

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

Université Abderrahmane MIRA
Faculté des Lettres et des Langues
Département de français

Mémoire de fin d'études en vue de l'obtention du

Diplôme de Master II

Option : didactique du français langue étrangère

***Stratégies d'enseignement /apprentissage du
lexique dans le cadre de l'approche par compétences
(cas de la deuxième année moyenne)***

Présenté par :

M^{elle} : Benouaret Siham

Sous la direction de :

M^{me} : Benamer Belkacem F.

Année universitaire : 2012 / 2013

Dédicaces

À la mémoire de mes chers regrettés :

AbdelAziz

& Ghania

Remerciements

Tout d'abord je rends grâce à Dieu pour tout.

Je tiens à remercier vivement tous ceux qui m'ont aidée, soutenue et encouragée durant la réalisation de ce travail.

Je remercie également mon encadreur Madame Benamer pour ses conseils, son sérieux et sa patience.

Bien évidemment, merci aux membres du jury d'avoir accepté d'évaluer ce travail.

Sommaire

Introduction générale	5
Chapitre I : Enseigner le lexique dans une approche par compétences...	12
I-L'approche par compétences : fondements et principes	
1-L'origine de l'approche par compétences.....	12
2-Description et principes de l'approche par compétences.....	14
3-Définitions de la notion de compétence.....	16
4-Ce que l'on entend par la notion de transfert.....	17
II- L'enseignement /apprentissage du vocabulaire.....	20
I/Le clivage lexique/vocabulaire.....	21
II/ Les doctrines de l'acquisition linguistique.....	23
III/ L'enseignement du vocabulaire.....	24
1- 1- La démarche analytique.....	24
1-2 La démarche globale.....	24
1-3-La démarche interactive.....	24
2- Le rôle de la mémoire.....	25
IV-Les étapes de l'apprentissage.....	26
1- 1- Une étape cognitive.....	26
1-2- une étape associative.....	26
1-3- une étape d'autonomie.....	27
2-Les stratégies d'apprentissage	27
2-1-Les stratégies de compréhension.....	28
2-2- les stratégies d'apprentissage.....	29
2-2-1-Les stratégies compensatoires de l'interlangue.....	29

a- Les stratégies inerlexicales.....	30
b- Les stratégies intralexicales.....	30
2-2-2- Les stratégies mnémoniques.....	31
V- La compétence lexicale.....	32
VI-Description et analyse	34
1- Séance n° 1 : La périphrase.....	35
2- Séance n°2 : La périphrase.....	38
3-Séance n°3 :Les suffixes et les préfixes.....	43
Chapitre II: Le manuel dans une pédagogie de projet.....	46
I-La pédagogie de projet.....	47
1-Naissance de la pédagogie de projet.....	47
2-Définition de la pédagogie de projet.....	48
3- La séquence didactique.....	49
II- Le lexique à travers le manuel de la deuxième année moyenne.....	51
Conclusion	58
Références bibliographiques.....	61
Annexes.....	65

Introduction

La réussite d'un système éducatif rime avec progrès scientifique et épanouissement du pays. En effet, si l'enseignement est fondé sur des bases peu solides, cela engendrera des conséquences affligeantes. Des révisions et améliorations sont alors recommandées dans ce domaine afin de répondre continuellement à ses menaces.

Cela dit, le monde arabe n'en demeure pas épargné. D'ailleurs, en 2003, le Rapport Arabe de Développement Humain l'affirme (PNUD, cité par S.Tawil, 2006 :28): « *la détérioration de la qualité de l'éducation dans le monde arabe représente une entrave majeure pour le processus de développement humain dans la région* ».

Dans des cas pareils, « une réforme » constitue une mesure d'urgence à prendre afin d'apporter un nouveau souffle à l'enseignement. L'Algérie en a même fait l'expérience. Effectivement, après des pratiques figées qui se sont étalées sur des dizaines d'années, l'Etat décide enfin de configurer son dispositif éducatif. La révolution s'esquisse alors selon

Toualbi (N.Toualbi - Thaâlbi, 2006 :19), avec

L'installation par le Chef de l'Etat lui-même d'une Commission nationale de réforme du système éducatif au mois de mai 2000 [suivie du] lancement, devenu effectif à partir de 2003, de toutes les composantes de la réforme préalablement approuvées par un Conseil des ministres.

De telles décisions, accentuées par un appel de mondialisation, traduisent, apriori, la volonté des magistrats de mettre fin aux méthodes traditionnelles basées sur le processus d'enseignement.

Un pareil engagement se veut, en effet, dans l'espoir de combler les défaillances du précédent régime comme le précise Tawil (2006 :32-33) dans ces propos

Contenus et méthodes inadaptés, faible taux de réussite au baccalauréat, taux élevé de déperdition scolaire, pression de la demande au niveau de l'enseignement supérieur, chômage croissant de la population active jeune.

De ce fait, l'Algérie rentre dans une nouvelle ère marquée par l'adoption d'une nouvelle approche pédagogique. Cette dernière viserait des améliorations qualitatives en termes de finalités, contenus, pratiques,... L'Etat fait ainsi de l'approche par compétences (APC) son principal pivot dans le cadre de cette restructuration pédagogique.

Ladite approche met au grand jour une toute autre conception de l'enseignement. D'ailleurs, elle fait de l'apprentissage une partie indissociable de l'enseignement. C'est alors que cette nouvelle formule «enseignement /apprentissage» réaménage le milieu éducatif ; à commencer par les programmes dont l'entrée ne se fait plus en terme de contenus, mais bien de compétences à installer chez les apprenants dans chaque discipline et à tout niveau. Aussi, le rôle de chacun des deux acteurs (enseignant-élève) s'y voit redéfini.

L'enseignement s'organise, dès lors, autour de séquences didactiques structurant à leur tour un «projet pédagogique» qui met en scène une vraie situation de communication, l'occasion pour l'apprenant de réinvestir ses acquis. L'approche par compétences donne, de cette manière, du sens aux activités de classe et plus généralement à l'enseignement.

En somme, « *l'APC était synonyme de développement de compétences de vie* » Xavier Roegiers (2006 :52).

Cependant, dans le cadre de l'enseignement/apprentissage du Français Langue Etrangère, la compétence linguistique suscite un grand intérêt en vue de servir essentiellement la communication devenue cible primale du dispositif mis en œuvre à travers l'enseignement /apprentissage du FLE¹. Celle-ci réunit plusieurs composantes (discursive, référentielle phonétique, morphologique et lexicale). C'est cette dernière composante qui nous interpelle, pour notre part.

En effet, le lexique a attisé notre curiosité pour un travail de recherche, à travers ce sujet : « *Les stratégies d'enseignement/apprentissage du lexique dans le cadre de l'approche par compétences, cas de la deuxième année moyenne* ».

Nous nous y intéressons pour plusieurs raisons :

D'abord, parce que « *les mots sont les pivots de la langue autour desquels s'organisent toutes les données (phonémiques, morphologiques, syntaxiques, sémantiques, rhétoriques) qui conditionnent leur insertion dans un discours* » (L.Duquette et M-C.Tréville, 1996 :11), l'enseignement du lexique se révèle capital dans tout apprentissage langagier et notamment en FLE.

Aussi, la réalité du terrain en ce qui concerne les carences et les fréquentes maladresses en vocabulaire chez les apprenants, fait de lui

¹ Nous utiliserons ce sigle par économie du langage pour renvoyer à français langue étrangère

une question d'actualité. Ce dont N.Benammar (2009 :277) témoigne dans cet écrit:

Nous assistons de nos jours à une indigence du lexique et à des incorrections morphologiques et syntaxiques qui ne touchent pas uniquement les apprenants de l'enseignement général, mais aussi étudiants les de lettres et de sciences.

S'ajoute à cela, l'image qu'enseignants et apprenants s'en sont faite qui atrophie peu à peu son statut. Par conséquent, il se voit de plus en plus délaissé au profit de la communication. D'ailleurs, Julie Marot² affirme «*qu'il n'existe toujours pas de préconisation en matière de lexique* » comparé aux autres composantes linguistiques.

Quant au choix du niveau d'enseignement, nous avons opté pour le cycle moyen où notre recherche se limitera à la deuxième année, plus communément appelée 2^{ème} AM.

De plus, dans son ensemble, notre travail tentera de soulever la problématique suivante :

Dans quelle mesure les pratiques de classe actuelles répondent-elles à l'enseignement/apprentissage du lexique, dans le cadre de l'approche par compétences ?

En d'autres termes : **comment l'enseignement/apprentissage du lexique est-il pris en charge dans nos classes de 2^{ème} AM, dans l'optique de l'APC ?**

Notre problématique s'articulera en outre, autour des questions suivantes :

² D'après www.lecafedufle.fr/wp-content/uploads/2011/06/apprentissage-lexical-en-FLE.pdf

- Quelle place occupe le lexique dans l'enseignement /apprentissage du français langue étrangère ?
- Comment est-il enseigné dans nos classes de 2^{ème} AM ?
- Que suggère le manuel scolaire pour son enseignement ?

C'est à toutes ces interrogations que nous tenterons d'apporter des réponses tout au long de notre étude.

Par ailleurs, afin d'appuyer concrètement notre travail, nous envisageons de mener l'enquête sur le terrain grâce à dix séances d'observation. Nous assisterons pour cela à des cours de vocabulaire en vue d'analyser les pratiques de classe.

Aussi, une dizaine de questionnaires destinés aux enseignants chargés de ce niveau constitueront une source complémentaire d'informations pour nos observations. Ajoutons à cela une analyse du manuel scolaire de la deuxième année moyenne pour pouvoir estimer ce qui lui a été programmé en termes de vocabulaire.

Bien évidemment, des bases théoriques nous sont indispensables pour pouvoir mener une étude fondée. Ainsi, nous nous référerons principalement à certains pionniers de la didactique du FLE (citons : J-P.Cuq et I.Gruca, M-C.Tréville et L.Duquette, P.Parrenoud, G.Scallon).

Précisons que sur le plan organisationnel, nous allons, non pas répartir théorie et pratique chacun sur un volet, mais plutôt essayer de combiner les deux au fur et à mesure que nous avancerons dans notre mémoire. Il sera donc organisé comme suit :

-dans un premier chapitre, après avoir cerné l'APC et ses concepts clés, nous traiterons de l'enseignement/apprentissage du lexique qui a priori s'inscrit dans le cadre cette approche et rendrons compte de nos observations de terrain.

-dans un second chapitre, nous focaliserons notre étude sur l'organisation du manuel scolaire de deuxième année moyenne qui se plie à une pédagogie dite de projet et qui, bien évidemment, y sera traitée aussi, pour terminer par nos propositions et remaniements souhaités.

Chapitre I

L'enseignement /apprentissage du lexique
sous une approche par compétences

I- L'Approche par compétences: fondements et principes

Par soucis de répondre aux attentes et changements du milieu éducatif, les chercheurs en didactique et par la même en pédagogie enchaînent les méthodologies.

En effet, celles-ci se succèdent depuis la fin du XVIème siècle jusqu'à nos jours; à commencer par la méthode traditionnelle (dite aussi : méthode grammaire-traduction) jusqu'à la plus récente «l'approche par compétences», plus particulièrement en ce qui concerne le français langue étrangères.

Cette approche, qui découle de l'approche communicative, elle même innovatrice sur plusieurs plans, présente plusieurs aspects, susceptibles de permettre de meilleures performances chez les apprenants de FLE.

