaire) » (Voir annexe 2).

D'abord, les apprenants observent une phrase en relation avec le texte de lecture (La pollution des océans), on leur demande après la définition du mot "océan". Ensuite, dans l'encadré il est donné la définition du "dictionnaire", pourquoi et comment l'utiliser « *Le dictionnaire donne des informations sur les mots. On l'utilise pour connaître... Dans un dictionnaire, les mots sont classés par...* ». Enfin, pour permettre la bonne utilisation du dictionnaire à la fin de la leçon, sont proposés des exercices de recherche dans le dictionnaire, des exercices d'identification et de classement. (Voir annexe 4)

La 8^{ème} leçon «La nominalisation » (Voir annexe 2) de la deuxième séquence (Repérer les informations essentielles dans un texte documentaire) est une suite de la leçon sur la suffixation dans la mesure où on peut former un nom d'action à partir d'un verbe en ajoutant un suffixe. C'est pourquoi dans la 1^{ère} partie de la leçon (J'observe), on demande à travers 2 phrases extraites du texte étudié en compréhension (Le sucre) d'identifier d'abord les constituants du nom "fabrication", ensuite de former 2 noms à partir des verbes soulignés "filtre", "nettoie".

La 2^{ème} partie (Je retiens) montre comment on forme un nom à base verbale « *Pour former un nom à partir d'un verbe, on ajoute au radical l'un des suffixes suivants : ation-tion-ment-age* ».

Dans la 3^{ème} partie (Je m'exerce), se trouvent des exercices de formation des noms d'action à partir de verbes donnés, d'autres exercices de fléchage entre les éléments de 2 colonnes (verbes et noms), des

exercices de commutation (des verbes par leurs noms) et de transformation (des verbes en noms) s'ajoutent. (Voir annexe 4)

La neuvième leçon « La polysémie » (Voir annexe 2) s'inscrit dans la séquence 3 du 3^{ème} projet (Retrouver un processus de fabrication).

Dans la phase (J'observe), on donne 2 phrases contenant le même verbe "comprendre" dans deux contextes différents et il est demandé de voir si le sens du verbe dans la 1^{ère} phrase est le même dans la 2^{ème} phrase.

Puis, on définit implicitement ce qu'est la polysémie « *Un mot peut avoir plusieurs sens [...]. Pour comprendre le sens d'un mot, on peut s'aider des autres mots de la phrase* », en se référant à l'exemple du verbe comprendre (du corpus).

Dans la phase (Je m'exerce), on propose des exercices d'identification et de recherche, des exercices de remplacement (de verbes par leurs synonymes). (Voir annexe 4)

La leçon n° 10 « Emploi de "il faut-il ne faut pas" » (Voir annexe 2) de la séquence 1 (Identifier un texte qui présente des conseils) du quatrième projet (Lire et écrire un texte prescriptif) trouve sa place dans ce projet (Le prescriptif).

La leçon commence par l'observation de deux phrases en relation avec le texte de l'oral/expression (Pour garder une bonne santé) ; elles comportent l'expression « il faut » qui montrent que l'air pur et l'eau sont 2 éléments nécessaires pour notre santé.

Puis, les auteurs identifient et expliquent l'emploi de l'expression « il faut- il ne faut pas ». « *Pour dire qu'une chose est obligatoire ou nécessaire, on peut utiliser l'expression « il faut » [...] Parfois, on utilise*

« *il faut* » ou « *il ne faut pas* » pour donner un ordre ou interdire quelque chose ».

La leçon se termine par des exercices de complétion (par *il faut-il ne faut pas*), de recomposition de phrases, des exercices d'expression (qu'est ce qu'il faut faire pour protéger l'environnement ?) et des exercices de création (construis des phrases pour dire ce qu'il ne faut pas faire pour gaspiller de l'eau). (Voir annexe 4)

La 11^{ème} leçon « Les antonymes » (Voir annexe 2) se trouve dans la 2^{ème} séquence (Identifier un mode de fabrication) du projet 4.

Deux phrases dont la première est en rapport avec le texte de compréhension (Pour fabriquer une tortue) servent de support pour l'observation et l'analyse, les auteurs se réfèrent à 2 leçons précédentes « Les familles de mots » et « La préfixation », puis il est demandé de trouver deux mots de sens contraire dans les 2 phrases observées.

Dans la conceptualisation, on explique la notion d' « antonymes » et comment former le contraire des mots par préfixation « *Certains mots ont des sens opposés [...] Parfois, pour dire le contraire, on ajoute au radical l'un des préfixes suivants : dé-in-im-il* ».

Dans les exercices de systématisation, on propose des exercices de fléchage, de remplacement, de formation de contraire des mots (par l'ajout de préfixes), exercices de transformation de phrases (en donnant le contraire). (Voir annexe 4)

La dernière leçon n° 12 « Les expressions imagées » (Voir annexe 2) de la 3^{ème} séquence (Identifier une recette) du dernier projet.

La phase d'observation présente trois énoncés isolés qui n'ont pas de rapport, ni entre eux, ni avec l'activité de lecture.

Les auteurs expliquent ce qu'est l'expression imagée « *Les expressions imagées sont des comparaisons [...] ».*

Des exercices de fléchage, d'identification et de complétion sont donnés dans la phase de systématisation. (Voir annexe 4)

2.2.2. Commentaires

En analysant les leçons de vocabulaire dans le 1^{er} manuel, nous remarquons qu'elles sont liées avec les projets et les séquences dans lesquels elles s'inscrivent.

Leur choix est parfois pertinent dans les projets et les séquences, par exemple la leçon intitulée « Les articulateurs logiques » trouve sa place dans le 2^{ème} projet (Lire et écrire un conte), lorsqu'il s'agit d'étudier un texte narratif, on utilise les indicateurs ou les articulateurs logiques et chronologiques qui servent à l'organiser.

Il y a un enchaînement entre l'activité de vocabulaire et les autres activités à l'intérieur d'une même séquence. De ce fait, le corpus présenté pour l'observation est toujours en rapport avec le texte proposé en lecture ou en compréhension.

Ainsi, nous regroupons les notions étudiées en trois catégories, comme le montre le tableau ci-après :

La formation des mots	Le sens des mots	L'emploi des mots
La préfixation La suffixation La nominalisation	Les synonymes Définition d'un mot (utilisation du dictionnaire) La polysémie Les antonymes Les expressions imaginées	Le champ lexical Les familles de mots Les articulateurs logiques L'emploi de "il faut-il ne faut pas"

En effet, quelques leçons sont enchaînées et présentent des liens étroits entre elles, telles que : « La préfixation », « Les antonymes », « Les familles de mots » sont très liées dans la mesure où pour former le contraire des mots, on ajoute des préfixes, ainsi le mot et son contraire peuvent former une famille de ce mot.

Pareillement, pour les leçons « La nominalisation », « La suffixation », parce que pour former un nom, on ajoute un suffixe au radical.

2.3. Grille d'analyse des exercices de vocabulaire dans le cahier d'activités

La grille d'analyse d'un manuel de Javier Suso Lôpez nous a servi pour analyser les exercices de vocabulaire dans le cahier d'activités de l'élève qui se considère comme un manuel personnel parce que chaque élève répond directement et personnellement sur son livre. (Voir annexe 5)

Fiche signalétique du manuel	Titre	Cahier d'activités
	Auteurs	Hamida BELHADJ MILOUD : Inspectrice de l'Enseignement Primaire. Aoumria BOUHI : Inspectrice de l'Enseignement Primaire.
	Edition	ONPS
	Date de parution	2010
	Nombre de pages	96
	Nombre de projets / de séquences	4 projets. Chaque projet se répartit en 3 séquences.
	Nombre de rubriques	4 : Vocabulaire, Grammaire, Conjugaison, Orthographe.

Structure et contenu du manuel	Nombre de pages dans la rubrique vocabulaire	24
	Nombre de leçons de vocabulaire	12
	Thèmes de vocabulaire étudiés	<ul style="list-style-type: none"> -Le champ lexical -Les synonymes -Les familles de mots -Les articulateurs logiques -Les préfixes -La suffixation -Utilisation du dictionnaire -La nominalisation -La polysémie -Il faut / il ne faut pas -Les antonymes -Les expressions imagées
Exercices	Nombre d'exercices dans une leçon de vocabulaire	Entre 4 et 5 exercices dans chaque leçon, par degré de difficulté.
	Types d'exercices dans le cadre d'une leçon	exercices d'identification ou de repérage, de fléchage, de complétion, de formation; de classement; de remise en ordre ; de séparation; de transformation; de recherche dans le dictionnaire; de commutation et d'expression.
Consignes	Forme et type de consignes	Claires, parfois précises (questions univoques), d'autres fois imprécises (questions équivoques), au mode impératif (2 ^{ème} personne du singulier).

