

**République Algérienne Démocratique et Populaire**  
**Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique**  
*Université Mentouri — Constantine*  
**Faculté des Lettres et des Langues**  
**Département de langue et littérature françaises**

N° d'ordre : .....

Série : .....

Mémoire présenté en vue de l'obtention du diplôme de  
**MAGISTERE EN LINGUISTIQUE ET DIDACTIQUE**

**L'enseignement/apprentissage du vocabulaire du FLE dans le  
secondaire : problèmes et perspectives**

**Option : didactique**

Par : BEDOUHENE Noureddine  
Sous la direction du Docteur **CHEHAD Mohamed Salah, Maître de Conférences**

**Devant le jury :**

**Président** : Mme Hacini Fatiha, M.C, Université Mentouri

**Rapporteur** : M. Chehad Mohamed-Salah, M.C. Université Mentouri

**Examineurs** : M. Metatha Mohamed-El-Kamel, M.C. Université de Batna

Mme Kadi Latèfa, M .C. Université de Annaba

Année 2005/2006

---

A la mémoire de mon père

## Remerciements

Je tiens à remercier sincèrement :

- M. le Chef de Département, ABDOU Kamel, de m'avoir donné la chance de m'inscrire à ce magistère,
- M. CHEHAD Mohamed-Salah, mon Directeur de mémoire, pour les conseils et les efforts qu'il a déployés pour la réalisation de ce travail,
- Mmes et MM les Membres du Jury d'avoir bien voulu prendre en considération et lire le mémoire

## **Table des matières**

Introduction générale .....	5
Première partie : cadre théorique .....	10
<i>Chapitre I – définitions</i> .....	11
1 – Lexicologie, lexicographie, terminologie et sémantique. ....	11
1-1 La lexicologie .....	11
1-2 La lexicographie et l’usage du dictionnaire .....	16
1-3 La terminologie .....	19
1-4 La sémantique .....	21
1-5 Les nouvelles théories .....	22
2 – Acquis sur le lexique .....	24
2-1 La compétence lexicale .....	25
2-2 Les unités lexicales .....	26
2-3 Synonymie, homonymie et polysémie .....	27
<i>Chapitre II – lexèmes et vocables</i> .....	29
1 - Langue et discours .....	29
2 – L’actualisation .....	31
2-1 Fréquence et disponibilité .....	33
2-2 Variabilité et genèse du vocabulaire .....	34
<i>Conclusion</i> .....	40
Deuxième partie : cadre pratique .....	42
<i>Chapitre I : lexique et vocabulaire de l’élève</i> .....	44
1 - L’influence du milieu .....	44
1-1 Le milieu familial .....	44
1-2 La rue .....	45
1-3 Les médias .....	45
2 - Le manuel et ses méthodologies .....	45
2-1 L’ancrage théorique .....	45
2-2 Présentation du programme annuel d’activité des classes de terminale .....	47
2-3 Remarques préliminaires sur le choix et le contenu des supports pédagogiques du manuel .....	49
<i>Chapitre II : des procédés de facilitation d’apprentissage du     vocabulaire</i> .....	52
1- Analyse des activités et commentaires .....	52
Les verbes de modalité .....	62
2- Analyse d’un corpus .....	68
<i>Conclusion</i> .....	73
Troisième partie : propositions de remédiations .....	74
<i>Introduction</i> .....	75

<b>1- Autonomiser l'apprenant</b> .....	77
<b>1-1 L'analyse morphologique</b> .....	78
<b>1-2 L'utilisation du contexte</b> .....	79
<b>1-3 La démarche d'intégration des indices</b> .....	82
<b>1-4 Le concept de définition</b> .....	84
<b>2 - L'enseignement systématique du vocabulaire</b> .....	86
<b>2-1.le scénario</b> .....	86
<b>2-2 Les collocations</b> .....	88
<b>3 – L'évaluation</b> .....	92
<b>3-1 L'évaluation : un débat controversé</b> .....	92
<b>3-2 Les domaines de l'évaluation des activités du vocabulaire</b> .....	93
<b>3.2.1 Vocabulaire réceptif/Vocabulaire productif</b> .....	94
<b>3.2.2. Critères d'évaluation</b> .....	94
<b>3-3 Quelques techniques d'évaluation du vocabulaire</b> .....	95
<b>3.3.2 Les épreuves lexicales hors contexte</b> .....	96
<b>3.3.3. Les épreuves à choix multiples</b> .....	96
<b>3.3.4. Les épreuves lexicales en contexte</b> .....	97
<b>3.3.4.1 L'épreuve d'appariement</b> .....	97
<b>3.3.4.2 L'épreuve de Closure</b> .....	97
<b>3.3.4.3. Les épreuves d'association d'idées</b> .....	97
<b>3.3.5 Evaluation du vocabulaire productif</b> .....	98
<b>3.3.5.1 L'échelle des connaissances lexicales</b> .....	99
<b>3.3.5.2 L'interrogation enregistrée</b> .....	99
<b>3.3.5.3 L'épreuve de substitution</b> .....	100
<b>3.3.6 L'évaluation de la compétence lexicale</b> .....	100
<b>Conclusion générale</b> .....	102
<i>Annexe : corpus</i> .....	107
<i>Bibliographie</i> .....	108

## Introduction générale

Dans l'enseignement du FLE en Algérie, les méthodes structurales globales ont largement prévalu dans les didactiques d'apprentissage des langues. Ces méthodes corollaires de la linguistique structurale qui s'est largement répandue en Europe et dans le monde anglo-saxon suite au célèbre « *le cours de linguistique* » de Ferdinand de Saussure, privilégiaient la langue orale et ne prenaient en compte l'écrit qu'en dernière analyse. Aussi, cette dernière activité n'était-elle pas inscrite dans les analyses et réflexions concernant ces méthodologies d'apprentissage avec un statut spécifique. L'enseignement de l'écrit ne suivait pas une progression méthodique pas plus qu'il ne se fondait sur des bases linguistiques qui pouvaient baliser et préciser ses démarches. Et les enseignants dans leur action quotidienne étaient assurés – c'est en tout cas l'opinion la plus répandue – que l'enseignement de la grammaire suffisait à doter l'élève de la faculté d'écrire. Sinon comment expliquer l'enseignement grammatical ? Et d'autre part, il y a bien des élèves qui émergent par la performance de leurs écrits. Dans ces méthodologies, la rigidité de la progression, l'ignorance dans laquelle sont tenues les besoins particuliers des apprenants, le refus de leur laisser développer des stratégies d'apprentissage autres que celles imposées aux dépens de la réflexion intelligente, constituent des facteurs démotivants médiocrement aptes à favoriser l'apprentissage. Et notre soin premier était en effet, notre préoccupation essentielle, l'enseignement de la langue en tant que système grammatical. Notre attention, faut-il l'avouer, était exclusivement portée sur la correction grammaticale.

Les approches communicatives qui, à partir des années quatre vingt, ont supplanté les méthodes « *skiner* » du structuralisme, ont mis l'accent sur la nécessité de développer chez le sujet la compétence de communication. Ces approches qui se sont frayé un chemin, bon an

mal an, ont le mérite de souligner la dimension sociale de la langue et insistent pour placer le sujet dans des situations de communication réelle avec ses intentions et ses exigences linguistiques, discursives, pragmatiques et stratégiques. Il s'agit d'apporter la priorité à la fluidité et à l'aisance et l'on doit rechercher toutes les occasions possibles pour permettre aux étudiants de pratiquer la langue dans des situations concrètes. Il s'agit de construire des activités qui favorisent l'utilisation de la langue dans un but de production, de signification et d'échange d'informations. De plus, contrairement aux méthodologies structuralistes, ces méthodologies recentrent l'attention sur l'écrit. Désormais, la compréhension de l'écrit et la production se fondent sur le postulat qu'un texte n'est pas une simple succession de phrases mais constitue une unité linguistique spécifique. Il s'agit de rendre compte des phénomènes de cohérence textuelle. Les didactiques d'apprentissage du FLE dans les lycées ont désormais comme fondement ce qui était convenu d'appeler « *la typologie textuelle* ». Mieux fondées linguistiquement, ces méthodes doivent entraîner à mieux appréhender la langue étrangère dans ses fonctions pragmatique et culturelle. Elles doivent entraîner à des résultats plus performants. Aussi, en matière de compréhension (lecture) et d'expression (production) nos élèves de 3<sup>ème</sup> AS (classes de terminale) après une pratique de neuf années de français sont censés avoir un niveau de compétence à même de leur permettre une utilisation d'une langue seconde pour suivre des formations professionnelles dans des centres où celles-ci sont dispensées en langue française, de suivre des cursus universitaires, disposer d'un instrument d'ouverture sur la complexité du monde et enfin de produire en cette langue.

Or, le constat des résultats de l'avis général, c'est-à-dire le niveau de compétence reste toujours négatif. En effet, dans leurs productions écrites, tout d'abord durant leurs activités tout au long de l'année sco-

laire et ensuite particulièrement aux examens du baccalauréat dans leurs essais, moment crucial de mobilisation des compétences linguistiques installées, nos élèves ne sont toujours pas à la hauteur, au vu des résultats et de l'accord de l'ensemble des enseignants et inspecteurs, des efforts consentis. En d'autres termes, une performance bien en deçà des objectifs attendus par les buts définis. Cet échec, s'il est décrié par ceux-là même qui en ont la responsabilité est sans cesse reconduit. Il n'entraîne pas, ce qui doit être raisonnablement attendu, une remise en cause, une réflexion diagnostique des didactiques pour en dépister les défaillances et proposer d'éventuels remédiations. C'est donc pour répondre à ce vide, que nous avons été interpellés dans notre conscience d'enseignant, que nous nous sommes proposé d'exposer dans ce mémoire une tentative d'explication de ce déficit et la proposition de perspectives de remédiations.

Si l'enseignement/apprentissage des langues connaît des renouvellements de pratiques sous-tendues par l'apport des réflexions linguistiques qui, en approfondissant la connaissances des langues, jettent à chaque fois des éclairages nouveaux, et si l'on commence aujourd'hui à proposer un enseignement de la syntaxe fondé sur des bases linguistiques, la matière essentielle, la « *chair* » du discours, le vocabulaire, en effet est exclu dans nos pratiques du champ d'investigation. Et, à parcourir les manuels et les programmes à tous les niveaux des cursus d'apprentissage, il n'est reconnu ni intégré dans aucune méthodologie comme élément ayant sa spécificité dans l'organisation discursive. Alors que dans notre pratique quotidienne, pour associer l'étude méthodique de la langue et la maîtrise des textes (compréhension et production), deux domaines sont rencontrés : les phénomènes de contact et d'interaction entre éléments et règles de la langue, ce que l'on appelle selon les différentes « *performance, texte, parole* » et le vocabulaire qui se distingue du lexique, distinction sur

laquelle nous reviendrons dans notre exposé. Ainsi, si les recherches contemporaines sur les rapports entre temps, personne et organisation discursive ont jeté une lumière certaine et sont assez répandues aujourd'hui pour asseoir des didactiques plus rationnelles et plus efficaces dans la maîtrise des textes, il en est tout autrement du vocabulaire qui demeure absent, sinon de toutes les incertitudes dans nos pratiques pédagogiques. L'enseignement du vocabulaire, malgré les courants de rénovation pédagogique, ne se dégage toujours pas des techniques anciennes et ses modèles sont ceux de la tradition scolaire qui en a de tout temps fait un enseignement distinct prenant en charge avant tout la rhétorique et la stylistique. Et semble-t-il, il y aurait des raisons à cela venant de la science elle-même. Dans le domaine du lexique et du vocabulaire, la linguistique n'a jeté que quelques pistes. Il n'est donc pas étonnant de voir les enseignants se harasser dans le bricolage empirique. Au hasard des textes, on expliquera, ou pour mieux faire, on fera expliquer « *parcimonie* », « *éclat* » ou « *évasion* » sans préciser si c'est un emploi dans le texte ou une valeur de la langue. Parfois on fera chercher des synonymes dont on essaiera de faire apprendre collectivement les nuances puis on demandera aux élèves de les employer dans des phrases de leur cru, sans disposer d'une théorie de la synonymie. D'un autre côté, dans les interventions sur les copies, les remarques sont soit verdictives – « impropres », « mauvais emploi », « vocabulaire réduit » – soit injonctives – « à refaire », « pas de sens » sans qu'aucun commentaire ne vienne expliciter le mauvais emploi ou l'impropriété ou encore et surtout la vétusté lexicale. Est-ce à dire que le vocabulaire est affaire personnelle et qu'il ne s'acquiert que par imprégnation, imprégnation par les lectures, le milieu social, l'audio-visuel et que l'école n'a aucun rôle à jouer dans ce domaine ? Là, il faut bien l'avouer, que les enfants des milieux défavorisés sont bien perdants.

Pourtant, si par quelque côté, les théories récentes sur le lexique et le vocabulaire semblent confirmer le bricolage hasardeux puisqu'elles ne reconnaissent au lexique que des propriétés d'hétérogénéité et d'irrégularité – hétérogénéité des niveaux de langue et réseau inexplicable de vocabulaire, infinie polysémie des mots, irrégularité des relations formelles entre les mots simples et leurs dérivés – elles dégagent aussi un ensemble de propositions et de règles exploitables et susceptibles d'ouvrir des perspectives nouvelles pour un apprentissage du vocabulaire mieux maîtrisé et plus scientifique.

Notre projet repose donc sur la conviction qu'il est possible de tenir « *le fil d'Ariane* » pour paraphraser Picoche, pour avancer assez sûrement à travers les inventaires ouverts, les réseaux et les champs illimités qui somme toute présentent une certaine logique de relations et d'entrecouplements, pour tenter de rénover les didactiques du vocabulaire.

Ce projet s'articule en trois grandes parties. Nous avons tenu en premier lieu à signaler à grands traits les théories les plus en vue sur le lexique et le vocabulaire et ce qu'ils ont ramené de plus pertinent de nature à être exploité à des fins pédagogiques. Puis, en deuxième lieu, une évaluation des méthodologies d'apprentissage du vocabulaire du manuel de 3<sup>ème</sup> AS, pour en montrer à vrai dire les limites qui entraînent fatalement à l'échec que nous pourrions constater dans l'analyse d'un corpus de production d'élèves. Enfin, pour ne pas déboucher sur le vide, nous proposons en troisième lieu des perspectives de remédiations. Car, si l'enseignement du vocabulaire, discipline assez récente s'interroge sur la validité de ces propositions, cela ne signifie pas qu'elle ouvre sur le néant.

## Première partie : cadre théorique

# Chapitre I – définitions

## **1 – Lexicologie, lexicographie, terminologie et sémantique.**

Poser le problème du vocabulaire, c'est questionner nécessairement toutes les sciences qui ont étudié le lexique pour tenter, sinon de définir, de baliser ce 'stock' à la fois réel et illusoire parce que virtuel où puise tout énonciateur pour construire ses discours. Ces sciences sont la lexicologie et ses disciplines proches qui, tantôt s'en distinguent, tantôt la chevauchent. Et, si elles laissent ouvert un grand nombre de problèmes et de controverses, elles aboutissent aussi à donner un grand nombre de concepts opératoires de nature à guider le pédagogue dans l'élaboration de méthodologies d'apprentissage du vocabulaire qui, sans prétendre donner des solutions miraculeuses, fournissent des bases pour une démarche rationnelle et davantage efficace.

### **1-1 La lexicologie**

La lexicologie, c'est l'étude scientifique du vocabulaire. Toutefois, plusieurs théories se sont affrontées dans ce domaine. Nous en exposerons les fruits des analyses sous un angle critique.

Le premier mouvement des analyses des sémantismes a été de considérer ces éléments (unités) comme non systématique et reflétant directement le monde et ses manifestations. En fait, on suivait la tradition linguistique qui a toujours eu tendance à séparer le vocabulaire de la syntaxe. Aussi, les mots étaient-ils étudiés à travers de vastes ensembles dont « les relations et la structure seront expliqués par les faits sociaux »<sup>1</sup> Ces théories se reflétaient dans l'enseignement des langues par les pratiques de vocabulaire au fil des textes. En réalité, ces procédés n'apprenaient pas le vocabulaire mais facilitaient la compréhension et informaient sur les cultures et l'expérience des sociétés. Et, s'ils peuvent avoir quelque pertinence en analyse littéraire, Lucien

---

<sup>1</sup> G. Matore : « *La méthode en lexicologie* » - Paris, Didier, 1953, p. 13

Goldman dans son ouvrage « Le Dieu caché » a réalisé un magistral travail dans ce domaine, ne pouvaient déboucher sur le plan didactique de l'apprentissage des langues sur des méthodes fiables. En effet, dès lors que les mots n'étaient pas intégrés dans un système rigoureux qui peut faire l'objet d'analyse scientifique sur quels critères pourrait-on asseoir un dispositif pédagogique ? Peut-on raisonnablement envisager le vocabulaire comme indépendant du système de la langue ? C'est ce que Saussure rejette catégoriquement : « La langue est un instrument qui ne connaît que son ordre propre »<sup>1</sup>, et donne le départ à la réflexion sur les rapports lexique-syntaxe. Le lexique échappe-t-il au système de la langue ?

C'est dans cette optique que la lexicologie structurale a travaillé. L'analyse sémique ou componentielle oppose dans des corpus les mots en unités de significations différentielles appelées sèmes spécifiques et d'autres plus généraux appelés classèmes comme le montre l'exemple suivant :

	Humain	Adulte	Enfant	Mâle	Femelle
Homme	+	+	-	+	-
Femme	+	+	-	-	+
Garçon	+	-	+	+	-
Fille	+	-	+	-	+

Il y a une base sémantique commune définie par le trait plus humain qu'on retrouve dans tous les termes et chacun d'eux se distingue des autres par au moins un trait. Cependant, cette même grille peut-être réduite à une autre beaucoup plus simplifiée : ainsi on peut faire valoir la grille suivante :

---

<sup>1</sup> F de Saussure : « *Cours de linguistique générale* » - Editions Payot, Paris, 1916, p. 186

	Humain	Adulte	Femelle
Homme	+	+	-
Femme	+	+	+
Garçon	+	-	-
Fille	+	-	+

Ce qui ouvre les possibilités de construction de grille selon des choix variés puisque les trait sémique ne semblent pas se présenter en nombre défini pour les différentes oppositions.

L'analyse sémique a connu toutefois un certain retentissement dans l'étude du vocabulaire dans les pratiques scolaires. Elle résout un certain nombre de question en sémantique. Mais au niveau de petits groupes de mots ayant une base sémantique commune. Ces méthodes permettent de mettre clairement en évidence, les relations sémantiques des groupes fort restreints tel l'exemple :

	Cours d'eau	Finit dans l'océan
Rivière	+	-
Fleuve	+	+

Ainsi que dans l'exemple suivant, le jeu des traits sémantiques permet d'établir d'une part la parenté étroite entre les termes comme acheter et vendre et d'autre, l'existence de deux grands sèmes basés sur la distribution fondamentale de donner quelque chose et de recevoir quelque chose.

	Echange	Donner quelque chose	Recevoir quelque chose	Pour argent	Permanent
Vendre	+	+	-	+	+
Acheter	+	-	+	+	+
Prêter	+	+	-	-	-
Emprunter	+	-	+	-	-
Louer	+	+	-	+	-

La relation sémantique fondamentale émerge à partir de l'opposition pertinente qui lie une ressemblance (sème commun) à une différence (sème différentiel). Ainsi pour l'analyse componentielle, l'hypéronyme est un terme dont le sens inclut les sens d'autres termes, l'hyponyme serait donc l'implication non réciproque d'un terme précis, orange, et d'un terme plus général, fruit.

La synonymie consiste en de co-hyponymes qui peuvent se commuter dans un même contexte et qui ont un nombre important de sèmes en commun, par exemple élève et étudiant. L'antonymie relierait deux termes dont tous les sèmes sont communs sauf un qui est inversé.

L'analyse sémique a connu un certain succès, doit-on rappeler, dans les analyses lexicales dans nos pratiques scolaires par des applications sous forme de grille simplifiée et mettant en jeu des éléments d'ensemble lexicaux restreints à l'instar des exemples évoqués ci-dessus. Toutefois, faut-il souligner qu'en classe, l'analyse se fait par rapport au sens du mot dans le texte étudié et non pas par rapport à l'ensemble des significations qui le définissent. De plus, les mots sont opposés hors contexte. Les analyses sémiques ne rendent pas compte de l'effet du sens des mots imposé par son intégration dans un contexte discursif : linguistique et situationnel. Aussi, peuvent-ils être tout au plus des techniques d'appoint parmi tant d'autres, le cas échéant dans l'activité pédagogique. L'analyse sémique reste fort limitée dans son efficacité. Elle n'appréhende pas la complexité du vocabulaire en situation.

En réaction à la démarche sémique, les analyses distributionnelles établissent le lien entre lexique et syntaxe et les mots sont désormais étudiés dans des phrases où ils apparaissent. La distribution opère le sens à partir des contraintes syntaxiques. Ainsi, au verbe voler correspondent deux fonctions distinctes selon qu'il accepte ou non

un complément d'objet direct. On inclut dans la contrainte syntaxique des contraintes sémantico-syntaxiques. Par exemple l'opposition concret/abstrait, + humain/- humain. Cette contrainte oblige à sélectionner les sujets : le verbe couler change de signification selon que le sujet est un liquide, une entreprise, ou un sujet humain.

- l'eau coule
- l'entreprise coule
- elle/il coule

Enfin, cette même analyse recourt à la transformation lorsque de telles oppositions ne sont pas pertinentes : la transformation nominale.

Il tend la courroie                    →            la tension de la courroie.

Il tend la main, ne peut pas accepter la transformation nominale.

On distingue donc deux sens différents.

On arrêté les malfaiteurs            →            l'arrestation des malfaiteurs

On a arrêté les comptes            →            l'arrêt des comptes.

Ces transformations syntaxiques qui relèvent de la syntaxe peuvent être liées aux dérivations qui donnent des indices aussi. Et ceci est vrai dans le cas du verbe que pour les autres catégories du discours. Ainsi, dans le cas du nom Grâce, les dérivés gracieux et gracieux réfèrent chacun à un sens particulier du nom. Au syntagme nominal *la grâce présidentielle* correspondant *le Président gracie le condamné* tandis qu'à *la grâce de la jeune fille* correspond *la jeune fille est gracieuse*.

Les analyses distributionnelles/transformationnelles peuvent faire l'objet de reproches sur plusieurs points. Les contraintes syntaxiques n'opposent plus rien dans le langage poétique qui peut fonctionner énormément sur la métaphore : « la terre est bleue comme une orange ». La transformation nominale dans certains cas modifie le sens

de la phrase et enfin toutes les unités ne sont pas pourvues de dérivés. Enfin on ne peut pédagogiquement se livrer à d'incessants exercices de substitution et de recherche de « virtualité syntaxique » pour saisir à chaque fois le signifié d'un mot en situation. La signification est à chercher ailleurs que dans des exercices, somme toute mécaniques, d'oppositions.

### **1-2 La lexicographie et l'usage du dictionnaire**

La lexicographie est l'art de confectionner les dictionnaires. Ce outil de travail pédagogique général est-il un instrument fiable ? Et dans quelle mesure peut-il être efficace ? Avant de répondre à ces questions qui sont au cœur de notre problématique, « l'apprentissage du vocabulaire », il faudrait peut-être voir comment et sur quoi les dictionnaires fondent-ils leur inventaire de mots ?