Aussi, étant donné que notre étude s'inscrit dans le cadre de cette approche, qui se trouve investie dans tous les établissements scolaires, tous paliers confondus, nous allons dans ce qui va suivre, l'explicitier afin de cerner ses fondements et visées en termes d'enseignement de façon générale.

I-1-L'origine de l'approche par compétences

L'origine de cette approche est principalement discutée par deux doctrines que nous allons esquisser.

Dans un premier temps, elle se montre comme descendante du constructivisme³. On souligne, en effet, dans les ouvrages théoriques

³ Modèle d'apprentissage de Jean Piaget selon lequel on apprend en agissant sur les choses et les gens qui nous entourent.

traitant de l'APC plusieurs expressions propres à la pédagogie constructiviste. Exemples : mettre les élèves au travail, donner du sens aux savoirs et aux apprentissages.

Ainsi, la dite approche semble découler du constructivisme qui affirme, en se basant sur des observations scientifiques, qu'un apprentissage soumis à : « un processus de (re)construction » des savoirs, c'est-à-dire où l'élève adopte une démarche « hypothético-déductive », aboutit à une acquisition facile et efficace des divers savoirs, d'après Nico Hirtt (2009 :21)

En second lieu, le monde de l'industrie semble avoir inspiré l'APC. C'est a priori le Taylorisme⁴ et l'organisation/découpage du travail qui insuffla à cette dernière ses premières conceptions.

L'approche par compétences voit le jour dans le système scolaire américain partant de la fin des années 1960. Elle prend ensuite de plus en plus d'ampleur dans le monde, en s'imposant d'abord dans l'univers anglo-saxon. Puis, elle prend place en Europe (Grande Bretagne, Suisse et Belgique) où certains pays décident de réviser leurs systèmes et programmes éducatifs selon cette nouvelle perspective (Richard Lescure, 2010 :215).

En somme, l'APC est

née de la rencontre d'une double attente du monde de l'entreprise – disposer d'une main d'œuvre adéquatement formée et rationaliser ses coûts de formation– et de conceptions pédagogiques axées sur le résultat individuel plutôt que sur les savoirs– la pédagogie par objectifs inspirée du

⁴ Fondé en 1911 par l'ingénieur américain Frederick Winslow Taylor, le Taylorisme est un système d'organisation scientifique du travail

béaviorisme anglo-saxon et le cognitivisme [Bosman et al.2000]. (Ibid, 2009 :3)

Elle est par conséquent, accusée de voiler des objectifs principalement économiques servant l'évolution du marché du travail (Ibid : 4).

Cela dit, à quoi pourrait bien correspondre cette approche dans l'enseignement du français langue étrangère, situation qui nous interpelle au plus haut point, de par la place qu'occupe le français en Algérie, du moins de manière officielle ?

I-2-Description et principes de l'Approche par compétences

La pédagogie par objectifs est la méthode d'enseignement la plus dominante dans le monde. Seulement, en dépit de ses mérites, elle ne demeure pas sans inconvénients. Car elle conçoit la transmission des savoirs tel un ensemble de « *micro-objectifs* » à atteindre dans chaque discipline et à chaque niveau (objectif principal, objectifs secondaires et objectifs opérationnels), négligeant ainsi le sens.

En effet, l'apprenant n'a pas conscience de l'intérêt de ce qu'on lui enseigne et n'arrive pas à faire de rapport avec son quotidien en dehors de l'école. C'est alors que l'APC se cristallise dans une tentative de combler les lacunes de la pédagogie par objectifs à l'instar de l'Algérie (K.Kherbouche, 2009).

Cette approche suggère de ce fait, une toute nouvelle perspective de l'enseignement général y compris celui du FLE. Associée à une pédagogie de projet, notion que nous développerons plus loin, elle cible des apprentissages qualifiés de plus actifs. Elle redéfinit ainsi les trois pôles du triangle didactique.

D'abord, l'élève n'est plus cet élément passif de la classe qui se contente de subir une espèce de « transmission frontale » des savoirs. Il occupe à présent une meilleure place comparé aux enseignements ultérieurs ; comme l'écrit A.Khebbeb dans ce qui suit qui explicite le nouveau rôle que doit jouer l'apprenant dans son apprentissage :

En effet, on est passé d'une logique de transmission du savoir à mémoriser, où l'on s'accordait à dire : « Celui qui sait, enseigne à celui qui ignore » selon le procès fait par Rousseau à l'école traditionnelle, à une logique centrée sur l'apprenant, devenu acteur de son développement et de son épanouissement ».

Ainsi donc, le voilà au centre de tout le dispositif d'enseignement/apprentissage alors qu'il était pendant très longtemps simple récepteur du savoir prodigué par l'instituteur.

Quant à l'enseignant, il n'est plus maître détenteur du savoir mais plutôt « médiateur ». Son rôle consiste dès lors à motiver, guider, aider et soutenir l'élève durant son apprentissage tout en lui fournissant les matériaux nécessaires.

Enfin, il n'est plus question de savoirs à enseigner mais plutôt de compétences à installer chez le jeune apprenant. Ainsi, au lieu de lui fournir « un tas » de connaissances qu'il ne saura pas exploiter dans la vie courante, l'APC vise plutôt un regroupement de compétences : du savoir, du savoir-faire, du savoir-être et du savoir -devenir.

Elle propose en effet, selon Brahim Abbassi (2006 :206) pour nous en tenir à cette appréciation entre autres :

Du point de vue de l'élève, d'acquérir non pas une somme de connaissances rapidement oubliées, mais des compétences durables comprises comme réponses à des situations –problèmes de plus en plus complexes et devenant ainsi des instruments essentiels qui permettront aux jeunes de trouver des utilisations variées aux acquis scolaires dans leur vie personnelle et sociale.

Mais avant tout analyse, nous devons commencer par définir ce qu'on entend par compétence.

I-3- Définitions de la notion de compétence

Durant des années, les connaissances, attitudes et habiletés de l'apprenant étaient les principales préoccupations de l'enseignement.

A présent, l'APC suggère une vision plus ambitieuse dans sa conception des programmes. Scallon (2005 :1) déclare : *«il faut maintenant viser plus haut et vérifier la capacité des individus à utiliser ces connaissances, ces habiletés et et* à témoigner ces attitudes dans des contextes variés ».*

Christine Tagliante (2005 :189) quant à elle parle d'un *« ensemble des connaissances et des stratégies qui peuvent être mises en œuvre pour communiquer ».*

Il s'agit, en somme, de réutiliser ses acquis scolaires à des fins communicatives en dehors du contexte scolaire, non pas de les reproduire. C'est alors qu'on parle de *« compétence »*. Celle-ci est vue comme *«une réponse originale et efficace face à une situation ou catégorie de situation, nécessitant la mobilisation, l'intégration d'un ensemble de savoirs, savoir-faire, savoir être... »*

(Bosman et al 2000, cité par N.Hirtt, 2009 :p.3).

Cela dit, nous devons aussi préciser le rapport qu'il a entre la compétence et la performance dont on doit la distinguer pour ne pas les confondre.

En effet, car si la compétence est l'ensemble des savoirs qui permettent à l'apprenant de résoudre par une action une situation-problème, la performance consiste en cet acte efficace. Elle donc la concrétisation opérante de la compétence (N.Benammar, 2009 :281).

Pour récapituler le tout, Xavier Roegiers (Cité par G.Scallon, 2004 :105), précise à ce sujet, que : « *la compétence est la possibilité, pour un individu, de mobiliser de manière intériorisée un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une famille de situations-problèmes* ».

Toutefois, cela suppose toute une opération située sur le plan cognitif. On s'interroge alors, de quoi il est question. D'autant plus qu'à ce stade, un autre comportement intervient, qui est le transfert : il faut être capable de transférer les compétences installées dans d'autres situations problèmes.

I-4-Ce qu'on entend par la notion de transfert

Comme nous venons de le voir, dans le cadre de l'APC, tout enseignement/apprentissage cible chez l'apprenant l'acquisition de compétences susceptibles de répondre efficacement à des situations rencontrées en dehors de l'école. En d'autres termes, il s'agit de concrétiser des connaissances de classe en « comportements observables ».

Oui ! Mais comment cela ? Par quelle opération ?

Philippe Meirieu (1996, cité par M-A. Aïtdjida, 2009 :56) en tentant de nommer cette opération, enchaîne judicieusement les interrogations suivantes, qui se posent en réalité à beaucoup de pédagogues soucieux de leur enseignement et des buts qu'ils s'assignent:

« [...] comment un apprentissage effectué dans une situation de formation donnée peut-il être utilisé ailleurs et à l'initiative même du sujet qui a appris ? Doit-on parler de transposition de compétence, d'ajustement, d'adaptation, de ré-ordonnancement, de réorganisation, etc ? ».

Seulement, la notion de « *transfert* » s'est au final avérée être la plus adéquate. Elle est vue « (...) *comme le mouvement par lequel un sujet s'approprie les savoirs, les intègre à sa personne en les réutilisant à sa propre initiative* ». (M-A. Aïtdjida, 2009 :56). Il appartient donc à l'apprenant de modeler ses acquis scolaires selon les nécessités de la situation-problème.

Pour davantage de précisions, la notion de transfert « *évoque une connaissance engendrée dans un temps et un lieu, puis transportée dans un autre temps et un autre lieu* ». (P. Perrenoud). Il s'agit, en effet, de savoir acquis en classe à un moment donné que l'apprenant transpose dans un autre contexte de son quotidien extrascolaire.

Enfin, le transfert nécessite que l'apprenant repère les ressemblances entre la situation scolaire, dite « source », et la situation extrascolaire nommée « situation cible ». Il faut donc qu'à l'école, l'élève soit mis face à des situations problèmes qui lui évoqueront certaines conditions de la vie courante.

Ainsi donc, il doit devra être muni du matériau nécessaire à toute situation de communication. Il devra de ce fait, apprendre à identifier : les diverses parties du discours, les rapports logiques, les indicateurs de temps et d'espace, les marques de subjectivité et d'objectivité... En bref, il aura besoin de tout un bagage lexical en étroite relation avec le thème travaillé ou le référent visé. Un bagage lexical qui prendra, bien évidemment, en compte les carences et/ou les besoins langagiers de l'apprenant indispensables à la situation de compréhension ou de production.

Seulement, jusque là tout ceci relève d'un cadre théorique général du FLE c'est-à-dire valable pour toutes ses composantes.

Or ce qui nous intéresse nous, du moins dans la présente étude, et sous cette approche, c'est l'enseignement/apprentissage du lexique en deuxième année moyenne, objet de nos investigations en tant que composante incontournable dans tout apprentissage d'une langue et de surcroît étrangère, en situation de classe de FLE, et auquel nous allons réserver la partie suivante.

L'enseignement/apprentissage du vocabulaire

Dans l'espace plurilingue algérien, la langue française occupe une prestigieuse place. En effet, elle est omniprésente dans la vie du citoyen et empiète sur les différents secteurs (social, éducatif, économique, politique).

Aussi, face à l'arabe proclamé langue nationale et officielle, « *Le français apparaît comme la langue d'une incontournable modernité et s'avère un outil encore privilégié dans l'acquisition des sciences et des technologies* » (F.Chériguen, 1997 :62).

Compte tenu de cette réalité sociolinguistique, il est du ressort du secteur éducatif de fournir à l'apprenant algérien toutes les conditions favorables à l'acquisition de cette langue. Ce qui, par conséquent, l'amènerait à une meilleure intégration sociale et une adaptation plus aisée aux dernières innovations.