2.3.1. Analyse des exercices de vocabulaire

En analysant les exercices proposés dans le cahier d'activités, nous retenons les remarques suivantes :

En termes de variété / diversité, ils sont variés et riches ; ils abordent différents types d'exercices : soit des exercices d'identification ou de repérage (entoure-barre-relève-souligne) ; soit de fléchage (relie par une flèche) ; de complétion (complète) ; de formation (forme) ; de classement (classe) ; de remise en ordre (remets en ordre) ; de séparation (sépare) ; de transformation (transforme) ; de recherche (cherche-trouve-choisis-écris) ; de commutation (remplace) et d'expression ou de rédaction (construis-rédige).

Les consignes sont généralement courtes ou moyennes (trouve trois mots appartenant à chaque champ lexical, écris devant les listes suivantes l'intrus...), et rarement longues (ton maître te donne quelques conseils que tu dois suivre, réécris-les dans l'ordre).

Elles sont formulées au mode impératif, à la 2^{ème} personne du singulier (trouve, entoure, complète, lis, ...).

En termes de suffisance, leur nombre est suffisant (entre 4 et 5 exercices pour chaque leçon).

En termes d'adéquation avec les contenus des leçons : parfois nous remarquons qu'il n'y a pas de conformité entre la leçon (ce qui a été écrit dans la règle) et les exercices. C'est le cas de la leçon intitulée « Les articulateurs logiques » où on propose dans les exercices 2, 3, 4 (Voir annexe 4) des articulateurs chronologiques dans des exercices à trous et de remise en ordre. De même pour les leçons « La préfixation », « Les antonymes » d'où on donne dans les encadrés des règles incomplètes

(Voir annexe 2), « Parfois, pour dire le contraire, on ajoute au radical l'un des préfixes suivants : dé-in-im-il », sans expliquer la formation du contraire par préfixation (quand est-ce qu'on met in ? im ? dé ? il ?...).

En termes de facilité / difficulté, nous signalons que le mode de transition d'un exercice à un autre ne suit pas un ordre ou une organisation bien définis ; quelquefois, on propose des exercices qui présentent un certain degré de facilité du 1^{er} jusqu'au dernier exercice, d'autrefois des exercices qui sont rangés par ordre de difficulté croissante (c'est le cas des leçons de « La polysémie » ou « Les expressions imagées », exercice d'application (Voir annexe 2) (Relie chaque expression imagée à une expression de même sens)), ou encore des exercices qui s'alternent.

Le tableau ci-dessous permet de classer les exercices proposés selon leur degré de facilité et de difficulté :

Exercices faciles	Exercices alternés (ou moyennement faciles)	Exercices peu faciles	Exercices difficiles
-Les synonymes. -La définition d'un mot. -La suffixation.	-Le champ lexical. -Les familles de mots.	-La préfixation. -La nominalisation. -Les antonymes.	-Les articulateurs logiques. -La polysémie. -Il faut-il ne faut pas. -Les expressions imagées.

2.3.2. Commentaires

Dans la plupart des exercices, l'utilisation du dictionnaire est obligatoire et indispensable, notamment dans les exercices de formation de mots nouveaux par préfixation ou suffixation, de transformation de verbes en noms, les exercices de polysémie et des expressions imagées. Egalement

dans les consignes imprécises, à titre d'exemple : barre l'intrus, trouve le synonyme de..., entoure le mot principal du champ lexical dans les listes suivantes, réécris les phrases en ajoutant le préfixe qui convient, complète par un nom, réponds à ces questions en employant « il faut » ou « il ne faut pas », trouve un mot pour chaque paire de phrases,...

De ce fait, « La définition d'un mot (Utilisation du dictionnaire) » est une leçon qui devait se présenter la première dans le programme, puisque l'apprenant devait savoir utiliser et chercher dans le dictionnaire afin qu'il puisse répondre.

Conclusion

Partant de cet aperçu sur l'objectif de l'enseignement du vocabulaire, nous signalons toutefois que les auteurs de programmes et de manuels mettent l'accent sur le terme de vocabulaire, dans leurs documents pédagogiques officiels, en lui accordant une place prépondérante, ils mettent en œuvre une démarche adéquate qui vise à aider l'enseignant dans la gestion quotidienne des apprentissages d'une part, et à faciliter les apprentissages pour l'apprenant d'autre part.

En effet, le vocabulaire comme toutes les autres activités portant sur le fonctionnement de la langue, dote les apprenants de ressources linguistiques qu'ils pourront mobiliser dans différentes situations de communication.

Cependant, la contrainte temporelle (45 minutes) et les contenus lexicaux à enseigner dans les manuels en usage (nombre d'exercices dans le cahier d'activités, aspect compliqué de certains cours), restent un problème qui ne favorise pas beaucoup l'enseignement de cette partie importante de la langue.

Chapitre 2

**Observation de classes et analyse
comparative de cours de vocabulaire**

Introduction

Ce chapitre est consacré à la présentation et l'analyse des cours de vocabulaire dans des classes de cinquième année primaire, pour cerner de plus près notre objectif et de vérifier notre hypothèse : la démarche d'enseignement / apprentissage du vocabulaire adoptée dans les classes de 5^{ème} année permet l'acquisition de cette composante de la langue.

Nous décrivons d'abord notre corpus (lieux d'expérimentation, les classes, les élèves de 5^{ème} AP et le choix des leçons observées). Puis, nous présentons l'analyse les commentaires des séances observées dans trois classes différentes auprès d'enseignantes et d'élèves de 5^e AP.

Enfin, nous analysons les pratiques enseignantes et en particulier la méthode adoptée dans chaque classe, ce qui aboutit à un commentaire avec un certain nombre de remarques, d'autant que notre intention est de comparer les différentes démarches adoptées.

1. Description du corpus

Nous avons effectué notre travail d'observation dans trois écoles primaires se situant dans la Wilaya de Constantine, commune d'El khroub, précisément à la Nouvelle Ville.

Le choix de ces écoles est dû au fait que nous avons trouvé dans ces établissements le bon accueil, également, les enseignantes ont accepté facilement notre présence dans leurs classes une fois par quinzaine pendant un mois et demi et d'établir notre évaluation par la suite.

Trois classes de même niveau (5AP1, 5AP2, 5AP3) ont été observées dans trois écoles différentes.

Notre investigation cible un public d'élèves de 5^{ème} année, dont l'âge varie entre 10 et 11 ans, ayant déjà eu 2 ans d'apprentissage de la langue française, à raison de 5 heures 15 minutes par semaines.

Nous avons opté pour le choix de trois leçons de vocabulaire avec chaque groupe d'élèves afin que le corpus soit conséquent. Ces 3 leçons sont conformes au nouveau programme de 5^e : ("Les synonymes", "Les expressions imagées", "La suffixation"). Elles se sont déroulées dans le cadre du 2^{ème} projet de la nouvelle progression. (Voir annexe 1)

Notre présence dans les 3 classes durant les neuf séances de cours de vocabulaire nous a permis de remplir les grilles d'observation des séances présentées dans la partie Annexes, elles sont inspirées de six grilles d'observation de séances proposées par des sites web : Sit.1, Sit.2, Sit.3, Sit.4, Sit.5, Sit.6. (Voir annexe 6)

2. Observation de la première classe (5AP1)

L'observation de la 1^{ère} classe (voir annexe 7) a eu lieu dans l'école : Bouchrit Belahreche, avec une enseignante qui a 17 ans d'ancienneté dans l'enseignement primaire.

Ce premier groupe comprend 30 élèves dont 18 garçons et 12 filles. Les moyennes générales du 1^{er} trimestre de l'année 2011/2012 des élèves de cette classe sont présentées dans le tableau suivant :

Nombre d'élèves	Moins de 5/10	Entre 5 et 5,99/10	Plus de 5/10
5AP1	4	10	16

Analyse et commentaire des séances observées de la 5^e AP1

Pendant toutes les séances observées, l'enseignante a présenté le cours en une heure et demi à cause de l'insuffisance du temps consacré à la leçon de vocabulaire (45mn).

Il y a toujours 4 phases dans le déroulement de la leçon, parfois l'enseignante énonce la règle implicitement (leçon 1), et d'autres fois elle l'énonce explicitement (leçon 2, 3).

