



ISSN 1958-5160

ISSN en ligne 2260-5029

L'acquisition de la compétence lexicale à l'école moyenne en Algérie : problèmes liés aux consignes

Mounir Karek

Université 20 août 1955 Skikda, Algérie
alimounir3@yahoo.fr

Reçu le 21-04-2019 / Évalué le 22-07-2019 / Accepté le 28-10-2019

Résumé

La compétence lexicale est déterminante dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. À l'école moyenne en Algérie, l'institution aussi bien que les enseignants lui accordent une grande importance en français langue étrangère. Cependant, les pratiques enseignantes en matière de consignes ne nous semblent pas encourageantes et ne favorisent pas son enseignement/apprentissage. Notre étude basée sur l'analyse d'une fiche pédagogique réalisée par un enseignant de l'école moyenne, destinée à une leçon de vocabulaire en FLE, montre que les consignes sont souvent mal comprises, de plus elles ne sont pas réflexives et conduisent l'apprenant vers d'autres objectifs qui n'ont aucun rapport avec la didactique du vocabulaire.

Mots-clés : consigne, vocabulaire, lexicque, mot

العنوان: تحصيل الملكة المعجمية في التعليم المتوسط بالجزائر: الصعوبات المتعلقة بالتعليمات

ملخص: تلعب الكفاءة المعجمية دورا حاسما في تعليم/تعلم لغة أجنبية. حيث تعطىها المؤسسة وكذا المعلمين في المدرسة المتوسطة بالجزائر، أهمية كبيرة فيما يخص الفرنسية كلغة أجنبية. ومع ذلك، فإن الممارسات التدريسية في توجيه التعليمات لا تبعث على التفاؤل ولا تحث على التعليم/ التعلم. إن دراستنا، التي تستند إلى تحليل ورقة تربوية أنتجها معلم في المدرسة المتوسطة، هدفها تقديم درس المفردات في الف.ل.أ، وتكشف أن التعليمات غالبا ما تكون غير مفهومة، وعلاوة على ذلك فهي ليست انعكاسية وقد تغير أهداف الدارس لما ليس له علاقة بالمفردات التعليمية

الكلمات المفتاحية: تعليمات، المفردات، المعجم، كلمة

Lexical competence acquisition in meddle schools in Algeria: problems related to instructions

Abstract

Lexical competence is a determining factor in Teaching/ Learning a foreign language. In the Algerian Middle Schools, both of institution and teachers give it a great importance, in teaching French as a foreign language. However, teaching practices

in the instruction do not seem promising and do not promote Teaching/ Learning. Based on the analysis of a pedagogical paper of a School teacher, intended for FFL vocabulary lesson, our study shows that instructions are often misunderstood, they are not reflexive and mislead students to other purposes that have nothing to do with didactic vocabulary.

Keywords: instructions, vocabulary, lexicon, word

Introduction et cadrage théorique

La compétence lexicale est la connaissance et la capacité d'utiliser le vocabulaire dans une situation donnée. Elle est l'une des bases de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Son rôle n'est pas seulement de comprendre ce qu'on entend pour reconnaître qui ? Fait quoi ? À qui ? Quand ? Comment ? Mais aussi pour permettre l'échange dans des situations scolaires ou sociales avec efficacité, voire d'exprimer sa pensée au plus juste.

De nombreux travaux ont été menés pour développer son enseignement/apprentissage en se référant à différents courants et modèles théoriques, à l'instar de l'approche béhavioriste (Pavlov, Skinner), l'approche innéiste ou nativiste (Chomsky), l'approche constructiviste ou cognitiviste ou génétique (Piaget), etc.

Dans le domaine scolaire, une grande importance est donnée à l'enseignement/apprentissage de la compétence lexicale. Pour la développer chez les apprenants, des activités de vocabulaire sont programmées souvent après les séances de lecture et de compréhension. Ces activités ont pour objectif de faire acquérir à l'apprenant de nouveaux mots pour étendre son vocabulaire et accroître sa capacité à se repérer dans le monde qui l'entoure, à exprimer ses expériences, ses pensées, ses opinions et ses sentiments, à comprendre ce qu'il écoute et ce qu'il lit, à s'exprimer de façon précise à l'oral comme à l'écrit. Par conséquent il parvient à déployer ces mots dans différentes activités langagières.