Tous les dictionnaires fondent leurs inventaires sur deux postulats fondamentaux. Le dénombrement et la lemmatisation. Il est évident que le démembrement oblige à un choix sélectif puisque par définition aucun dictionnaire ne pourrait contenir tous les mots d'une langue : « le lexicographe est inévitablement perdant et sera dépassé toujours par le dernier des néologismes » affirme H. Mitterrand<sup>1</sup>. C'est ce qui explique sans doute l'incessant remaniement des dictionnaires chaque année. La lemmatisation n'est pas non plus sans poser de problèmes. Cette nomenclature passe nécessairement par la simplification de son établissement et de sa consultation et impose un choix arbitraire des entrées entre les dégroupements homonymiques et le regroupement synonymique, le lemme étant la forme unique retenue pour représenter toutes les formes que peut prendre un mot : l'infinitif du verbe savoir pour sait, sache, su ... le dictionnaire Quillet donne trois entrées pour « air » alors que le dictionnaire Larousse n'en donne

---

<sup>1</sup> H. Mitterrand, « *les mots français* » Réédition 1996, Paris – PUF – Que sais-je ? p. 6

qu'un. R. Eluert<sup>1</sup> signale que d'autres questions restent problématiques et avancent l'exemple de à « yeux » le dictionnaire renvoie au pluriel « d'œil » et fait remarquer qu'entre « je n'ai pu fermer l'œil » et « je n'ai pas fermé les yeux » le problème du nombre appelle une autre interprétation.

Par ailleurs, le problème des définitions reste tout aussi contestable. « Une définition dans un dictionnaire devrait être idéalement (scientifiquement) une condition nécessaire et suffisante.<sup>2</sup> Prenons l'exemple dans le Robert :

'Banque' : établissement habilité à gérer des fonds reçus du public, employés en opérations de crédit ou en opérations financières.

La condition nécessaire signifie que lorsqu'on emploie le mot 'banque' toutes les composantes du mot 'banque' doivent être vérifiées. J'ai un rendez-vous à la banque = j'ai un rendez-vous dans un établissement habilité à gérer des fonds...

Cependant, pour que ce soit 'suffisant', la réciproque doit être vraie. Si je dis : 'j'ai un rendez-vous dans un établissement habilité à gérer des fonds reçus du public, employés en opérations de crédit ou en opérations financières, nous devons nécessairement conclure qu'il s'agit d'une banque. C'est-à-dire qu'il n'y a aucun autre établissement, autre terme correspondant à la définition. Or, dans le cas de banque, il y a bien d'autres organismes habilités à faire crédit et à placer des fonds reçus, les compagnies d'assurances, les CNEP, maisons de courtage... la condition n'est donc pas suffisante. Il découle de ceci qu'il est évident que pour juger si une condition est suffisante, c'est à dire qu'elle isole bien le terme défini, il faut évaluer tous les termes ayant un sens apparenté « appartenant au même champ sémantique. Ce qui est difficilement concevable. Voilà pourquoi cette partie de la définition est rarement satisfaite par les dictionnaires.

---

<sup>1</sup> Roland Eluert, « *La lexicologie* » - PUF – Que sais-je ? Paris 2000, p.23

<sup>2</sup> Françoise Labelle : « *La sémantique lexicale* » mise à jour mai 2004 - [www.uqac.ca/~flabelle](http://www.uqac.ca/~flabelle)

En fait, ce qui rend aléatoire le dictionnaire, c'est la pression qu'exercent l'usage et le monde sur lui. La production infinie des discours et le glissement des sens des mots à travers, rend impossible toute 'immobilisation' du langage et, partant, toute définition.

Si les dictionnaires restent l'une des meilleures sources de renseignement tant par le nombre de données traitées que par la richesse des analyses, aujourd'hui se fondant sur les analyses lexicologiques très poussées, sont hautement performants. Il faut avoir comme point de départ que le dictionnaire n'est pas un ouvrage scientifique. C'est un ouvrage qui vise la consultation et qui suppose dès le début une assez bonne connaissance de la langue, information essentielle pour le pédagogue. Mais en même temps, et il faut le signaler, un dictionnaire est un objet de commerce qui s'oblige à satisfaire des clients. En outre, dans notre société, un dictionnaire est toujours vu comme seule source de normes. On le consulte pour trouver des descriptions mais aussi pour trouver des règles d'usage. Et c'est à juste titre que Eluerd déclare : « le sentiment commun est juste que les mots qui sont dans le dictionnaire peuvent être employés, conduit au sentiment erroné et commun que tous les mots qui peuvent être employés sont dans le dictionnaire »<sup>1</sup>. Glissement malheureux pour tout utilisateur non averti, c'est-à-dire l'immense majorité.

La production des dictionnaires se fonde non sur des principes scientifiques, mais beaucoup plus sur des techniques et des conventions développées et affinées au fil des temps. Cependant, nous ne prétendons pas infirmer la validité des dictionnaires, nous redisons que ce sont des ouvrages indispensables et qu'ils rendent d'énormes services, qu'il faudrait de toute façon réhabiliter dans nos usages, mais si pour le profane cet instrument est un « sésame ouvre-toi » dans la classe de français, son emploi par les apprenants doit faire l'objet d'un appren-

---

<sup>1</sup> Roland Eluerd, idem, p.23

tissage critique, de connaissances préalables et doit être continuellement conseillé et guidé par l'enseignant. Il faut prendre garde de croire toutefois que les dictionnaires attestent de l'existence d'un lexique

### **1-3 La terminologie**

L'usage commun fait du terme terminologie un ensemble de mots propres à un domaine, à une science, un art, un auteur ou un groupe social. Pris dans cette acception, il existerait une terminologie de la médecine ou terminologie des informations.

Mais, dans le domaine des théories sur le vocabulaire, la terminologie « c'est l'étude des notions et mots en usage dans les langues de spécialité » et terme « désignation au moyen d'une unité linguistique d'une notion définie dans une langue de spécialité »<sup>1</sup>

C'est donc une discipline linguistique consacrée à l'usage scientifique des termes en usage dans les langues de spécialité. Ainsi, si la langue commune est celle dont on se sert dans le quotidien, la langue spécialisée est celle de la communication sans ambiguïté dans un domaine particulier du savoir ou de la pratique fondée sur un vocabulaire ou des usages linguistiques qui lui sont propres. L'activité terminologique repose sur la capacité de repérer les termes désignant les concepts propres à un domaine, d'en attester l'emploi à l'aide de références précises, de les décrire brièvement en discernant l bon usage de l'usage erroné ; mais aussi de recommander et de déconseiller certains usages afin de faciliter une communication sans ambiguïté.

Il semble à priori que cette activité ne laisse guère de place à l'improbable dès lors qu'elle se place dans une optique scientifique.

Vue donc sous cet angle, la terminologie serait incontestablement une langue parfaite. « Les terminologies sont parées du prestige des langues parfaites. L'illusion est attachée à leur caractère scientifique et/ou technique et est entretenue par une confiance naïve dans la

---

<sup>1</sup> Norme, ISO 1087. 1990

neutralité et l'objectivité des discours scientifiques. »<sup>2</sup> Qu'en est-il au juste ? Ce que présuppose cette discipline est contestable à plus d'un titre. Car il faut imaginer d'une part un monde absolu, c'est à dire une réalité intangible et d'autre part, des possibilités de langage somme toute conventionnelles, infaillibles et tout aussi absolues. Ce qui n'est guère concevable. L'interaction langue et monde est totale et continue. Le mot 'stress' qui définit en technique une pression qui s'exerce ou que reçoit un matériau est entré en français pour désigner tout autre chose : une déprime, une angoisse. C'est dire que rien n'échappe à l'usage commun. Quant à la neutralité scientifique, toute terminologie engage des enjeux politiques assez considérables. Sinon, comment expliquer la réaction du gouvernement français à l'usage des emprunts de mots étrangers, comme l'illustre l'article suivant :

#### **DO YOU SPEAK FRANCO-FRANÇAIS ?**

*“ Je ne voudrais faire nulle peine au Figaro qui me donne l'hospitalité, mais le seul quotidien français où l'on soit sûr de trouver quelque chose de comique, tous les jours, c'est le journal officiel. Il s'est surpassé la semaine dernière. Le décret qui, sous l'égide de l'Académie française, de la commission de terminologie pour l'Enregistrement de la Langue Française et de six ministères bannit quatre cent quatre vingt treize mots étrangers entrés en France clandestinement, fait obligation d'employer les 'substituts' dans un délai de quatre-vingt-dix ou de cent vingt jours. Enjoint de prononcer pipeline à la française et de dire franc jeu pour fair play (exemple : 'c'est quelqu'un de très franc jeu') constitue un monument hautement désopilant. Les monuments l'étant rarement, il convient de le visiter en laissant son anglais au vestiaire.*

*Que l'Académie française émette le vœu, sous forme de plaquette, de franciser certaines appellations en souhaitant que l'on dise tankeur pour tanker, et exclusivité pour scoop, c'est son droit, sinon son devoir. (...)*

*Et je suis le premier ou le second si je ne compte pas mon traducteur pour du beurre, à trouver simplement grotesque tous ces listings, prospects et autres planches qui se répandent à profusion dans vos bureaux. Mais allez chercher l'Académie française, le ministère de l'Education nationale, le ministère du Développement industriel, le ministère de l'Aménagement du territoire, de l'Équipement, du Logement et du Tourisme et le secrétaire d'État auprès du Premier ministre pour publier un arrêté au terme duquel, à partir du 18 avril 1973 les fonctionnaires devront dire re-jeu pour play back, cuisinette pour kitchenette, et placette pour*

---

<sup>2</sup> Roland Eluerd, *idem*, p. 29

*piazzetta, c'est traiter les millions de français en collégiens incapables de maîtriser leur langue, et les menacer, à la lettre, de procès verbaux. (...)*

*Marmaduke Thompson, Version française de Pierre Daninos.*

*Le Figaro, avril-mai 1973*

La terminologie ne pourrait échapper à l'interaction avec le monde et son langage donc, quand bien même il serait spécialisé, ne pourrait davantage échapper à l'emprise des usages communs, c'est à dire au discours. Dès lors, elle ne saurait prétendre à un quelconque statut spécifique et serait tout au plus une branche de la lexicologie.

#### **1-4 La sémantique**

Sémantique est définie généralement comme la science ou la théorie des significations linguistiques. Et George Mounin<sup>1</sup> de préciser qu'il fallait bien insister sur cette notion de 'signification linguistique' sous peine de courir le risque de désigner par sémantique l'étude de toutes les significations. En effet, le monde sensible qui entoure l'homme est chargé de significations pour lui : des yeux qui se détournent indifféremment signifient le refus ou le mépris, et le matin qui rosisit à travers les nuées signifie une journée pluvieuse. Mais on ne découvre ni n'interprète de la même manière des indices, ou des symptômes pour le médecin, comme on décode des signes linguistiques. Autant dire tout de suite pour les premiers que la signification est directement liée à l'expérience que l'on acquiert tout au long de sa vie, ainsi qu'à sa perspicacité de percevoir empiriquement des phénomènes et les relations des éléments du monde. La sémantique donc, étude des significations linguistiques semble être née de l'idée, elle s'y fonde de toute façon, qu'il doit y avoir une structuration quelconque du lexique et de son contenu, la signification. Les mots ne peuvent pas être présents dans notre cerveau sous la forme d'éléments totalement isolés les uns des autres. Cette conviction est partagée par l'ensemble des

---

<sup>1</sup> George Mounin : « *La sémantique* » - Payot - Réédition 1992 - p. 8 & 9

linguistes : «une langue n'est pas une nomenclature » Saussure ; «...un répertoire, un inventaire » Martinet ; « ... un sac à mots » Harris ; «...un empilement de mots » Worf.

Il s'agit donc de théories qui tentent de dégager la possibilité d'une structuration du lexique d'une manière ou d'une autre. Aussi se singularise-t-elle par trois grands types d'analyse si l'on se réfère à G. Mounin<sup>1</sup>. Les analyses formelles qui posent le problème des rapports signifiant/signifié, ces relations constituent un système (structure) et la valeur de chaque terme est définie par la présence ou l'absence des autres termes. Les analyses conceptuelles qui se fondent sur une idée(concept) notion extérieure et antérieure à toute analyse linguistique. Et enfin les analyses sémantiques logiques qui posent que toute étude de signes doit comprendre trois parties :

- a) les rapports entre signes et objets signifiés (sémantique)
- b) les rapports des signes entre eux (syntaxe)
- c) c'est enfin les rapports entrent signes et leurs utilisateurs pragmatiques.

On peut bien entendu reprocher aux premières analyses (formelles) de se limiter à l'aspect syntaxique des mots. Aux théories qui se fondent sur les champs lexicaux ou sémantiques de ne pouvoir se vérifier sur la totalité du lexique puisque par nature il est illimité. Toutefois, quelles que soient les démarches d'analyse, elles offrent l'avantage de frayer des voies susceptibles d'intéresser le pédagogue dans son souci d'élaborer une didactique rationnelle, puisqu'elles introduisent un ordre dans le tas apparemment sans ordre, des mots dans un lexique.

### **1-5 Les nouvelles théories**

Les spécialistes de la psychologie cognitive se sont penchés sur un des problèmes de la sémantique lexicale qui consiste dans la possibilité de donner le sens d'un mot en dehors de toute contexte : ainsi

---

<sup>1</sup> Idem, p. 33 & 34

l'adjectif courageux, par exemple, correspond-il dans la mémoire à une idée que l'on se fait de ce sentiment ou doit-il impérativement apparaître dans un support tel que soldat courageux, décision courageuse pour s'actualiser dans une multiplicité de sens réels ?

En d'autres termes si le sens virtuel ne s'actualise que dans l'énoncé, est-ce qu'il n'existe pas toutefois sous la forme d'image mentale dans la mémoire du locuteur avant l'acte de parole ? A l'exception d'un certain nombre d'universaux (je, tu, quelqu'un, penser, savoir, vouloir, bon, mauvais) une quarantaine qui seraient innés et ne peuvent se définir que par eux-mêmes<sup>1</sup>, tous les autres mots ne peuvent-ils exister qu'à l'intérieur de contextes ?

Or, tout apprenant étranger quand il utilise le dictionnaire est bien conscient que celui-ci ne pourrait rendre compte de la multiplicité des contextes dans lesquels peut apparaître le mot, et automatiquement il cherche à approcher le sens sous-jacent dont il a préalablement l'idée aux différents sens rencontrés. Ce qui prouve qu'il a bien conscience d'un sens préétabli, inhérent au mot. Ainsi si l'on considère l'ensemble des acceptions d'un mot polysémique, ainsi que tous les mots d'une même classe d'objets, on peut observer que les usagers d'une langue ne leur donnent pas le même rang, un statut égal. Ces mots sont hiérarchisés dans leur esprit en fonction de leur typicalité ou de leur familiarité<sup>2</sup>.

Les recherches en France (Denis 1978, Cordier 1980, Dubois 1982-1986) sur le développement cognitif et l'apprentissage des langues tendent à montrer que certains concepts à l'intérieur d'un champ lexical sont plus centraux, comme meilleurs représentants dans la série que d'autres.

---

<sup>1</sup> Werzlicka 1993, cité par Marie Claude Tréville/Lise Duquette « *Enseigner le vocabulaire en classe de langue* » p. 31 – Hachette Editions – 15/5001

<sup>2</sup> Cf. Marie Claude Tréville et Lise Duquette – *idem*, p. 31

Ce type de catégorisation débouche sur une nouvelle théorie du sens lexical, lequel se trouve fondé « sur la ressemblance avec un exemplaire typique <sup>1</sup>», le prototype.

Cette théorie du prototype tente donc de montrer à partir des jugements d'individus, de la manière dont la connaissance est entreposée dans le cerveau. Selon Eisterhod, 1983, Canel, 1987, Langaacker, 1987, la connaissance se répartirait en deux domaines cognitifs : les uns basiques (constitués de critères fondamentaux tels que la dimension, le temps, la température). Les autres, abstraits, appelés aussi schèmes, constitués de représentations, d'idées ou de connaissances apprises dans un cadre culturel donné. Et ce sont tous ces domaines qui seraient activés au moment de l'utilisation du mot qui reçoit un sens dans la mesure où il donne accès à la connaissance encyclopédique entreposée préalablement dans le cerveau.

Ces nouvelles théories psychocognitives qui vont au delà de la sémantique proposent certes de nouvelles voies, mais restent encore peu sûres dans le domaine de l'enseignement des langues.

## **2 – Acquis sur le lexique**

Cet exposé sommaire des différents affrontements linguistiques sur le lexique n'a été entrepris que parce qu'il nous a semblé une initiation indispensable à des enseignants soucieux de réfléchir sur leur pratique et de maîtriser l'ensemble des problèmes théoriques qui les sous-tendent afin de sortir des tâtonnements et des activités se fondant davantage sur l'intuition et autres démarches le plus souvent empiriques qui ont jusqu'ici prévalu. Ce travail déjà accompli aboutit à un certain nombre remarquable de concordance.

---

<sup>1</sup> Ibidem, p. 32 & 33

## **2-1 La compétence lexicale**

Si les structures syntaxiques et phonologiques sont réductibles à un ensemble fini d'éléments et de règles, le lexique se caractérise par son ampleur. Plusieurs centaines de milliers d'unités (500 000 pour le Français peut-être) et ils ne peuvent être exhaustivement dénombrés, le lexique est un système synchronique soumis à d'incessants remaniements diachroniques. Nous avons vu précédemment dans le chapitre lexicographie que les dictionnaires sont une tâche indéfiniment recommencée. Cette masse énorme constitue le stock lexical autrement dit le trésor des mots et locutions reconnues et comprises comme du français. A ce stock peuvent s'ajouter les possibilités qu'offrent la totalité des morphèmes et des règles de dérivation et de composition lexicale que signale la grammaire générative. Le lexique est un système de virtualités qui rend compte à la fois des mots attestés et des mots possibles. Et il importe au pédagogue bien entendu de séparer les emplois communément reçus les seuls que les élèves doivent utiliser car ils sont astreints à des épreuves académiques et les emplois incongrus ou les néologies non encore attestées. Ce système de virtualité s'offre théoriquement à tout le monde, mais dans la réalité chacun n'en maîtrise qu'un sous-ensemble qui constitue son ou ses vocabulaires.

Il en résulte que la compétence lexicale est spécifique et son apprentissage se fait et se défait tout au long de la vie. Nous devons donc en qualité d'enseignants agir en tenant compte des postulats fondamentaux suivants :

1 - La maîtrise du lexique, y compris la nôtre est toujours partielle et mouvante.

2 - Il est essentiel de donner aux élèves les moyens de découvrir et de vérifier par eux-mêmes les formes et les emplois de mots, utilisation lucide des dictionnaires, maîtrise des règles combinatoires, curiosité active et critique appliquée aux énoncés.

3 - Il faut distinguer les mots fréquents sur lesquels il faut porter l'effort principal et les vocabulaires spécialisés qui peuvent s'acquérir partiellement au fil des textes rencontrés ou des centres d'intérêt scolaires ou extra scolaires.

4 - Enfin, il nous faut savoir et garder constamment à l'esprit que, si les structures syntaxiques sont des schémas opératoires abstraits, les mots sont des formes où s'investissent l'expérience affective et intellectuelle des sujets avec la culture des groupes sociaux et de la communauté linguistique auxquels ils appartiennent. Et que tout sujet appréhende la langue à partir de schèmes plus ou moins établis qu'il modifie à chaque fois et corrige au contact de nouvelles connaissances.

Deux grands domaines nous semblent intéressants pour tenter de fonder une stratégie de la didactique du vocabulaire.

### **2-2 Les unités lexicales**

L'unité lexicale est ordinairement un mot mais peut regrouper plusieurs selon le double critère sémantique et syntaxique. Son sémantisme est fondé sur l'unité de représentation et sa mise en évidence par la commutation de la locution ou lexie complexe : immeuble/grand immeuble ; fer/ fer à souder/ fer à cheval ; salle de bain/ cabinet de toilette...

Le critère syntaxique est fondé sur l'inséparabilité totale ou partielle des éléments qui le constituent : \*un fer solide à cheval, \*une lune mirifique de miel

L'unité lexicale, mot simple, ou lexie complexe, est toujours définie par trois propriétés, phonétique, grammaticale, et sémantique : ainsi

- la forme sonore du mot et sa transcription orthographique
- la classe grammaticale et ses règles de construction

– les traits de sélection (sujet plus ou moins animé ) et les traits sémantiques inhérents qui s'excluent par le jeu des oppositions paradigmatisques.

Cependant il est nécessaire d'avoir présent à l'esprit que les propriétés syntaxiques qui sont essentielles en tant que le mot se définit comme combinatoire, sont toujours l'objet d'un débat qui n'est pas encore tranché et recouvrent les rapports : syntaxe sémantique, langue et discours. Il faut souligner que la multiplication de la lexie complexe surtout nominale est caractéristique de nos sociétés contemporaines.

### **2-3 *Synonymie, homonymie et polysémie***

Dimensions essentielles du vocabulaire, qui ne peuvent être mises en évidence que dans l'actualisation (que nous traiterons dans le chapitre II de cette première partie) et donc dans les discours.

#### **Synonymie**

Il est évident qu'il n'y a pas de véritables synonymes (la linguistique contemporaine substitue à ce terme le mot parasynonymie) Pour que cela soit, il est nécessaire que les mots synonymes puissent se substituer dans n'importe quel contexte : battre et frapper peuvent être synonymes dans 'battre/frapper' quelqu'un ; ils ne le sont plus dans 'battre/frapper' un record où 'frapper' est exclu.

Les mots interchangeable peuvent l'être mais particularisent des niveaux de langue différents : mourir, rendre l'âme, crever, passer l'arme à gauche...Ce phénomène introduit la dimension culturelle rarement perçue par les apprenants étrangers à la langue apprise.

Aussi les études de synonymie doivent-elles obligatoirement tenir compte des facteurs linguistique et extralinguistiques

#### **Homonymie et polysémie**

La polysémie est une notion essentiellement synchronique. Une langue ne saurait désigner chaque 'chose' par un terme unique (monosémie), elle se multiplierait à l'infini et aucun locuteur ne saurait gar-

der en mémoire le minimum indispensable pour communiquer. En ré-utilisant plusieurs fois le même thème en variant son signifié, la langue obéit à la loi indispensable de l'économie.

En ce qui nous concerne, il est indispensable que l'élève prenne conscience que le repérage des propriétés syntaxiques et sémantiques se réalise par un travail systématique sur les combinatoires syntagmatiques et les substitutions paradigmatisées, travail parfaitement accessible aux apprenants qui permet de découvrir et de pouvoir gérer l'essentiel de ce qu'il faut savoir.

Le découpage en homonymes présente un grand intérêt pédagogique. Il oblige l'apprenant à définir les règles combinatoires de la phrase, lesquelles limitent drastiquement le jeu paradigmatisé de la paronymie, domaine où les dictionnaires se révèlent peu utiles car ils alignent le plus souvent des listes non distributionnelles. Du même coup, ce découpage éclaire sur la polysémie et son processus infini, hormis dans le langage scientifique où on doit impérativement veiller à la précision et à la rigueur monosémique. Ainsi, le sens du mot varie toujours en fonction du contexte phrastique et discursif.