Nous remarquons qu'il y a motivation surtout au moment de la répétition de la règle et dans la phase d'application (utilisation de l'ardoise et déplacement des élèves au tableau pour la correction collective), en contre partie il y a recours à la langue maternelle de la part de l'enseignante à cause du niveau moyen de la plupart des élèves (d'après l'enseignante observée), ce qui rend le climat de travail en classe défavorable et inquiétant pour elle d'un côté (elle se soucie de leurs résultats), et sécurisant pour les apprenants d'un autre côté.

La perturbation de quelques élèves, le caractère calme et patient de l'enseignante explique la maîtrise moyenne de la classe.

L'enseignante communique avec ses élèves en utilisant les gestes et les mimes et quelques fois le recours à la langue maternelle notamment dans l'explication de la règle et des exercices, elle les incite à la participation en leur proposant des réponses et donnant de divers exemples. Elle oriente tous les élèves, mais surtout ceux qui ont l'air de ne pas avoir compris la leçon par son déplacement (pendant l'application et l'évaluation) et les répétitions qu'elle fait afin que les élèves l'assimilent.

Peu d'élèves qui participent (les mêmes élèves (5-8) qui lèvent le doigt et veulent parler), la majorité ont l'air d'avoir bien compris, mais ils sont hésitants du fait de la non maîtrise de la langue, le reste des élèves sont turbulents et bruyants et ne font que perturber leur camarade.

3. Observation de la deuxième classe (5AP2)

L'observation de la 2^{ème} classe (voir annexe 8) s'est déroulée dans l'école : Jean-Louis Spiga, avec une enseignante, qui a 11 ans d'expérience dans l'enseignement primaire.

Cette classe contient un groupe de 32 élèves : 20 garçons et 12 filles. Les moyennes générales du 1^{er} trimestre de l'année 2011/2012 des élèves de cette classe sont présentées dans le tableau suivant :

Nombre d'élèves	Moins de 5/10	Entre 5 et 5,99	Plus de 5/10
5AP2	11	5	16

Analyse et commentaire des séances observées de la 5^e AP2

Durant les trois séances observées, l'enseignante a consacré une heure et demi pour la présentation de la leçon.

Il y a toujours 4 phases dans le déroulement de la leçon, sauf pour la première et la troisième leçon, où l'enseignante a débuté son cours par une phase de mise en situation (éveil de l'intérêt) pour introduire la leçon. Parfois l'enseignante prononce la règle explicitement (leçon 1, 2), et d'autres fois elle la prononce implicitement (leçon 3).

Les élèves sont motivés durant toutes les phases ; phase d'analyse (propositions de réponses), de fixation (répétition de la règle), d'application

et d'évaluation (déplacement des élèves au tableau pour la correction des exercices écrits).

L'enseignante communique avec ses élèves par différents moyens : la mimique, les illustrations et quelques fois les dessins pour ne pas avoir recours à la langue maternelle, elle les incite à la participation en leur variant les réponses et les exemples, de plus elle les encourage par des récompenses telles que l'ajout de points.

Elle guide et interroge tous les élèves pendant son déplacement (pendant toutes les phases), elle fait beaucoup de répétitions et de réexplications de sorte que tous les élèves comprennent le cours du jour.

Le climat de travail en classe est favorable et sécurisant pour l'enseignante d'un côté, et pour les apprenants d'un autre côté. De ce fait, la maîtrise de la classe est totale de sa part. Il faut noter d'une autre part que son caractère autoritaire, dominateur et réceptif au même temps permet cette maîtrise totale.

La grande majorité d'élèves qui prennent la parole ont l'air d'avoir bien compris, une minorité entre autres demandent l'aide de leurs camarades en vue de s'assurer de la bonne réponse, ou de les rapprocher, les quelques uns restants demandent l'aide de leur enseignante parce qu'ils trouvent des difficultés pour s'exprimer et ils ont recours à la langue maternelle.

4. Observation de la troisième classe (5AP3)

L'observation de la 3^{ème} classe (voir annexe 9) a eu lieu dans l'école : Seybi Bouchrit, avec une enseignante, qui a 18 ans d'ancienneté dans l'enseignement primaire.

La 5^e AP3 comporte 30 élèves : 10 garçons et 20 filles. Les moyennes générales du 1^{er} trimestre de l'année 2011/2012 des élèves de cette classe sont présentées dans le tableau suivant :

Nombre d'élèves	Moins de 5/10	Entre 5 et 5,99	Plus de 5/10
5AP3	7	3	20

Analyse et commentaire des séances observées de la 5^e AP3

Pendant les trois séances observées, la maîtresse a consacré une heure et demi pour présenter la leçon, toutefois, elle n'a guère bien géré son temps au cours de la séance.

Quatre phases dans le déroulement de la leçon, mais avant d'entamer la leçon du jour, la maîtresse commence son cours par une phase de mise en situation (elle fait un rappel sur la leçon précédente) pour se garantir de l'ensemble des prérequis nécessaires.

Dans la 1^{ère} et la 3^{ème} leçon, la règle a été énoncée explicitement, dans la 2^{ème} leçon elle a été formulée implicitement.

Les élèves sont surtout motivés durant la phase d'analyse (lecture du corpus et propositions de réponses), de fixation (lecture de la règle), d'application et d'évaluation (déplacement des élèves au tableau pour la correction des exercices écrits).

La maîtresse communique avec ses élèves par tous les moyens : la mimique, les dessins et la plupart du temps le recours à la langue maternelle, elle les incite à la participation en leur proposant les réponses et les exemples, en leur donnant l'occasion de s'exprimer même en langue maternelle.

Afin de faire motiver ses apprenants, elle se déplace entre les rangées pour les guider, les diriger, elle les interroge tous, elle fait beaucoup de répétitions. Les récapitulations qu'elle entreprend sont la meilleure preuve.

Le climat de travail en classe est favorable et sécurisant pour la maîtresse ainsi que pour les apprenants ; d'abord pour la maîtresse grâce à son caractère patient, réceptif, et qui leur offre la possibilité de se sentir très à l'aise quand ils prennent la parole. C'est ce qui traduit le recours presque total à la langue maternelle par elle.

Il faut souligner que son caractère patient et réceptif quelques fois et autoritaire d'autres fois permet la maîtrise moyenne de la classe, malgré la perturbation de quelques uns et le niveau moyen de la classe (d'après la maîtresse).

La majorité des élèves ont l'air d'avoir bien compris, et demandent l'aide de leur enseignante. Ceux demandant l'aide de leurs camarades sont soit pour chercher les réponses, soit pour les confronter.

5. Analyse comparative des trois démarches adoptées en classes

Notre présence dans les trois classes auprès d'enseignantes et d'élèves de 5^e année nous a permis non seulement d'apercevoir la démarche adoptée dans chaque classe, mais aussi le rôle des enseignantes et les attitudes des apprenants.

Partant des observations et commentaires présentés plus haut, nous notons qu'il n'y a pas de différence entre les pratiques des enseignantes observées.

D'abord, le volume horaire consacré à la séance de vocabulaire (45 mn) est insuffisant pour présenter toutes les phases de déroulement de la leçon. En ce qui concerne le mode de fonctionnement en classe, nous

remarquons que durant les neuf séances observées, toutes les phases (dès l'observation jusqu'à l'évaluation) sont conçues par des échanges impliquant une interaction soit du type enseignante / élèves ; soit du type élève / élève / enseignante.

Chaque enseignante vise la mémorisation dans sa classe, c'est une mémorisation guidée d'une part, et interactive d'autre part.

Les compétences sollicitées dans la séance de vocabulaire sont les 4 habiletés d'expression et de production, puisque le vocabulaire comme toutes les autres activités portant sur le fonctionnement de la langue sont mises au service de la communication.

Les stratégies d'explication sont : la gestuelle, la mimique, les illustrations, les dessins et le recours à la langue maternelle. Ainsi, pour motiver les apprenants, elles les incitent à la participation en leur proposant des réponses, variant les exemples, réexpliquant plusieurs fois.

Les élèves ont recours à la langue maternelle du fait des carences lexicales et difficultés syntaxiques, toutes ces difficultés ne leur permettent pas de bien s'exprimer quand ils prennent la parole (de même ils ne posent pas de questions, sauf pour la compréhension des consignes). Les aides qu'ils demandent des enseignantes et / ou de leurs camarades les assurent, leur offre la confiance en soi.