Ainsi, suite à la réforme éducative de 2002, l'enseignement du français langue étrangère devient fondamental à partir de la troisième année primaire alors qu'il a toujours débuté de la quatrième année du même cycle. Une telle mesure n'en est qu'une parmi tant d'autres prises dans l'espoir d'adapter l'enseignement du FLE et des autres disciplines aussi aux progrès pédagogiques apportés par les récentes études.

C'est par l'adoption de l'APC que le milieu éducatif algérien s'inscrit dans un nouveau modèle théorique qui prône l'apprentissage. En effet, « *la construction des savoirs* » prime alors sur « *la transmission des connaissances* » d'après les propos de N.Benammar (2009 :283).

L'enseignement/apprentissage du lexique qui est au centre de notre étude serait, a priori, touché par ces réaménagements.

Nous allons dans cette partie traiter de cette composante linguistique en nous référant aux travaux dont elle a fait l'objet. Pour cela, nous allons d'abord tenter d'éclairer le clivage « *lexique/vocabulaire* » ainsi que les concepts clés qui s'y rapportent (enseignement, apprentissage, stratégies, compétence) et cela avant de passer aux résultats de notre enquête de terrain.

I/ Le clivage lexique/ vocabulaire

En termes communs, le lexique comprend l'ensemble des mots qui forment une langue donnée. Il s'enrichit grâce aux procédés de formation (la dérivation, la composition, la troncation, la siglaison, le xénisme, l'emprunt et le calque) et s'appauvrit suite à la disparition de mots que le locuteur perd d'usage au fil du temps. Cette instabilité fait que les mots du lexique soient indénombrables.

Le vocabulaire quant à lui, semble de nature moins complexe. Jean Dubois (1973 :510) écrit : « *Dans un sens banal, attesté dès le XVIIIème siècle, un vocabulaire est une liste de mots* ». On souligne ici son caractère fini et délimité, contrairement au lexique.

Selon R.L.Wagner affirme « *le terme de vocabulaire désigne conventionnellement un domaine du lexique qui se prête à un inventaire et à une description* » (cité par Dubois, 1973 :511). En d'autres termes, le vocabulaire peut être dénombré, décrit et classé.

Aussi, on constate que le vocabulaire est compris dans le lexique ; qu'il y est un sous-ensemble.

De plus, le terme de lexique est spécifié à la langue (le système) or que celui de vocabulaire est réservé au discours (la parole). D'après Marie-Claude Tréville (2000 : 28-29) ce dernier réunit deux classes :

1- Les mots pleins ou sémantiques (dits aussi lexèmes ou lexies): qui englobent les noms, les verbes, les adjectifs qualificatifs ainsi que quelques adverbes.

2- Les mots grammaticaux (appelés aussi mots outils ou bien mots fonctions): ils regroupent les verbes auxiliaires, les déterminons, les prépositions, les conjonctions, en plus de certains adverbes formés grâce au suffixe « ment ». Cette catégorie est très présente dans le discours.

En bref, le vocabulaire

«est composé de toutes les unités sémantiques, graphiquement simples et composées, et locutions indécomposables qui s'actualisent dans le discours et que l'on appelle « vocables » ou plus communément « mots » ».

Aussi, le mot vocabulaire sous-entend une certaine appartenance spécifique, c'est-à-dire qu'il est propre à une science ou domaine donné, à un groupe social, à un écrivain,...ou tout simplement à chaque locuteur. Chez ce dernier, le vocabulaire se divise selon Jacqueline Picoche (1992 :47) en deux catégories de mots :

-Mots actifs: ce sont les mots compris par le locuteur et dont il use correctement.

-Mots passifs : il s'agit les mots peu ou prou compris par lui lors d'un contact donné (lecture ou conversation) mais qu'il ne manipule pas.

Dans la didactique des langues le vocabulaire est conçu comme le moyen d'atteindre le lexique. En effet, ce dernier *«transcende les*

vocabulaires mais n'est accessible que par eux : un vocabulaire suppose l'existence du lexique dont il est un échantillon » (Ibidem:46). Donc, c'est à travers l'enseignement des vocabulaires que l'apprenant accède au lexique.

Partant du même principe, une entrée par vocabulaire est donc préconisée dans l'enseignement lexical en français langue étrangère. Nous allons alors nous inscrire dans cette optique et nous pencher dans ce qui va suivre sur l'enseignement/apprentissage du vocabulaire en FLE. Seulement, avant cela, rappelons les doctrines qui trônent l'acquisition d'une langue et qui semblent inspirer les méthodes et les approches d'enseignement des langues.

II/Les doctrines de l'acquisition linguistique :

Dans l'acquisition d'une langue étrangère et par la même occasion de son vocabulaire, deux pôles théoriques sont distingués :

1-Le naturalisme : Cette théorie développe l'idée de l'acquisition spontanée de la langue. C'est alors que le vocabulaire est conçu comme *« une composante de la langue qui s'acquiert sans effort conscient, par phénomène d'osmose qui découle d'un contact suivi et intensif avec la langue »* (Tréville, 2000 :18). En effet, connaître les règles et le fonctionnement de cette dernière s'avère, plus ou moins, secondaire c'est plutôt par un usage continu et permanent de cette langue dans l'environnement de l'apprenant que celui-ci y accède naturellement.

2-L'interventionnisme : Contrairement à la première, cette théorie atteste qu'un apprentissage est nécessaire dans l'acquisition d'une langue étrangère. Chose que Duquette et Tréville (1996 :94) affirment

à travers ces propos : « *pour acquérir une langue, il faut fournir un effort d'apprentissage conscient et accumuler des connaissances sur le fonctionnement de la langue* ».

III/ L'enseignement du vocabulaire :

Comme on l'a souligné précédemment, enseigner le lexique s'engage dans une approche par vocabulaires. « *Le lexique(...) ne peut, en effet, être induit que de la somme des vocabulaires étudiés (dans les divers corpus retenus)*» (Dubois, 1973 :511).

C'est alors que Duquette et Tréville (1996 :94), dénombrent trois démarches pédagogiques pour l'enseignement d'un vocabulaire:

1-1-L'analytique : suivant cette démarche, l'enseignement du vocabulaire part de l'étude des formes (le code linguistique), comme dans les approches qui préconisent une vision structurale à l'instar de la méthodologie audio-orale.

1-2-La globale : dans cette démarche, la priorité est accordée à l'étude du sens du message à l'instar des approches communicatives.

1-3-L'interactive : celle-ci combine les deux démarches précédentes et oscille entre elles. En effet, « *La part de l'analytique et la part du globale vont varier en fonction du niveau de compétence atteint par l'apprenant (élémentaire, intermédiaire, avancé)* » (Ibid : 107).

À travers, ces démarches deux aspects du vocabulaire ressortent : **l'aspect formel** qui est mis en avant dans la première démarche (l'analytique) et **l'aspect sémantique** privilégié dans la seconde (la globale).

Dans l'acquisition du vocabulaire, les deux aspects se veulent indissociables et chacun d'eux est d'autant plus important que l'autre.

L'aspect formel réunit l'image sonore et graphique du mot. L'aspect sémantique quant à lui, consiste en la valeur significative, en le sens du mot.

Pour revenir à leur importance, celle du formel réside dans le fait qu'il soit le premier contact avec la langue. Auditif ou visuel, celui-ci est le premier à déclencher le processus d'acquisition chez l'apprenant. Cela dit, l'aspect sémantique est aussi décisif dans l'acquisition du vocabulaire. Duquette et Tréville (1996 :57) déclarent :

L'acquisition d'un mot dépend principalement de son intégration au niveau sémantique : si le lien sémantique ne s'établit pas, le processus d'association formelle ne permet qu'une fixation partielle en mémoire : s'il y a association, le mot nouveau s'intègre dans des types de réseaux divers : syntagmatiques, paradigmaticque, etc.

Autrement dit, pour que l'apprenant intériorise correctement un mot, il est nécessaire qu'il assimile son sens car négliger ce dernier revient à imprimer en mémoire une image (sonore ou graphique) vide et dépourvue de valeur sémantique. Par conséquent, l'apprenant ne pourra pas réutiliser ce mot ou l'intégrer professionnellement dans son vocabulaire actif.

Il doit donc calquer les deux images dans sa mémoire. À ce propos, dans tout apprentissage lexical, cette dernière apparaît comme un facteur principal.

2-Le rôle de la mémoire :

Suggérer une liste de mots pour enseigner le vocabulaire en classe de FLE est devenue une pratique à bannir et cela depuis les approches communicatives qui l'ont totalement écartée.

Seulement, bien que les exercices de mémorisation ne soient plus en vogue dans les pratiques pédagogiques actuelles, à l'exemple de l'APC, la mémoire est d'un rôle capital dans l'acquisition du vocabulaire. Des études psycholinguistiques, axées sur les mécanismes d'apprentissage du vocabulaire, révèlent justement « *que le progrès serait plus grand si les mots étaient présentés **en liste**, assortis d'une définition ou d'une traduction, et ensuite présentés **en contexte*** » (Ibid : 65). Il faut donc associer aux mots leurs explications puis les placer dans un contexte c'est-à-dire ; ne pas les présenter isolément mais plutôt les insérer dans une situation de communication dite authentique.

Cela dit, face à l'enseignement du lexique, l'approche par compétences, dans laquelle s'inscrit notre étude, avantage un tout autre processus : l'apprentissage. Dans ce qui va suivre, nous allons exposer cette notion bien évidemment en la rapportant à notre thème.

IV-Les étapes de l'apprentissage :

Apprendre est un pas intentionnel et conscient qui, selon John Anderson (1985), peut être récapitulé en une suite de 03 étapes

-Une étape cognitive : durant cette première étape, l'apprenant intériorise (enregistre) en toute conscience les nouvelles informations qui, à ce niveau, concernent les règles de base. Il s'agit de définitions, de règles grammaticales,...

2-Une étape associative : c'est la phase où l'apprenant, après avoir acquis certaines connaissances, tend graduellement à assimiler leurs fonctionnements. C'est alors qu'il tente, hésitant, parfois même

inefficace, de réutiliser ses acquis et de s'exprimer dans de vraies situations, avant même d'acquérir tout le matériau linguistique nécessaire.

3-Une étape d'autonomie : à ce stade, l'apprenant est en mesure de convoquer « instantanément » ses connaissances afin de subvenir à ses besoins communicatifs.

D'après (Duquette et Tréville, 1996 : 54-55).

En somme,
en langue étrangère, l'apprentissage commence par la compréhension (étape cognitive), se poursuit par une phase d'interlangue (étape associative) et atteint un degré optimal au niveau du bilinguisme (étape d'autonomie) (Ibid : 55).

Par ailleurs, durant les précédentes étapes, l'apprenant convoque instinctivement différentes stratégies en vue de comprendre et/ou de manipuler la matière enseignée. Dans ce qui va suivre nous essayerons de les énumérer mais avant cela, précisons ce qu'est une stratégie dans l'enseignement/apprentissage du FLE.

2-Stratégie d'apprentissage :

Une stratégie peut être définie avec clairvoyance en l'inscrivant dans un domaine précis. D'un point de vue général, elle se présenterait comme un « *art de coordonner des actions, de manœuvrer habilement pour atteindre un but* » (Larousse, 2009 :967).