Il est essentiel que les élèves, pour appréhender de manière lucide, le phénomène lexical prennent conscience qu'il se définit en combinatoires syntaxiques et sémantiques toujours ouvertes et que l'activité métaphorique s'y développe nécessairement et donc toute lecture ou toute production d'énoncé est en même temps une soumission aux règles de la langue et une création à partir de ces règles. Cette création ouvre justement un vaste champ à l'activité discursive, littéraire et poétique.

## Chapitre II – lexèmes et vocables

Il apparaît clairement à la lumière des théories sur le vocabulaire que ce dernier ne saurait être envisagé en dehors de situations concrètes. La langue produit social est un potentiel virtuel à la disposition de tout locuteur qui s'en empare pour produire ses discours. D'où la nécessité impérative et à fortiori dans une optique d'apprentissage, de distinguer le lexème unité de langue et le vocable unité de discours. Dès lors, la question incontournable qui s'impose à tout pédagogue est de savoir comment les lexèmes se convertissent en vocables. Quels mécanismes sous-tendent la conversion de la référence virtuelle en référence actuelle ? Ces mécanismes sont-ils réguliers et peuvent-ils être formulés dans des règles applicables ? Ce qui serait d'un immense avantage dans les didactiques d'acquisition du vocabulaire. C'est ce que nous allons tenter d'analyser et de dévoiler dans les pages qui suivent.

### **1 - Langue et discours**

Saussure a été déjà amené à distinguer deux domaines qu'il a séparés. Celui de la langue et celui de la parole. La parole serait la réalisation individuelle des virtualités qu'offre la langue. « La langue existe dans la collectivité sous la forme d'une somme d'empreintes déposées dans chaque cerveau, à peu près comme un dictionnaire dont tous les exemplaires identiques seraient répartis entre les individus : c'est donc quelque chose qui est dans chacun d'eux tout en étant commun à tous. Ce mode d'existence de la langue peut être représenté par la formule  $1 + 1 + 1 + 1 + 1 + 1 \dots = 1$  (modèle collectif) »<sup>1</sup>

Cette conception quelque peu naïve du début du siècle ne pourrait être partagée. La langue est un modèle abstrait que nul ne peut posséder entièrement. Aussi, l'image d'un même dictionnaire « dont

---

<sup>1</sup> F. de Saussure : « *Cours de linguistique générale* » - ENAG Editions – Réédition 1994 – p39

tous les exemplaires identiques seraient répartis entre les individus » n'est guère défendable, et poserait des postulats dangereux pour une pratique d'apprentissage. En effet, on se fonderait sur le principe que le public d'une classe disposerait au départ du même stock (identique) langagier. Il serait plus juste de dire que la langue en usage produit des discours. « Les discours sont la langue assumée par l'homme qui parle. »<sup>1</sup> Et, en opposant langue et le discours, on oppose un système abstrait –la langue– aux réalisations concrètes de son utilisation, celui du discours, réalisations nécessairement liées aux conditions spécifiques de la situation de communication, alors que la langue, modèle abstrait, en est indifférente.

« L'énonciation, qui assure la conversion de langue en discours, impose au locuteur des choix – en général inconscients – à tous les niveaux d'organisation de son énoncé »<sup>2</sup> C'est donc l'analyse du discours qui dévoilerait les réalités du vocabulaire qui ne sont que des actualisations liées à l'énonciation.

Les démarches d'apprentissage du vocabulaire restent liées aux analyses de discours qui fonctionnent sous l'emprise de la tradition. En effet, elles tentent toujours de dégager l'originalité de tels discours relativement à l'usage commun ou à d'autres discours. En ce qui nous concerne, il s'agit de voir les fonctionnements réguliers ou exceptionnels qui sont, bien entendu, communs à tous les discours perçus comme l'actualisation de la langue et assurant la conversion des lexèmes en vocables. Dans les discours, les mots apparaissent dans des structures syntaxiques, autrement dit, grammaticalement organisés à tous les niveaux

La syntaxe est le premier lieu d'actualisation des virtualités du lexique

---

<sup>1</sup> Emile Benveniste : « *les niveaux de l'analyse linguistique* » in *Problème de linguistique générale*, tome I, Gallimard, 1966, p. 130

<sup>2</sup> Idem, p. 130

Mais c'est aussi dans les différents discours que les vocables peuvent s'observer et permettre de caractériser l'ensemble auquel ils appartiennent : le vocabulaire de ce discours

Enfin, les discours sont la source de nouveautés, figures, néologismes, emprunts qui enrichissent continuellement le lexique

## **2 – L'actualisation**

Dans les discours, doit-on rappeler, les mots apparaissent d'abord dans des structures syntaxiques à tous les niveaux de la phrase, en d'autres termes grammaticalement organisée. Tout lexème en dehors de toute structure syntactique ne peut désigner quelque chose de précis dans la réalité, en d'autres termes sa capacité de désigner, d'avoir une signification reste tout à fait de l'ordre du virtuel. Le lexème « bureau » par exemple, pris hors contexte n'a que la faculté de désigner une certaine catégorie d'objets ou de significations sans désigner rien de particulier. Dès lors, il est inclus dans une structure syntactique « bureau de tabacs », « bureau de poste », « bureau de renseignement », il se met à désigner dans chacune de ces structures une réalité différente et renvoie à un référent particulier et précis. La référence virtuelle s'actualise et devient une référence actuelle. Un second d'importance capitale se découvre du même coup. Le mot « bureau » qui a priori est un polysème poserait des ambiguïtés qui paralyseraient la communication si la co-occurrence avec des éléments différents dans les discours ne sélectionnaient pas l'acception visée.

1 – J'ai besoin de cigarettes, je me dirige vers un bureau de tabacs

2 – Je vais au bureau de poste pour retirer un courrier

Le mot polysémie en langue acquiert une référence unique, une monoréférence. La phrase est l'unité de base du discours. « Avec la phrase, on quitte le domaine de la langue comme système de signes et l'on entre dans un autre univers, celui de la langue comme instrument

de communication dans l'expression et le discours ». [...] « elle est une unité complète qui porte à la fois sens et référence ; sens parce qu'elle informée de signification et référence parce qu'elle réfère à une situation donnée. Ceux qui communiquent ont justement ceci en commun, une certaine référence de situation, à défaut de quoi la communication comme telle ne s'opère pas, le sens étant intelligible mais la référence demeurant inconnue »<sup>1</sup>. Il est clair que pour qu'une communication s'établisse, soit intelligente entre les interlocuteurs, il est impératif qu'ils parlent et renvoient au même objet. Dans la phrase, le mot polysémique en langue est obligatoirement donc monoréférentiel dans le discours. Et comme, il a été vu, la sélection de la signification visée ne se réalise que par la co-occurrence des relations syntactiques, noms et verbes, syntagmes nominaux, noms et adjectifs...

Il serait plus qu'intéressant, voir essentiel, d'intervenir dans l'optique de l'apprentissage du vocabulaire à ce niveau là. En effet, il serait déterminant pour la compréhension aussi bien que pour la production qui sollicite justement l'emploi du lexique en situation, c'est-à-dire en actualisation, que le sens est tributaire des oppositions et de la co-occurrence des éléments dans le syntagme nominal, la phrase et la suite des phrases. La possibilité d'interprétation d'une phrase dépend de la sélection des lexèmes en fonction du degré de son environnement à répondre de manière explicite et univoque à son domaine.

Des expériences ont été réalisées dans le domaine pour évaluer la capacité d'interprétation de locuteurs de phrases à homonymes ou actualisant des lexèmes polysémiques. La signification visée est plus rapidement saisie lorsque dans l'environnement du lexème suivent des mots qui réfèrent de façon univoque à son domaine.

#### Exemple 1

C'est le printemps, les arbres fleurissent.

---

<sup>1</sup> Emile Benveniste, idem p. 13

## Exemple 2

Son arbre généalogique remonte jusqu'à la dixième génération.

### **2-1 Fréquence et disponibilité**

Les mots d'un lexique n'apparaissent pas de manière égale dans les discours. C'est dans les corpus que l'on peut dénombrer les occurrences d'un mot, c'est-à-dire chacune de ses apparitions. Faire l'index d'un texte, c'est établir la liste des mots qui y figurent en relevant leurs occurrences. Aussi un index alphabétique qu'on trouve à la fin des ouvrages scientifiques donne la liste des vocables caractéristiques du contenu. Un index statistique présente selon l'ordre décroissant la fréquence des vocables et permet de donner un rang de fréquence à chaque vocable. Ce type d'étude a l'immense avantage, justement, d'éclairer sur l'effet discursif du terme en situation, et donc la construction du sens. D'un autre côté, dans les recherches sur les données statistiques du vocabulaire, de vastes enquêtes ont été conduites à partir des années cinquante pour déterminer le français fondamental, celui que doit apprendre en priorité un étranger.

Les premières recherches statistiques ont porté sur la langue écrite, mais à partir des années cinquante, d'autres enquêtes ont pris en compte la langue parlée<sup>1</sup>. Le but est d'aboutir à un français fondamental constitué de termes et de lexèmes les plus utilisés dans l'usage courant. Cette langue de base doit être utilisée prioritairement. Les résultats de l'enquête ont montré une différence entre langue orale et langue écrite. Ainsi, l'ordre de fréquence de 'docteur' et 'médecin' s'inverse quand on passe de l'une à l'autre. Dans la langue écrite, l'ordre est le suivant : briser, casser, rompre, alors que l'oral n'utilise pratiquement que casser. Les mots grammaticaux – pronoms, articles, verbes et auxiliaires – sont les plus fréquents : premier rang, être ; deuxième rang, avoir ; troisième rang, de ; quatrième rang, je ; cin-

---

<sup>1</sup> *Elaboration du Français Fondamental. Paris*, Didier 1956

quième rang, il. Toutefois, ces enquêtes ne peuvent recenser beaucoup de mots concrets d'usage courant, bien connus de tous les locuteurs dont la fréquence est faible parce que liés à des situations particulières et que souvent le contexte dispense de prononcer (par ex. cuiller) D'où la nécessité de recourir à la notion de disponibilité mesurée en portant les tests sur les centres d'intérêt de la vie pratique.

Cette enquête a profondément remanié l'enseignement du français langue étrangère. Toutefois, ce français reste seulement utile comme indication générale sur une rentabilité moyenne des mots de la langue permettant de distinguer le vocabulaire absolument indispensable de celui qui s'acquiert progressivement avec la diversification des expériences et les cycles des études.

### ***2-2 Variabilité et genèse du vocabulaire***

Les locuteurs d'une langue possèdent chacun deux manières d'utiliser leur vocabulaire. Il y a des unités lexicales qu'ils utilisent, qu'ils prononcent ou qu'ils écrivent. Certaines de ces unités sont employées tous les jours (cf. fréquence et disponibilité), par exemple les pronoms personnels, les verbes usuels (être, faire, aller...). D'autres sont beaucoup moins utilisés. Les unités fréquemment utilisées constituent le vocabulaire actif, celles employées rarement le vocabulaire passif. Le vocabulaire actif d'un individu varie au fil du temps. Les besoins toujours croissants dans l'évolution sociale et le développement économique contraignent à la nécessité d'inventer de nouveaux vocables pour répondre aux situations inédites qui surgissent. Figure de style, néologisme et emprunt apparaissent alors dans la communication. Les discours, à l'évidence, ne peuvent revenir incessamment avec toujours les mêmes mots, identiques, pour décrire des situations différentes. Les discours sont la source de nouveautés.

## **Les emplois figurés**

« Dans toute langue, d'ailleurs, les discours et la syntaxe fournissent les ressources indispensables pour suppléer aux lacunes du vocabulaire ».<sup>1</sup> Dans leurs échanges verbaux, les locuteurs d'une langue ne peuvent communiquer invariablement entre eux avec toujours les mêmes mots dans toutes les situations. On use parfois de tournures pour désigner telle réalité difficilement représentable par des mots ou encore par un désir d'originalité, sortir des sentiers battus, pour signifier de manière individuelle le monde. Tournures, emplois figurés, métaphores viennent perturber les habitudes langagières, l'emploi « normatif » des mots et donnent un supplément d'agrément à l'échange verbal, en revivifiant et enrichissant l'expression et du coup le lexique de la langue. Ainsi, les écrivains, les poètes en littérature en travaillant la langue pour la recherche de figures expressives ouvrent des opportunités dans la maniabilité et la diversification du vocabulaire « figure de rhétorique » qui, insensiblement, passe dans l'usage courant et sont utilisés de manière inconsciente. C'est le cas de la majorité notamment des comparaisons et des métaphores qui ne sont plus perçues comme des figures de style : passer l'éponge, raide comme la justice, une tête de linotte, boire un verre, croiser le fer...

*Ci-dessous, un tableau très suggestif de Michel Leiris.*

### **LA POESIE COUPABLE DE DETOURNEMENT DU DICTIONNAIRE**

Michel Leiris, dans son *Glossaire* (« j'y serre mes gloses ») se livre à l'activité de définition des mots, en décomposant le signifiant qu'il remotive sémantiquement.

---

<sup>1</sup> Claude Levi-Strauss : « *La pensée sauvage* » Chap. 1 p. 3 Editions Plon - 1959

*A comparer :*

<b>Définition des dictionnaires</b>	<b>Définition de Michel Leiris</b>
<b>Abîme</b> : gouffre très profond.	<b>Abîme</b> : vie secrète des amibes.
<b>Abondance</b> : grande quantité.	<b>Abondance</b> (non-sens, sans l'abandon)
<b>Abrupt</b> : pente très raide, à-pic.	<b>Abrupt</b> : âpre et brut.
<b>Abruti</b> : stupide.	<b>Abruti</b> : abrité.
<b>Absence</b> : défaut de présence.	<b>Absence</b> : espace vacant d'un banc de sable qui s'en va...
<b>Absolu</b> : ce qui existe indépendamment de toute condition.	<b>Absolu</b> : base unique : sol aboli.
<b>Académie</b> : société de gens de lettres.	<b>Académie</b> : macadam pour les mites.
<b>Accalmie</b> : calme momentané du vent, de la mer	<b>Accalmie</b> : lame de mica tranquille
<b>Accident</b> : événement malheureux ou dommageable.	<b>Accident</b> : phénomène en dents de scie (la scie de l'axe)
<b>Accouplement</b> : rapprochement physique de deux individus d'une même espèce et de sens opposé assurant la reproduction	<b>Accouplement</b> : poulpe d'amants, en coupe
<b>Acrobate</b> : artiste qui exécute des exercices d'agilité, d'adresse ou de force dans un cirque, un music-hall etc.	<b>Acrobate</b> : embarqué de bas en haut, de haut en bas, il bat du corps et baratte sans accros
<b>Acte</b> : mouvement d'un être vivant adapté à une fin	<b>Acte</b> : attaque
<b>Agonie</b> : moment de la vie qui précède immédiatement la mort	<b>Agonie</b> : je divague, j'affirme et je nie tour à tour honni par l'âge qui m'est une dague
<b>Aigle</b> : oiseau rapace de grande taille construisant son air dans les hautes montagnes	<b>Aigle</b> : angle d'ailes
<b>Air</b> : gaz qui forme l'atmosphère. Vent léger	<b>Air</b> : (sais-je flairer mes raies légères ?)
<b>Aisselle</b> : cavité qui se trouve au dessous de l'épaule entre l'extrémité supérieure du bras et le thorax.	<b>Aisselle</b> : les aimer, y essaïmer...

*M. LEIRIS, Mots sans mémoire, Gallimard, 1969*

Dans ce tableau emprunté à Patrick Charaudeau<sup>1</sup>, Michel Leiris, dans son glossaire (j'y serre mes gloses) se livre à la construction de nouvelles définitions des mots à partir d'un nouveau sens qu'il obtient en recomposant les signifiants.

<sup>1</sup> Patrick Charaudeau : « *Grammaire du sens et de l'expression* » - Edition Hachette Education - 1992 -p. 94

### **La néologie :**

Le sens des mots évolue, se modifie en fonction des besoins. En outre, il arrive que l'émergence d'une réalité nouvelle nécessite la création de mots nouveaux. On désigne par néologisme les termes qui apparaissent nouvellement dans la langue. La néologie enrichit le lexique en s'abreuvant à différentes sources. Des mots nouveaux sont dérivés pour désigner des réalités nouvelles : nobélisables, solderies, viennoiseries. De même qu'aujourd'hui, à partir de sigles des mots se construisent : bédéphile, cégétiste, énarque, rmiste. Des mots anciens reviennent avec un sens nouveau (néologie de sens), le mot viande désignait à l'origine ce qui sert à la vie, une nourriture quelconque, un aliment. Aujourd'hui il ne désigne que la nourriture fournie à partir de la chair d'animaux. Des mots voient leur forme se modifier à partir de leur abréviation : un apéro, le resto, le métro. Enfin, les néologismes peuvent relever d'un désir d'originalité et prendre un temps poétique tel ce passage célèbre de R. Queneau « Dans un hyperautobus plein de pétrolonantes, je fus martyr de ce microram en une chromie de métafluence... »<sup>1</sup>

Les néologismes restent toujours dans une zone d'incertitude puisque leur emploi en classe n'est pas accepté jusqu'à leur consécration par les dictionnaires, c'est-à-dire leur enregistrement à partir duquel ils entrent dans le lexique général. Les néologismes restent toujours signalés comme tels lorsqu'ils sont de création littéraire comme dans l'exemple cité ci-dessus, ils restent généralement rattachés à leur auteur et reçoivent le nom de « happax ».

### **Les emprunts**

Autre source d'enrichissement du lexique d'une langue est l'emprunt. Aucune langue ne peut rester, en effet, murée, impénétrable

---

<sup>1</sup> Raymond Queneau : « *Les mots forgés* » - Cité par Le Robert et Nathan - « *Vocabulaire* » - Edition Nathan 1995 - p. 50

à toute influence étrangère. L'intrusion des mots étrangers dans une langue est liée aux relations économiques, culturelles, scientifiques... qu'un pays entretient avec d'autres. Relations d'échanges égales, ou de domination, font que des mots nouveaux apparaissent dans une langue donnée. Il est très utile dans une logique d'apprentissage du vocabulaire à plus d'un titre de faire prendre conscience de ce phénomène à un apprenant. D'une part, l'enrichissement d'un lexique n'est limité par aucune frontière, il est perméable à toute langue ce qui rend compte des virtualités d'une langue à intégrer des mots nouveaux tout azimut et s'ouvrir au fil des temps à des changements majeurs. D'autre part, en ce qui concerne particulièrement la langue française, l'emprunt aux mots étrangers a le second intérêt d'expliquer dans une large mesure l'orthographe irrégulière des mots qui posent énormément de problèmes à l'écrit. Tous les mots d'emprunt n'ont pas subi les mêmes transformations et l'on peut résumer comme suit les transformations majeures.

Certains ont été francisés, ils ont été adaptés à la prononciation et à la graphie du français : riding-coot s'est ainsi transformé en redingote, packet-boat en paquebot, bull-dog en bouledogue, schnattpphahn en chenapan.

D'autres, d'emprunt récent, ont gardé leur graphie et parfois même leur prononciation : break, hooligan, putsch, speaker, weekend.

Un autre phénomène, marqué par l'originalité, et que certains mots, empruntés à l'anglais, avaient tout d'abord été exportés de France au moyen âge et sont revenus quelques siècles plus tard avec une autre morphologie et parfois un autre sens : étiquettes a donné ticket en anglais puis revenu sous cette forme avec le sens de billet<sup>1</sup>. Enfin, le phénomène aujourd'hui est très répandu, des mots français sont for-

---

<sup>1</sup> Le Robert et Nathan : « *Vocabulaire* » – Edition Nathan 95 – p. 50

més par affixation sur des mots d'emprunt : volley a donné volleyeur, camarade (espagnol) camaraderie.

Avec le suffixe ing de l'anglais, on a dancing, parking...

Le phénomène d'emprunt, faut-il souligner, ne se limite seulement à l'intégration du vocabulaire mais se généralise en structure. Certains termes sont traduits littéralement à partir d'une autre langue : walkman a donné baladeur, skyscraper a donné gratte-ciel. Et, sémantique, certains mots français changent de sens au contact d'autres langues et recouvrent un champ sémantique auquel ils ne renvoyaient pas à l'origine : réaliser est employé au sens de se rendre compte.

Les emprunts structuraux et sémantiques reçoivent le nom de calque.

## Conclusion

Cet exposé sommaire des théories sur le vocabulaire n'a pas la prétention d'avoir établi un bilan exhaustif des travaux publiés sur les problèmes que posent les mots et leur usage. Pas plus qu'il ne prétend avoir suivi, dans leur détail et épuisé jusqu'à leur terme, les analyses particulières qui touchent au phénomène du lexique. Mais il ne faut pas perdre de vue les intentions pédagogiques de ce travail : signaler et baliser des espaces de recherches toujours ouvertes pour un ancrage théorique pertinent en vue d'asseoir une didactique du vocabulaire dans l'apprentissage des langues, en ce qui nous concerne, la langue française. C'est donc cette perspective qui a déterminé notre choix et les domaines exposés nous ont semblé les plus liés à la problématique posée « l'enseignement du vocabulaire dans nos lycées en Algérie » bien entendu, cette analyse doit permettre une réflexion en retour sur les techniques et les démarches utilisées jusqu'à maintenant.

La linguistique de type structurale puis transformationnelle donne une première prise sur le vocabulaire tout en signalant ses aspects contradictoires et insaisissables par l'analyse. Ainsi, il semble bien que le vocabulaire, plus que le lexique, au contraire de la grammaire qui fonctionne avec des règles claires et finies, donne une impression de désordre et d'absence de logique et semble varier en permanence. Toutefois, les avantages des analyses linguistiques, c'est adé permettre de baliser des domaines en signalant des structures à partir desquelles il est possible d'avancer de manière plus rationnelle. L'immense intérêt aussi pour la didactique des langues est celui de signaler que le sémantisme d'une langue est sous-tendu de structures spécifiques.

Ces visions neuves qui introduisent dans le lexique un ordre, ont justement(et ils doivent l'avoir) comme corollaire de dénoncer le hasard qui sévit dans les démarches traditionnelles. La tradition péda-

gogique toujours en vigueur dans nos lycées, en effet dans le domaine lexical travaille sur le mot isolé pris comme élément. Il demeure, quel que soit le discours pédagogique, admis que le mot porte en lui son sens particulier. Or, dès lors que l'existence de structures est prouvée, on ne peut envisager de saisir le sens d'un mot qu'en portant l'analyse au-delà du mot lui-même, le système où il est régi. Reste le dictionnaire, outil séculaire de la classe, qu'il est bon, et même nécessaire de consulter. Mais là aussi, la linguistique trouve à redire et nous pousse à être prudent, voire à le remettre même en question, du moins dès lors qu'on est en face de vocables d'effets discursifs particuliers (la littérature, par exemple) Le dictionnaire n'est plus alors qu'un jalon dans un parcours sans fin de recherches patientes.

---

## Deuxième partie : cadre pratique

Nous avons jusqu'ici tenté de voir, en analysant les principales théories du vocabulaire, si la conversion du lexème en vocable répond à des règles explicites, repérables et applicables. Car nous restons convaincu que les bases théoriques sont incontournables pour toute pratique. Dans cette seconde partie nous allons justement passer en revue les méthodologies en vigueur dans les lycées dans les pratiques d'apprentissage du vocabulaire, en analysant le manuel, support pédagogique officiel publié par le ministère de l'éducation. Mais avant il y a lieu de nous pencher sur la réalité nationale car il ne faut pas perdre de vue que la langue française a été pendant 130 ans la langue officielle de l'Algérie. Qu'en reste-t-il aujourd'hui ?