Nous récapitulons dans le tableau ci-après les résultats de l'analyse comparative des trois classes, notamment les points de différences, quant aux enseignantes, les élèves et l'atmosphère dans chaque classe :

Classes Critères	5AP1	5AP2	5AP3
Attitudes /comportement de l'enseignante	-calme, patiente, réceptive ; -n'aime pas le bruit ; -fait répéter les élèves ; -s'occupe des élèves qui participent ; -ne maîtrise pas totalement la classe ; -elle a recours à la langue maternelle ; -les énoncés sont simples, clairs, compréhensibles ; -se déplace pendant la phase d'application et d'évaluation ; -parle peu ;	-autoritaire et réceptive ; - préfère la participation en silence ; -s'occupe de tous les élèves en les interrogeant ; -fait beaucoup répéter les élèves ; -fait beaucoup de répétitions et de réexplications ; - elle a rarement recours à la langue maternelle ; - les énoncés sont simples,	-parfois calme et réceptive, et parfois énervée et autoritaire ; -ne supporte pas le bruit, -s'occupe de tous les élèves ; -autorise le recours à la langue maternelle ; -fait beaucoup répéter les élèves ; -fait beaucoup de répétitions et de synthèses à la fin de la séance ; - les énoncés sont simples, clairs, compréhensibles ; -se déplace au moment d'évaluation pour guider ses

	-communique avec ses élèves par les gestes et le recours à la langue maternelle.	clairs, compréhensibles ; - se déplace pendant toutes les phases ; -parle suffisamment ; - communique avec ses élèves par la mimique, les illustrations, les dessins.	élèves ; -parle trop ; - communique avec ses élèves par les gestes, la mimique et le recours à la langue maternelle.
Attitudes/ comportement des élèves	-ils prennent la parole quand l'enseignante y demande ; -motivés pendant la répétition et la correction des exercices ; -peu intéressés, peu attentifs : -la plupart ont recours à la langue maternelle ; -ils posent des questions sur la	-ils prennent la parole dans toutes les phases ; -très motivés, notamment au moment de l'analyse, la fixation, l'application et l'évaluation ; -très intéressés, très attentifs ; -ils ont tous l'air d'avoir bien	- ils prennent la parole quand l'enseignante y demande ; -ils sont guidés par elle ; -tous ont recours à la langue maternelle ; -la majorité sont motivés ; -une minorité entre eux qui sont vraiment attentifs et intéressés ; - ils ont tous l'air d'avoir bien compris ;

	<p>compréhension des exercices ;</p> <p>-la majorité ont l'air d'avoir bien compris et en même temps ils sont hésitants ;</p> <p>-ils sont guidés par l'enseignante.</p>	<p>compris ;</p> <p>-peu d'élèves demandant l'aide de leur enseignante, ils ont recours à la langue maternelle ;</p> <p>-quelques élèves demandant l'aide de leurs camarades pour rapprocher les réponses.</p>	<p>-tous demandent l'aide de leur enseignante ;</p> <p>-certains demandent l'aide de leurs camarades pour chercher ou comparer les réponses.</p>
<p>Ambiance/ atmosphère en classe</p>	<p>-atmosphère bruyante et perturbante par certains élèves ;</p> <p>-ambiance pesante et ennuyeuse au moment de l'observation et de fixation ;</p> <p>-participation moyenne ;</p> <p>-motivation insuffisante.</p>	<p>-atmosphère calme ;</p> <p>-ambiance très agréable pendant l'application et l'évaluation surtout ;</p> <p>-bonne participation ;</p> <p>-bonne motivation.</p>	<p>-atmosphère moyennement calme et bruyante ;</p> <p>-perturbation de certains élèves ;</p> <p>-ambiance lourde durant l'analyse et la fixation, motivante et agréable pendant l'application et l'évaluation ;</p> <p>- bonne motivation ;</p> <p>-participation moyenne.</p>

Conclusion

Les orientations officielles (2011 : 25-26) préconisent une démarche pédagogique commune, claire et subtile pour chaque séance d'apprentissage linguistique, elle se déroule en cinq phases essentielles (voir annexe 1).

- Phase de mise en situation : à partir d'un court texte, point de départ pour la mise en situation, l'enseignant doit amener les élèves à ;
- Phase d'observation et d'analyse : questionner le texte pour relever le corpus à analyser, repérer le fait de langue ciblé ;
- Phase de fixation : découvrir, énoncer la règle et la mémoriser ;
- Phase d'application ou d'appropriation : s'exercer par le biais d'activités variées (exercices d'application et de réemploi pour acquérir la notion) ;
- Phase d'évaluation : vérifier ses acquis à travers des activités d'évaluation.

En effet, les enseignantes observées ont respecté cette démarche durant la présentation des cours de vocabulaire, en utilisant les techniques les plus courantes pour la présentation et la compréhension lexicale.

Il faut noter en contrepartie que la contrainte temporelle reste un problème auquel enseignants et apprenants sont confrontés, ce qui ne favorise pas l'enseignement au moyen d'activités et de jeux lexicaux variés et motivants d'une part, et ne facilite pas l'apprentissage d'autre part.

Par conséquent, ni les résultats des élèves du 1^{er} trimestre, ni l'analyse comparative des trois classes ne peuvent dire qu'une telle ou telle classe est la meilleure, et nous ne pouvons y répondre que par une évaluation écrite des trois classes. C'est notre travail d'analyse des exercices proposés aux apprenants dans le chapitre suivant.

Chapitre 3

Analyse comparative des résultats de l'évaluation proposée aux élèves

Introduction

Nous présentons dans ce chapitre l'évaluation proposée aux trois classes (5AP1, 5AP2, 5AP3) sur les trois leçons observées de vocabulaire (Les synonymes- Les expressions imagées-La suffixation). Nous comparons ensuite les résultats obtenus de l'évaluation par les trois classes afin de montrer s'il y a une maîtrise totale ou moyenne des notions étudiées en vocabulaire, et d'évaluer par la suite les compétences des élèves en terme de vocabulaire acquis.

1. Description et présentation des exercices proposés aux élèves

Une même évaluation a été proposée pour les trois classes 5AP1, 5AP2, 5AP3 (ce sont les mêmes classes observées dans le chapitre 2), elle contient cinq exercices correspondant aux trois leçons de vocabulaire (voir annexe 10).

Les 2 premiers exercices correspondent à la 1^{ère} leçon "Les synonymes", ils visent l'identification et la maîtrise des synonymes (un exercice de commutation par un synonyme et un exercice d'identification (en barrant)) ; le 3^{ème} exercice porte sur la leçon des "Expressions imagées", son objectif est l'identification et l'acquisition de la notion de comparaison (exercice de complétion par des mots pour l'obtention de comparaison) ; les 2 derniers exercices portant sur la leçon de "Suffixation" ont pour but la maîtrise et l'emploi de la notion de "suffixation" et de "nominalisation" (exercice de fléchage entre verbes et noms, et un exercice de formation de noms à partir de verbes).

Dans chaque exercice, nous attendons de l'élève un nombre de réponses : dans le 1^{er} exercice, 4 réponses attendues, dans le 2^{ème} exercice 3 réponses attendues, le 3^{ème} 4 réponses, le 4^{ème} 5 réponses et le dernier exercice 4 réponses attendues. (Voir annexe 11)

2. Evaluation des réponses des élèves des trois classes

L'évaluation des trois classes a été faite à la fin du 2^{ème} projet de chaque classe, elle s'est déroulée en une heure et demi pendant la séance de remédiation de la 3^{ème} séquence du 2^{ème} projet.

Le tableau ci-après présente l'effectif, les présents et les absents des trois classes durant le jour de l'évaluation

Classe	Effectif	Présents	Absents
5AP1	30	28	2
5AP2	32	32	0
5AP3	30	30	0

2.1. Première classe (5AP1)

Nous présentons dans le tableau suivant les résultats des réponses des élèves de la classe 5AP1 (voir annexe 12).