La compétence lexicale s'enrichit d'une part par la découverte, la lecture, l'écriture, la mémorisation et l'utilisation de mots nouveaux, qui devront être accompagnées de l'étude des relations sémantiques entre les mots (synonymie, antonymie, polysémie, hyperonymie, hyponymie, identification des niveaux de langues etc.) ; et d'autre part, de l'étude des relations qui concernent à la fois la forme et le sens (famille de mots, dérivation, composition), sans oublier l'identification grammaticale des classes des mots, l'utilisation des dictionnaires, etc.

Les activités de vocabulaire programmées pour son acquisition exigent des séquences spécifiques, des activités régulières de classification, de mémorisation

de mots, de réutilisation du vocabulaire acquis, d'interprétation de termes inconnus à partir de leur contexte, etc. La didactique du FLE est donc fortement interpellée pour accompagner l'apprenant à acquérir et enrichir son lexique passif et actif. Le contexte scolaire est le lieu par excellence où l'apprenant est évalué par rapport à la compétence lexicale qu'il doit mobiliser.

À l'école moyenne en Algérie, les enseignants ne cessent de proclamer le niveau faible de leurs apprenants en ce qui concerne cette dernière. Nous les entendons souvent dire qu'ils sont faibles en vocabulaire, que ces apprenants ne lui accordent aucun intérêt. Cela nous a conduit se poser la question suivante : le problème se pose-t-il uniquement au niveau des apprenants ? Les enseignants n'ont-ils pas une part de responsabilité dans cette situation ?

Nous avons admis l'hypothèse selon laquelle le problème ne réside pas seulement dans le désintéressement de ces apprenants envers le lexique, mais aussi dans les consignes transmises par leurs enseignants et qui sont souvent mal comprises par ces derniers.

Pour réaliser ce travail, nous avons consulté quelques fiches pédagogiques élaborées par des enseignants à des fins d'enseignement/apprentissage du vocabulaire. Nous avons tiré comme conclusion, que la première difficulté qui empêche ces apprenants à apprendre le vocabulaire du FLE se pose au niveau des consignes formulées par ces enseignants.

Dans cet article nous espérons montrer, à travers l'analyse de l'une des fiches pédagogiques préparées par un enseignant de l'école moyenne, destinée à présenter une leçon de vocabulaire à des apprenants de la troisième année de l'école moyenne, que les consignes sont souvent mal comprises par les apprenants. Et au lieu d'être des consignes réflexives qui les conduisent et les incitent à réfléchir, à mémoriser des mots, à réutiliser le vocabulaire pour le retenir, à interpréter les mots dans leurs contextes et inférer parfois leurs sens, elles les désorientent vers d'autres objectifs qui non aucun rapport avec la didactique du vocabulaire.

Notre article se compose de deux parties, la première nous la réservons au cadrage théorique, dans laquelle nous définissons quelques notions qui ont rapport avec la compétence lexicale puis nous évoquons quelques travaux qui se sont intéressés aux principes de son enseignement/apprentissage. Nous nous penchons ensuite sur la consigne pour la définir et parler de son rôle dans tout enseignement/apprentissage. Dans la quatrième et dernière partie, nous analysons une fiche pédagogique destinée à présenter une leçon de vocabulaire à l'école moyenne.

Comme nous venons de le mentionner, la compétence lexicale est la connaissance et la capacité d'utiliser le vocabulaire à un moment donné. A ce propos Holec (1995 : 91) dit : *C'est la capacité de comprendre, oralement et/ou à l'écrit, d'utiliser dans des situations orales et/ou écrites [...] des mots qu'il va rencontrer ou dont il aura besoin dans les situations de communication particulières où il aura à assumer des rôles discursifs.* Elle est un facteur déterminant de la compétence verbale, Hilton (2006). C'est l'une des principales composantes de la compétence linguistique, la compétence communicative et la compétence culturelle.