En didactique des langues, cette notion rentre dans un cadre psycholinguistique car, elle se situe au niveau de l'effort fourni par

l'apprenant et des mesures qu'il engage afin d'apprendre une langue donnée.

Weden et Rubin (1987 :19) conçoivent les stratégies d'apprentissage en tant « *qu'ensemble d'opérations, d'étapes, de plans, de routines employé par l'apprenant pour faciliter l'obtention, le stockage, la récupération et l'utilisation de l'information* ».

La précédente définition laisse apparaître le caractère variable des stratégies. En effet, ces dernières varient entre celles qui travaillent la compréhension et l'apprentissage.

Nous allons d'abord parler de celles auxquelles l'apprenant fait appel dans le cas de la compréhension (orale ou écrite).

2-1-Les stratégies de compréhension :

Les trois pratiques ci-dessous, récapitulent d'après M-C Tréville (2000 : 69-70) les stratégies de compréhension adaptées par l'apprenant lors de l'enseignement du vocabulaire :

a- L'évitement de la difficulté : il s'agit de poursuivre la lecture ou bien l'écoute d'un énoncé sans s'arrêter au mot inconnu, en particulier s'il n'altère pas la compréhension du tout. Ainsi, l'interlocuteur choisit de l'ignorer selon son poids dans le sens global et s'appuie sur le contexte.

b - L'utilisation des connaissances antérieures : L'apprenant avant même la lecture ou l'écoute du support, anticipe le sens de certains mots qu'il ignore, en se référant aux indices situationnels (titre, images). En d'autres termes, il enquête auprès de ces indices en vue de deviner la signification de ce qui lui est ambigu ou inconnu ce qui peut favoriser la compréhension.

c-Exploiter le contexte : cette stratégie consiste à utiliser avantageusement les éléments du contexte. C'est à travers le schéma ci-dessous que nous avons tenté de la simplifier.

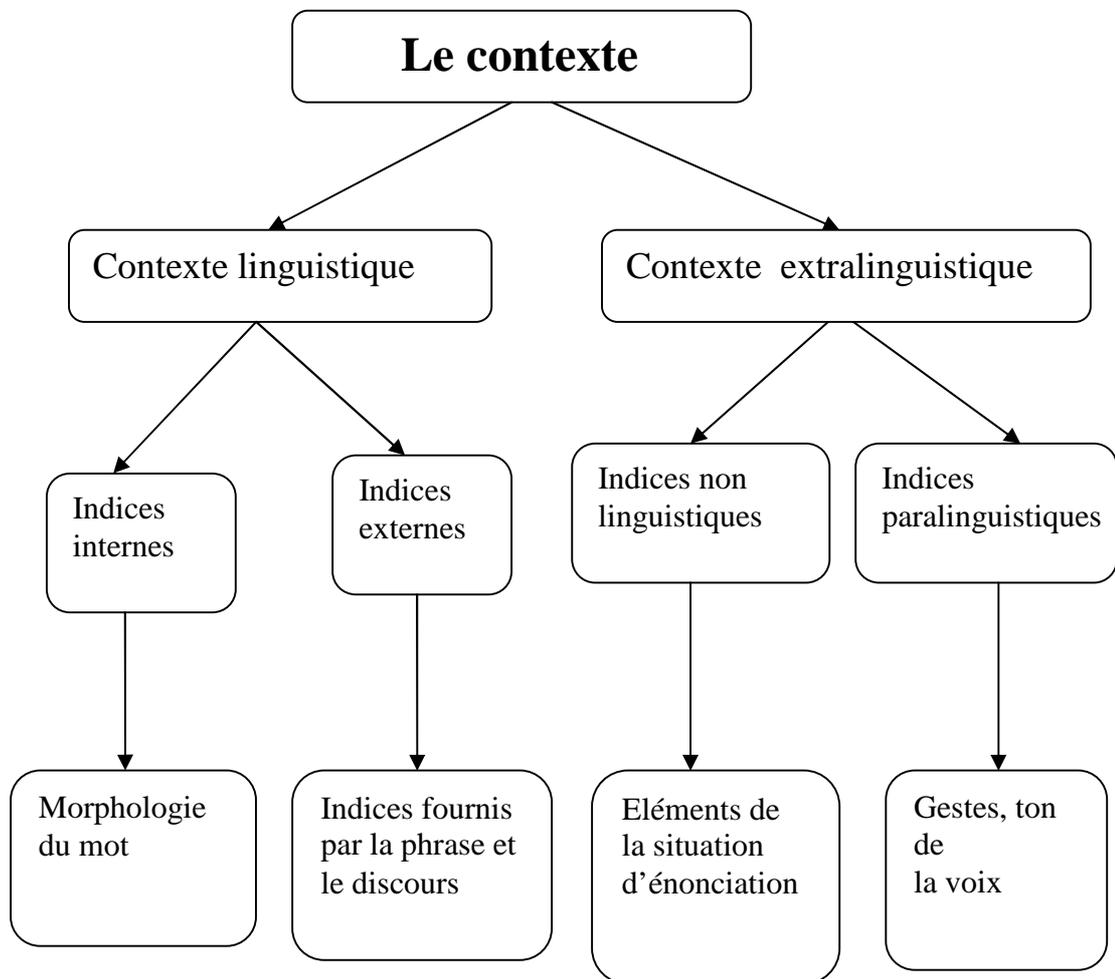


Schéma récapitulatif de l'exploitation du contexte

Après avoir abordé les stratégies qui travaillent la compréhension, nous allons maintenant lister celles qui servent l'apprentissage du lexique.

2-2- Les stratégies d'apprentissage: D'après (Tréville, 2000 :80-84) on y distingue:

2-2-1- Les stratégies compensatoires de l'interlangue: à travers celles-ci l'apprenant tente de combler ses lacunes en terme de lexique

en ayant recours à la gestuelle par exemple. Elles se subdivisent, d'après Bialystok et Fröhlich(1980), en deux catégories :

a- Les stratégies interlexicales : il s'agit de :

-L'alternance : dans ce cas, l'apprenant introduit un mot de sa langue maternelle(L1) dans la langue étrangère(L2).

-Le pérégrinisme : qui consiste à appliquer les règles morphologiques ou phonologiques de la L2 aux termes de la langue maternelle. Ainsi, l'apprenant emploie des mots qui n'existent pas. Exemple : Azulation^{5*} où l'on a ajouté le suffixe français « ation » à la racine kabyle « Azul » pour former un nom.

-La traduction littérale : où le locuteur transfère toute une structure syntaxique propre à sa langue maternelle et se base sur elle pour s'exprimer dans la L2.

b- Les stratégies intralexicales : qui sont :

-L'exploitation de la contiguïté sémantique : au lieu d'employer un mot spécifique, l'apprenant le remplace par un terme générique ou proche (voisin). Exemple : utiliser le mot « fauve » à la place de « tigre » ou « guépard ».

-Le recours à la description : face à un objet qu'il est incapable de nommer, l'apprenant le décrit ou met en relief un de ses principaux traits grâce à la périphrase. Exemple : dire « la ville des lumières » pour nommer « Paris ».

-Le recours à l'invention lexicale : à partir d'une unité minimale de signification (sème) que l'élève traduit en L2, il crée un terme en la nominalisant suivant le système morphologique de cette langue. Autrement dit : ajouter un suffixe à la traduction d'un sème en L2 pour en former un nom.

⁵ Mot employé en langue kabyle qui équivaut « salutations » en langue française.

2-2-2-Les stratégies mnémoniques : appelées aussi la mnémotechnique qui signifie : l'ensemble des stratégies qui contribuent au développement de la mémoire chez l'apprenant. Celles-ci ont abouti à des résultats prodigieux « *tels que la récitation de longues épopées en vers par les poètes de l'Antiquité et du Moyen Âge* » (Ibid : 83).

On en dénombre trois techniques :

a- La technique du mot clé : afin de retenir plusieurs mots à long terme, le locuteur lie l'image sonore d'un mot de la L2 à celle d'un mot de sa langue maternelle. Exemple :

Le mot espagnol « gato », qui rappelle « gâteau » en français et qui signifie « chat », pourrait mentalement être associé à l'image d'un gâteau en forme de chat et s'imprégner, dans la mémoire à long terme, grâce à cette image insolite et amusante. (Ibidem)

b- Le mapping sémantique : Le mot anglais « mapping » signifie : « *la représentation graphique et le survol des réseaux d'association évoqués par un concept* » (Ibidem). Cette stratégie consiste à placer le nouveau mot au centre d'un groupe de termes en rapport sémantique avec lui. Ainsi, à chaque fois qu'il le repère au cœur de cette carte sémantique qu'il visualise dans son esprit, l'apprenant l'intériorise davantage. Seulement, cette technique peut surcharger la mémoire d'un lexique plus ou moins utile.

c- La révision structurée : Imprimer un mot dans sa mémoire suppose six à douze contacts. Pour cela, l'élève organise selon un certain rythme plusieurs révisions et renouvelle ainsi le contact avec ce mot après une quinzaine de minute, puis trois heures,... (Oxford et Crookal, 1990 cité par Tréville, 2000 : p. 84).

En somme, que ce soit au stade de la compréhension ou de l'apprentissage, l'apprenant fait recours à différentes stratégies afin d'aboutir à une meilleure acquisition lexicale.

Cela dit, le cadre de notre étude, qui est l'approche par compétences, voit plus loin que cette composante linguistique. On parlera plutôt d'une **compétence lexicale** à installer chez les apprenants au lieu d'un bagage lexical à leur faire acquérir.

Dans la partie qui va suivre, nous allons tenter d'explicitier les composantes de cette compétence.

V- La compétence lexicale :

En se référant au modèle de la compétence de communication élaboré par S.Moirand en 1982, Duquette et Tréville (1996 :98) décrivent la compétence lexicale à travers cinq composantes :

1-La composante linguistique : il s'agit de connaître l'aspect oral et écrit des unités lexicales, leur structure, leur sens (propre, figuré, péjoratif ou mélioratif) ainsi que leurs attitudes morphosyntaxiques et leurs contextes d'apparition les plus fréquents.

2-La composante discursive : celle-ci englobe les connaissances concernant l'insertion des mots dans les diverses parties du discours tout en respectant la cooccurrence, la cohésion et la cohérence de l'ensemble.

3-La composante référentielle : ici les savoirs relèvent « *des domaines d'expérience et des objets du monde et de leurs relations* » (Moirand, 1982 :20). Il s'agit en effet, d'identifier tout indice stéréotypé ou conventionnel permettant de situer les idées en question dans un cadre social, historique, économique,...

4-La composante socioculturelle : cette composante informe l'apprenant sur les registre d'appartenance de chaque mot (soutenu,

courant, familier) ainsi que de sa valeur culturelle et de ses utilisations conditionnées par chaque situation de communication.

5-La composante stratégique : elle engage la capacité de l'apprenant à « *manœuvrer* » tel ou tel mot dans un but donné. Ce dernier consiste à « *contourner, clarifier, résoudre un problème de communication* ». Elle repose aussi sur son aptitude à combler ses lacunes et méconnaissances lexicales, soit en analysant les éléments du contexte pour aboutir au sens, en situation de compréhension, ou bien en faisant appel aux procédés de définitions, paraphrases ou expressions approchées en vue de produire (oralement ou par écrit).

Ainsi, installer la compétence lexicale chez l'apprenant signifie travailler avec lui toutes ces composantes dans le cadre scolaire. L'enseignement lexical devra alors développer différentes stratégies et démarches afin de lui fournir ces savoirs tout en lui inculquant comment les manipuler.