Cop- ie	1 ^{er} exercice		2 ^{ème} exercice		3 ^{ème} exercice		4 ^{ème} exercice		5 ^{ème} exercice	
	4 réponses		3 réponses		4 réponses		5 réponses		4 réponses	
	justes	fausses	justes	fausses	justes	fausses	justes	fausses	justes	fausses
1	4	0	0	3	1	3	5	0	4	0
2	4	0	0	3	4	0	5	0	2	2
3	1	3	2	1	0	4	5	0	0	4
4	4	0	2	1	2	2	0	5	0	4
5	4	0	1	2	4	0	5	0	4	0

6	2	2	2	1	2	2	5	0	2	2
7	2	2	1	2	2	2	5	0	2	2
8	0	4	2	1	2	2	5	0	2	2
9	2	2	0	3	2	2	5	0	4	0
10	0	4	0	3	1	3	5	0	0	4
11	2	2	1	2	2	2	5	0	0	4
12	0	4	0	3	0	4	5	0	0	4
13	2	2	0	3	0	4	5	0	0	4
14	2	2	1	2	1	3	5	0	1	3
15	2	2	1	2	2	2	5	0	2	2
16	1	3	3	0	2	2	5	0	0	4
17	0	4	1	2	0	4	1	4	0	4
18	2	2	1	2	4	0	5	0	1	3
19	1	3	0	3	4	0	5	0	1	3
20	1	3	0	3	2	2	5	0	0	4
21	0	4	1	2	1	3	5	0	1	3
22	0	4	3	0	2	2	5	0	0	4
23	2	2	2	1	2	2	5	0	0	4
24	2	2	1	2	2	2	5	0	0	4
25	1	3	0	3	1	3	5	0	0	4
26	1	3	0	3	0	4	5	0	0	4

27	2	2	1	2	1	3	5	0	0	4
28	0	4	2	1	1	3	5	0	1	3

2.2. Deuxième classe (5AP2)

Le tableau suivant affiche les résultats des réponses des élèves de la classe 5AP2 (voir annexe 13).

copie	1 ^{er} exercice		2 ^{ème} exercice		3 ^{ème} exercice		4 ^{ème} exercice		5 ^{ème} exercice	
	4 réponses		3 réponses		4 réponses		5 réponses		4 réponses	
	justes	fausses	justes	fausses	justes	fausses	justes	fausses	justes	fausses
1	4	0	0	3	4	0	5	0	4	0
2	4	0	3	0	4	0	5	0	2	2
3	4	0	1	2	4	0	5	0	1	3
4	2	2	0	3	4	0	5	0	0	4
5	4	0	0	3	4	0	5	0	0	4
6	4	0	0	3	4	0	5	0	4	0
7	4	0	0	3	4	0	5	0	4	0
8	2	2	1	2	4	0	5	0	4	0
9	4	0	1	2	4	0	5	0	4	0
10	0	4	0	3	0	4	5	0	0	4
11	2	2	0	3	4	0	5	0	0	4
12	1	3	1	2	2	2	5	0	4	0

13	4	0	3	0	4	0	5	0	4	0
14	0	4	0	3	4	0	5	0	1	3
15	0	4	0	3	1	3	5	0	0	4
16	1	3	0	3	1	3	2	3	0	4
17	4	0	0	3	2	2	2	3	0	4
18	2	2	2	1	2	2	5	0	1	3
19	4	0	2	1	2	2	5	0	0	4
20	4	0	2	1	4	0	5	0	4	0
21	2	2	1	2	2	2	5	0	2	2
22	2	2	0	3	1	3	5	0	0	4
23	1	3	0	3	1	3	5	0	0	4
24	4	0	0	3	4	0	3	2	1	3
25	4	0	2	1	2	2	5	0	1	3
26	0	4	1	2	0	4	0	5	0	4
27	1	3	0	3	4	0	5	0	1	3
28	1	3	2	1	2	2	5	0	0	4
29	4	0	0	3	4	0	5	0	4	0
30	4	0	0	3	2	2	5	0	0	4
31	4	0	2	1	4	0	5	0	4	0
32	4	0	3	0	4	0	5	0	4	0

2.3. Troisième classe (5AP3)

Les résultats des réponses des élèves de la classe 5AP3 sont affichés dans le tableau suivant (voir annexe 14).

copie	1 ^{er} exercice		2 ^{ème} exercice		3 ^{ème} exercice		4 ^{ème} exercice		5 ^{ème} exercice	
	4 réponses		3 réponses		4 réponses		5 réponses		4 réponses	
	justes	fausses	justes	fausses	justes	fausses	justes	fausses	justes	fausses
1	0	4	1	2	2	2	5	0	2	2
2	2	2	1	2	1	3	5	0	0	4
3	2	2	2	1	2	2	5	0	1	3
4	2	2	1	2	4	0	5	0	1	3
5	2	2	0	3	2	2	5	0	2	2
6	0	4	0	3	1	3	5	0	2	2
7	4	0	0	3	2	2	5	0	1	3
8	2	2	0	3	2	2	5	0	1	3
9	1	3	1	2	2	2	5	0	2	2
10	2	2	2	1	4	0	5	0	1	3
11	0	4	1	2	2	2	5	0	2	2
12	0	4	1	2	4	0	5	0	0	4
13	0	4	0	3	2	2	5	0	4	0
14	0	4	2	1	2	2	5	0	1	3

15	2	2	0	3	4	0	5	0	4	0
16	4	0	2	1	2	2	5	0	1	3
17	4	0	1	2	4	0	5	0	0	4
18	2	2	0	3	2	2	5	0	1	3
19	2	2	0	3	4	0	5	0	0	4
20	4	0	0	3	1	3	5	0	0	4
21	2	2	2	1	2	2	5	0	4	0
22	4	0	0	3	4	0	5	0	1	3
23	4	0	0	3	2	2	5	0	1	3
24	4	0	2	1	4	0	5	0	0	4
25	2	2	1	2	2	2	5	0	1	3
26	1	3	0	3	2	2	5	0	2	2
27	4	0	2	1	2	2	5	0	4	0
28	2	2	1	2	4	0	5	0	1	3
29	4	0	1	2	2	2	5	0	1	3
30	4	0	1	2	2	2	5	0	2	2

3. Analyse comparative des résultats obtenus

3.1. Tableau présentant les résultats obtenus

Exercices		5AP1	5AP2	5AP3
1^{er} exercice	-Nombre de réponses	112	128	120
	-Nombre de réponses justes	44	85	66
	- Nombre de réponses fausses	68	43	54
2^{ème} exercice	- Nombre de réponses	84	96	90
	- Nombre de réponses justes	28	27	25
	-Nombre de réponses fausses	56	69	65
1^{er} et 2^{ème} exercices	-Nombre total de réponses des deux exercices	196	224	210
	- Nombre total de réponses justes des deux exercices	72	112	91
	- Nombre total de réponses fausses des deux exercices	124	112	119
	-Pourcentage de réponses justes	36.73%	50%	43.33%
	- Pourcentage de réponses fausses	63.26%	50%	56.66%
3^{ème} exercice	- Nombre de réponses	112	128	120
	- Nombre de réponses justes	47	92	75
	- Nombre de réponses fausses	65	20	45
	- Pourcentage de réponses justes	41.96%	71.87%	62.5%

	- Pourcentage de réponses fausses	58.03%	28.12%	37.5%
4^{ème} exercice	- Nombre de réponses	140	160	150
	- Nombre de réponses justes	131	147	150
	- Nombre de réponses fausses	9	13	0
5^{ème} exercice	- Nombre de réponses	112	128	120
	- Nombre de réponses justes	27	54	43
	- Nombre de réponses fausses	85	74	77
4^{ème} et 5^{ème} exercices	-Nombre total de réponses des deux exercices	252	288	270
	- Nombre total de réponses justes des deux exercices	158	201	193
	- Nombre total de réponses fausses des deux exercices	94	87	77
	-Pourcentage de réponses justes	62.69%	69.79%	71.48%
	- Pourcentage de réponses fausses	37.30%	30.20%	28.51%
Résultats	-Nombre total de réponses des cinq exercices	560	640	600
	- Nombre total de réponses justes des cinq exercices	277	405	359
	- Nombre total de réponses fausses des cinq exercices	283	235	241

	-Pourcentage de réponses justes des cinq exercices	49.46%	63.28%	59.83%
	- Pourcentage de réponses fausses des cinq exercices	50.53%	36.71%	40.16%
Pourcentage de réussite		49.46%	63.28%	59.83%

3.2. Description du tableau des résultats

Nous avons établi notre tableau qui présente les résultats obtenus à partir du nombre de réponses justes et du nombre de réponses fausses des cinq exercices proposés aux trois groupes d'élèves, les résultats des 3 classes sont présentés simultanément en vue de faciliter la comparaison.

Nous avons rassemblé les exercices portant sur la même leçon, après avoir analysé chaque exercice seul (les 2 premiers exercices → Les synonymes, les 2 derniers → La suffixation).

Nous avons procédé de la même manière pour tous les exercices, ainsi que pour toutes les classes. En effet, notre grille expose en chiffres le nombre de réponses de chaque exercice (nombre de copies x nombre de réponses attendues), le nombre de réponses justes et le nombre de réponses fausses. Exemple : pour la 5AP1, nombre de réponse du 1^{er} exercice = nombre de copies (28) x nombre de réponses attendues (4) = 112 réponses.