# Chapitre I : lexique et vocabulaire de l'élève

## **1 - L'influence du milieu**

Il est établi que l'enrichissement et la sélection qu'exigent lexique et vocabulaire ne sont pas, malheureusement, sous le contrôle absolu de l'enseignant. L'élève dans sa fonction de locuteur est déterminé par ses relations avec les niveaux socioculturels qu'il rencontre successivement.

Les relations regroupent un ensemble de sollicitations et d'influences variables et souvent divergentes.

Qu'en est-il de ses rapports avec le français, cette langue au statut et à la fonction si ambigus en Algérie ?

### ***1-1 Le milieu familial***

Il est à remarquer qu'une minorité d'élèves, issus des milieux de fonctionnaires francophones, et particulièrement les instituteurs et les cadres moyens encore liés culturellement à l'ancienne métropole, vivent encore en famille une ambiance de francophonie ; ces élèves jouissent d'un bon niveau de langue et possèdent un bon lexique en classe au regard de leurs camarades. Et, encouragés par leurs parents, ils sont davantage motivés en classe pour apprendre le français.

A l'autre extrême, des élèves de milieu familial arabisé, idéologiquement engagé, restent coupés de cet apport et sont moins motivés en classe.

Cette situation a les conséquences les plus « malheureuses » car, le plus souvent, l'enseignant est en butte à des groupes scolaires composites et hétérogènes qui au départ ont une vision marquée vis-à-vis de la langue française (d'attirance ou de suspicion) Cette description est capitale pour l'enseignant de français pour qu'il agisse en conséquence.

### **1-2 La rue**

Dans la rue, la situation est encore plus complexe. L'élève est en contact avec la langue encore présente, mais sous forme de vocables isolés dans des suites dialectales. Autrement dit, le mot nouveau n'apparaît qu'exceptionnellement dans un énoncé complet en français. Souvent, le mot pris sur le tas à la télé ou autre est appliqué par des adultes dans une réalité différente et du coup le « sens » est tronqué et ne se reflète nullement dans sa profondeur. Ceci entraîne un transfert tout à fait négatif, car le mot appris dans la rue n'est pas exploitable en classe : son emploi est toujours soit incohérent, soit erroné.

### **1-3 Les médias**

La généralisation de la parabole a imposé un retour en force de la langue française dans les foyers algériens. En effet et c'est l'un des paradoxes qui fait la particularité algérienne, on a beau faire, la quasi-totalité des foyers en Algérie suivent les chaînes françaises (70% des foyers dans la wilaya de Jijel d'après une étude personnelle) Ceci peut être d'un apport positif par le lien familial qui peut naître par le contact dès la première enfance avec la langue. L'élève prendra contact avec une langue déjà entendue et un ensemble de « mots » connus.

## **2 - Le manuel et ses méthodologies**

### **2-1 L'ancrage théorique**

Les méthodologies d'apprentissage des nouveaux manuels (2005-2006) s'inscrivent dans les théories de la linguistique textuelle.

A la fin des années soixante, les théories communicatives dans leur analyse du discours rendent compte des phénomènes de cohérence textuelle. Leur postulat : le texte n'est pas une simple succession de phrases mais constitue bel et bien une unité linguistique spécifique. « il n'y a de texte que si l'énonciation de chaque phrase prend ap-

pui sur l'une au moins des phrases précédentes de sorte que la compréhension de ce qui suit exige celle de ce qui précède » (Ducrot)

Les facteurs produisant la cohérence textuelle sont multiples et dépassent la linguistique : contrainte textuelle mais aussi d'autres contraintes qui font appel à toute une connaissance préalable du monde, apport des sociologues (observation de type ethnographique) apport des psychologues cognitivistes, mode d'organisation textuelle. Trois grands types d'activités sont retenus : compréhension, production, classification. Ainsi, la reconnaissance de la cohérence d'un texte vient d'abord du type de texte auquel on le rattache. Exemple : il n'y a pas la même cohérence entre un poème de René Char, un roman de Balzac et une comédie de Molière. Les cadres de référence, les attentes et les présupposés du lecteur changent.

Le classement permet de mettre en évidence pour la compréhension et l'interprétation les remarques caractéristiques d'un type de discours qui va nécessiter un traitement pédagogique différent.

Cette percée de la linguistique a entraîné un renouvellement de la didactique de l'enseignement du FLE de fond en comble. Ce renouvellement se fonde essentiellement sur ce qui est convenu désormais d'appeler la typologie « textuelle » Quatre grands types de texte fondent l'activité d'apprentissage : le texte argumentatif, le texte exhortatif, le texte narratif et le texte expositif.

Une première remarque doit être déjà faite concernant cette rénovation pédagogique. L'enseignement du vocabulaire qui figure dans la rubrique activité sous le vocable de lexique ne se dégage toujours pas d'habitudes anciennes. La pratique semble s'être modernisée, surtout à vrai dire en surface, leur modèle sous-jacent est encore majoritairement celui de la tradition. Les textes de vocabulaire sont regroupés toujours en centres d'intérêt. Ils reposent sur l'idée que tout ce qui peut être dit sur le monde se ramène à un nombre fini de thèmes obli-

gés. Cette conviction qui prend racine dans la rhétorique ancienne est toujours dominante dans l'enseignement du français en France et dont nous avons hérité. En effet, l'une de ces tâches consistait à énumérer et à classer les thèmes des discours possibles (topique)

Voilà pourquoi ces quatre thèmes se trouvent en permanence en 1<sup>ère</sup>, 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> année de lycée. De septembre au mois de mai se déroule un itinéraire depuis la première année déjà balisée, sans surprise et recommencée chaque fois jusqu'à la fin du cycle.

### **2-2 Présentation du programme annuel d'activité des classes de terminale**

PROJET I	ARGUMENTER POUR ET CONTRE
Supports	« Le stylo à bille », <i>Jean Rouaud</i> « L'Internet et l'intégration planétaire », <i>Jean Christophe Da Silva</i> « Hamid Saraj réunit les fellahs », <i>Mohamed DIB</i> « Le zapping », <i>Bernard Pivot</i>
Activités Lexique	L'Internet L'accord et le désaccord Les contraires ou les antonymes Les indices d'opinion
Syntaxe	Les articulateurs : d'énumération d'opposition de conclusion Les introducteurs d'exemples
Expression écrite	Choisir des arguments Choisir des exemples Rédiger une introduction Rédiger une conclusion Elaborer un plan Rédiger un texte argumentatif

PROJET II	EXHORTER
Supports	« Affiche publicitaire », <i>ANEP</i> « Citoyens, citoyennes du Gouvernorat du Grand Alger », <i>Chérif Rahmani</i> « L'appel des Lauréats du Prix Nobel de la paix », <i>Lauréats du Prix Nobel de la paix</i> « IOL, CESAREE, CHERCHELL, Ruine de la

	beauté », <i>Maâmar Chabni</i> « Médinas et casbahs d'Algérie », <i>Federico Mayor</i>
Activités Lexique	Ville et environnement Violence et paix La modalisation Les verbes performatifs Les verbes de modalité
Syntaxe	- Le mode impératif - Le mode subjonctif - L'expression du but
Expression écrite	Rédiger un appel Reconstituer un texte Rédiger un C.V.

PROJET III	EXPOSER
Supports	« Les greffes », <i>Le Nouveau mémo Larousse</i> « Qu'est-ce qu'un clone ? » <i>Réda Cadi</i> « Les tribulations d'un caillou latin » <i>Louis Jean Calvet</i> « La population mondiale » <i>FNUAP</i>
Activités Lexique	Le champ lexical Les substituts La définition Les procédés explicatifs
Syntaxe	Les marques de l'objectivité : la forme impersonnelle le pronom indéfini « on » le présent de vérité générale
Expression écrite	Reconstituer un texte expositif Rédiger un texte expositif

PROJET IV	RACONTER DECRIRE
Supports	Extraits de la nouvelle de Mohamed DIB « Un beau mariage » « L'invitation » « Chez tante Hasna » « La mariée » « Le repas de nocces » « La fête » Nouvelle de Andrée Chedid : « Le grand boulevard »
Activités Lexique	Terme générique Terme spécifique Les substituts lexicaux : reprises globales

	substituts spécifiques
Syntaxe	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Le narrateur <ul style="list-style-type: none"> <li>auteur/ narrateur</li> <li>point de vue</li> </ul> </li> <li>Les indicateurs temporels</li> <li>L'ordre chronologique <ul style="list-style-type: none"> <li>Repère situationnel</li> <li>Repère textuel</li> </ul> </li> <li>L'antériorité</li> <li>La postériorité</li> <li>La simultanéité</li> <li>Les temps du récit <ul style="list-style-type: none"> <li>Imparfait</li> <li>Passé simple</li> <li>Présent de narration</li> </ul> </li> </ul>
Expression écrite	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconstituer un récit</li> <li>Rédiger un récit à partir de la structure</li> <li>Rédiger la suite d'une nouvelle</li> <li>Rédiger la fin d'un récit</li> <li>Réécrire une description selon des points de vue différents</li> </ul>

### ***2-3 Remarques préliminaires sur le choix et le contenu des supports pédagogiques du manuel***

Nous pouvons aussi formuler un certain nombre de reproches sur le choix et le contenu des supports :

#### **Premier aspect remarquable**

Les textes qui offrent l'occasion d'étudier le vocabulaire sont bien limités, comme nous l'avons déjà souligné, à quatre types discursifs. Ils se fondent donc bien sur l'idée que tout ce qui peut être dit sur le monde se limite à un nombre clos de thèmes obligés. Démarche tribu- taire de la tradition rhétorique dont l'une des tâches consiste à repérer et à classer les thèmes des discours possibles (topique) La rénovation des sujets par d'autres plus actuels ne change en rien le modèle péda- gogique. D'où l'idée que progresser, c'est enrichir son vocabulaire, c'est à dire augmenter le stock de mots dans la mémoire, conçue comme un pur exercice formel sans lien avec l'intervention et l'expérience indivi- duelle.

## **Deuxième aspect remarquable**

Les supports privilégiés, les textes, sont majoritairement à caractère plus ou moins technique et scientifique dont les thèmes ne sont que des lieux communs, internet, la greffe, des sujets de discussion : faut-il dire la vérité au malade...n'offrant aucune originalité et dépourvus de toute richesse lexicale donnant des possibilités d'exploitation diversifiées et enrichissantes. Ainsi, on a pu dénombrer

Huit textes d'auteurs français dont un seul extrait de Balzac, *Le Père Goriot*, et un d'Edgar Poe, *Histoires Extraordinaires*.

Quatre textes d'auteurs étrangers (des traductions sans doute)

Cinq textes de quotidiens et d'hebdomadaires algériens

Un texte de la revue Jeune Afrique

Deux textes articles de l'Encyclopédie mémo Larousse

Deux textes de ' le français dans le monde'

Plus un texte ' discours officiel de ministre algérien' et un texte 'appel cosigné'

## **Troisième aspect remarquable**

L'ensemble des mots proposés à l'activité sont des mots très communs dont l'intérêt pédagogique est nul.

Voici les mots proposés à l'apprentissage :

### **Projet I :**

cliquer – courrier électronique (e-mail) – internaute – forum – ferveur – site – surfer – naviguer – télécharger – toile – conversation – discussion – explication – polémique – conflit –détracteur – défenseur – protagoniste – partisan – antagoniste – adversaire – médiateur – opposant – industrialisé – instruit – heureusement – supérieur – avantage – connecter – égal – justice –parfait – rationnel – bienveillant – sympathique – agréable – patient – moral – raisonnable – normal – responsable

## **Projet II :**

construire et ses emplois différents

la paix et ses emplois différents

abattre – démolir – exterminer – raser – supprimer

détériorer

## **Projet III**

génome – génétique – génocide – définir – reformuler – illustrer-  
dénommer – énumérer – expliquer

## **Projet IV**

Il ne donne aucun mot nouveau. Il se limite à des exercices de réécriture, et de l'analyse de la reprise.

Nous pouvons comptabiliser au plus soixante mots sur lesquels nous avons déjà exprimé notre jugement. Ce nombre est de loin insuffisant si l'on prend comme critère des études faites sur la rapidité de l'acquisition du vocabulaire chez les jeunes sujets. « Trois mille mots nouveaux par année » (Nagy 1988)<sup>1</sup> « entre 750 et 8250 mots nouveaux acquis annuellement par des élèves de dix à quatorze ans » Schwartz<sup>2</sup>1988.

Il reste donc que ni le nombre ni la valeur du choix ne satisfait à une didactique du vocabulaire se fondant sur des critères linguistiques scientifiques en vue d'un enrichissement et un perfectionnement du lexique des apprenants. Aussi n'est-il pas étonnant, au vu du corpus que nous allons soumettre à l'analyse, de constater l'échec total.

---

<sup>1</sup> Nagy, W. (1988) Teaching vocabulary to improvise reading comprehension, Newark – Delaware – International reading association.

<sup>2</sup> SCHAWARTZ, R. (1988) : « learning to learn vocabulary in content textbooks » journal of reading instruction – The reading teacher Vol. 4 n° 1 p. 28-32

## Chapitre II : des procédés de facilitation d'apprentissage du vocabulaire

### **1- Analyse des activités et commentaires**

Comme nous pouvons le constater, les activités de vocabulaire intitulées « lexique » pour tous les dossiers se résument à un ensemble de mots liés au thème ou en relation. Ainsi, pour le premier dossier, l'argumentatif, les termes 'internet, cliquer, courrier électronique, e-mail, forum, internaute, serveur, site, surfer, naviguer, télécharger'.

L'exercice consiste pour l'élève à retrouver dans les définitions données dans le désordre celle qui convient au mot.

On peut relever :

i – les mots sont limités à leur aspect technique, vidés de leur substance.

ii – aucune information n'est donnée sur l'origine des mots et leur glissement, emploi dans le domaine de l'internet. Comme si les mots étaient figés et ne peuvent apparaître que dans ce domaine.

iii – e-mail – surfer – forum – sont des emprunts à l'anglais.

iv – télécharger est le verbe charger préfixé par la particule grecque télé qui signifie 'de loin'.

v – serveur, toile, site, sont des emplois métaphoriques.

vi – cliquer est une onomatopée.

Aucun mot n'est soufflé sur les virtualités d'emploi des mots dès lors qu'ils changent de contexte. Autrement dit, la transformation du lexème (virtualité) en vocable(réalité) n'est pas perçue par l'élève. Il nous apparaît que c'est en cela que doit consister un travail d'apprentissage du vocabulaire. Nous restons dans cette activité dans une activité de compréhension.

Après la reconnaissance des définitions, on demande à l'élève de compléter des phrases avec ces mots qui répondent identiquement aux définitions.

### **Sur le chapitre des contraires ou antonymes**

On demande à l'élève de chercher les contraires des mots : parfait- rationnel- bienveillant – sympathique – agréable – patient – raisonnable – normal – responsable. Comme nous pouvons le constater, certains mots vont se caractériser par une opposition lexicale, d'autres morphologiquement par un affixe. Le mot hors de contexte n'a pas de signification à priori, et donner des contraires dans l'absolu peut entraîner l'apprenant à de graves erreurs, à des contresens et autres méprises.

L'élève doit fondamentalement saisir que cette notion se caractérise par :

- une opposition binaire 'blanc/noir' 'méchant/gentil'
- par l'interchangeabilité des antonymes sur l'axe paradigmatique : -sale n'est l'antonyme de propre dans 'nom propre'.

Tous les mots n'ont pas un antonyme, en particulier les mots concrets.

Il faut mettre en garde contre la confusion entre paire antonymique et série hyponymique. Chaise ne peut être l'antonyme de table. L'antonymie peut s'exprimer lexicalement 'entrer/sortir' ou morphologiquement 'connu/inconnu'.

En réalité, derrière cette notion un peu floue, il faut distinguer trois relations d'opposition bien différentes :

- Les contradictoires
- Les réciproques
- Les contraires

Les contradictoires ou complémentaires forment des ensembles finis à deux termes dont le second est la négation du premier : mort/vivant, homme/femme

Les réciproques, pour lesquelles la relation d'opposition se construit sur une mutation : donner/recevoir. Au niveau morphologique,

cette relation s'exprime par l'opposition des suffixes ant/é, dominant/dominé

Les contraires ou antonymes qui sont placés aux deux extrêmes d'une échelle de gradation implicite vérifiable par l'utilisation de la modalisation plus ou moins. Voici ce qui est proposé dans le projet II comme activité de lexique :

## **Activités**

### Ville et environnement

*« Citoyennes, citoyens du Gouvernorat du Grand Alger*

*Il m'est agréable au nom de l'ensemble des élus, des cadres, des travailleurs du Gouvernorat, de vous souhaiter, à vous ainsi qu'à vos proches, une année de sérénité et de progrès. Pour notre histoire comme pour notre avenir, l'année 1999 est particulière.*

*IL y a dix siècles en effet, Bologhine vint fonder une ville sur les ruines d'Icosium. Il la nomma El-Djazair. Notre cité se mit alors à prospérer.*

*Les marins de la Méditerranée la décrivaient comme « une ville très peuplée a commerce florissant ». Elle sortit ainsi de la désolation et de l'oubli. Cette renaissance due à la volonté, aux efforts et à la créativité de nos ancêtres, est une source de fierté. Nous devons l'honorer, mais nous devons surtout en suivre l'exemple.*

*Chaque jour, nous nous tenons à l'écoute de vos préoccupations, de vos attentes et de vos points de vue. Comme vous, nous constatons les dégradations que notre belle ville et ses environs ont connues. Et comme vous, nous pensons que cela doit changer.*

*En deux ans, de nombreuses actions ont été réalisées. D'autres sont en cours. Et de nombreux projets vont être lancés. Les résultats sont encourageants. Beaucoup reconnaissent que la face d'Alger a commencé à changer. Mais nous voulons aller au fond des choses. En matière de logement, d'équipement, d'infrastructure, de service, d'organisation, de communication ou de loisir, le chantier est immense.*

*Rendre la vie à Alger positive et agréable, donner à la Capitale du pays le prestige qu'elle mérite, faire de la ville une cité d'envergure internationale, ressentir de l'espoir même en affrontant l'adversaire, voilà ce que nous vous proposons de construire ensemble avec constance, avec conscience et, plus que tout, avec confiance.*

*A la fin de décembre, nous marquerons le Millénaire d'El-Djazair comme un acte de respect et de fidélité aux valeurs de notre Cité. Nous célébrerons sa dignité, son courage, sa générosité, sa vivacité, son humour aussi. Aujourd'hui, nous avons besoin de ces qualités pour conjurer l'oubli et la stagnation et aller de l'avant.*

*Le Millénaire honorera comme il se doit le passé de la ville. Mais il sera surtout tourné vers le futur. Nous le préparons depuis plusieurs mois pour être un événement utile, un espace d'expression et d'échange, un acte d'engagement envers nos enfants et les jeunes qui attendent*

*beaucoup de nous. Il coïncidera avec les moments rares et exceptionnels que l'humanité s'apprête à vivre : le passage à l'an 2000.*

*Aux mères, piliers de notre société, aux pères dont nous connaissons les difficultés, aux personnes âgées porteuses de mémoire, aux travailleurs qui font vivre la ville, aux cadres, aux intellectuels et artistes, creuset des compétences et des talents, aux jeunes filles et jeunes gens remplis de vie et d'espoir, aux enfants dont l'innocence nous interpelle...ce rendez-vous est le vôtre. Ensemble donnons à notre Cité les raisons de sa renaissance. Elle nous rendra bien plus ».*

*Chérif Rahmani  
Ministre Gouverneur*

Exercice 1. Relevez tous les mots qui désignent Alger. Soit

Gouvernorat



El-Djazair



belle ville



la Capitale



la Cité

## Commentaire

L'on pourrait légitimement se demander ce que vise comme objectif pareil exercice puisqu'on exige seulement de l'élève un relevé. Autrement dit quel est l'intérêt pédagogique de cette activité ? Il est évident que ce travail vise dans l'esprit des concepteurs à faire apprendre la substitution dans le texte. Or, le substitut assure d'abord la cohérence textuelle qui relève du domaine de la syntaxe. L'aspect qui a été négligé, c'est la fonction de la coréférence dans un discours et l'effet discursif qui en résulte. Le relevé cité plus haut forme un 'paradigme désignationnel. Ce paradigme rassemble les syntagmes coréférents à un syntagme'.<sup>1</sup>

Le relevé des coréférents ne doit pas se faire au hasard. Le paradigme, en apportant des éclairages différents mais complémentaires, contribue à l'élaboration et à la progression du texte. Ce discours qui incite le citoyen d'Alger à l'action construit l'injonction sous différents aspects :

- Gouvernorat, terme administratif qui désigne l'ensemble des gestionnaires, en un mot, les officiels, apparaît dans les salutations d'ouverture.

- Icosium, El-Djazaïr, renvoient à l'histoire et à la fondation d'Alger, et apparaissent dans le passage qui glorifie le passé de la capitale.

- Alger réfère à la célébrité mondiale, depuis les corsaires jusqu'à la bataille d'Alger.

- La capitale : prestige et apparence, importance aux yeux de tous. Tout cela est mis en exergue aux yeux des citoyens d'Alger à l'écoute.

Il est clair que ces différentes désignations n'ont pas pour fonction simple d'éviter la répétition comme fonction principale, c'est ce

---

<sup>1</sup> M.F. Mortureux *La Lexicologie Entre Langue et Discours*. A. Colin. Paris 2004 – P. 100

qu'on ne cesse pas de rabattre aux oreilles de nos apprenants, mais elle est significative dans la construction du type discursif. Ainsi, selon le discours, cette fonction du paradigme varie. Elle est liée aux conditions d'énonciation et à l'énonciateur. Cependant, l'intérêt pédagogique est de montrer à l'élève que l'efficacité d'un paradigme se fonde toujours sur la non synonymie de ses éléments. Et l'effet de sens vient justement de la convergence de ces mots dont la signification est différente. Ainsi, le travail essentiel des lexèmes en situation qui produisent le vocabulaire a été écarté au profit d'un exercice élémentaire de syntaxe.

### **Activités**

Retrouvez dans le texte un mot de la même famille que « citoyens ».

Complétez la liste en vous aidant du dictionnaire.

- 1 - a) Relevez le champ lexical de dégradation
- b) Trouvez dans l'article un contraire.