C'est alors qu'on s'interroge : cela se passe-t-il réellement dans nos classes de deuxième année moyenne? En d'autres termes : arrive-t-on vraiment à installer chez nos apprenants de 2^{ème} AM cette compétence lexicale ?

C'est ce dont nous ferons part dans la prochaine partie de notre travail.

Description et analyse

Tel que nous l'avons mentionné au début de notre mémoire, nous avons assisté à dix séances de vocabulaire dans deux établissements différents soit : le C.E.M 600/200 et le C.EM Kateb Yacine situés à la commune d'Amizour. Durant ce temps, nous avons pu observer l'attitude et la procédure qu'adoptent les cinq enseignants qui ont eu l'amabilité de nous recevoir. Nous avons bien évidemment pu côtoyer les élèves de la deuxième année moyenne dans leur environnement scolaire.

De cette manière, nous avons essayé de comprendre leurs réactions et d'analyser leurs façons de recevoir les différentes notions lexicales traitées lors de ces séances de vocabulaire.

Pour cela, nous nous sommes munis de deux grilles d'observations (cf, annexes n° 1 et n° 2) dont l'une est destinée à l'enseignant et l'autre aux élèves.

Nous avons aussi distribué dix questionnaires comportant 18 questions chacun (cf, annexe n°3), aux enseignants chargés de ce niveau afin de compléter notre enquête et dans certains cas d'éclaircir d'éventuelles ambiguïtés.

Nous allons donc consacrer cette partie de notre travail à rendre compte des conclusions et pratiques à signaler suite à notre enquête de terrain. Pour cela nous allons donc décrire trois séances marquantes au travers certaines pratiques, démarches que nous jugeons erronées et que nous avons voulu signaler.

Séance N°01 :

La séance du vocabulaire qui a va suivre figure dans la troisième séquence du second projet (cf. annexe n° 4).Elle s'intitule la périphrase.

Pour commencer, l'enseignante effectue un bref rappel des différents types de phrases tout en incitant les apprenants à donner des exemples personnels. Ceux-ci, ayant déjà eu droit à cette leçon durant leur précédente année, c'est-à-dire ; en première année moyenne, semblent maîtriser cette notion.

La majorité réussissent, en effet, à formuler des phrases correctes mais où l'on distingue toujours l'absence du « je ».Exemples :

« *Il fait beau aujourd'hui* » pour la déclarative.

« *Est-il malade ?* » pour l'interrogative.

« *Quel joli chapeau !* » pour l'exclamative.

Et enfin « *N'a-t-il pas compris ?* » pour l'interro-négative.

Cette initiative n'a, selon nous, pas sa place dans le cours car elle risque de faire oublier aux élèves l'objectif visé et même de détourner leur attention.

Après cela, l'enseignante demande qu'on lise le paragraphe proposé dans le manuel et qui est une des Fable de **Jean de La fontaine** intitulée « *L'homme et le serpent* ».

Au bout de la 3^{ème} lecture, elle les interroge sur :

-le type du texte.

-le titre.

-l'auteur.

Et enfin, ce que l'homme de l'histoire a vu.

Les apprenants, sans trop de difficultés, répondent et réussissent à identifier le mot clé que l'enseignante voulait souligner par la quatrième question.

Signalons ici, que le terme en question a été imprimé en rouge dans le manuel, ce qui quelque part, leur a facilité la tâche.

Après avoir noté le mot « *couleuvre* » au tableau, l'enseignante demande à le substituer par d'autres mots ou expressions. C'est alors que deux élèves proposent ces réponses : l'animal rampant, dangereux.

Une fois le procédé nommé, par les apprenants, elle les incite à : le définir. Ils suggèrent alors les définitions suivantes :

« La périphrase consiste à dire en plusieurs mots ce que l'on pouvait exprimer en un seul mot ».

« La périphrase est un ensemble de mots que l'on utilise pour désigner autre mot ».

Là aussi, précisons que le manuel, qui est pendant ce temps sur la table de l'élève, la définit comme suit :

« La périphrase consiste à utiliser une expression ou une définition pour désigner un mot. La périphrase vise généralement à mettre en avant certains aspects de la signification du mot.

Ex : L'astre de la nuit : la lune.

L'animal rampant : le serpent. »

Ce qui inhiberait sa réflexion vue qu'il a les réponses devant ses yeux.

Une fois, le cours assimilé par la majorité de la classe, l'enseignante leur écrit au tableau trois activités à faire dont les deux premières consistent à trouver la signification de chaque périphrase donnée et la

troisième, tirée du livre, qui se limite à relier chaque nom animal à l'expression qu'utilise **La Fontaine** pour le désigner (exercice d'appariement).

Enfin, les précédentes activités sont, à notre avis, insuffisantes pour rendre compte du degré d'assimilation des élèves car, ils ne produisent pas, ne manipulent pas la notion enseignée.

Or que parmi les quatre activités suggérées par le manuel scolaire, les consignes des deux dernières mèneraient l'apprenant à construire des périphrases en usant librement de son propre vocabulaire. Elles consistent en :

*3- À ton tour, trouve une périphrase pour nommer :
une pie, un chien, un cheval.*

4- Construis un court paragraphe dans lequel tu utiliseras deux périphrases de ton choix.

Séance N°2 :

Chez un autre enseignant, dans une autre classe, le même cours « *La périphrase* » fut abordée différemment et s'est étalé sur deux heures successives.

Tout au début, l'enseignant écrit au tableau :

Domaine : Vocabulaire

Leçon : La périphrase

Proverbe du jour :

« L'argent est un bon serviteur mais un mauvais maître »

Dans un premier temps, une dizaine de lectures laissent apparaître les difficultés phonétiques qu'ont les élèves, même les bons éléments, qui ne distinguent pas le [y] du [œ], [ø], [ə] et le [u] du [o], [ɔ]. D'après l'un des enseignants : « *Les élèves en sont au stade de déchiffrage* ». Effectivement, on les entend balbutier, en particulier face à un long ou nouveau terme.

Ce qui, à notre avis, porterait atteinte à leur apprentissage lexical. Car tel que nous l'avons expliqué précédemment (page 25) apprendre un mot revient à imprimer en mémoire ses deux facettes, soit sémantique et formelle (l'orthographe + l'acoustique).

Il est donc important de corriger l'élève durant sa lecture ou expression. Ainsi, il saura articuler correctement et éviter tout risque de confusion entre deux termes proches phonétiquement. À titre d'exemple : il prononce [kyr] qui est « cure » à la place de [kœr] qui est « cœur ». Deux mots orthographiquement différents mais qui sont du point de vue phonétique une paire minimale⁶.

⁶ Une paire minimale est une paire de mots dont le sens diffère et qui se distingue par un seul son.

Il risque ainsi de ne pas relier l'image formelle au sens adéquat.

Revenons au déroulement du cours où l'enseignant écrit au tableau les exemples suivants :

-Anis est fort comme son père

-Il a la force d'un cheval

Par un échange assez rythmé avec ses apprenants, il les mène à souligner les deux figures de style auxquelles correspondent les deux précédentes phrases et qui sont, dans l'ordre, la comparaison et la métaphore.

Puis, il passe à une toute nouvelle phrase qu'il fait lire par plusieurs élèves : « *Le petit intelligent de la classe est absent* »

Une fois la phrase nominale : «*Le petit intelligent de la classe* » soulignée, il les interroge comme suit :

- Par quoi peut-on remplacer l'expression soulignée?

- Comment appelle-t-on ce procédé ?

C'est alors que l'enseignant fait remarquer à ses élèves qu'il s'agit aussi d'une figure de style telle que celles rappelées au début du cours (comparaison et métaphore).

Sur ce, ils formulent ensemble quatre autres exemples de périphrase dont nous en rapportons deux tels que présentées :

« *Lion → roi des animaux → Le lion dévore la gazelle* »

« *Le Nil → le plus grand fleuve au monde → L'année passée, j'ai visité le Nil* »

Depuis le début du cours, une pratique trop présente chez l'enseignant interpella notre attention. En effet, celui-ci, face à un

terme inconnu ou une nouvelle notion, faisait appel à **la traduction** dans diverses langues (kabyle, Arabe et Anglais). Exemple :

« *Tachbih baligh**⁷ » pour traduire le mot « *métaphore* »

On voit là une technique typique aux méthodologies traditionnelles qui consistait à substituer un message en L2 par son équivalent en L1 (thème) et inversement, c'est-à-dire : partir de la L1 vers la L2 (version).

Il est vrai que la traduction permet dans certains cas de réguler la compréhension de la classe, car selon Élisabeth Lavault (cité par Cuq et Gruca, 2005 :402) elle est « *une bouée de sauvetage pour les élèves en difficulté, et sécurise les élèves moyens* ».

De plus, traduire de temps à autre certains termes permet de relancer la progression du cours.

Seulement, Cette technique ne permet point de développer l'aptitude d'expression chez l'apprenant vue qu'elle ne relève pas de l'effort discursif qu'il puisse fournir afin de produire, elle se limite plutôt à reprendre les énoncés d'autrui, d'où son principal inconvénient. Elle l'accoutume ainsi à « *un simple transcodage qui favorise les interférences* »(Ibidem). Ce qui serait rédhibitoire pour son apprentissage parce que l'élève comblera ses lacunes lexicales en insérant dans ses énoncés des mots d'une autre langue.

Ainsi, au lieu, par exemple, d'insérer le mot inconnu dans une situation de communication afin de pousser ses apprenants à en deviner le sens, l'enseignant les a plutôt habitués à faire appel à une

⁷ Expression arabe.

autre langue. Aussi, d'après ce que l'on a pu observer, la traduction a fini par prendre part même dans les réponses des élèves. Il ne s'agit donc pas que de la compréhension mais de la production aussi. Nous avons effectivement

remarqué que certains éléments répondaient intégralement en Arabe, tandis que d'autres plaçaient fréquemment un mot d'une autre langue dans leurs réponses (interférences), ce qui est synonyme de carence lexicale.

Après que les élèves aient recopié ce qui était écrit au tableau, l'enseignant tente avec eux une synthèse. Ils retiennent ainsi la définition suivante, qu'il fait répéter à maintes reprises.

« La périphrase consiste à dire en plusieurs mots ce qui pourrait être dit en un mot ».

On perçoit ici le rôle de la mémoire qui est sollicitée à travers la répétition dans l'apprentissage lexical.

En guise de pratique, c'est à une seule activité d'appariement que les élèves ont droit. Ce qui est bien évidemment insuffisant et peu fiable. Malheureusement, ce manque d'exercice est trop répandu chez nos enseignants. En effet, sept enseignants sur dix déclarent s'appuyer principalement sur ce type d'activité à la fin de leurs séances.

Enfin, à dix minutes de la fin de la séance, l'enseignant termine par une dictée dont le contenu ne travaillait aucunement le cours. Car en plus d'être un exercice scolaire d'orthographe, le paragraphe dicté ne contenait aucune périphrase. Il s'agissait de :

« Cher ami, notre contact remonte à bien longtemps. J'espère que tout va bien pour toi.