Pour les deux premiers exercices et les deux derniers, nous avons ajouté le nombre total de réponses des 2 exercices (nombre de réponses du 1^{er} exercice + nombre de réponses du 2^{ème} exercice), le nombre total de

réponses justes et le nombre total de réponses fausses, ensuite, nous avons présenté le pourcentage de réponses justes et le pourcentage de réponses fausses. Le pourcentage de réponses justes est calculé comme suit :

$$\frac{\text{nombre total de réponses justes des 2 exercices} * 100}{\text{nombre total de réponses des 2 exercices}}$$

Exemple pour la 5AP1 : le nombre total de réponses des 2 exercices est 112+84= 196 réponses, ainsi, le pourcentage de réponses justes est :

$$\frac{72 \times 100}{196} = 36.73\%$$

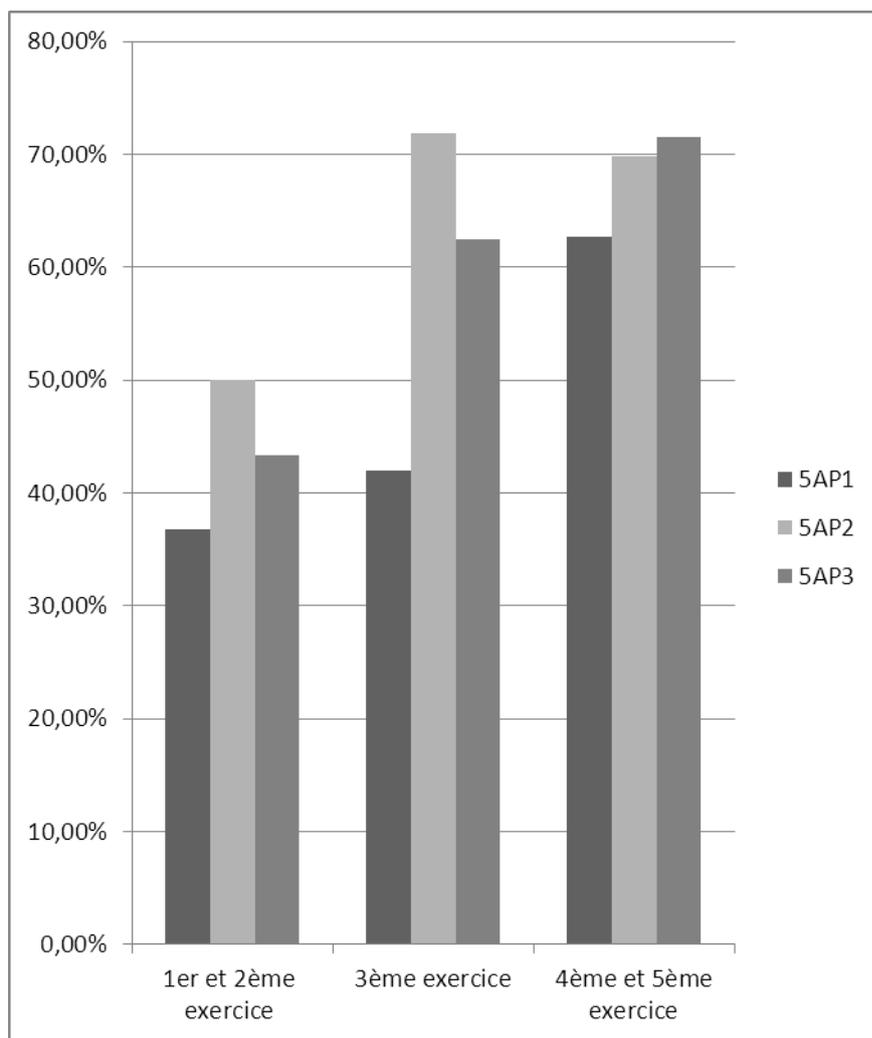
Les résultats de l'analyse affichent le nombre total de réponses des 5 exercices (5AP1 : 196+112+252 =560 réponses), le nombre total de réponses justes (5AP1 : 72+47+158 =277), le nombre total de réponses fausses, le pourcentage de réponses justes

($\frac{\text{nombre total de réponses justes} * 100}{\text{nombre total de réponses}}$) et le pourcentage de réponses fausses.

3.3. Présentation des résultats obtenus dans un diagramme

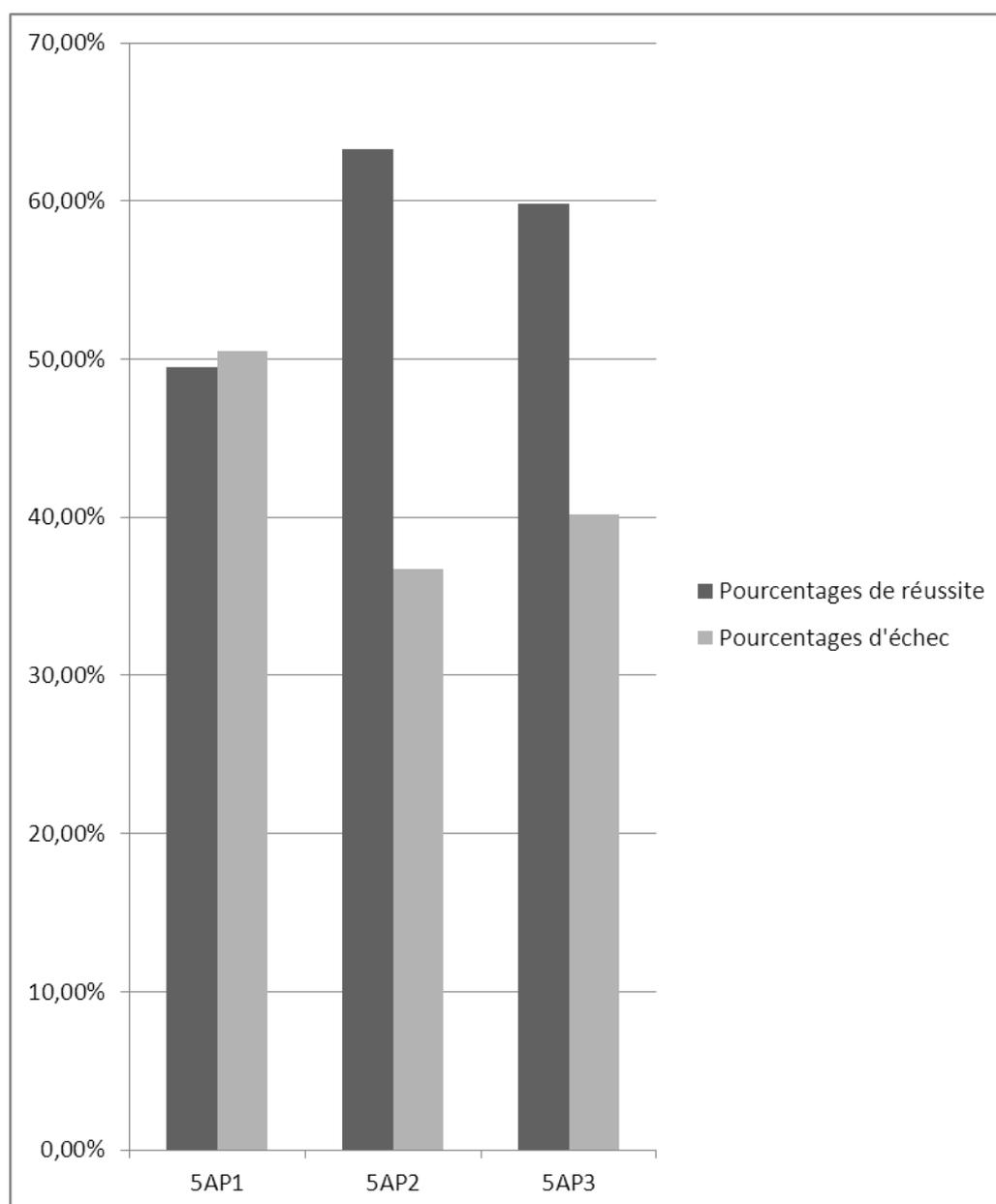
Nous présentons d'abord, les pourcentages des réponses justes des 5 exercices pour les trois classes dans le graphique suivant :

Classes	1 ^{er} et 2 ^{ème} exercice	3 ^{ème} exercice	4 ^{ème} et 5 ^{ème} exercice
5AP1	36,73%	41,96%	62,69%
5AP2	50%	71,87%	69,79%
5AP3	43,33%	62,50%	71,48%



Les résultats obtenus de l'évaluation (pourcentages de réussite et pourcentages d'échec) peuvent être présentés dans le graphique suivant :

Classes	Pourcentages de réussite	Pourcentages d'échec
5AP1	49,46%	50,53%
5AP2	63,28%	36,71%
5AP3	59,83%	40,16%



3.4. Commentaire

A partir des représentations graphiques ci-dessus, les chiffres montrent que les résultats de la 5^e AP2 sont les meilleurs par rapport à la 5^e AP1 et 5^e AP3 dans la majorité des exercices, sauf pour le 4^{ème} et 5^{ème} exercice, où le pourcentage de la 5^e AP3 est mieux que celui de la deuxième classe (5AP3 :71.48%, 5AP2 :69.79%).