*« La quasi-totalité des routes et des rues des communes de la périphérie de la capitale a besoin d'un plan urgent de réparation. L'état des lieux n'est guère reluisant. Qu'on en juge : trous, crevasses, absence d'éclairage public, avaloirs bouchés ou inexistants, trottoirs complètement défoncés et transformés (...). Les dernières pluies ont transformé les lieux en un véritable borbier, ce qui a généré l'impraticabilité de la route (...). Dans la commune de Saoula, les trottoirs ont été carrément squattés par les commerçants, perturbant de ce fait la circulation en obligeant les piétons à disputer la chaussée aux automobilistes. Les services de la commune procèdent circonstanciellement à des opérations d'embellissement. »*

*El-Watan, 12.01.03*

2 - Classez en deux colonnes les termes suivants selon qu'ils expriment des actions positives ou négatives :

pollution – protection – préservation – destruction – entretien – détérioration – gaspillage – endommagement – sauvegarde – défense – conservation

Actions positives	Actions négatives

### **Commentaire**

Demander aux élèves de classer des mots sans que ceux-ci soient présentés en contexte relève d'une conception ancienne qui pose une relation stable et monosémique entre signifié et signifiant. Ce qui n'est pas acceptable puisque le mot destruction peut être classé positif dans l'expression 'destruction des gènes nocifs' et tout à fait négatif si on se réfère à la destruction d'une amitié par exemple. Seule la co-occurrence des autres éléments de la phrase avec le lexème visé peut déterminer l'appréciation négative ou positive.

### **Activités**

1 - « Nous pouvons offrir de l'espoir en construisant une nouvelle culture de la non-violence»

« Voilà ce que nous vous proposons de construire ensemble avec constance, avec conscience et plus que tout avec confiance. »

a) - Le verbe souligné dans les phrases ci-dessus a-t-il le même sens dans les énoncés suivants? Aidez-vous du dictionnaire.

1. Construire une maison
2. Construire un bateau
3. Construire une intrigue
4. Construire un piège
5. Construire un schéma
6. Construire un roman

b) - Distinguez les différents sens du verbe « construire » en reliant chaque expression au verbe qui convient.

Expressions	Verbes
1 Construire une maison	a) Imaginer
2 Construire un bateau	b) Monter
3 Construire une intrigue	c) Elaborer
4 Construire un piège	d) Tracer
5 Construire un schéma	e) Edifier
6 Construire un roman	f) Bâtir

## Commentaire

### Sur le champ lexical

Outre le mauvais choix du texte présenté aux élèves, il s'agit d'un article d'El Watan. Il est à remarquer que les articles de journaux ne sont presque jamais des textes mais une succession de phrases disjointes, sans lien grammatical qui en assure la cohérence. Ce type de texte se prête mal au traitement pédagogique. Le relevé lexical que l'on demande aux élèves et qu'on dénomme champ lexical n'est en vérité qu'un relevé d'exemples ( trou, crevasse, absence d'éclairage public, avaloirs bouchés...) qui étayent l'affirmation du scripteur : à savoir 'les villes connaissent une dégradation totale'. Un champ lexical : « c'est un ensemble de mots – ou syntagmes ou lexies– qui se regroupent pour signifier une certaine expérience, création d'une technique, désignation d'une activité pratique ou notionnelle ».<sup>1</sup>

De plus, l'on pourrait raisonnablement se poser la question de l'intérêt pédagogique dans le relevé d'un champ lexical, et quel en est l'objectif dans un exercice de lexicologie. On essaiera d'éclairer cela et de trouver une réponse en empruntant à J.Dubois<sup>2</sup> l'exemple de l'analyse du vocabulaire politique en France de 1869 à 1872.

<sup>1</sup> E. Genouvrier et J. Peytard in *Linguistique et Enseignement du Français*. Ed Larousse – Année 1970 - p.211

<sup>2</sup> J. Dubois in *Le vocabulaire politique et social en France de 1869 à 1872*. Larousse, Paris 1963.

## **Le vocabulaire politique**

J.Dubois<sup>1</sup> montre que l'ensemble du champ lexical s'organise autour de relations diverses telles que les oppositions, les identités, les associations.

Les oppositions se présentent soit sous la forme de couples réaction/liberté, soit sous la forme de constellations autour d'un même mot révolution/aristocratie, révolution/réforme, révolution/ordre ou encore comme série d'oppositions parallèles classes riches/pauvres, supérieurs/inférieurs, bourgeoises/populaires.

Les identités rapprochent des mots qui apparaissent dans des groupes tels qu'ils puissent se substituer totalement l'un à l'autre (non à la manière des synonymes). Ainsi dans les syntagmes « avènement des masses, des prolétaires, des travailleurs », « affranchissement des travailleurs, des masses, du travail » les mots ou syntagmes qui entrent dans des compléments du nom sont équivalents les uns des autres. Des termes qui sont donc distincts dans d'autres syntagmes se trouvent permutablement dans le contexte : Dubois les nomme 'variantes combinatoires'.

Les associations sont aussi des relations que le contexte instaure. Des mots proches dans les phrases établissent entre eux des relations privilégiées : ainsi 'révolution' s'associe à progrès, à socialisme; 'ouvrier' à salarié, à pauvre.

Le relevé du champ lexical n'est d'aucun intérêt si l'élève ne saisit pas ou ne comprend pas l'importance des effets discursifs qui imposent le sens ou les relations de signification dans un contexte. Cet exercice aboutit malheureusement comme tous ceux que nous avons vus jusqu'à maintenant à de la compréhension de l'écrit futile et peu enrichissante.

---

<sup>1</sup> Idem

### **Le problème de la polysémie**

L'exercice présenté à l'élève, le verbe construire dans les syntagmes présentés ci-dessus vise à faire prendre conscience du phénomène de la polysémie. Pour l'étude de la polysémie, comme pour celle de la synonymie, l'intérêt pédagogique est nul si l'élève ne perçoit pas quelle place tient le contexte dans l'emploi d'un mot et pour l'établissement de son sens. C'est en essayant de placer par substitution des mots différents dans un contexte identique que l'on peut juger de leur degré de synonymie. C'est en comparant les contextes différents où peut entrer le même mot que l'on peut estimer les sens variables qui l'affectent. Ce sont là deux opérations complémentaires qui dictent à la pédagogie des procédés plus sélectifs et plus contraignants à mettre en œuvre pour l'étude du sens des mots. On reprochera à l'exercice proposé la pauvreté du contexte de la phrase qui ne sélectionne pas en réalité des sens différents.

### **Activités**

#### **Le problème de la modalisation : les verbes performatifs et les verbes de modalité**

##### **Les verbes performatifs**

- 1 - J'appelle chacun d'entre vous à participer à une campagne de solidarité
- 2 - Nous exhortons les Etats à renoncer à la force dans les relations internationales, à mettre un terme à la course aux armements, à éliminer les armes
- 3 - nous déclarons la première décennie du nouveau millénaire 'décennie pour une culture de la paix et de la non-violence'
- 4 - nous nous engageons envers nos enfants et les jeunes qui attendent beaucoup de nous
- 5 - les Prix Nobel de la Paix ont exhorté les chefs d'Etats à promouvoir une culture de la non-violence pendant la décennie 2001-2010

**Lisez les énoncés ci-dessus et complétez le tableau :**

Énoncés	Le locuteur agit en parlant	Le locuteur exprime un engagement	Le destinataire est précis	Le verbe souligné est	
				Au présent de l'indicatif	A la 1ère personne
1					
2					
3					
4					
5					

Discriminez les phrases en fonction de leur but.

Pour chacun des énoncés, dites si :

- 1 le locuteur parle et agit
- 2 le locuteur s'engage à réaliser ce qu'il dit
- 3 le locuteur fait une déclaration

- Nous rendons hommage aux authentiques champions algériens qui ont pour nom Morcelli, Boulmerka, Soltani...
- Je vous promets de vous obéir sur ce chapitre
- Les lauréats du prix Nobel de la Paix appellent les Etats membres des nations Unies à construire une culture de la non-violence
- Nous adressons cet appel à tous les scientifiques
- Nous promettons un avenir sans travail pour les enfants
- Je vous souhaite à vous ainsi qu'à vos proches une année de sérénité
- Les écologistes demandent aux députés de voter des lois pour sauvegarder le patrimoine culturel
- Le comité de quartier a exhorté les jeunes à participer à la campagne d'assainissement pour embellir leur environnement.

Transformez les verbes ci-dessous en employant les verbes performatifs qui conviennent :

- Il faut éviter le gaspillage des ressources non renouvelables et exploiter rationnellement celles de la terre.
- *« Je ne dis pas à Emile : apprends l'agriculture. Il la sait. Je lui dis donc : cultive l'héritage de tes pères mais si tu perds cet héritage ou si tu n'en as point, que faire ? apprends un métier »*

*J.J. Rousseau*

**Les verbes de modalité**

1 - Lisez les phrases suivantes puis complétez la grille :

« Nous pouvons offrir de l'espoir à l'humanité tout entière »

« Nous pouvons bâtir une culture de la non-violence »

« Nous devons l'honorer mais nous devons surtout en suivre l'exemple »

« Il faut introduire officiellement la formation de la non-violence et de la paix à tous les niveaux des systèmes éducatifs »

« Il faut que tous les citoyens algériens se mobilisent pour rendre à Alger sa beauté d'antan »

Verbe	Met l'accent sur		
	Les capacités du destinataire	La nécessité de l'action	Les obligations morales du destinataire
Pouvoir			
Devoir			
Falloir			

2 - Recopiez puis complétez les textes suivants par le verbe qui convient :

a) - Nous...surveiller les réserves naturelles pour que la chasse y soit interdite et que les animaux trouvent la nourriture, les espaces et le calme nécessaires pour vivre et se reproduire. Il ... aussi combattre la pollution qui provoque des dégâts de plus en plus graves touchant les animaux, les hommes et les plantes. Ainsi, pour protéger efficacement les animaux, nous...préserver les réserves naturelles, et en créer de nouvelles.

b) - Pour combattre la violence, il... d'abord en connaître les causes en incitant les parents et les jeunes à participer à des ateliers sur la violence collective. Nous...en outre créer des vidéos, des dépliants, des affiches et des sites internet pour les informer des conséquences de ce phénomène social. Nous... enfin mettre sur pied des programmes contre la violence et l'intimidation connues par et pour les jeunes.

3 - A partir des situations suivantes, écrivez des slogans en employant des verbes de modalité ou des verbes performatifs :

- Respecter les droits de l'enfant.
- Mettre fin à l'exploitation des enfants et au mal qui leur est fait.
- Préserver notre environnement.
- Lutter contre la violence dans les établissements scolaires.
- Enfin, limiter les excès de vitesse sur la route.

### **Commentaires**

Il est troublant de constater que les concepteurs de manuels dans leurs procédés de facilitation d'apprentissage du lexique, aient classé le phénomène de modalisation avec sa complexité comme un simple problème d'acquisition d'un certain nombre de verbes performatifs et de verbes dit de modalité, en l'occurrence, devoir, falloir, pouvoir. Il n'est pas possible de traiter de ce phénomène en partant de la grammaire traditionnelle comme une simple catégorie de la langue. La modalisation est analysée dans la phrase simple – déclarative, exclamative, interrogative – ou à travers des adverbes dits d'opinion, ou encore dans les verbes ci-dessus cités.

En effet, les marques linguistiques – ici les verbes dits de modalité – sont des lexème à l'instar de tous ceux qui constituent le lexique du point de vue « vocabulaire », qui ne sont pas monosémiques et prennent différents sens selon le contexte où ils apparaissent. C'est le phénomène de polysémie qui ne peut être neutralisé (cf. chapitre l'actualisation) que dans le contexte situationnel ou phrastique par la co-occurrence de ses éléments. Ainsi, le verbe désirer peut tout aussi bien exprimer :

- Un désir dans ' je veux partir'
- Un ordre dans 'je veux que tu portes' 'veux-tu te tenir tranquille ?'
- Un souhait : 'je voudrais tellement partir
- Une demande : 'veux-tu venir avec moi ?'

De même le verbe devoir peut exprimer :

- Une obligation personnelle: 'je dois l'aider'
- Une obligation externe: 'je dois partir à cinq heures pour ne pas être en retard'
- Une supposition : 'vu sa taille, il doit avoir neuf ans'

D'un autre côté, une même marque linguistique, dans un même contexte linguistique, peut exprimer à la fois plusieurs intentions de communication. Ainsi la phrase; 'tu permets que je dise un mot ?' Peut tout aussi bien signifier dans une même situation, 'je désire parler-tu parles trop – tu confisques la parole – je fais semblant de demander l'autorisation – j'estime que c'est à mon tour de parler'.

De même qu'à l'inverse, une même intention de modalisation peut être exprimée par des marques linguistiques différentes : par exemple, l'ordre peut être exprimé par : pars – je t'ordonne de partir – dehors, c'est un ordre ! – maintenant, il part bien gentiment (avec intonation) – dehors ! (avec geste).

Enfin la modalisation peut n'être exprimée par aucune marque linguistique et que c'est par l'organisation de l'ensemble de l'énoncé qui, en relation avec d'autres indices verbaux ou para verbaux (intonation, regard, geste) et les particularités de la situation de communication, qu'elle se manifeste.

Ainsi l'énoncé 'je reviendrai demain' qui ne comporte pas de marque explicite de modalisation peut exprimer selon la situation de communication, une promesse, une menace ou un avertissement, mais aussi bien une assertion d'évidence ou une acceptation. La modalisation est, dans ces cas, dans l'implicite du discours.

Tous ces exemples ont été empruntés à Charaudeau qui signale que « la modalisation fait partie du phénomène linguistique dénommé énonciation qui est constitutif de l'acte d'utilisation du langage pour le mettre en discours. Elle est de l'ordre du discours »<sup>1</sup>. Aussi, ce pro-

---

<sup>1</sup> P. Charaudeau : idem p.569

blème doit être analysé comme phénomène des grandes fonctions syntactiques du discours.

Il est clair qu'il règne une grande anarchie chez les concepteurs de l'ouvrage, sur les notions de lexique, syntaxe, et autres catégories de la langue. Les exercices proposés comme autant d'activités de vocabulaire, n'enrichissent, ni n'ouvrent des perspectives nouvelles d'actualisation des lexèmes proposés.

Loin s'en faut, ils réduisent l'élève à une monosémie tout à fait erronée des mots proposés. Pas plus qu'ils ne montrent ni n'explicitent la complexité mais aussi la diversité aussi bien formelle que conceptuelle de la modalisation.

### **Activités**

Pour le projet III, le texte expositif, ce projet reprend les mêmes activités de la substitution dénommée 'reprise lexicale' dans les formes identiques que nous avons déjà analysées dans les projets I et II et auxquelles nous reportons les mêmes remarques. Par contre, pour le dernier projet, la narration, qui intègre la description, les activités proposées appellent un certain nombre de remarques. Voici d'abord les activités proposées sous le titre *l'impression générale*.

dans le texte suivant, trouvez les mots et les expressions opposés à ceux qui sont soulignés.

Réécrivez l'extrait de façon à obtenir une description positive.

*Tous les enfants de la ville semblait-il avaient eu vent de la fête. Il en vint par bandes ; farouches, tout noirs, ils s'approchaient des tables avec précaution et flairaient. On leur jetait un os ou un croûton et on les chassait d'une taloche. Ils se sauvaient pour d'autres groupes... de leurs yeux fiévreux, ils fixaient les convives qui n'en finissaient pas de manger, enregistrant chaque geste.*

Mohamed DIB

Réécrivez le texte suivant de manière à mettre en évidence la laideur du personnage.

*Je regardais alors avec plus d'attention Tanit – Zerga. Pour la première fois, je m'aperçus qu'elle était belle. Ses cheveux, qu'elle portait répandus sur ses épaules, étaient moins crépelés qu'ondulés. Ses traits étaient d'une pureté remarquable : nez très droit, petite bouche aux lèvres fines, menton volontaire. Le teint était cuivré et non noir. Le corps mince et souple n'avait rien de commun avec les ignobles bou-dins grassex que deviennent les corps des noirs bien soignés.*

Pierre Benoît, *L'Atlantide*, ENAG, 1988. p209

### **Commentaire**

La question 'trouvez des mots, et des expressions opposées à ceux qui sont soulignés' porte déjà en elle une ambiguïté ; s'agit-il en effet de trouver des opposés aux mots soulignés en contexte, ou hors de contexte : dans les deux cas, le problème ne répond ni à une logique discursive, ni à une logique 'linguistique'. Que peut-on avoir en contexte comme opposé à :

bande ≠ un/solitaire ?

farouche ≠ aimable, avenant ?

tout noirs ≠ tout blancs/ tout propres ?

avec précaution ≠ avec brusquerie/sans façon ?

flairaient ≠ ?

jetait un os ou un croûton ≠ ?

les chassait d'une taloche ≠ on les invitait à bras ouvert ?

ils se sauvaient ≠ ils avançaient, ils s'approchaient ?

fiévreux ≠ ?

ils fixaient ≠ ils détournaient ?

enregistrant chaque geste ≠ indifférents ?

Nous avons souligné que le phénomène de l'antonymie ne joue qu'en contexte et qu'il est rare que des ensembles soient strictement binaires. Dans l'ordre de l'appréciation à l'école, par exemple, bon et mauvais s'insèrent obligatoirement dans une série : excellent bon, pas-

sable, médiocre, dans laquelle les termes s'opposent les uns aux autres. Ici, il s'agit d'un extrait descriptif et les termes soulignés portent sur la qualification d'êtres. Le rôle de la qualification dans la description est de donner un sens particulier à ces êtres et témoigne obligatoirement du regard que le narrateur porte sur ces êtres et le monde et reste donc nécessairement lié à sa subjectivité. « Le descriptif est un moment privilégié du sujet parlant de vivre l'illusion de posséder le monde »<sup>1</sup>. Il le singularise, le spécifie, lui donne une essence, une forme particulière en fonction de sa propre vision du monde. La technique privilégiée du descriptif est la métaphore. Comment peut-on donner des opposés aux mots en contexte dans ce type discursif ? A moins d'aboutir à une absurdité. Il aurait été plus judicieux de travailler les figures de style, par exemple, et leurs effets de sens qui ont une valeur de vocabulaire particulier.

Hors contexte, bien entendu, il est vain et insensé, de demander à des élèves de donner des mots ou expressions opposés aux mots et expressions soulignés. Le phénomène de l'antonymie dans l'apprentissage du vocabulaire doit être envisagé autrement.

## **2- Analyse d'un corpus**

Notre travail s'est porté sur un choix de 89 copies dont 53 sont des copies de classes de terminale 'Lettres et Langues' et 39 classes de 'Sciences de la Nature'. Les classes de LL font 4 h de français par semaine durant tout le cycle secondaire (1<sup>ère</sup>, 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> années). Les classes de SN font 3h d'enseignement par semaine durant tout le cycle secondaire (1<sup>ère</sup>, 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> années).

Après une étude de texte pour les 3<sup>ème</sup> LL texte argumentatif « la nuisance du bruit », pour les secondes, SN, texte expositif « l'Anthro-

---

<sup>1</sup> Patrick Charaudeau : idem p. 663

pologie » ; les élèves doivent produire au choix, soit le résumé du texte, soit une production personnelle du type discursif étudié.

### **Analyse des copies**

La quasi-totalité des élèves choisissent le résumé de texte. Ce choix en fait est une situation refuge. C'est la crainte d'aborder une production personnelle qui, à leurs yeux, est moins réalisable que le résumé qui leur offre le thème et les mots. Ainsi : les textes sont présentés en bloc, absence de toute ponctuation.

Les productions dans leur totalité reprennent les vocables clés du texte, tels qu'ils sont, textuellement.

Un grand nombre se contente de recopier quelques phrases au hasard du texte.

Ceci rend compte d'une incapacité totale de transfert et de réemploi du lexique dans une situation de leur cru.

### **Productions personnelles**

Outre l'absence d'outils grammaticaux qui assurent la cohésion des idées et qui relèvent aussi bien du phénomène de la syntaxe, on peut constater :

l'élève dans sa production reprend systématiquement et uniquement les vocables du texte : absence de tout apport lexical personnel le réemploi dans des phrases personnelles reste une imitation stricte de la phrase du texte. Autrement dit, l'élève est incapable d'appréhender d'autres possibilités d'actualisation pour construire un discours.

Une carence totale à donner des équivalences (synonymes)

Le déficit lexical est général et indiscutable.

En résumé, il s'agit d'erreurs :

- Logico-sémantiques { Je préfère de vivre au silence parce que le bruit, l'être humain peut devenir nerveux, stressé et qu'il ne supporte pas, scientifiquement le bruit entraîne des réactions de l'organisme qui, contrairement à ce que l'on croit.
- Stylistiques { On n'a pas le même mode de vie, y en a qui aiment et peuvent vivre dans des milieux où règne le bruit et d'autres le contraignent dans des endroits plus calmes et je me trouve dans cette partie là car j'aime fuir le stress, la routine et retrouve dans des endroits plus calmes.
- Syntagmatiques { J'aime cette situation toujours.  
Enfin je dis, le silence est très important surtout à la fin du siècle.
- Lexico-syntaxiques { A tous les niveaux de la phrase, dans leur totalité, dans la majorité des productions, comme le montrent les exemples ci-dessus.

Ainsi, le déficit est total ; il est présent à tous les niveaux des phénomènes linguistiques qui assurent l'écrit.

Ce déficit peut s'expliquer aussi bien dans le résumé que dans la production personnelle.

En ce qui concerne le résumé, cette activité pour être menée efficacement sollicite un vocabulaire assez spécifique, à savoir :

- l'emploi des hypéronymes qui permettent la reprise globale du thème dans son développement. La reprise assure la progression thématique logique.

- la nominalisation, celle-ci permet de réduire la phrase. La nominalisation sollicite l'emploi des substantifs dérivés de différentes classes grammaticales (verbes, adjectifs...) Ce phénomène relève aussi de la morphosyntaxe et prête à difficultés tenant à l'irrégularité de la dérivation en langue française.

- les synonymes qui permettent une reconstruction personnalisée du thème en évitant le plagiat pur et simple. La capacité d'employer des synonymes atteste de la connaissance en profondeur du vocabulaire chez un individu.

Ce lexique spécifique est du ressort de l'apprentissage du vocabulaire. Son absence dans la quasi-totalité des résumés montre à l'évidence l'échec des conduites de classes dans ce domaine : la non prise en considération de la spécificité du vocabulaire comme élément essentiel du discours dans ses multiples emplois.

En ce qui concerne les productions personnelles dont les déficits se signalent à tous les niveaux de la construction discursive, le manque de vocabulaire pour dire ce que l'apprenant veut dire qui est marqué par la vétusté, l'emploi de mots trop usuels et vagues qui reviennent sans cesse dans les productions, met en cause aussi la pertinence des apprentissages. La carence du double phénomène, à la fois l'étendue (quantité du stock lexical) et la profondeur (qualité du stock lexical), montre à l'évidence que nos apprenants ne disposent que d'un strict minimum vaguement assimilé qui réduisent à néant les possibilités de réinvestissement. Ici aussi, la faillite est liée indiscutablement à

la didactique de l'apprentissage qui doit déployer aussi d'autres procédés que ceux de la classe pour y répondre.