Je t'écrirais plus souvent et je te promets même de te rendre visite dès que possible »

Pour répondre à notre question sur l'intérêt recherché ou le but visé par cette dictée, bizarrement c'est à cette réponse que nous avons eu droit : *« Je fais toujours de dictée à la fin de la séance »*

Au final, il est clair que la précédente séance ne suivait pas un enchaînement précis. On dirait plutôt, pour reprendre les propos du même enseignant que : *« c'est juste de l'improvisation »* ! En effet, embrouiller les élèves avec trois figures de style à la fois pour clôturer le tout par une dictée ne se plie pas à une logique précise, car l'objectif de la séance ne doit-il pas être univoque (c'est-à-dire travailler une seule notion à la fois).

De plus, selon notre opinion, improviser est un travail erratique qui ne garantit pas le moindre enchaînement dans l'apprentissage.

Sans oublier la carence soulignée quant à la pratique et à la réutilisation de l'intitulé travaillé.

Séance N° 3 :

La leçon que nous allons décrire dans la présente partie figure dans la première séquence du projet III nommé : «*La légende et le récit fantastique* » (cf, annexe n° 4).

Au tableau, l'enseignant écrit l'intitulé : « *Les préfixes et les suffixes* ».

Après une lecture silencieuse du paragraphe proposé par le manuel, il effectue avec ses élèves un rappel sur la nature grammaticale des mots.

Ils en dénombrent certaines : le verbe, l'adverbe, le nom, le pronom et l'adjectif.

Puis, l'enseignant recopie les mots : *insensible, imperturbable* (déjà soulignés dans le livre) en rajoutant *introuvable*, et attire leur attention sur la composition de chacun d'eux.

C'est alors que les apprenants, sans trop de difficulté, réussissent à identifier dans chacun des exemples précédents : le préfixe, le radical et le suffixe. Car précisons le, il s'agit d'une leçon qu'ils ont déjà vue durant leur année précédente, c'est-à-dire en première année moyenne.

Directement, l'enseignant enchaîne avec une activité d'application suivante qui n'engageait pas le moindre effort constructif ou réflexif de la part de l'élève et dont la consigne était erronée :

À partir des verbes suivants, formez les adjectifs et leurs contraires en utilisant le suffixe « able » et le préfixe qui convient :

<u>Verbe</u>	<u>adjectif</u>	<u>adjectif contraire</u>
<i>Montrer</i>	<i>montable*⁸</i>	<i>démontable</i>
<i>Diviser</i>		
<i>Lire</i>		

⁸ Le terme n'existe pas dans le dictionnaire français.

Sur ce, s'achève la séance qui, à notre avis, était peu motivante, pauvre concernant les apports lexicaux et la pratique. En effet, elle s'est limitée à la formation d'adjectifs qui, bien entendu, n'est pas la seule classe grammaticale que l'on puisse obtenir grâce au procédé d'affixation. Quant à la pratique, celle-ci s'est limitée à une seule activité typique aux pratiques structurales. Ce qui, malheureusement, borne le vocabulaire des apprenants et installe chez eux une sorte d'automatisme, parce qu'il s'agira à chaque fois pour eux de suivre un modèle donné ou une structure précise.

De plus, l'enseignant aurait pu attirer l'attention des ses élèves sur l'éventualité de former deux mots de nature grammaticale différente par l'ajout d'un même suffixe. Exemples :

- Le suffixe « ment » dans « entêtement » qui est un nom et dans « terriblement » qui est un adverbe.
- Le suffixe « ier » dans le nom « pâtissier » et dans l'adjectif « hospitalier ».

Comme il aurait pu leur souligner le sens de certains affixes, du moins des plus fréquents, afin de les aider à formuler des hypothèses de sens face à un terme inconnu. Exemples :

- Le préfixe « auto » qui signifie « de soi même » comme dans « autodidacte ».
- Le suffixe « logie » qui signifie « science » comme dans « astrologie ».

Enfin, le support proposé par le manuel était, selon nous, mal choisi, démotivant et loin du niveau des élèves de 2^{ème} AM. D'ailleurs

certaines apprenants manifestaient un mutisme absolu comme expression de leur ennui et désintérêt.

C'est autour de cette idée que nous allons construire notre prochain chapitre qui traitera de la pédagogie de projet, qui à priori, structurerait le manuel et fournirait les contenus lexicaux en adéquation avec le projet final. Nous allons donc voir ce que le livre scolaire de 2^{ème} AM suggère en termes de Lexique.

Chapitre II

La part du lexique dans la pédagogie de
projet à travers le manuel scolaire

La pédagogie de projet

Nous allons dans cette partie, tenter de délimiter l’empreinte de la pédagogie de projet sur l’enseignement/apprentissage du lexique, en décrivant le manuel scolaire de 2^{ème} année moyenne, pour ainsi cerner la place qu’y occupe le vocabulaire par rapport aux autres composantes. Comme nous allons survoler les contenus de vocabulaire destinés à ce niveau.

Seulement avant cela, attardons nous un peu à définir cette dynamique de projet et ses mots clés.

I -Naissance de la pédagogie de projet :

La pédagogie de projet « *est venue en réponse au problème de démotivation des élèves et à la nécessité de les rendre acteurs-auteurs de leurs apprentissages* » (Djemâa Bensalem, 2010 :75).

Ladite pédagogie naît suite aux travaux du philosophe et psychologue américain John Dewey (1858-1952) dont la fameuse doctrine « *learning by doing* » qui traduite signifie « apprentissage par l’action » tend à achever les apprentissages passifs.

En second lieu, Ovide Decroly (1871-1932) médecin, psychologue et pédagogue belge qui affirme qu’une connaissance est intégrée lorsque l’enfant l’a lui-même découverte.

Célestin Freinet (1896-1966) éducateur français, est lui aussi l’un des fondateurs de cette nouvelle pédagogie. Pour lui, il faut laisser « *libre cours à l’imagination et à l’esprit inventif de l’élève* ».

Seulement, ces conceptions furent ignorées durant presque un demi-siècle, pour réapparaître vers les années 70-80 suite à l’échec de la pédagogie par objectifs. Ce sont, en effet, les travaux du psychologue suisse Jean Piaget (1896-1980) et de l’américain Jérôme Bruner qui renforceront les fondements théoriques de cette pédagogie, en

insistant sur l'aspect constructiviste de l'apprentissage et l'importance de l'activité de l'élève (l'enfant apprend à travers l'expérience, l'interaction sociale).

II- Définition de la pédagogie de projet :

Associé à cette pédagogie, l'enseignement/apprentissage a pour mission de sélectionner, avec discernement dans un programme, des projets susceptibles d'éveiller intérêt et motivation chez l'apprenant. En effet, ce dernier est incapable de tirer dans la pléthore d'informations enseignées, les plus appropriées et par conséquent les transférables. C'est là que le projet intervient pour délimiter les choix et situer les acquis de l'apprenant. Le mettre en projet consiste donc à : « *lui faire saisir toute l'utilité du matériau qui lui est enseigné en le préparant à surmonter les éventuels obstacles rencontrés en dehors de la situation d'apprentissage* » (Aïtdjida, 2009: 57).

L'élève est alors, dans cette optique, associé à la construction de ses savoirs. En effet, d'après l'O.N.P.S (2005 :9) «*le projet est un ensemble de tâches plus ou moins complexes, dans lesquelles l'apprenant s'implique avec ses camarades avec l'aide de son enseignant* ». Ce qui favoriserait, en outre, le travail de groupe et les situations interactives (échanges et confrontations).

Enfin, dans la pédagogie de projet, des contenus reliés entre eux sont traités progressivement lors des séquences didactiques qui sont les unités constitutives du projet. En d'autres termes ; les contenus traités lors des séquences servent l'objectif visé au terme de chacune d'elle et qui à leur tour se plient aux attentes de la réalisation attendue

en fin de projet. Il n'est donc plus question d'enseignement éclaté mais de contenus sélectionnés en concordance avec le projet final.

III- La séquence didactique :

Au lieu d'isoler chaque notion pour un aperçu théorique puis une pratique, un apprentissage agencé en séquences a été reconnu plus bénéfique par les recherches en didactique du français.

D'après Dolz et Pasquier (1997, cité par Thévenaz-Christen et Sales Cordeiro, 2008 :100) la séquence est :

une série d'activité et d'exercices organisés dans un ordre déterminé pour résoudre progressivement les difficultés langagières des élèves. En effet, le but principal de la séquence didactique est de travailler un genre de texte utilisé dans une situation de communication donnée.

Ainsi, travailler par genre permet d'inscrire les diverses notions étudiées et de faire comprendre à l'élève l'intérêt de ce qu'on lui enseigne.

Chaque séquence travaille, à travers différentes activités où l'on privilégie les authentiques, les quatre compétences : orale (compréhension et expression) et écrite (compréhension et production).

Pour reprendre les propos de Chartrand et Gauvin Fiset (2007) :

« Une séquence didactique consiste en une suite organisée, hiérarchisée et finalisée d'activités d'apprentissage (et non d'évaluation) »

C'est donc cette succession d'activités qui fournirait à l'apprenant le matériau nécessaire pour répondre à la production qui clôture toute séquence. En effet,

chaque activité comporte un objectif spécifique précis, qui concourt à l'atteinte de l'objectif général de la séquence, et privilégie les démarches

actives, qui mettent l'élève en action et exigent de lui une participation consciente. (ibidem)

Enfin, il revient à l'enseignant de guider toutes ces activités et d'en sélectionner les plus avantageuses quant à la production finale.

Toutefois, cela relève d'un point de vue purement théorique. Afin de vérifier si le programme de 2^{ème} année moyenne est conçu selon cette dynamique, nous allons dans la subséquente partie tenter d'analyser le manuel scolaire.

Le lexique à travers le manuel de la deuxième année moyenne

L'étymologie du mot « *manuel* » met en évidence qu'à son origine latine « *manulis, de manus* » le terme signifiait « *main* ». Aujourd'hui, le nom renvoie à tout « *ouvrage didactique ou scolaire qui expose les notions essentiels d'un art, d'une science, d'une technique, etc* » (Larousse 2009 :617)

Dans le cadre scolaire, à tout niveau, la présence du manuel est indispensable pour les apprenants et enseignants d'une discipline donnée comme c'est le cas en Français langue étrangère.

Cela dit, compte tenu de notre thème, nous allons, dans ce qui va suivre, proposer une description non pas exhaustive du manuel de deuxième année moyenne, mais focalisée sur ce qui y est programmé en terme de vocabulaire.

Toutefois, avant d'entamer l'analyse, nous avons jugé important de préciser que le manuel de 2^{ème} AM a été réédité l'année précédente(2012). L'ONPS propose de ce fait la deuxième version revisitée du manuel et cela depuis la réforme éducative.

Le manuel comporte 159 pages en format de 20 sur 28 centimètres.

Sur le plan esthétique, la première de couverture est joliment éclairée par une panoplie de couleurs qui, à notre goût, a toutes les chances de captiver nos élèves de 2^{ème} AM. En haut, la devise de l'Etat Algérien en Arabe ! Suivie, en caractères dominants, de « *Manuel de Français 2^{ème} Année Moyenne* ».

Aussi, trois représentations picturales sous-titrées, dont l'empreinte se veut fantaisiste, font à première vue référence aux projets(le conte, la légende, la fable).

A l'intérieur, les pages quatre et cinq présentent le programme sous forme d'un grand tableau, où chaque projet est désigné par une couleur (cf, annexe n°04). Celui-ci est réparti en séquences. On en dénombre dix en tout : quatre pour le premier projet, trois pour chacun des deux restants.