Le pourcentage de réussite générale est supérieur pour la 5^e AP2, qui, occupe la première place, vient ensuite la 5^e AP3 en seconde position et enfin la 5^e AP1 avec un pourcentage plus ou moins acceptable.

Conclusion

Les résultats obtenus sont plus ou moins satisfaisants pour les trois classes mêmes s'ils ne reflètent pas le niveau réel de telle ou telle classe.

Nous signalons encore une fois que les classes (leçons) observées (chapitre 2) et les exercices proposés aux élèves (chapitre 3) ne sont que des échantillons que nous avons choisis parmi d'autres.

Il faut ajouter par conséquent, qu'un certain nombre de facteurs tels que le climat de travail en classes, les diverses pratiques enseignantes, la motivation des élèves rendent la séance de vocabulaire intéressante, motivante, agréable et efficace, avec une bonne participation des apprenants. Toutes ces conditions se réunissent pour aboutir à des résultats satisfaisants.

Conclusion générale

Nous avons tenté, très modestement, dans notre investigation de déterminer la démarche d'enseignement / apprentissage du vocabulaire dans les documents pédagogiques officiels, et dans la classe algérienne de 5^{ème} année primaire.

En premier lieu, il s'agit de rappeler les définitions de quelques notions de base liées au vocabulaire et au lexique afin de voir quelle terminologie utilisée dans les documents pédagogiques officiels et dans la classe de 5^{ème} année primaire. Puis, nous avons expliqué le processus d'enseignement / apprentissage du vocabulaire.

En deuxième lieu, nous avons analysé les cours et les exercices de vocabulaire dans les manuels scolaires de 5^e AP. Nous sommes passés ensuite à l'observation de classes pour étudier le déroulement des cours de vocabulaire. Enfin, nous avons comparé des résultats obtenus de l'évaluation proposée aux élèves.

Notre recherche nous a permis de confirmer l'hypothèse que nous avons présentée au début de notre travail, à savoir, si la démarche d'enseignement / apprentissage du vocabulaire assure une réelle acquisition de celui-ci.

Le processus d'enseignement / apprentissage du vocabulaire nécessite une vraie démarche qui doit être centrée sur l'apprenant, en tenant compte de ses besoins langagiers. Une démarche qui lui permet non seulement d'augmenter son répertoire lexical, mais également de connaître le fonctionnement lexical, en travaillant les mots (la synonymie – l'antonymie-les familles de mots – les champs lexicaux, etc).

De ce fait, les documents pédagogiques officiels mettent en œuvre une démarche d'apprentissage appropriée et efficace qui amène l'élève de 5^{ème} année à mobiliser ses compétences cognitives et ses acquis langagiers pour comprendre et s'exprimer dans des situations de communication réelles.

Les chiffres de l'analyse montrent que les meilleurs résultats sont obtenus dans la deuxième classe (5^e AP2), grâce au climat de travail en classe, au guidage de l'enseignante, ses pratiques et techniques qui rassurent les apprenants et leur donnent l'occasion de communiquer.

En effet, tous ces facteurs rendent la séance de vocabulaire intéressante, motivante, et agréable avec une bonne participation et une bonne motivation des apprenants.

Il faut signaler, par conséquent, qu'avec une classe d'un bon niveau, avec des élèves motivés, avec un bon enseignant, dans une atmosphère agréable en classe, avec des pratiques enseignantes variées, adéquates et appropriées, nous pourrions sans doute atteindre des résultats encore plus performants que ceux que nous avons obtenus dans notre expérimentation.

Notre recherche a tenté, très modestement, de montrer les aspects positifs et les insuffisances éventuelles de la démarche d'enseignement/apprentissage du vocabulaire en classe de 5^{ème} année primaire afin de proposer quelques remédiations qui pourraient être des perspectives ouvertes à l'investigation :

D'abord, la durée de la séance doit être suffisante pour présenter toutes les phases de la leçon ;

L'intégration de la séance de vocabulaire dans les autres activités de classe, car celles-ci permettent la rencontre des mots nouveaux ;

Faire étudier les mots par ensembles : regrouper les mots ayant des traits en communs (le champ lexical, le champ sémantique, les familles de mots, les synonymes...) ;

Il ne faut pas négliger le rôle de l'audio-visuel : utilisation de l'illustration, des objets, faire entendre des chansons, des documentaires, des histoires... ;

S'exercer par le biais de jeux lexicaux variés et motivants en classe, tels que les mots croisés, les charades, les devinettes, la phrase la plus longue... ;

Enrichir et approfondir le vocabulaire appris au moyen de la lecture et de l'écoute de documents authentiques divers. Pour cela, il faut organiser des clubs de lecture pour susciter le goût de lire chez les jeunes apprenants, et les inciter à la consultation quotidienne des dictionnaires ;

Une évaluation doit être faite en début et en fin de chaque séance, elle permet de réviser et vérifier les progrès et les lacunes des apprenants.

Références bibliographiques

Bibliographie

Ouvrages:

AREZKI, D., (2004) : *L'enseignement en Algérie : L'envers du décor*. Paris, Séguier.

BERARD, E., (1991) : *L'approche communicative: Théorie et pratiques*, Coll. Techniques de classe. Paris, CLE international.

BESSE, H., (1985) : *Essais: Méthodes et pratiques des manuels de langue*, Paris, CREDIF.

BOYER, H., BUTZBACH, M., PENDANX, M., (1990): *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*. Paris, CLE international, le français sans frontière: outils pédagogiques.

BOGAARDS, P., (1994): *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères*. Paris, Crédif-Hatier.

CALAQUE, E., GROSSMANN, F., (2000): *Enseignement/apprentissage du lexique*.

COURTILLON, J., (2003): *Elaborer un cours de FLE*, Hachette.

COSTE, D., GALISSON, R., (1976): *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris, Hachette.

CUQ, J-P., (2003): *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris, CLE international, S.E.J.E.R.

CUQ, J-P., GRUCA, I., (2002): *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble, PUG.

DUBOIS, J., GIACOMO, M., MARCELLESI, C et al. (1973) : *Dictionnaire de linguistique*. Paris, Larousse.

DUMAREST, D., MORSEL, M-H., (2005): *Le chemin des mots*. Grenoble. PUG.

- FUCHS, V., MELEUC, S., (2004) : *Linguistique française : français langue étrangère*. Vol. II : *syntaxe, lexicologie, textualité*. Allemagne, PETER LANG.
- GERMAIN, C., (1993): *Evolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*. Paris, CLE international.
- GALISSON, R., (1979) : *Lexicologie et enseignement des langues- essais méthodologiques*. Paris, Hachette.
- GALISSON, R., (1980): *Compétence communicative et acquisition des vocabulaires*, dans Bulletin CILA.
- GALISSON, R., (1983): *Des mots pour communiquer. Eléments de lexicologie méthodologie*. Paris, Nathan.
- GANTIER, H., (1973) : *L'enseignement d'une langue étrangère*. Paris, PUF.
- GAONACH, D., (1987): *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris, Hatier-Crédif
- GENOUVRIER, E., PEYTARD, J., (1970) : *Linguistique et enseignement du français*. Paris, Larousse.
- LEHMANN, A., MARTIN-BERTHET, F., (2005): *Introduction à la lexicologie: Sémantique et morphologie*. Paris,
- MARTINEZ, P., (1996): *La didactique des langues étrangères*. Paris, PUF.
- MORTUREUX, M-F., (2004): *La lexicologie entre langue et discours*. Paris, Armand Colin.
- NGUYEN, Q.T., (2001) : *Méthodologie de l'enseignement des compétences linguistiques*, Notes de cours, Université des Langues Etrangères-UN.de Hanoi.
- PICOCHÉ, J., (1986) : *Structures sémantiques du lexique français*. Paris, Nathan.
- PICOCHÉ, J., (1992): *Précis de lexicologie française. L'étude et l'enseignement du vocabulaire*. Paris, Nathan.