## Conclusion

Les manuels de 3<sup>ème</sup> secondaire dont l'édition est tout à fait récente, 2005-2006, qui prétendent s'inscrire dans le renouvellement méthodologique de l'apprentissage des langues ne modifient donc en rien les techniques d'apprentissage du vocabulaire, loin s'en faut. Ils semblent bien s'en tenir à l'idée que le vocabulaire est avant tout affaire individuelle et s'apprend, chez l'enfant comme chez l'adulte, au gré du hasard des conversations, de lectures ou autres, que l'école complète à l'occasion d'études de textes de manière improvisée et sans stratégie. Cette carence est due, d'une part à l'absence d'une réflexion concertée du corps des enseignants sur le problème, d'autre part surtout aux méthodologies communicatives dont se réclament les didactiques de l'enseignement du français en Algérie. Dans ces approches en effet, qui installent l'apprenant dans des situations réalistes et signifiantes et l'aident à construire le sens progressivement du message ou produire, l'étude systématique des composantes de la langue et en particulier celles du vocabulaire reste vague. Si donc ces approches ont le mérite de mettre l'accent sur la valeur sociale de la langue dont ils inscrivent l'apprentissage dans des situations de communication avec ses exigences et ses objectifs, elles réservent la portion congrue à l'étude du lexique comme phénomène spécifique et semblent bien donc comme les méthodologies qui l'ont précédé, s'en tenir à la tradition. Voilà pourquoi, dans tous les manuels de français en Algérie, le travail du vocabulaire se limite à manier quelques mécanismes du système lexical telles la synonymie, l'antonymie, et quelques formes dérivatives qui n'enseignent pas en réalité le vocabulaire.

---

## Troisième partie : propositions de remédiations

## Introduction

La didactique des langues, en se plaçant sous la dépendance de la linguistique, a pris en compte exclusivement l'approche formelle de la langue. Avec les approches communicatives, l'accent a été mis sur les interactions langagières : les fonctions du langage, la dimension pragmatique et donc sociale de l'échange. La compétence lexicale, avec ses différentes composantes, si elle est reconnue, n'est pas introduite dans une méthodologie et une étude systématisée, d'où le désemparement du corps enseignant, tâtonnements et autres démarches empiriques se fondant le plus souvent sur le hasard. Mais on a vu d'un autre côté aussi que le lexique n'est qu'une réalité fugitive qui n'existe, c'est à dire qui ne prend du sens que dans les discours qui rendent compte des vocabulaires. Or les discours sont illimités et ne sauraient se réduire à l'exigence pédagogique de quatre types qui, par ailleurs sont inauthentiques puisque sélectionnés en fonction d'objectifs de leçons. Les discours restent liés aux différents énonciateurs. Alors quelle stratégie adopter ? Il est bien établi de tout ce qu'on a vu (partie pratique) qu'il ne suffit pas d'enseigner les structures formelles en y ajoutant quelques mots nouveaux au hasard pour qu'un apprenant soit capable de réutiliser le lexique pour la compréhension et la production en langue étrangère. Comment donc systématiser les unités de signification au nombre théoriquement infini ? Et peut-on transformer quelques méthodes tout à fait primaires et inopérantes en savoir méthodologique ?

Sans verser dans un rigorisme méthodologique inadéquat à répondre à la complexité des problèmes, il nous semble, pour tenter de remédier à la situation décrite, qu'il est fondamental d'une part de retourner l'enseignement en apprentissage réel centré sur l'élément pour développer son autonomie dans l'acquisition du vocabulaire ; et d'autre part intervenir au niveau linguistique par un regroupement des

vocabulaires en vue d'un enseignement systématique. C'est ce que nous allons tenter d'exposer dans cette troisième partie. Enfin, nous y évoquons le problème de l'évaluation de ce type d'apprentissage qui n'est pas inclus dans le manuel. Mais avant, il nous semble utile d'exposer dans un tableau général les facteurs qui agissent, à notre avis, concrètement dans l'acquisition du vocabulaire par des apprenants et qui devraient être la source de réflexions.

### **Méthodologie pour l'acquisition du vocabulaire**

<b>Multiplier les occasions d'apprendre du vocabulaire</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• C'est en lisant, en regardant des films, en écoutant des émissions et en discutant de ces expériences que les élèves ont l'occasion d'acquérir un vocabulaire suffisant pour communiquer en français.</li> <li>• Il faut donc qu'ils n'aient pas peur de rencontrer des mots inconnus dans les œuvres auxquelles ils sont exposés. Mais qu'ils reconnaissent que c'est des buts de ces expériences.</li> </ul>
<b>Encourager l'indépendance dans l'apprentissage</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Montrer comment relier ce qu'ils apprennent à ce qu'ils savent déjà :             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Schémas, diagrammes et tableaux</li> <li>○ Analogies</li> <li>○ Synonymes</li> <li>○ Analyse sémantique</li> <li>○ Utilisation du contexte</li> </ul> </li> <li>• Montrer comment trouver l'information nécessaire dans un dictionnaire</li> <li>• Montrer comment composer et utiliser listes, lexiques, cartes mnémotechniques, index, etc.</li> <li>• Montrer comment utiliser l'ordinateur pour exécuter ces tâches plus facilement.</li> </ul>
<b>Encourager une participation active à l'apprentissage.</b>	<p>Pour qu'ils retiennent le nouveau vocabulaire, ce que les élèves font avec les mots nouveaux est plus important que le nombre de mots à apprendre</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Les activités utilisant les quatre savoirs sont les plus efficaces.</li> <li>• Les mots choisis devraient toujours être indispensables aux activités de la classe à ce moment-là pour qu'ils soient appris dans leur contexte et réutilisés plusieurs fois.</li> </ul>
<b>Multiplier les occasions de rencontrer le nouveau vocabulaire et de réactiver déjà connu des élèves.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Il est improbable qu'un mot vu une seule fois soit retenu et encore moins réutilisé.</li> <li>• Apprendre des mots dans le contexte d'activités où ils seront réutilisés souvent donne une idée plus juste de la façon dont ils sont utilisés en français et des règles d'usage qui les accompagnent.</li> <li>• Plus les élèves ont l'occasion de rencontrer et</li> </ul>

	d'utiliser ces mots, plus ils ont des chances de les retenir.
<b>Exiger des élèves qu'ils utilisent un vocabulaire juste, précis et approprié à la situation au cours des activités.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ne pas fournir la réponse à l'élève. « L'écho » n'est pas une technique efficace de correction. L'élève peut comprendre que l'enseignant lui fournit un synonyme ou résume son intervention. Il a rarement conscience d'avoir fait une erreur qu'il doit corriger. Il est placé dans un rôle passif.</li> <li>• Amener l'élève à utiliser le terme exact, en lui indiquant que la périphrase utilisée n'est satisfaisante : reprendre les mots d'un air réprobateur, poser une question, faire un signe convenu d'avance. Cet effort de rappel semble être la technique la plus efficace pour que la forme correcte soit éventuellement mémorisée.</li> <li>• Si l'élève ne peut pas se souvenir du terme juste, demander aux autres élèves de venir à son secours.</li> </ul>
<b>Faire étudier et utiliser différents registres de langue</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pour pouvoir bien communiquer dans une langue, il faut pouvoir adapter le registre que l'on utilise au contexte et à ses interlocuteurs. Au niveau intermédiaire, les élèves doivent être sensibilisés aux différents registres et aux contextes dans lesquels ceux-ci doivent être utilisés.</li> <li>• Le choix des mots, comme celui des formes et des structures sociolinguistiques, sera influencé par le registre utilisé. Les élèves doivent savoir si le vocabulaire choisi est normalement utilisé dans un registre soutenu, familier, populaire ou régional et donc pouvoir évaluer s'il est adapté au contexte.</li> <li>• L'enseignant exigera graduellement des élèves qu'ils utilisent un registre approprié au contexte dans les jeux de rôles, les simulations et les activités d'écriture selon leur intuition et leurs connaissances à ce sujet.</li> <li>• Faire découvrir que certains mots et certaines expressions changent de sens selon le registre dans lequel ils sont utilisés.</li> </ul>
<b>Encourager les élèves à apprendre et à utiliser de nouveaux mots français en dehors de la classe.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• En lisant au moins un livre en français par semaine (quelque soit le genre).</li> <li>• En ayant des contacts avec la langue en regardant la télévision, en écoutant des émissions pour les jeunes à la radio.</li> </ul>

### **1- Autonomiser l'apprenant**

Tous les enseignants ont pu constater dans leur activité quotidienne qu'en fait les élèves qui disposent d'un vocabulaire plus riche que leurs camarades étaient des lecteurs assidus. Une des premières études à mettre en évidence ce constat empirique ( Jenkins 1984) a consisté à présenter à des groupes d'élèves un mot nouveau dans diffé-

rents paragraphes, en faisant varier le nombre de présentations dans les groupes. Les élèves qui ont rencontré le mot nouveau à dix reprises ont acquis plus de connaissances sur ce mot que ceux qui ne l'ont rencontré qu'à deux reprises. Dans une autre étude réalisée auprès d'élèves de huitième année (Nagy et al.1985), les auteurs ont utilisé des textes dans lesquels les mots nouveaux n'apparaissaient qu'une seule fois. A l'aide d'une échelle précise ils ont pu constater que les élèves qui n'avaient aucune connaissance de ces mots avant l'expérimentation en étaient passés à une connaissance partielle, et ceux qui en avaient déjà une connaissance partielle avant l'expérimentation étaient passés à une connaissance plus complète de ces mots. Ainsi, les lecteurs acquièrent du vocabulaire grâce à leurs lectures personnelles et cette acquisition augmente et se confirme graduellement au fil des lectures qui s'ajoutent. Mais comment, par quel processus le lecteur dans cette condition arrive-t-il à cerner le sens d'un mot nouveau qu'il rencontre à l'intérieur d'un texte ? Dans cette activité, Jocelyn Giasson croit identifier deux modes d'apprentissage indirect du vocabulaire que nous allons proposer : l'analyse morphologique et l'utilisation du contexte.

### ***1-1 L'analyse morphologique***

Il est tout à fait plausible de penser que pour trouver le sens d'un mot nouveau, un lecteur utilise, en partie du moins, la morphologie de ce mot, c'est à dire sa composition : racine, préfixe, suffixe. Si par exemple, l'élève connaît le mot 'élevé', il peut généraliser sa connaissance à 'élévation', 'programmé-programmation-programmateur'. Bien entendu, il faut tenir compte des difficultés dans la complexité des appariements. Il est facile de constater un ordre croissant des complexités : 'programmé-programmation-programmateur', 'planète-planétaire', 'prévoir-prévisible'. Cependant, il appartient à l'enseignant d'établir un choix judicieux d'affixes les plus fréquemment employés et qu'il vise

spécifiquement à préparer ses apprenants à utiliser ces indices morphologiques au moment de l'analyse des mots nouveaux, pour établir d'autres listes d'affixes nouveaux et d'en assurer l'utilisation dans une progression. A la lumière de certaines données de recherche et d'une analyse linguistique minutieuse, White et al. 1989<sup>1</sup>, estiment que cinq ou six leçons sur les affixes et les racines, à partir de la quatrième année amélioreraient la capacité des élèves à utiliser les indices morphologiques.

### **1-2 L'utilisation du contexte**

L'analyse morphologique peut contribuer à l'acquisition de vocabulaire nouveau chez les élèves, cependant le plus gros de cet apprentissage se fait par l'utilisation du contexte. Il est cependant d'analyser de plus près l'aide effective que peut donner le contexte dans cet apprentissage.

Plusieurs auteurs s'accordent à dire et ont souligné le fait que l'importance de l'utilisation du contexte pour apprendre du vocabulaire pouvait varier sensiblement d'un mot à l'autre et que le contexte ne donnait souvent qu'une information partielle sur le mot nouveau. Schwartz et Baldwin 1986 ont proposé une échelle fort intéressante à trois niveaux pour classer les types de relation existant entre le mot nouveau et son contexte qui permet de mieux cerner les différents degrés d'utilité du contexte dans l'acquisition du vocabulaire. Dans la première situation( fig1) il n'y a pas de relation de transfert entre X et Y ; le sens de nécromancie ne peut pas être inféré à partir du contexte, il n'y a aucun indice qui relie au contexte le concept du mot. Dans la deuxième situation, X est inclus dans Y. le contexte de la phrase fournit un indice clair qui permet au lecteur de savoir assez facilement le sens de nécromancie. Enfin dans la troisième situation, X recoupe par-

---

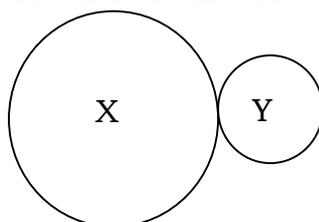
<sup>1</sup> White T. Power, M et White S. 1989. *Morphological analysis : implications pour teaching and understanding vocabulary growth*. *Reading research Quarterly*, vol. XXIV n°3 p. 283-305

tiellement Y. la phrase fournit certaines informations sur le mot nouveau ; si le lecteur sait que Merlin est un magicien, il pourra prédire l'hypothèse que la nécromancie est reliée d'une manière ou d'une autre à la magie ou à la sorcellerie.

**Figure 1**

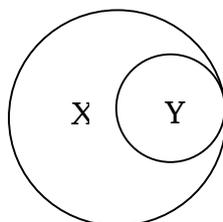
Types de relation existant entre le mot nouveau et son contexte

**Situation A**



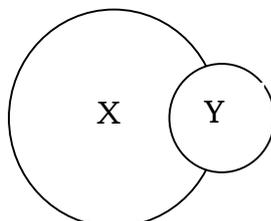
*La nécromancie a permis à Raspoutine de diriger le royaume.*

**Situation B**



*La nécromancie, ou sorcellerie, était autrefois punie de mort.*

**Situation C**



*La nécromancie a permis à Merlin de diriger le royaume.*

Cette dernière situation doit faire l'objet d'une attention particulière car elle pose un problème fondamental inhérent aux langues : la dimension culturelle. Un natif n'aurait aucune difficulté à relier Merlin à la magie et à la sorcellerie. Ceci fait partie de la culture de son pays. C'est loin le cas pour un étranger à la culture française. Or, dans leur majorité, les discours (hormis scientifiques et techniques) réfèrent sans cesse au culturel. Cette dimension est malheureusement ignorée par les enseignants dans l'étude des textes et les difficultés qu'elle pose pour la compréhension.

Toutefois, beaucoup d'auteurs ont contesté l'utilité du contexte dans l'acquisition du vocabulaire en langue étrangère. Il est rare, affirment-ils, de rencontrer un contexte qui fournit des informations complètes sur un mot nouveau. Ces auteurs ne semblent pas prendre en considération que l'acquisition du vocabulaire par la lecture, tout le monde en a fait l'expérience, se fait graduellement par des rencontres répétées du même mot dans des situations variées et différentes. C'est en rencontrant le même mot dans plusieurs contextes qu'un lecteur arrive à se construire une idée plus complexe dans la signification du mot.

Voilà pourquoi il est impératif de réhabiliter l'acte de lecture en voie de disparition chez les jeunes sujets en Algérie. Les élèves doivent lire des textes variés et en quantité suffisante pour pouvoir rencontrer les mots nouveaux dans les contextes nombreux et différents. L'enseignant qui incite en motivant ses élèves à augmenter leur temps de lecture personnelle agit donc directement sur le développement du vocabulaire chez eux.

Toutefois, bien souvent les élèves ignorent ce que l'enseignant entend par « servez-vous ou utilisez les autres mots du texte ». C'est là où l'enseignant doit intervenir par un enseignement explicite et une stratégie bien définie.

Comment autonomiser les «élèves dans l'acquisition du vocabulaire ?

Nous avons vu, à la lumière du corpus analysé, que le transfert de 'l'habileté lexicale' dans des situations de leur cru, est le problème majeur des apprenants. Il est donc nécessaire d'intervenir à ce niveau. Des études qui ont porté sur ce problème permettent de construire une stratégie qui est susceptible de répondre à ce déficit. Nous nous inspirerons sur celle de Herman et Weaver, 1988 qui proposent l'intégration

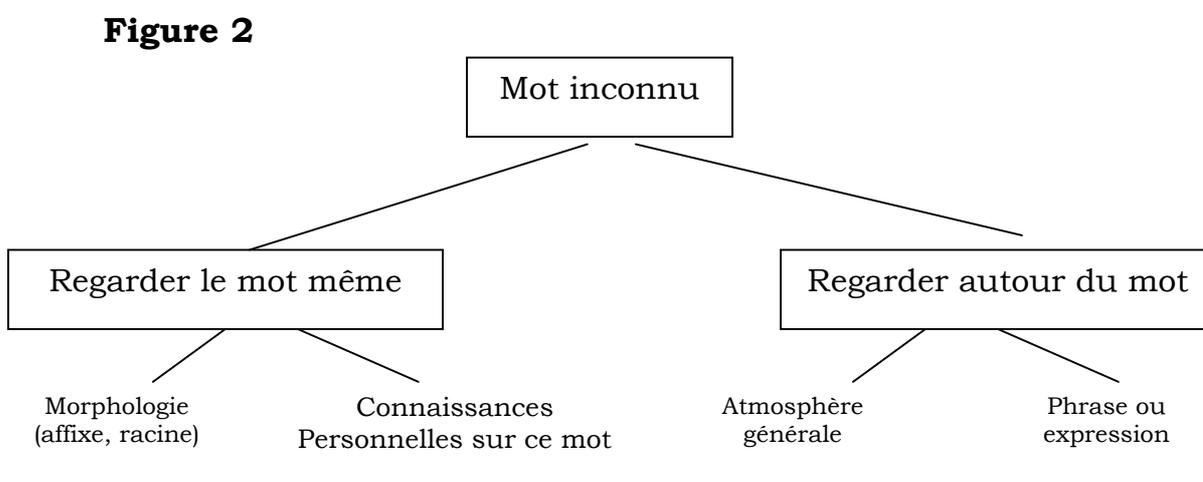
des indices et sur celle de Schwartz et Raphaël 1985 qui proposent un approfondissement du concept de définition.

### **1-3 La démarche d'intégration des indices**

Il s'agit d'enseigner aux élèves à combiner certains facteurs propres à les aider à cerner le sens d'un mot nouveau. Ces facteurs sont : la compréhension que l'élève a du texte, les informations qu'il peut tirer du mot lui-même, les connaissances antérieures qu'il possède personnellement sur le sens du mot ainsi que la connaissance implicite qu'il a du fonctionnement de la langue. La stratégie consiste à habituer les élèves à utiliser ces différentes sources qui contribuent toutes à conférer un sens au mot nouveau.

Cette stratégie comprend deux parties :

- a) observer le mot
  - voir sa composition (suffixe, racine, préfixe)
  - vérifier sa propre connaissance du mot (ce que je sais déjà)
- b) observer ce qui entoure le mot
  - lire attentivement la partie du texte où apparaît le mot et tenter de saisir événement et atmosphère générale.
  - Voir plus précisément la phrase ou l'expression où apparaît le mot :



---

Source : adaptée de Herman et Weaver

Cette démarche doit suivre un ensemble d'étapes. Au début, l'enseignant doit choisir des contextes très informatifs que les élèves puissent percevoir facilement le sens du mot nouveau. Puis, graduellement il passe à un choix de contexte moins informatif sur lequel il doit insister puisque c'est ce type le plus rencontré dans les lectures. La stratégie suivra cinq étapes.

### **Etape 1.**

L'enseignant explique clairement le but de la stratégie puis se livre à une illustration des deux étapes de la procédure : a) et b) supra. Puis il doit concrètement démontrer à la classe comment tirer et combiner les informations pour aller vers la formulation d'hypothèses. La démonstration doit être authentique. L'enseignant choisira dans un texte un mot inconnu et doit expliciter verbalement comment il procède lui-même pour arriver à dégager le sens du mot inconnu

### **Etape 2.**

L'enseignant guide les élèves dans l'application de la stratégie par des interventions et un soutien accru.

### **Etape 3.**

Les élèves effectuent la démarche au complet sous la supervision de l'enseignant.

### **Etape 4.**

Les élèves appliquent la stratégie en équipes.

### **Etape 5.**

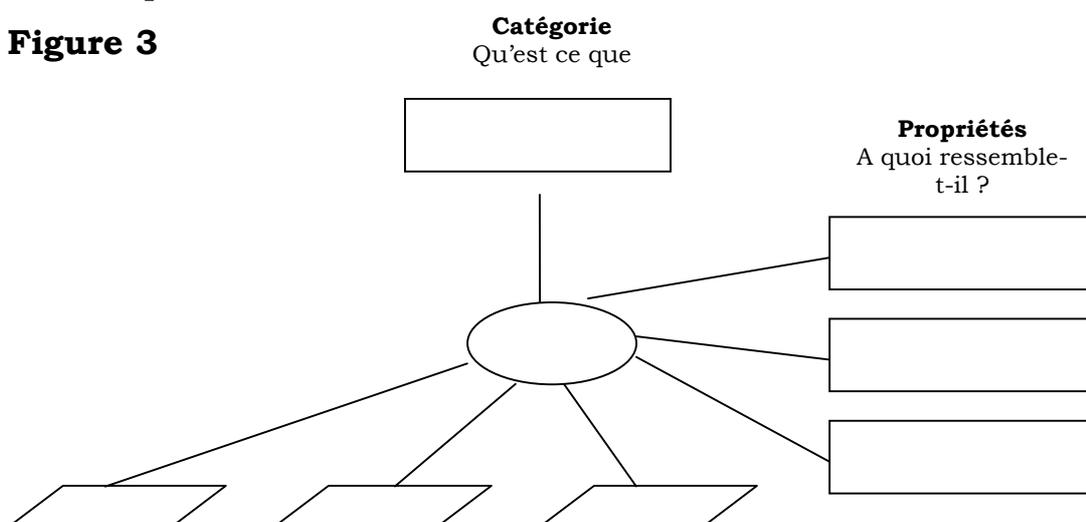
Les élèves utilisent la stratégie de façon autonome dans des lectures personnelles. Mais périodiquement il demande à un élève de lire

à haute voix un paragraphe et d'utiliser la procédure devant la classe pour découvrir le sens d'un mot nouveau afin que les élèves perdurent dans l'utilisation de la technique jusqu'à ce qu'elle devienne automatique.

#### **1-4 Le concept de définition**

Schwartz et Raphaël 1985<sup>1</sup> ont élaboré une démarche pédagogique dont l'objectif est d'autonomiser les élèves dans leur acquisition de vocabulaire nouveau. Ils sont partis de l'observation que les élèves ignorent qu'ils ne connaissent pas un mot parce qu'ils ne possèdent pas le concept de définition. Ces auteurs incitent donc les enseignants à une stratégie visant à enseigner explicitement aux élèves le type d'information qui entre dans une définition. Cette stratégie s'inspire des réseaux sémantiques (façon de se représenter graphiquement l'organisation des concepts dans la mémoire). Ils partent du fait qu'un réseau sémantique comprend trois types de relation : la catégorie à laquelle appartient le concept. Les propriétés ou les caractéristiques de ce concept. Des exemples de ce concept ils incitent dans cette stratégie les élèves à regrouper leur connaissance d'un concept sous trois titres : catégorie, propriété, exemple. La figure 3 résume graphiquement les éléments qui devraient constituer une définition.

**Figure 3**



<sup>1</sup> Schwartz, R (1988) : "learning to learn vocabulary in content textbooks" journal of reading, vol. 32 n°2

SOURCE : adaptée de Schwartz et Raphael (1985)

### **But de la stratégie**

Les élèves doivent prendre conscience et il faut le leur rappeler qu'il est nécessaire de bien comprendre le sens des mots pour comprendre un texte. Cette stratégie les aidera à se fixer si oui ou non ils comprennent assez bien un mot nouveau rencontré dans un texte.

Stimuler les connaissances antérieures. Voici un exemple emprunté aux auteurs.

Introduire un concept nouveau. Par exemple 'ordinateur' et demander aux élèves de dire tout ce qu'ils savent sur ce mot. Reporter sur le tableau les informations les plus pertinentes.