A son tour, toute séquence est subdivisée en séances. Ces dernières s'organisent dans cet ordre : Compréhension de l'oral, compréhension de l'écrit, vocabulaire, grammaire, conjugaison, orthographe, atelier et lecture plaisir. Selon les principes de la pédagogie de projet chacune de ces séances serait en adéquation avec l'objectif de la séquence qui, à son tour travaillait le projet final.

Pour parler du programme, le manuel travaille dans son ensemble le narratif où l'on a sélectionné: le conte, la fable et la légende. Ce qui, d'après la majorité des élèves, s'est révélé peu motivant, car il a fini par installer une sortie d'ennui et d'impression de répéter la même leçon. En effet, excepté la fable qui par son aspect ludique et fictive a su intéresser les élèves, les deux autres projets ne sont pas captivants.

Par ailleurs, les séquences de vocabulaire, qui sont notre centre d'intérêt, sont les plus dominantes face aux autres (grammaire, conjugaison...).

En termes de contenus lexicales, les notions sélectionnées sont très variées et travaillent dans l'ensemble l'objectif de la séquence et linéairement du projet.

Nous en citons l'exemple du premier projet (cf, annexe n° 4) où la première séquence intitulée : « situation initiale du conte » comprends « les formules d'ouverture du conte » et les « familles de mots », deux notions très pertinentes au début d'un conte.

Puis vient la deuxième séquence, où l'on traite : « les mots qui structurent un conte et le champ lexical ». Les deux séances travaillent

l'objectif de la séquence qui est d'amener l'élève à pouvoir rédiger le déroulement d'évènements dans le conte.

Ensuite, dans la séquence N°03 l'élève accède au vocabulaire du portrait et manipulent les différents adjectifs le qualifiant (portrait moral, portrait physique), ce qui est indispensable pour la description des personnages d'un conte.

Enfin, dans la quatrième séquence, l'élève fait connaissance avec les substituts lexicaux qui lui permettent de reformuler, ainsi que les formules de clôture d'un conte afin de finaliser un recueil qui sera lu aux camarades d'un autre collègue.

Nous constatons donc à travers cette sélection que l'apprenant a tout le matériau nécessaire pour pouvoir répondre à l'objectif du projet dans les règles du genre.

Quant aux activités proposées par le manuel en vue d'entraîner l'élève à manipuler les différentes notions assignées, nous en dénombrons cinquante et neuf activités de vocabulaire.

Pour classer ces derniers, nous nous sommes référées au classement taxonomique proposé De Landsheere, et nous avons créé ce tableau où l'on a recensé les activités correspondant à chaque niveau.

Niveau	Activité de	Nombre d'activités
de maîtrise	Connaissance	15
	Compréhension	21
de transfert	Application	21
	Analyse	0
d'expression	Synthèse	12
	Evaluation	0

On constate d'après le tableau que les activités d'application tiennent une large place parmi les autres. En effet, l'élève a trop à faire aux activités où il se contente de relier, choisir, classer, souligner, encadrer qui se situent donc, d'après ces activités, au niveau de transfert ou l'élève ne fournit aucun effort de production ni d'analyse.

Puis, ce sont les activités de connaissance qui occupent la seconde place, où il se limite à reconnaître, identifier et distinguer. S'ajoute à cela onze activités de compréhension où il doit illustrer, changer, dire,...À ce niveau aussi, le travail est centré sur la perception et le discernement de l'élève qui ne s'efforce nullement à produire.

Quant au troisième niveau, c'est seulement à douze activités d'analyse réparties sur les dix séquences que l'élève a droit. Il s'agit à ce niveau, pour lui de comparer, distinguer, opposer,...

Cependant, ce qui a capté notre attention c'est l'absence d'activités d'analyse et celles d'évaluation. En effet, dans son ensemble, le manuel ne propose guère de situation où l'apprenant doit comparer, distinguer ou juger et argumenter alors que c'est dans ces activités qu'il produira.

En somme, le programme se focalise sur l'application des règles qui régissent le lexique. Ce qui par conséquent, limite les compétences des élèves au stade du transfert et de maîtrise où il n'exploite pas ses acquis et n'apprends pas à les manipuler dans les diverses situations de communication.

En ce qui concerne les textes supports, ceux-ci représente un réel souci pour les élèves comme pour l'enseignant. En effet, ceux-ci étant purement littéraires, assez longs, parfois même d'un lexique recherché et inaccessible aux élèves de 2^{ème} AM se révèlent difficiles à exploiter

lors des séances de vocabulaire. De plus, il arrive que le support ne travaille pas l'intitulé de la séance. Exemple : Dans le cours de vocabulaire « La suffixation » on a suggéré le passage suivant :

Quant à moi je ne percevais plus que le silence de la nuit qui régnait dans la rue. Je sombrai dans le sommeil, insensible, imperturbable à ces milliers de tic-tac qui travaillaient en sourdine dans le secret de l'atelier, comme une armée d'industriels insectes. D'après Roselyne Morel, Atelier cauchemar.

Effectivement, suite à la lecture de l'extrait, ces si jeunes apprenants s'exclamaient devant leur instituteur qui témoigne des obstacles que présente ce genre de supports.

S'ajoute à cela l'absence de supports authentiques c'est-à-dire ; non conçus dans un objectif didactique, que nous avons souligné dans l'intégralité des séances de vocabulaire y compris dans certaines autres qui, pourtant, auraient plus intéressé les apprenants d'un tel âge (qui varie entre 11 et 15 ans).

Pour conclure, hormis les défaillances que nous avons soulignées, le manuel propose des contenus lexicaux assez variés et dans l'ensemble, adéquats à l'intitulé de la séquence et du projet. Comme on a pu relever l'enchaînement et l'organisation préconisés dans la pédagogie de projets.

D'ailleurs, huit enseignants sur dix déclarent que le manuel scolaire comble les besoins des élèves en matière de lexique. Il revient donc à l'enseignant de proposer des supports plus adéquats et des activités plus créatives.

Conclusion

Notre étude nous a permis de mieux saisir l'importance du lexique dans l'apprentissage d'une langue étrangère à l'instar du français en Algérie. Effectivement, apprendre à nos élèves à communiquer aisément en L2 revient à ne pas négliger la composante lexicale. L'enseignement de cette dernière se fait à travers l'enseignement du vocabulaire.

En quête d'une réponse à notre problématique qui est : « Dans quelle mesure les pratiques de classe actuelles répondent elles à l'enseignement/apprentissage du lexique dans le cadre de l'approche par compétences ? », nous avons constaté que malgré la place qu'occupe le vocabulaire dans le programme scolaire de la deuxième année moyenne, l'enseignement que nous avons observé ne répondait pas parfaitement aux démarches préconisées par l'APC. Les multiples lacunes et pratiques erronées en sont la preuve.

C'est alors que nous avons jugé judicieux, au terme de notre travail, de faire ces quelques suggestions qui pourraient répondre à notre problématique:

Tout d'abord, pour ce qui est des supports choisis, il serait plus rentable de remplacer ceux qui présentent une difficulté lors des séances par des supports authentiques comme : le fait divers et le reportage présents dans la presse algérienne.

Les deux genres que nous venons de citer rentrent dans le cadre du narratif et correspondent aux trois projets tout en étant d'une langue usuelle et accessible aux apprenants de ce niveau. En effet, il est

nécessaire de prendre en considération les besoins et le niveau des élèves.

Aussi, pour ce qui est de la pratique, il serait souhaitable d'amener l'apprenant à fournir l'idée et l'expression. Il faut donc, après lui avoir fourni les outils lexicaux, l'impliquer dans de réelles situations de communication où il aura à s'exprimer, débattre, comparer, se justifier... En bref, à réinvestir ses acquis et à réemployer ce bagage lexical dans les situations de la vie courante.

De plus, compte tenu de l'âge des apprenants, travailler en s'amusant seraient pour eux plus motivants et captivants. En effet, on pourrait leur enseigner le vocabulaire à travers différentes activités ludiques.

Ainsi, introduire dans les classes des jeux tels les mots croisés, le scrabble, les mots fléchés permettrait de les faire travailler en groupe, ce qui pourrait créer des situations d'échanges de propos entre eux et/ou avec l'enseignant et de les motiver davantage en plus de les aider à intérioriser l'orthographe des mots.

Enfin, certaines de ces solutions demeurent malheureusement irréalisables et cela pour diverses raisons. Nous en citons : l'absence des conditions permettant leur concrétisations, l'effectif dépassant parfois la quarantaine et qui rend les classes ingérables et le manque de temps.

Références bibliographiques

Ouvrages et dictionnaires :

Ait Djida, M-A. 2009, *L'approche par les compétences et la problématique de transfert*, Synergies n°5, pp55-65.

Balli, N, 2010. *L'enseignement du lexique en classe de langue : des objectifs aux pratiques de classe (cas de la troisième année primaire)*, Constantine.

Beacco, J-C. 2010, *Tâches , compétences de communication et compétences formelles*, Synergies Brésil n° spécial 1, pp :277-288.

Benammar, N.2009, *L'enseignement/Apprentissage du FLE : obstacles et perspective*, Synergies Algérie n°7, 277-288 .

Bensalem, D.2010, *En quoi la pédagogie de projet permet elle de donner du sens à l'enseignement du français ?*, Synergies Algérie n°9. pp : 75-82.

Boggard, P. 1994, *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères*, GREDIF /Hatier, LAI.

Chartrand, S-G et Gauvin Fiset, L-M, 2007. *Séquences didactiques pour l'enseignement du français au secondaire québécois*. [CD-ROM], Québec : Didactica.

Duquette, L et Tréville, M-C, 1994, *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*. Hachette

Cheriguen, F, 1997. *Politiques linguistiques en Algérie*. Mots.

Cuq, J-p et Gruca, I.1994, *Cours de didactique du Français langue étrangère et seconde*, Grenoble

Dubois, J. 1973. *Dictionnaire de linguistique*. Larousse

Giardet, J.1994, *Apprentissage du lexique et mémoire : Etat des lieux et perspectives*, Les cahiers de L'ASDIFLE, n°6

Kherbouche, K, 2009. De la pédagogie par objectif à l'approche par compétences (principes de l'APC) posté le vendredi 09 janvier 2009 à 12:53 sur : competences.blogspot.fr/1470090/1-De-la-pedagogie-par-objectifs-a-l'-approcha-par-competence

Le manuel scolaire de deuxième année moyenne. 2012, L'Office National des Publications scolaires.

Le Petit LAROUSSE, 2009, Librairie Larousse

Lescure, R.2010, *Les approches actionnelles et par compétences en didactique du FLE : intérêts et limites*, Sofia

Ministère de l'Education Nationale, 2006, *Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie*. ONPS. UNESCO

Picoche, J. 1992, *Précis de lexicologie française : l'étude et l'enseignement du vocabulaire*, Paris, Nathan.

Thévanez- Christen, Th et Sales Cordeiro, G. 2008 , Formation initiale: capacités professionnelles d'enseignement de l'écrit avec de la dictée à l'adulte. P 100.

Tréville ,M-C,2000. *Vocabulaire et apprentissage d'une langue seconde : Recherches et théories*, Canada : Les Éditions Logiques.