PUREN, C., (1994) : *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes, Essai sur l'éclectisme*. Paris, Didier.

REBOULLET, A., (ss. dir.), (1971): *Guide pédagogique pour le professeur de FLE*. Paris, Librairie Hachette.

TAGLIANTE, C., (2007) : *La classe de langue*. Paris, CLE international.

TREVILLE, M-C., (2000) : *Vocabulaire et apprentissage d'une langue seconde : recherches et théories*. Théories et pratiques dans l'enseignement

TREVILLE, M-C., DUQUETTE, L., (1996): *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*. Paris, Nathan.

WAGNER, R-L., (1967): *Les vocabulaires français*. Paris, Didier.

Article :

NGUYEN, Q. T. 2004. « *Enseigner le vocabulaire selon l'approche communicative* » séminaire régional de recherche –action- Nha Trang.

Sitographie :

- 1) E Equipe, Aide à l'analyse de séances. (Sans date) [Consulté 25/02/10], <http://sanfrancisco.creteil.iufm.fr/outils.htm>
- 2) **Grille d'évaluation d'un manuel scolaire. (Sans date) [Consulté 24/02/10],** <http://jmadoux.e-monsie.com/rubrique,manuel-scolaire,1030954.html>
- 3) Grille d'analyse, Observatoire des manuels scolaires. (Sans date) [Consulté 25/05/10], <http://www.soseducation.com/observatoire.php>
- 4) Grille d'observation et d'auto-observation de cours. (Sans date) [Consulté 26/02/10], http://www.ine.edu.kh/website/fr/secondaire/ressources/publication-en-ligne/peda_dida/grille_observation.pdf
- 5) Grille d'observation d'une activité pédagogique. (Sans date) [Consulté le 25.02.10], <http://ww2.ac-poitiers.fr/doc/IMG/pdf/OBGRILLE.pdf>
- 6) Grille d'observation de séance. (Sans date) [Consulté 26/02/10], <http://www.google.fr/#hl=fr&source=hp&q=grille+d%27analyse+et>

[+d%27observation+de+le%C3%A7ons&btnG=Recherche+Google&meta=&aq=f&oq=&fp=522498c4ae08ae83](#)

- 7) SUSO LOPEZ, Javier. 2001. Grille d'analyse des manuels / ensembles pédagogiques de FLE. Universidad de Granada. [Consulté le 27.04.11],
<http://flenet.unileon.es/grilles2.html #javiersuso>
- 8) <http://leprofesseurdefrançais.blogspot.com/2007/07/la-nouvelle-pdagogie-du-vocabulaire-1.html>
[Consulté le 08.11.2009]
- 9) <http://fr.thefreedictionary.com/vocabulaire>
[Consulté le 24.10.2009]
- 10) <http://fr.thefreedictionary.com/lexique>
[Consulté le 24.10.2009]
- 11) HELOT, C & MILLER, M. 2007. L'enseignement et l'apprentissage du lexique. IUFM d'Alsace. [Consulté le 24.10.2009].
[www.alsace.infm.fr/web.infm/web/former/formations/disciplines/anglais / 2ndddgre/lexique. pdf](http://www.alsace.infm.fr/web.infm/web/former/formations/disciplines/anglais/2ndddgre/lexique.pdf)

Manuels scolaires et pédagogiques :

Ministère de l'Education Nationale. *Mon livre de français. Manuel de français de 5^{ème} année primaire.* ONPS. (2010).

Ministère de l'Education Nationale. *Document d'accompagnement du programme de français de 5^{ème} année primaire.* ONPS. (2010).

Ministère de l'Education Nationale. *Programme de français de 5^{ème} année primaire.* ONPS. (2011).

Ministère de l'Education Nationale. *Document d'accompagnement du programme de français de la 3^e et 4^e année primaire.* ONPS. (2011).

Dictionnaires

Le Petit Robert, (2003), Robert, Paris.

Larousse Pratique, (2005), Editions Larousse.

Le Petit Larousse, (2010), Editions Larousse.

Résumé

Après avoir observé l'handicap qui se dresse dans le processus d'enseignement / apprentissage du français chez les apprenants algériens de cinquième année primaire, qui s'initient à cette langue alors qu'ils sont dépourvus d'un bagage lexical suffisant, qui leur permet de mettre en œuvre leurs acquis dans des situations de communication réelles. Face à des situations de communication, ils se sont confrontés à un manque considérable dans le domaine lexical pour comprendre ou s'exprimer tout en restant passifs et inertes. S'intéressant à la place qu'occupe le vocabulaire dans le processus d'enseignement / apprentissage du français, notre hypothèse est que la démarche d'enseignement / apprentissage du vocabulaire adoptée dans la classe de 5^{ème} année permet l'acquisition de cette partie importante de la langue. En premier lieu ; nous avons rappelé quelques notions de base liées au vocabulaire, puis nous avons expliqué le processus d'enseignement / apprentissage de ce dernier. En deuxième lieu, nous avons analysé des cours et des exercices de vocabulaire dans les documents pédagogiques officiels de 5^{ème} année. Ensuite, nous avons observé des séances de cours de vocabulaire auprès d'enseignantes et d'élèves de 5^{ème} année. Enfin, nous avons procédé à une analyse comparative des résultats obtenus de l'évaluation proposée aux élèves. Cette analyse nous a abouti à conclure que la démarche d'enseignement / apprentissage du vocabulaire adoptée en classe de 5^{ème} année permet une maîtrise plus ou moins satisfaisante de cette partie de la langue, qui se considère comme la porte par laquelle passe l'initiation à toute langue vivante.

Mots clés : enseignement, apprentissage, bagage lexical, vocabulaire, situation de communication, démarche, processus.

Summary

After observing the handicaps that stands in the process of teaching / learning of French in the Algerian learners fifth grade, who are new to the language while they lack a sufficient background that lexical allows them to apply their knowledge in works in real communication situations. Face communication situations they are faced with a considerable lack in vocabulary to understand or speak while remaining passive and inert. Interested in the place of vocabulary in the teaching / learning of French, our hypothesis is that the process of teaching / learning vocabulary adopted in the 5th grade class allows the acquisition of this important language. We first recalled some basic concepts related to vocabulary, then we explained the process of teaching / learning it. We then analyzed during and vocabulary exercises in the official program of the 5th grade. We observed at the end of sessions during vocabulary with teachers and students of the fifth year. Finally, we conducted a comparative analysis of the results of the proposed assessment to students. This approach has led us to conclude that the process of teaching / learning vocabulary adopted in 5th year class allows more or less satisfactory control of this part of the language, which is considered as the gateway through which the initiation any living language.

Keywords: teaching, learning, lexical background, vocabulary, communication situation, process, process.

ملخص

بعدها قمنا بملاحظة العوائق التي تعترض عملية التعليم / التعلم للغة الفرنسية في الصف الخامس للمتعلمين الجزائريين والذين بدؤوا في تعلم هذه اللغة، إلا أنهم يفتقرون إلى خلفية كافية تؤهلهم لتوظيف معارفهم في حالات المحادثات الحقيقية. وعند التعرض لهذه الحالات، واجه المتعلمين النقص المعرفي الفادح مما أدى بهم إلى عدم الفهم والقدرة على التعبير مع بقائهم في حالة سلبية وخاملة.

اهتماما بالمكانة التي يشغلها علم المفردات في عملية التعليم / التعلم للغة الفرنسية، فرضيتنا المتبعة وهي هل تسمح عملية التعليم / التعلم المتبعة في قسم الصف الخامس بتلقي هذا الجزء الهام من اللغة.

قمنا أولا في هذا البحث بالتنكير ببعض المفاهيم الأساسية المتعلقة بعلم المفردات، بعدها قمنا بتحليل دروس وتمارين لعلم المفردات مصنفة في البرامج الرسمية للصف الخامس الابتدائي، وفي الأخير أجرينا تحليلا مقارنا لنتائج التقييم المقدم للتلاميذ. وقد أدت بنا هذه المنهجية إلى استنتاج أن الطرق المتبعة لتعليم / التعلم علم المفردات المعتمدة في قسم الصف الخامس تسمح نوعا ما بتحكم مرضي لهذا الجزء من اللغة، والذي يعتبر البوابة التي من خلالها يبدأ تعلم أي لغة حية.

كلمات البحث: التعليم والتعلم، علم المفردات، العملية.