On pourra avoir la liste suivante :

Ordinateur
Atari
Possède un clavier
Une machine
Permet de jouer à des jeux
IBM
Possède un écran
On l'utilise pour écrire des textes
Possède une mémoire
Peut calculer rapidement
Macintosh

Expliquer aux élèves que toutes ces informations peuvent être regroupées en trois catégories. Ainsi, dans cette liste trouvez le ou les mots qui répondent à la question 'qu'est ce qu'un ordinateur ?' Dans notre exemple, la catégorie est 'machine'.

Demander ensuite de trouver des mots ou des expressions qui décrivent ce type de machine. Et enfin de trouver des exemples d'ordinateurs dans la liste des mots.

Bien entendu, lorsque les élèves deviennent suffisamment habiles dans l'emploi de la stratégie, l'enseignant doit les pousser à utiliser la stratégie mentalement jusqu'à ce qu'elle devienne automatique. Il

faut éviter d'en faire une stratégie d'exercice à trous, c'est à dire de compléter des paragraphes, technique abondamment utilisée par les enseignants. Il faut qu'ils comprennent que la stratégie est un moyen d'approcher la compréhension des concepts et non une expertise à remplir des schémas de définition.

## **2 - L'enseignement systématique du vocabulaire**

Les lectures personnelles sont responsables de la plus grande partie de l'acquisition du vocabulaire chez les élèves. Cela, bien entendu, ne signifie pas qu'un enseignement spécifique du vocabulaire en classe est inutile et il qu'il ne faut compter uniquement que sur ces activités pour augmenter les possibilités lexicales chez les apprenants.

Si donc les lectures personnelles sont indispensables pour enrichir et développer l'étendue du vocabulaire, des stratégies d'intervention permettraient de l'enseigner en profondeur. Sans reprendre des méthodes qui se fondent totalement sur le vocabulaire, il nous semble qu'il est possible de réduire l'infinité du champ en travaillant sur des regroupements des vocabulaires selon une logique heuristique indispensable à leur intégration dans un projet didactique.

### **2-1. le scénario**

Dans ce travail, nous reprenons les thèmes de Marie-Claude Tréville et Duquette<sup>1</sup>.

L'effet de sens des mots dans les discours comme cela a été précédemment est largement dépendant des associations lexicales faites par le locuteur scripteur qu'on relève à l'intérieur d'un corpus donné, les divers vocables coréférentiels à un concept de départ, on obtient comme on l'a vu une série de mots ou paradigmes désignationnels (Mortureux 1985-93) qui donnent une interprétation particulière de ce concept. En discours en effet, doit-on rappeler (Ch.II Langue et dis-

---

<sup>1</sup> Marie- Claude Tréville et Lise Ququette – idem - 1<sup>ère</sup> partie : des concepts fondamentaux.

cours) le sens des mots est sujet à des variations résultant des mots avec lesquels ils sont placés en co-occurrence.

Dans une perspective d'apprentissage, repérer ces paradigmes lexicaux contribue puissamment à aider l'apprenant à interpréter le sens des mots inconnus en les reliant aux mots connus du paradigme où ils apparaissent. De la même qu'il trouve dans les reformulations par la paraphrase la définition, métaphore, l'explication qui l'aide à comprendre le texte. Ainsi dans les textes narratifs ou descriptifs, la cohérence sémantique est construite fréquemment sur une succession de mots dont la co-occurrence et l'ordre d'occurrence sont prévisibles.

### **Exemple d'activité**

Voici un ensemble de travaux réalisés en groupe en séminaire sous la direction de l'IEF avec comme thème didactique « l'apprentissage du vocabulaire, février 2003 ».

Mettre en scène une trame d'évènements de la vie qui sont établis dans une communauté et décrire les attitudes et des comportements prévisibles dans une certaine situation et qui sont en rapport avec sa référence culturelle.

### **Exemple : le scénario de l'hôtel.**

Décor : réception d'un hôtel

Personnages : client, réceptionniste, chasseur d'hôtel, bagagiste.

Evènement : réservation individuelle ou collective

Client : s'informer

négocier les prix

Exigence (chambre simple, vue sur la mer, chambre avec suite, pension complète, semi complète.)

Réceptionniste :

Refus : regret, hôtel complet, désolé, on ne peut satisfaire, il n'y a plus de chambre disponible, il fallait retenir à l'avance, l'hôtel affiche complet jusqu'à...

Disponibilité: disponible, comme vous le désirez, vous aurez satisfaction, à votre aise, comme il vous convient

Ce type d'activité qui fonctionne sur une série de comportements stéréotypés comme par exemple donner un rendez-vous, aller au stade, préparer une fête, a l'avantage dans une communication d'être prévisible : ainsi un noyau sémantique tel que aller au cinéma s'actualise par des mots tels que : réserver la place, choisir le film, acheter les billets...

On pourrait varier ce type d'activité par la suite selon l'exemple.

a) Pour chacun des mots suivants proposer des techniques différentes destinées à en faire découvrir le sens par la mise en évidence de relations sémantiques avec d'autres mots : un fonctionnaire, se renseigner, ignorant, occupé

b) Proposer des activités destinées à sensibiliser les étudiants aux différents types d'associations spontanées que peuvent déclencher les mots. Exemple : maison, agent, cerveau.

## **2-2 Les collocations**

La réflexion linguistique a entraîné un changement des idées qui s'est effectué par un mouvement du structuralisme vers le fonctionnalisme. Ces théories récentes qui ont pris le pas et se sont généralisées dans l'enseignement des langues relient désormais toute structure lexicale avec l'usage. Ainsi l'unité d'apprentissage ne se définit qu'en incluant les éléments du discours. Dans la foulée, la didactique des langues renouvelle ses méthodologies et vise toujours à installer l'apprenant dans des situations naturelles et authentiques de la langue pour développer ce qui est désormais convenu d'appeler une compétence de communication. L'analyse des éléments du discours en vue

de cet objectif en se recentrant sur le vocabulaire depuis une vingtaine d'années comme élément essentiel a vu surgir une nouvelle problématique : celle des unités de signification. Et en effet dans la chaîne linguistique, l'unité de signification ne coïncide pas toujours avec le mot. Il en est ainsi de locutions figées qui sont des ensembles lexicalisés de deux ou trois mots « au pied de la lettre, à vau l'eau » et pouvant être des propositions complètes « agir comme en pays conquis, arriver comme mars en carême », des locutions semi figées « cligner des yeux » dénommées souvent collocations. Si pour un natif baigné dans la culture, elles ne présentent pas de difficultés et sont naturellement saisies, c'est loin d'être le cas pour un étranger qui, inévitablement trouve des difficultés à saisir la monosémie de la locution et encore plus à la réemployer comme un tout indissociable.<sup>1</sup>

### **Les expressions figées en classe de langue**

Comment aborder les unités de signification supérieures aux mots graphiques isolées ? Enseigner le sens dans une classe de français, c'est préalablement distinguer entre le mot graphiquement isolé et l'unité de signification, résultat de plusieurs mots contigus, figés ou semi figés.

### **Activités d'apprentissage**

**Activité 1** : expliciter d'abord le type de liaison entre les mots

1 - le sens du groupe de mots résulte de la somme du sens de chaque unité qui le constitue

2 - le groupe de mots est lexicalisé, ses éléments sont soudés et forment comme une seule unité avec un sens particulier ne prenant en compte aucun sens des unités qui le constituent

---

<sup>1</sup> Robert Galisson (1983 p 87 –159) qui les nomme 'locutions figuratives' souligne les difficultés qu'elles présentent pour l'apprenant étranger et propose une approche centrée sur ses difficultés.

## Exercices

Dans les groupes de mots suivants, distinguer ceux qui sont des syntagmes libres des locutions figées ou semi figées :

- |                       |                               |
|-----------------------|-------------------------------|
| -cligner des yeux     | -avoir une ardoise            |
| -une douche écossaise | -entre la poire et le fromage |
| -un ton péremptoire   | -voir trente-six chandelles   |
| -pousser un soupir    | -filer du mauvais coton       |
| -jouer aux cartes     | -tenir le haut du pavé        |
| -une pomme de terre   | -les jours ouvrables          |

## Activité 2

### Exercice de recomposition

Exemples de découpage des cartons

Courir	deux lièvres à la fois
Tirer	une bordée
Prendre la poudre	d'escampette
Faire d'une pierre	deux coups

### Exercice de substitution

Remplacer les définitions insérées dans le texte entre barres obliques

Battu/d'une manière définitive/couture/sa carrière de boxeur est maintenant terminée ;

De nouveau il va/avoir de la peine à trouver de quoi vivre/diable ;

ça va être/ d'énormes complications/croix/pour lui faire accepter un travail ;

Si personne ne s'occupe de lui, dans un mois, il sera/à la charge/crochets/ de sa mère !

### Exercice de complétion

Complétez

- 1).....grain de sel
- 2) partir les pieds.....
- 3) c'est.....que roquefort
- 4)Ne pas avoir les yeux.....

### Exercice de modification

Collocations erronées -----> collocations justes

- a)chercher la souris -----> la petite bête
- b) prendre le bœuf par les cornes -----> le taureau
- c) la montagne accouche d'une petite bête --> d'une souris
- d) mettre la charrue devant les taureaux----> les bœufs

### Etiquettes sémantiques

Trouvez des collocations qui mettent en jeu des animaux et donnez leur une étiquette sémantique.

Locutions figuratives animalières	Etiquettes sémantiques
- être une poule mouillée	- lâcheté
- faire le singe	- mimer/singer
- chant du cygne	- la mort
- un chant de sirène	- attirance
- au chant du coq	- matinal
- larme de crocodile	- hypocrisie

Prendre en charge ce type d'expression en classe de langue n'a pas pour objectif de faire connaître ou d'inventorier les différentes locutions ou expressions figées mais d'imaginer des types d'activité pour

faire prendre conscience à l'apprenant des possibilités de construction d'expressions imagées, de leur fonctionnement en situation et de savoir en retour les réemployer et d'en imaginer personnellement.

### **3 – L'évaluation**

#### **3-1 L'évaluation : un débat controversé**

Tout apprentissage est sous-tendu par une évaluation, organisée ou non, explicite ou implicite, cette activité pédagogique est inhérente à tout enseignement/apprentissage et suscite des débats controversés interminables sur la pertinence de ses interventions et ses conséquences. En fait, la controverse tourne autour d'une question centrale : imposer une échelle de valeurs et nier les inégalités car, évaluer selon les uns c'est hiérarchiser les mérites en fonction desquels se décidera dans le cursus la sélection pour le passage, l'orientation vers divers types d'études, la certification qui garantira aussi dans le marché du travail l'embauche. Pour d'autres qui se révoltent, l'évaluation doit se mettre au service de l'élève et non du système qui, impitoyablement, exclue. L'évaluation doit compléter le processus d'apprentissage, elle doit aider l'apprenant à apprendre.

En ce qui concerne notre système éducatif, aucun mot n'est soufflé, un silence éloquent pèse sur le problème et le débat n'est jamais ouvert. Aussi, dans les méthodologies et les manuels, le mot n'apparaît qu'exceptionnellement et dans des proportions fort limitées. Toujours est-il que la deuxième conception évoquée ci-dessus s'impose de plus en plus dans les pratiques scolaires sous le vocable de « évaluation formative ». Nous entendons par évaluation formative toute pratique d'évaluation continue constructive des apprentissages, celle qui contribue à aider les élèves dans leurs acquisitions tout au long de l'année. Le rôle de l'évaluation doit réajuster et réguler les enseignements en fonction des difficultés et des problèmes diagnostiqués. Et,

fort de l'idée que « *enseigner, c'est s'efforcer d'orienter le processus d'apprentissage vers la maîtrise d'un curriculum défini : ce qui ne va pas sans un minimum de régulations des processus d'apprentissage en cours d'année scolaire. Cette régulation passe par des interventions correctrices fondées sur une appréciation des progrès et du travail des élèves* ». <sup>1</sup>, nous considérons que de même que se déploient des stratégies d'apprentissage du vocabulaire doit intervenir des stratégies d'évaluation spécifiques au domaine : une évaluation de la compétence lexicale.

Le travail réalisé par Marie Claude Tréville et Lise Duquette<sup>2</sup> nous semble pertinent dans le domaine et nous nous proposons d'en exposer les grandes lignes.

### **3-2 Les domaines de l'évaluation des activités du vocabulaire**

Nous avons vu tout au long de l'exposé de notre mémoire que la compétence lexicale est déterminée par les composantes, linguistique, discursive, référentielle, socioculturelle et stratégique, aussi l'évaluation ne doit-elle pas s'arrêter à l'aspect formel et sémantique des mots mais doit nécessairement appréhender tout l'enchaînement discursif, grammatical et pragmatique des mots. Ce sont ces différents aspects et les liens des mots avec leurs réseaux d'association, une fois maîtrisés, qui fondent la « connaissance achevée » : c'est-à-dire l'acquisition en profondeur du vocabulaire par l'apprenant. Un deuxième aspect doit être pris en considération : l'évaluation est caractéristique de ce que dénomment les auteurs cités de « la dichotomie, profondeur/étendue » qu'on désigne sous le vocable général de qualité et quantité.

---

<sup>1</sup> Philipp Perrenoud : « *L'évaluation des élèves* ». De Boeck – Université – 1998 –P. 132 à 145

<sup>2</sup> Marie Claude Tréville et Lise Duquette : « *enseigner le vocabulaire en classe de langue* ». 3<sup>ème</sup> partie

### **3.2.1 Vocabulaire réceptif/Vocabulaire productif**

Il est essentiel aussi avant d'envisager les différents procédés d'évaluation des connaissances lexicales de distinguer les buts auxquels sont assignés ces connaissances. Si dans ses activités, l'enseignant vise des connaissances destinées à la compréhension de l'écrit et de l'oral, une maîtrise réceptive du vocabulaire devra être suffisante pour les tâches de lecture et d'écoute. La tâche de réalisation des activités d'expression requiert par contre la maîtrise productive du vocabulaire et sollicite la mémoire pour les mots et leurs règles d'emploi, leur intégration à des situations appropriées.

### **3.2.2. Critères d'évaluation**

Les procédés choisis pour évaluer les vocabulaires réceptifs ou productifs doivent bien entendu s'adapter aux situations réelles qui se présentent. Elles doivent tenir compte des objectifs, programmes enseignés, méthodologies à savoir documents et sources et leurs variabilités respectives. Mais en fonction aussi du niveau des apprenants, de leur âge, de leur compétence : un débutant ne peut pas formuler la définition d'un mot avec un niveau d'exactitude que quelqu'un en fin de cursus. Edgar Dale (1965)<sup>1</sup> décrit de façon schématique selon les étapes la connaissance d'un mot. Nous en reprenons les quatre étapes principales :

#### **Etape 1**

L'apprenant ne peut distinguer les mots des pseudo mots. A ce stade, il n'y a pas encore lieu de procéder à une évaluation lexicale.

---

<sup>1</sup> Dale. E (1965) : « *Vocabulary measurement : technic and major findings dans elementary English* », 42 (5) 895.901

## **Etape 2**

L'apprenant distingue les mots des pseudo mots sans pouvoir les définir. Il est capable de dire s'il reconnaît le mot ou non : c'est le premier stade de la compréhension.

## **Etape 3**

L'apprenant peut deviner le sens d'un mot dans un contexte peu explicite dans lequel les champs sémantiques ne sont pas clairement délimités. Il peut compléter un texte lacunaire d'une liste de réponses (à choix multiple) ou remplacer les mots d'un texte par des synonymes extraits d'une liste d'options proposées : c'est le stade de la compréhension plus approfondie.

## **Etape 4**

L'apprenant connaît les différentes acceptions d'un mot. Il définit le mot, prouve son synonyme ou le traduit : c'est le stade où il va essayer de le réemployer.

### ***3-3 Quelques techniques d'évaluation du vocabulaire***

Nous empruntons ici les procédés d'évaluation proposés dans l'ouvrage de Tréville et Duquette. Nous avons bien entendu sélectionné ceux qui s'accordent aux stratégies d'apprentissage exposées dans la partie remédiations de notre travail.

#### **3.3.1 Evaluation du vocabulaire réceptif**

Comme il a été signalé précédemment, l'évaluation du vocabulaire réceptif se réalise par des tâches de compréhension. Le candidat ne produira pas donc des mots, mais il est tenu de les reconnaître avec leur sens ainsi que leur rapport avec d'autres.

### **3.3.2 Les épreuves lexicales hors contexte**

Ce sont des mots hors contexte. Ils ne sont donc pas actualisés par leur usage dans des discours. Aussi cette évaluation portera sur la capacité de l'élève à élucider le sens à partir des mots eux-mêmes (racines, affixes, analogies morphologiques...). Cette technique donnera l'occasion à l'élève, grâce à une liste de mots présentés, de s'auto évaluer directement sur ce qu'il sait et ce qu'il ne sait pas. Ce test qui appelle l'apprenant à s'interroger sur chaque mot de la liste et à se demander s'il connaît, donne à partir d'un échantillon lexical présenté hors contexte, une mesure de l'étendue de son vocabulaire réceptif.

### **3.3.3. Les épreuves à choix multiples**

Assez répandues dans les écoles et les lycées, elles figurent aussi souvent aux examens nationaux. Cependant, dans les cursus scolaires, ou activités, il ne semble être intégrées dans des stratégies liées à des buts précisés. Conçue pour évaluer les connaissances lexicales, l'épreuve des questions à choix multiples doit répondre à quatre cas précis :

1 – à partir d'une image ou stimulus, il faut sélectionner parmi un nombre d'options (quatre ou cinq) celle qui correspond à l'objet représenté

2 – le stimulus est une définition et il faut sélectionner la bonne réponse

3 – Le stimulus est un mot isolé et il faut sélectionner parmi l'ensemble la bonne définition

4 – le stimulus est un mot intégré dans un contexte et il faut sélectionner le synonyme.

Sur les quatre options, trois doivent être des distracteurs. Il est surtout intéressant d'avoir une série de distracteurs qui ont des affinités sémantiques.

### **3.3.4. Les épreuves lexicales en contexte**

Présentées en contexte, les épreuves de compréhension du vocabulaire, s'ils portent sur la connaissance du sens des mots, doivent aussi englober la connaissance des règles d'emploi des mots dans la chaîne discursive. Cette épreuve donne ici la mesure de la compétence stratégique du candidat. Ses recours aux indices contextuels pour identifier le mot, son sens et son intégration dans la situation de communication.

#### **3.3.4.1 L'épreuve d'appariement**

Afin de favoriser les possibilités d'utilisation des indices contextuels par le candidat, la technique d'appariement consiste généralement à donner les mots dans un court texte et à présenter des options de réponse liées au texte.

#### **3.3.4.2 L'épreuve de Closure**

Il s'agit d'exercices de complétion. Un texte est présenté avec des mots supprimés et l'apprenant doit retrouver les mots qui manquent. Cette épreuve doit respecter un certain nombre de critères de sélection : le retrait des mots doit s'effectuer à intervalle fixe tous les cinq à sept mots. Les blancs peuvent répondre de manière aléatoire à des noms, des verbes, des prépositions... Les réponses peuvent être à choix multiples, la bonne réponse doit être sélectionnée parmi quatre options. Ce test peut-être ouvert, le candidat est tenu de produire le mot, autrement dit il doit compter sur lui-même. Enfin, le premier et dernier paragraphe ne porte pas de suppression pour permettre au candidat d'inférer les réponses.

#### **3.3.4.3. Les épreuves d'association d'idées**

Ces épreuves appellent un large éventail d'aptitudes qui sollicitent aussi bien l'intelligence, la rapidité du raisonnement, la compétence verbale ainsi que la connaissance des implicites culturels. Elle

est construite sur le postulat d'association des mots et des collocations. Par exemple *pain* et *vin* impliquent une culture religieuse chrétienne, *pain* et *planche* une expression figée *du pain sur la planche*.

Voici à titre d'exemple de reconnaissances des implicites élaborée par Meara (1992)<sup>1</sup>.

Indiquez par oui ou non (o) ou (n) si vous voyez un lien entre les deux mots de chaque paire donnée. Répondez aussi vite que possible (vous disposez de six minutes au total et si vous n'êtes pas sûr répondez (n)).

- |                             |                             |
|-----------------------------|-----------------------------|
| 1 [ ] chipoter : détails    | 2 [ ] éviter : cuisine      |
| 3 [ ] bisser : applaudir    | 4 [ ] monter : flèche       |
| 5 [ ] soleil : roi          | 6 [ ] buriner : sculpture   |
| 7 [ ] camus : rivière       | 8 [ ] chanson : rengaine    |
| 9 [ ] mince : aiguille      | 10 [ ] pont : âne           |
| 11 [ ] délier : langue      | 12 [ ] passeur : rivière    |
| 13 [ ] étage : fusée        | 14 [ ] coller : piquer      |
| 15 [ ] déchoir : bas        | 16 [ ] sournois : hypocrite |
| 17 [ ] hydrofuge : bois     | 18 [ ] brosse : reluire     |
| 19 [ ] battre : blanc       | 20 [ ] midi : rose          |
| 21 [ ] galbe : cuisse       | 22 [ ] prunelle : œil       |
| 23 [ ] indécrottable : sale | 24 [ ] famélique : chercher |
| 25 [ ] deviner : neige      | 26 [ ] moulinet : pêche     |
| 27 [ ] jonc : panier        | 28 [ ] pain : planche       |

*L'épreuve complète des associations de Meara comprend quatre sous-tests de 60 items chacun.*

### **3.3.5 Evaluation du vocabulaire productif**

L'épreuve du vocabulaire productif se fonde sur le rappel des connaissances acquises et leur actualisation. Les épreuves de production consistent dans la construction de contextes autour de mots ci-

---

<sup>1</sup> Meara, P. (1990) : "Vocabulary acquisition : aneglected aspect of langage learning" dans langage teaching and linguistics abstracts 13-221-246.

bles donnés ou la production de ces mots eux-mêmes dans des contextes imposés ou produits par l'apprenant.

### 3.3.5.1 L'échelle des connaissances lexicales

L'épreuve de Marjorie B. Weshe et Simra Paribakht (1993) est une autoévaluation des connaissances à partir d'une liste de mots isolés.

Le candidat est appelé à remplir pour chaque mot la grille suivante<sup>1</sup> :

Rang	
1	Je ne me souviens pas d'avoir vu ce mot auparavant
2	J'ai déjà vu ce mot mais j'en ignore le sens
3	J'ai déjà vu ce mot et je crois qu'il signifie. Fournir un synonyme ou une traduction
4	Je connais ce mot. Je peux l'utiliser dans une phrase. Fournir une phrase

A la suite de cette épreuve, un rang est donné par le correcteur du degré de profondeur de la connaissance manifestée selon le barème suivant :

Degré de profondeur	
1	Le candidat ne connaît pas le mot
2	Le candidat a déjà vu le mot mais en ignore le sens
3	Un bon synonyme et une traduction ont été fournies
4	Le mot est utilisé dans une phrase et revêt le sens approprié.
5	Le mot est utilisé de façon correcte sur le plan sémantique et sur le plan grammatical

### 3.3.5.2 L'interrogation enregistrée

Elaborée par John Read (1987), c'est une séance de trente minutes en tête à tête avec un examinateur. Il s'agit d'évaluer la connais-

<sup>1</sup> Traduite et adaptée par Marie-Claude Tréville et Lise Duquette : « *enseigner le vocabulaire en classe de langue* », 3<sup>ème</sup> partie « *L'évaluation lexicale* »

sance d'une trentaine de mots (noms et verbes) peu fréquents en dehors des milieux universitaires ou scolaires et présentés par écrit de façon isolée. Il faut prononcer le mot et expliquer ce qu'il veut dire, donner d'autres mots avec lesquels il s'associe, produire des dérivés de ce mot et enfin employer ce mot dans une phrase. Cette activité répond à l'étape quatre de l'échelle de Dale.