Weden, A.L, 1997. Conceptuel Bakground and utility ; In Weden, A.L et Rubin, J. (diss) *Learner strategies in language learning*. Hanel, Hempted: Prentice Hall International

Sitographie :

www.editionsdidier.com/files/media_file_3728.pdf

www.skolo.org/IMG/pdf/APC_Mystification.pdf

http://crefec.org/fr_version/pages/8@lescure.pdf

www.ecoles.ec56.org/spip.php?article428

www.oasisfle.com

http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_22.rtf

www.lecafedufle.fr/wp-content/uploads/2011/06/apprentissage-lexical-en-FLE.pdf

<http://cic-la-ferte-bernard.ia72.ac-nantes.fr/IMG/pdf/projet.pdf>

www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/mots_0243-6450_1997_num_52_1_2466

http://crefec.org/fr_version/pages/8@lescure.pdf

<http://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/sens.htm>

Annexes

Annexe n° 1

Grille d'observation de l'enseignant :

A /Début de la séance de vocabulaire :

	oui	non	autres
-L'enseignant débute t-il la séance de vocabulaire par une mise en situation			
-Il écrit le texte au tableau			
-Il distribue un support écrit aux élèves			
-Il opte pour un texte du manuel scolaire			

B/Déroulement du cours/Attitudes de l'enseignant :

	Oui	Non	Autres
-L'enseignant lit le texte			
-Il demande aux élèves de lire le texte			
-Il explique directement la leçon			
-Il interroge les élèves pour situer leurs pré-requis			
-Il précise la consigne			
-Il la reformule			
-il demande un travail :			
-oral			
-écrit			
-individuel			
-collectif			
-Il répartit les éléments de la leçon au tableau			
-Il se base sur l'expression orale			
- Lors de la séance de vocabulaire, il interdit l'échange entre les élèves et maintient le travail individuel			

-Il utilise des questions :			
-ouvertes			
-fermées			
-directes			
-indirectes			
- Il fait recours à :			
-la gestuelle			
-une autre langue (kabyle, arabe, anglais)			
-Il leur donne des exercices lexicaux:			
-d'ordonnancement			
-de repérage			
-d'appariement			
-lacunaires			
-de reformulation			
-de construction d'énoncés personnels			
-Il travaille avec :			
-l'ensemble de la classe			
-les mêmes éléments			
-Lors de la correction de l'activité de vocabulaire, l'enseignant			
- fait passer les élèves au tableau un à un			
- opte pour une correction collective			
-Il insiste sur une réponse complète et correcte			
-En fin de la séance de vocabulaire, l'enseignant fait une synthèse : il souligne à nouveau les points les plus importants			
-Il propose un ou des exercices de remédiation			
-Il leur donne des exercices à faire à la maison:			
-tirés du manuel scolaire			
-élaborés par lui même			
-La séance de vocabulaire a été :			
-rythmée (interaction)			
-pleine de temps morts			
-le support exploité respecte t-il le niveau des élèves			

Annexe N° 2

Grille d'observation des élèves :

À préciser :

Classe :

Effectif :

Intitulé de la séquence :

Intitulé de la séance :

L'horaire :

	Oui	Non	Autres
Les élèves sont à première vue motivés et captés par le support à exploiter			
Ils écoutent de façon attentive : niveau d'attention régulier			
Lors de la séance de vocabulaire, l'ensemble des élèves participe			
Ils répondent par : -des mots isolés (phrases fragmentées) -des phrases simples et correctes -des phrases complexes			
Prise de paroles : -sollicitée - spontanée			
L'élève : -répond oralement -répond sur le cahier -passe au tableau pour écrire la réponse			
Les élèves sont clairement informés sur l'activité lexicale proposée (consigne claire)			
Lors de la séance de vocabulaire l'élève pose des questions -à l'enseignant -à ses camarades de classe			

L'élève use d'une autre langue (kabyle, arabe, anglais)			
Pendant le cours de vocabulaire, les élèves sont :			
-calmes			
-motivés			
-actifs (dynamiques)			
-passifs			
-renfermés			
-dominants			
-tyranniques			
-désintéressés			
Les élèves ont compris la consigne			
Une fois l'exercice donné, l'élève :			
-se débrouille			
-cherche à se faire aider			
-est vite dépassé			
Pour exécuter la tâche, l'élève est :			
-rapide et efficace			
-lent mais efficace			
-rapide mais peu efficace			
-lent et peu efficace			
Il réinvestit le vocabulaire enseigné à un niveau :			
faible			
moyen			
bon			
Les élèves font des activités lexicales :			
-de repérage			
-de classement			
-de répétition			
-d'application			
-d'appariement			
-de complétion			
-de construction d'énoncés personnels			

Université Abderrahmane MIRA de Béjaia
Faculté des Lettres et des Langues
Département de Français

Questionnaire destiné aux enseignants de la deuxième année moyenne

Nous vous prions de bien vouloir répondre à nos questions, qui rentrent dans un travail de recherche universitaire en didactique du FLE, intitulé :
« *Stratégies d'enseignement- apprentissage du lexique dans le cadre de l'Approche par compétences : cas de la 2^{ème} AM* ».
Nous vous remercions pour votre collaboration

1) Expérience dans l'enseignement :

Moins de 10ans ; 10 ans et plus ; Plus de 20 ans

2) Vos élèves ont un volume horaire par semaine de :

5heures ; 4 heures 3 heures

3) Avec vos élèves, vous entretenez une relation :

Académique (c'est-à-dire: limitée au rapport « enseignant-élève »)

Qui va au-delà du rapport « enseignant-élève »

4) vous considérez que le niveau de vos élèves en langue française est :

Faible Moyen Avancé

5) Vos élèves ont des difficultés sur le plan de:

La compréhension de l'écrit L'expression écrite

La compréhension de l'oral L'expression orale

6) Ces difficultés sont plutôt de l'ordre de :

La grammaire l'orthographe

La syntaxe du vocabulaire

7) Concernant le lexique, vos élèves ont beaucoup plus de difficultés à :

L'oral ; L'écrit

8) Estimez -vous que le manuel scolaire comble les besoins des élèves en matière de lexique ?

Oui ; Non

Si non, justifiez votre réponse :

.....
.....

9) Les activités lexicales du manuel sont :

Faciles Acceptables Difficiles

10) Vous travaillez le lexique beaucoup plus sous son aspect :

Oral ; Écrit

11) Vous travaillez principalement sur des supports :

Tirés du manuel ; Élaborés par vous-même ;

Autres, précisez :

.....
.....
.....

12) En classe, à quel type d'exercices faites-vous appel pour travailler le vocabulaire :

Exercices de repérage ; Exercices de classement

Exercices d'appariement (de mise en relation)

Exercices lacunaires (à trous)

Exercices de reformulation (compte rendu, résumé, synthèse)

Activités de construction d'énoncés personnels

13) Vous évaluez vos élèves le plus souvent d'après leurs productions :

- Orales Écrites

14) Lors des évaluations, les questions de lexique sont sous forme de :

- QCM
 Questions ouvertes
 Questions fermées
 Autres, précisez :

.....
.....
.....

15) A l'oral, les élèves vous donnent les mots :

- isolés ; intégrés dans des énoncés ; dans des phrases tronquées

16) Au terme de chaque projet, le lexique enseigné est réinvesti par les élèves à un niveau :

- Faible Moyen Bon

17) Êtes-vous satisfait(e) du programme de lexique de la 2^{ème} AM ?

- Oui Non

Si non, quelles carences constatez-vous ?

.....
.....
.....

18) Que suggérez-vous pour une meilleure acquisition de la compétence lexicale chez vos élèves ?

.....
.....

RACONTER A TRAVERS LE CONTE

Nous rédigeons un recueil de contes qui sera lu aux camarades

d'un autre collège

Séquences	Textes	Vocabulaire	Grammaire	Conjugaison	Orthographe	Atelier	Lecture-plaisir
1. LA SITUATION INITIALE DE CONTE	1. Aladin et la lampe merveilleuse I 2. La boule de cristal.	Les formules d'ouverture du conte. Famille des mots.	Les compléments circonstanciels	L'imparfait de l'indicatif.	L'imparfait des verbes en : cer, ger, yer, ier.	Je complète un conte en imaginant la situation initiale.	Le cheval du roi.
2. LA SUITE D'EVENEMENT DANS LE CONTE	1. Aladin et la lampe merveilleuse II 2. Conte de l'eau volée.	Les mots qui structurent un conte Champ lexical	Les temps du récit. Les valeurs de l'imparfait de l'indicatif.	Le passé simple de l'indicatif.	Les homophones lexicaux.	Je complète un conte en imaginant une suite d'événements.	Histoire du pot fêlé.
3. LE PORTRAIT DES PERSONNAGES DU CONTE	1. La vache des orphelins.	Le vocabulaire du portrait.	L'expansion du nom : l'adjectif et le complément du nom	Le passé simple de l'indicatif.	L'accord de l'adjectif qualificatif.	Je rédige le portrait moral et physique du personnage d'un conte	La Belle au Bois dormant...
4. LA SITUATION FINALE DU CONTE	1. Aladin et la lampe merveilleuse III 2. L'arbre entêté	Les formules de clôture. Les substituts lexicaux	Les substituts grammaticaux	Consolidation des acquis.	Les homophones grammaticaux : ce/se; ces/ses; c'est/s'est.	Je complète un conte en imaginant la situation finale.	La Belle au Bois dormant...

RACONTER A TRAVERS LA FABLE

Dans le cadre du concours de lecture, mes camarades et moi interprétons nos fables

Séquences	Textes	Vocabulaire	Grammaire	Conjugaison	Orthographe	Atelier	Lecture-plaisir
1.LA FABLE ET LES ANIMAUX	1. la colombe et la fourmi. 2. le lion et le renard	Le champ lexical. La synonymie..	Les valeurs du présent de l'indicatif.	Le présent de l'indicatif.	Le participe présent et l'adjectif verbal.	Je rédige avec mes propres mots la fable choisie.	L'ourse et les deux compagnons.
2. LA FABLE EN VERS.	1. l'âne et le chien. 2. le coq et le renard.	Les verbes introducteurs de paroles. Le vocabulaire de la fable Traits de caractère, qualités	La ponctuation dans dialogue.	Le futur de l'indicatif	La formation des adverbes.	J'insère un dialogue dans une fable.	L'âne et le chien.
3. LA FABLE EN PROSE.	1. le laboureur et ses enfants.	Le vocabulaire de la fable : la périphrase.	Les types de phrases.	L'impératif présent.	Dictée	Je complète une fable. Je rédige la morale de cette fable.	Le loup et le chien.

RACONTER A TRAVERS LA LEGENDE

Nous rédigeons un recueil de légendes à présenter le jour de la remise des prix

Séquences	Textes	Vocabulaire	Grammaire	Conjugaison	Orthographe	Atelier	Lecture-plaisir
1. LEGENDES ET ANIMAUX.	1. Une pluie d'alligators. 2. le chant du rossignol.	La description objective. La suffixation.	L'expression du temps	Le subjonctif présent.	L'accord sujet/verbe.	Je rédige la suite d'un récit fantastique.	Ouarâ.
2. LEGENDES HISTORIQUES	1. la légende de Sethos. 2. Taourirt la protégée.	La description subjective. L'antonymie.	.la proposition subordonnée relative.	Le passé composé.	L'accord du participe passé.	Je raconte avec mes propres mots l'histoire d'un personnage légendaire.	Un orage au Hoggar.
3. LEGENDES URBAINES.	1. l'étrange histoire l'auto-stoppeuse. 2. la tragédie du vol 19.	Les registres de langue. Le champ lexical.	La forme passive.	La conjugaison passive.	Les homonymes : quel, quels, quelle, quelles, qu'elle, qu'elles.	Je raconte l'histoire d'un personnage doté de pouvoirs surnaturels	Chronique martiennes.