### **3.3.5.3 L'épreuve de substitution**

L'épreuve de substitution sollicite des connaissances lexicales et sémantiques. Le remplacement d'un mot par un autre ne doit pas entraîner de difficultés d'ordre syntaxique. On doit aussi accepter plusieurs réponses même si elles n'étaient pas prévues. Ainsi, dans l'exemple suivant :

Remplacer le verbe regarder par un verbe plus spécifique dans le contexte :

1 – Il aimait regarder, de sa terrasse, la vaste étendue de la vallée

2 – Elle se demandait qui était cet homme qui la regardait avec insistance depuis dix minutes

3 – Cachée derrière ses rideaux, la vieille dame regardait inlassablement ses voisins.

Deux réponses au moins sont acceptables pour chaque phrase. Contempler et admirer pour le 1, dévisager et observer pour le 2, épier et surveiller pour le 3.

### **3.3.6 L'évaluation de la compétence lexicale**

#### **La production écrite**

La tâche principale qui permet, selon la majorité des critères de l'évaluation, de mesurer la performance d'un apprenant, c'est-à-dire celle qui l'appelle à mobiliser la totalité des compétences acquises (logico sémantiques, syntagmatiques, discursives), c'est la rédaction.

Certains évaluateurs tentent de baser l'évaluation de la production écrite (rédaction) sur le nombre de verbes employés. Ce mode

d'évaluation centré sur le verbe, nous semble toutefois réducteur. En effet l'emploi des substantifs et des adjectifs joue aussi un rôle important dans les discours et atteste indiscutablement de la densité lexicale. Une épreuve de rédaction de français (lettre, récit, compte-rendu) serait mieux évaluée si elle prend en compte les quatre critères suivants : la justesse, la spécificité, la variété et l'originalité en y ajoutant les deux autres catégories évoquées, les substantifs et les adjectifs.

Nous proposons ci-dessous une grille standard d'évaluation du vocabulaire dans une performance de rédaction.

VOCABULAIRE			
• justesse par rapport au contexte situationnel	faible	passable	bonne
• précision	faible	passable	bonne
• variété	faible	passable	bonne

L'évaluation du bagage lexical d'un apprenant peut donc être effectué d'abord tout au long des différentes tâches d'apprentissage par des techniques ponctuelles ou semi-contextualisées, ou en fin d'activité la performance, par des tâches langagières sollicitant des compétences qui peuvent être appréciées au niveau global.

## Conclusion générale

Nous ne prétendons pas avoir fouillé de fond en comble et établi un bilan exhaustif des travaux sur le problème du « mot » et ses usages. Pas plus que nous ne prétendons avoir fourni de solutions miraculeuses pour l'apprentissage du vocabulaire. Quand on vole au-dessus des nuages, ils semblent si solides qu'on croirait pouvoir y marcher comme sur la terre ferme. Mais quand on s'en approche et qu'on s'y noie, englouti, on s'aperçoit que ce ne sont que des nuages. Il n'y a que peu de temps que l'acquisition des langues étrangères fait l'objet de recherches scientifiques. Aujourd'hui, d'intenses recherches. Toutefois l'histoire en est trop courte pour pouvoir fournir les résultats définitifs. Le pourrait-elle jamais d'ailleurs, un jour ? Chaque idée nouvelle, chaque nouvelle doctrine, réfute la précédente ou l'oblige à réaménager ses hypothèses et du coup fait avancer la connaissance. La linguistique de type structural, puis transformationnel, ont donné une première prise sur le langage et ont permis de construire des didactiques opératoires qui, au fil de nouvelles découvertes sur le langage, montraient leurs limites. Aujourd'hui, la linguistique énonciative et la pragmatique prennent le relais et permettent à leur tour de mettre sur pied des didactiques plus efficaces, plus performantes. En ce qui concerne le vocabulaire dont la spécificité comme élément discursif et l'importance pour la maîtrise en profondeur de la langue n'a commencé à attirer l'attention que depuis peu, la linguistique n'a posé que des jalons. Ces analyses auront surtout signalé, comme on l'a vu, les relations inexplicables, multiples des faits de langage et la fuite du sens toujours mal saisissable. Cependant, à l'instar d'une nébuleuse dont l'anatomie semble un amas diffus et sans consistance mais qui répond à un ordre biophysique segmentable scientifiquement, l'analyse du vocabulaire comme celle du lexique confirme déjà que le sémantisme d'une langue est sous-tendu de structures spécifiques. Dès lors, un

premier pas sûr est fait dans l'étude du mot : c'est qu'il ne saurait être étudié isolé comme portant le sens en lui-même. Sa réalité ne se trouve jamais qu'au delà, dans le système où il est intégré. Ainsi, notre conviction est que les sciences du langage, dans certains domaines, ont jeté des bases certaines pour peu qu'on veuille faire bouger les choses. S'informer des recherches, ouvrir la réflexion sur toute chose, remettre sans cesse nos convictions du jour en question, est la condition préalable de tout progrès dans le domaine de la pédagogie.

D'un autre côté, l'enseignement scientifique du vocabulaire, s'il enrichit la compétence lexicale en profondeur et en étendue de l'apprenant pour lui permettre une utilisation aisée et maximale de la langue, réduit du même coup les inégalités. En effet, les inégalités, comme les insuffisances, seraient limitées en mettant à la portée de l'ensemble une pratique du vocabulaire explicite et mieux fondée linguistiquement. Beaucoup d'ouvrages tendaient à montrer que les enseignements du secondaire et du supérieur, qui, plus que le primaire, privilégiaient l'exercice rhétorique au détriment de l'élucidation, accentuaient les inégalités. Il y a donc non seulement place, mais urgence aussi, pour un enseignement systématique du vocabulaire fondé sur la linguistique et destiné à un emploi varié et judicieux des mots en vue d'une meilleure communication. Toutefois, d'autres côtés doivent attirer l'attention sur les limites d'un renouvellement ne prenant que cet aspect. Les travaux de Guyot et Zimmermann sur l'effet de certains enseignements semblent confirmer que la supériorité des adultes en vocabulaire est surtout le résultat des connaissances acquises, non en classe, mais renforcées au cours de l'existence quotidienne des sujets, de leur expérience. Ainsi, sans ce lien vital à l'expérience qui manque le plus à l'enseignement, les techniques d'apprentissage cloîtrées seulement en classe risquent de sombrer dans le formalisme. Le renouvellement pédagogique consisterait aussi à diversifier les activités des ap-

prenants en liaison avec des besoins réels de travail et de communication. Ils passeraient donc par la valorisation d'autres types d'expériences que la langue scolaire, plus près des langues utilisées en situation sociale et professionnelle.

La tâche la plus urgente dans ce domaine serait l'enquête et la définition des buts et des usages sociaux du français en Algérie.

Un autre volet, cependant, devrait être ouvert à la réflexion et à la formation car ne traiter que des méthodologies occulte d'autres éléments aussi essentiels. Ceux qui relient celles-ci à l'objet, l'agent, le milieu est au centre le « sujet », l'individu lui-même avec son comportement psychique dans les divers apprentissages. « Ou l'on voit que la définition des objectifs ne suffit pas à l'élaboration d'une didactique, mais que celle-ci requiert l'élucidation de l'activité mentale sollicitée et la mise en place de situations problèmes » nous enseigne Philippe Meirieu. Or, dans ce domaine, la connaissance du cerveau commence à lever les voiles sur la manière dont le savoir est appréhendé par l'homme. Des pistes sérieuses sont déjà repérées par les sciences cognitives, même si elles avouent leur timide avancée dans le domaine des fonctions du cerveau en général et de la mémoire en particulier. Toutefois, beaucoup de recherches savantes ont déjà eu certaines répercussions pédagogiques conséquentes. En éclairant sur les mécanismes psychiques qui entrent en jeu dans les différents apprentissages, en spécifiant les domaines d'action de l'éducateur, les sciences cognitives seraient d'un apport décisif pour la pédagogie. Le pari est déjà lancé. La sémantique avance d'intéressantes hypothèses : le sémantisme d'une langue se construit à travers des réseaux ; et, le lexique n'est pas déposé dans le cerveau de manière anarchique mais répond à des structurations qu'il reste à décrire. Et, d'autre part, l'idée que, semble-t-il, chacun de nous développe sa propre stratégie d'apprentissage, fait déjà depuis un certain temps le consensus des

chercheurs. A intégrer ces savoirs, la pédagogie en est immensément grandi, ses outils s'affinent, son intervention se précise. On s'éloignerait des constructions didactiques empiriques et tâtonnantes, des recommandations de procédés toujours théoriquement efficaces. Nous nous installerons dans une relation rationnelle et toujours explicite dans les multiples facettes de l'apprentissage avec nos apprenants. Ainsi, éviterons-nous les erreurs et les jugements séculaires sans appel qui classent les individus uniformément par rapport à des méthodes conçues indifféremment pour tout le monde.

L'apprentissage bien compris, pour être correctement conduit, doit sans cesse mobiliser toutes les ressources, philosophiques, sciences de l'éducation, sciences cognitives. Et encore faut-il que ces savoirs savants se diffusent, se vulgarisent pour fournir le complément indispensable à nos expériences.

Nous aimerions, pour terminer, signaler quelques perspectives de recherche à caractère pratique. Il nous faut certes, d'abord rappeler que le but de tout enseignement du vocabulaire, c'est d'enrichir en étendue et en profondeur la compétence lexicale de l'apprenant, sa capacité à répondre par une utilisation judicieuse et précise des mots à toute sollicitation qui se présente. Mais il ne faut perdre de vue la mission spécifique de l'école qui, avant tout, répond à des finalités arrêtées par une institution. La finalité de l'enseignement du français en Algérie entre autres, c'est de doter l'apprenant d'un instrument qui lui permet de suivre des études universitaires. Dans cette perspective, les élèves destinés aux facultés des sciences (médecine, pharmacie, ingénieur toute option...) sont confrontés à un vocabulaire majoritairement scientifique. Il me semble qu'il est impératif d'ouvrir la réflexion à un enseignement dans le secondaire, des racines grecques et latines ainsi que des affixes qui composent la majorité du vocabulaire savant du français. Il est signalé d'ailleurs que le français moderne continue tou-

jours à créer la plus grande partie de son vocabulaire scientifique sur des radicaux latins et grecs. Il n'est à aucun moment question de dresser des listes terminologiques. Mais de les étudier en vocabulaire dans les énoncés où ils apparaissent. Ces mots ont l'avantage de référer de manière générale à des signifiés stables. Evaluer leur présence dans les mots savants, leurs règles de composition, les limites de leur emploi dans l'usage commun en comparaison avec leur doublet. Cet apprentissage éveillerait l'élève à une dimension capitale de la langue scientifique et construirait des fondements sûrs pour la poursuite des études post-lycée.

Un autre domaine d'étude doit être ouvert sur le phénomène de l'emprunt du vocabulaire français qui semble être permanent. Répond-il à une incapacité de la langue nationale à prendre en charge certains domaines de la réalité ? Ou encore y aurait-il d'autres raisons ?

---

## Annexe : corpus

# Bibliographie

## Ouvrages

- BENVENISTE Emile : « *Problèmes de linguistique* » T. II – Gallimard – 1979
- BOGAARDS Paul : « *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères* » - Credif – LAL – Hatier/Didier – 1994
- CHAREAUDEAU Patrick : « *Grammaire du sens et de l'expression* » . Hachette Livre 1992.
- DUBOIS J. : « *Le vocabulaire politique et social en France de 1869 à 1872* » Larousse Paris 1963
- DUBOIS J. : « *Grammaire structurale du français, le verbe* » - Larousse – Paris - 1967
- GALISSON R. : « *L'enseignement du vocabulaire par les textes* » - BELC – Paris - 1966
- GENOUVRIER E., PEYTARD J. : « *Linguistique et enseignement du français* » . Larousse 1970.
- GOUJEINHEIM G., MICHEA R., RIVENC P. : « *L'élaboration du français fondamental* » (1<sup>er</sup> degré, Didier – Paris – 1964
- GREIMAS A. J. : « *Sémantique structurale* » - Larousse – Paris - 1966
- GUILBERT L. : « *La formation du vocabulaire de l'aviation* » - Larousse Paris – 1965
- GUYOT (Y) et ZIMMERMANN (D) : « *Les connaissances en vocabulaire chez l'adulte cultivé* » - Interéducation n° 24 Bov. Déc. 1971
- GUIRAUD D. : « *Structures étymologiques du lexique français* » - Larousse – Collection langue et langage – Paris – 1967
- KLEIN Wolfgang : « *L'acquisition de langue étrangère* » . Armand Colin 1989
- LABELLE Françoise : « *La sémantique lexicale* » . Mise à jour Mai 2004
- LEHMAN A. & F., BERTHET M. : « *Introduction à la lexicologie* » - Dunod - 1998
- LEVI-STRAUSS Claude : « *La pensée sauvage* » - Plon - 1962

- MARCHAND Frank : « *Manuel de linguistique appliquée* » - Delagrave
- MARTINET André : « *Eléments de linguistique générale* » - Armand – 1980
- MARTINET Jeanne : « *Clé pour la sémiologie* » - Seghers – 1963
- MATORE G. : « *La méthode en lexicologie, domaine français* » - Didier – Paris - 1953
- MEIRIEU Philippe : « *Apprendre... oui, mais comment* » - ESF Editeur
- MITTERAND Henri : « *Les mots français* » - Paris – PUF – Que sais-je ?
- MORTUREUX M. F. : « *La lexicologie entre langue et discours* » . A. Colin – Paris 2004
- MOUNIN Georges : « *La sémantique* » . Editions Payot – 1997
- MULLER Ch. : « *Polysémie et homonymie dans le lexique contemporain* » - Editions Didier – Paris - 1962
- PERENOUD Philippe : « *L'évaluation des élèves* » . De Boeck Université – 1998
- PICOCHÉ Jacqueline : « *Précis de lexicologie française* » - Nathan Université - 1977
- PICOCHÉ Jacqueline : « *Structure sémantique du français* » . Nathan Université 1993
- PICOCHÉ Jacqueline : « *Didactique du vocabulaire français* ».. Nathan Université - 1993
- QUEMADA B. : « *Les dictionnaires du français moderne (1539 – 1863)* » - Didier – Paris - 1967
- REY A. : « *La terminologie : noms et notions* » - PUF – Que sais-je ? - 1992
- REY Debove : « *Lexique et dictionnaire* » - in *Le langage* – Denoël – 1973
- TAMBA Mecz : « *La sémantique* » - PUF – Que sais-je ? - 1988
- TREVILLE Marie Claude et DUQUETTE Lise : « *Enseigner le vocabulaire en classe de langue* » - Hachette F. Autoformation - 1996
- ZAMPA Virginie et RABY Françoise : « *Laboratoire des sciences de l'éducation* » . Université Pierre Mendès France – Grenoble

## Dictionnaires :

Dictionnaire Quillet de la langue française : Librairie Aristide Quillet – Paris 1975

Petit Larousse : librairie Larousse – 1988

## Revue :

Langages n° 13 – J. Dubois et Sumpf : « *L'analyse du discours* »

Langages n° 17 – Dirigée par T. Todorov : « *L'énonciation* »

Langue française n° 5 – J. Dubois et Sumpf : « *Linguistique et pédagogie* » - Edition Larousse

Langue française n° 9 – J. B. Marcellet : « *Linguistique et société* »

Langue française n° 2 Langue française « *Le lexique* »

Langue française n° 4 « *La sémantique* »

Langue française n° 17 « *Les vocabulaires techniques et scientifiques* »

---

## RESUME

L'enseignement de la syntaxe et celui de la production écrite « l'écriture des textes » a vu renouveler ses méthodologies grâce aux apports et éclairages récents des analyses linguistiques. Les théories communicatives et la philosophie du langage (linguistique pragmatique) en approfondissant la connaissance des langues, en construisant des savoirs « savants » ont permis à la pédagogie d'échafauder des didactiques de conduite de classes de langues plus rigoureuses, plus efficaces. Cependant, ces mêmes connaissances ne semblent pas, au vu des démarches préconisées par nos manuels, avoir profité un tant soit peu à l'acquisition du vocabulaire. Son apprentissage, en effet, est resté en marge et demeure toujours lié à la tradition. Pour être plus explicite, les mots sont toujours enseignés hors contexte ou au mieux improvisés au hasard de l'étude des textes. Ainsi, on expliquera tel « vocable » qui apparaît dans un énoncé sans expliciter si c'est un emploi du texte ou une valeur de la langue. On lui rapprochera des synonymes ou on lui opposera des antonymes pris au vif isolément sans préalablement disposer d'une théorie de la synonymie ou de l'antonymie. Ces démarches tâtonnantes ou au mieux ces procédés d'apprentissage ont jusqu'à présent mené à l'échec total, toujours étrangement reconduit. Les déficits multiples constatés dans les productions écrites de nos apprenants rendent compte de la défaillance profonde des démarches en

vigueur. Déficits marqués par la vétusté du vocabulaire et l'incapacité des élèves au réemploi de mots dans des situations diversifiées. En un mot, leur inaptitude à répondre aux sollicitations multiples qui se présentent à eux. Or, depuis une vingtaine d'années, l'attention des linguistes s'est recentrée sur le vocabulaire dans l'enseignement des langues et en particulier d'une langue étrangère. Des théories nouvelles sur le lexique et le vocabulaire ont vu le jour. La lexicologie et d'autres disciplines proches, lexicographie, sémantique, terminologie, chacune en son domaine, fournissent déjà des repères scientifiques dans l'analyse des mots. Ces théories montrent à l'évidence que le vocabulaire n'échappe pas aux règles de la langue, pas plus qu'il ne se présente en mots isolés, mais répond à des structurations et des réseaux qui s'entrelacent, se combinent. Le sémantisme d'une langue est sous-tendu de structures spécifiques. D'autre part, pris isolément, tout mot ne signifie rien. Il ne réfère, n'a donc de signification, que dès lors qu'il est intégré à un contexte linguistique, situationnel. Ces notions neuves remettent en cause indiscutablement les habitudes pédagogiques qui entraînent dans le domaine du lexique à travailler sur les mots pris comme éléments portant en eux leur sens particulier, de même qu'elles dénoncent le parti pris qui sévit dans ces vieilles pédagogies et qui veut que le vocabulaire soit une affaire individuelle, qui ne s'acquiert que par les seuls contacts et les lectures personnelles et que l'école n'a aucun rôle à jouer dans ce domaine.

C'est pourquoi, interpellés par notre conscience en notre qualité d'enseignants, nous nous sommes proposés d'ouvrir la réflexion sur cette problématique de l'enseignement du vocabulaire avec l'intention de contribuer dans la mesure du possible à une meilleure pédagogie dans l'apprentissage. Notre travail contient trois grandes parties.

Nous avons voulu en premier lieu passer en revue les théories les plus en vue sur le vocabulaire et le lexique afin d'en évaluer leur pertinence et les possibilités d'exploitation pour asseoir des didactiques plus fiables et plus rigoureuses dans le domaine.

En deuxième lieu, nous avons pris en charge une évaluation critique de toutes les activités de lexique proposées dans les manuels de classe de terminale, comme procédés de facilitation d'acquisition du vocabulaire ainsi que l'analyse des déficits d'un corpus de production écrite qui rend compte des défaillances des procédés en vigueur.

Enfin, pour ne pas ouvrir sur le vide, nous proposons en troisième lieu, des perspectives de remédiation inspirées de travaux de linguistes attestés dans le domaine.

Nous y adjoignons un point de vue sur l'évaluation lexicale, domaine tout à fait récent par sa spécificité mais dont certains travaux sont déjà apparus, qui peuvent dès à présent être introduits dans notre travail de classe et qui permettent de mesurer, au fur et à mesure, la progression de nos élèves, ainsi de mieux conduire nos classes.

## SUMMARY

Thanks to the recent contributions and enlightenments of linguistic analyses, the methodologies of the teaching of syntax and written expression – « text writing » – have revived. Communicative theories and language philosophy (pragmatic linguistics), by furthering the knowledge of language, by building up « performing » knowledge, have made it possible for pedagogy to construct more adequate, more efficient methodologies for the management of language classes. However, in view of the approaches advocated in our handbooks, this knowledge does not seem to have in the least benefited vocabulary acquisition. Vocabulary learning, indeed, has remained on the fringe and is still closely linked to tradition. To be more specific, words are still taught out of context or at best haphazardly improvised in the course of text study. For instance, when a particular word crops up in a statement, it is explained without specifying if its meaning is limited to the text or if it pertains to the pragmatics of language as a whole. It will be compared with synonyms or contrasted with antonyms taken off-hand in isolation without a foreknowledge of a theory of synonyms or antonyms. Up to now, these tentative approaches or at best these learning procedures have resulted in complete failure, ever recurring, astonishingly. The many deficits observed in our learners' written output account for the utter failure of the prevailing approaches. These deficits show in the obsolescent vocabulary and the inability of the pupils to re-use words in various situations. In a word, their incapacity to respond to the multifarious requests they have to face. Yet, for about twenty

years linguists have once again focused their attention on the place of vocabulary in the teaching of languages and particularly of a foreign language.

New theories on lexis and vocabulary have come to life. Lexicology and other subjects close to it, lexicology, semantics, terminology, each one in its own field, are already providing scientific landmarks on word analysis. These theories clearly reveal that vocabulary is not exempted from the rules of the language, nor does it appear in isolated words, but responds to intertwining and combining structurations and networks. Underlying the semantics of a language, there are specific structures.

Furthermore, any word taken in isolation is meaningless. Only when it is integrated into a situational, linguistic context does it have reference and hence, meaning. These new notions indisputably challenge pedagogical habits which, in the field of lexis, lead to working on words as components conveying their own meaning. They also expose the bias of those old pedagogical methods whereby vocabulary is a private matter that can only be acquired through personal contacts and readings, and according to which school has no role to play in this field. That's why, as teachers challenged by our conscience, we have made it our purpose to start a reflection on the question of vocabulary teaching while we intend to contribute, as far as possible, to a better pedagogy of learning. Our work consists of three main parts.

Firstly, our purpose is to go through the most prominent theories on vocabulary and lexis to assess their relevance and

the possibilities of exploitation so as to establish more reliable, more accurate, methodologies in the field.

The second part is devoted to a critical evaluation of all lexis-related activities proposed in the coursebooks for upper 6<sup>th</sup> classes presented as methods of facilitating vocabulary acquisition ; it is also devoted to an analysis of the deficiencies that are found in a corpus of pupils' written output, which accounts for lapses in the prevailing methods.

Finally, in the 3<sup>rd</sup> part, careful not to confine ourselves to sterile statements, we consider some remedial perspectives drawn from the works of linguists who are well-versed in the subject.

We have added our point of view on lexical evaluation, a quite recent area of study in its specificity, although some of the work being already available, can from now on be included in our class work, enable us to gradually assess our pupils' progress, and so to better manage our classes.