La compétence lexicale se fonde sur le mot qui est le premier élément qui permet de l'acquérir. Il est nécessaire alors de s'attarder un peu sur ce dernier pour le définir, déterminer son appartenance, voir comment il s'acquiert.

1. Le mot

D'après Luste-Chaa (2009), le mot n'a jamais été défini avec précision. La linguistique le considère comme un signe qui se compose d'un signifiant représenté par sa prononciation à l'oral et son orthographe à l'écrit, et d'un signifié désigné par son sens. Pour les concepteurs du dictionnaire « le Petit Robert » Rey-Debov et Rey (2000), il représente un nom masculin qui désigne chacun des sons ou groupe de sons qui correspondent à un sens isolable spontanément à l'oral ; et à une suite ininterrompue de lettres entre deux blancs à l'écrit. Dans le dictionnaire de didactique dirigé par Cuq (2003 : 170) on mentionne dans la définition du mot ce qui suit : *un mot est une unité signifiante dans sa forme orale d'un ou plusieurs phonèmes, et dont la transcription écrite est constituée d'une séquence de signes comprises entre deux blancs graphiques. Quoique couramment utilisée, la notion de mot est cependant remise en question dans l'analyse linguistique en raison de son caractère vague et opérationnel, en particulier pour l'analyse des lexies complexes ou encore des phénomènes de polysémie. D'un point de vue didactique, ce terme est cependant utile, car il renvoie à une notion familière à l'apprenant à travers la pratique et l'étude de sa langue étrangère qui lui est enseignée.*

Nous nous contentons de ces trois définitions pour montrer que nous partageons l'opinion de Luste-Chaa (2009) citée *supra*.

Il existe deux grandes catégories de mots :

- les mots lexicaux : ce sont des mots qui renvoient à des réalités ; ils sont aussi appelés les mots pleins ;
- les mots grammaticaux : ce sont des mots qui ne renvoient pas à des réalités concrètes mais qui peuvent servir d'outils à la langue.

1.1. Qu'est-ce que connaître un mot ?

Selon Laufer (1994) et Nation (2001), connaître un mot signifie connaître sa forme, sa syntaxe, sa signification et son utilisation. Treville et Duquette (1996) et Dale (1995) soulignent que cette connaissance passe par des étapes : la reconnaissance, la compréhension et le réemploi des unités.

Dans le domaine scolaire qui fait partie de notre contexte de recherche, un mot est dit *connu* lorsqu'on est capable de l'expliquer et de le réutiliser correctement dans plusieurs contextes : l'apprenant connaît le mot et il sait l'utiliser. Dans le même domaine, un mot est dit *vaguement connu* quand on peut l'associer à un contexte mais on ne sait pas l'expliquer et le réemployer : l'apprenant a déjà rencontré le mot, il le connaît vaguement mais il n'ose pas l'utiliser dans une conversation. Le mot est dit *inconnu* quand on ne sait pas à quoi il se rapporte : l'apprenant ne connaît pas ce mot, il ne l'a jamais vu ou entendu.

1.2. Comment s'acquièrent les mots ?

Les mots peuvent être étudiés d'après leurs sémantiques, leurs morphologies et/ou leurs étymologies. Ils s'acquièrent rapidement et facilement quand ils sont rencontrés dans un contexte puis étudiés selon leurs sens, leurs aspects sémantiques et morphologiques voire étymologiques, enfin réinvestis dans d'autres contextes différents en les réutilisant à plusieurs reprises, que ce soit à l'oral ou à l'écrit. Les mots se répertorient dans le vocabulaire et le lexique. Afin de bien cerner ces deux notions et de préciser leurs terminologies, nous essayerons de les définir, étudier leurs spécificités et évoquer les difficultés qui sont liées à leur enseignement/apprentissage.

2. Lexique / vocabulaire

2.1. Le lexique

Le lexique est le pivot des significations dans une langue donnée pour pouvoir communiquer (Luste-Chaa, 2009). Il est un moyen pour véhiculer le sens d'un message dans une situation de communication donnée. On lui accorde généralement comme signification *l'ensemble des mots d'une langue*. A ce propos Wagner (1967 : 17) affirme : *[le lexique est] l'ensemble des mots au moyen desquels les membres d'une communauté linguistique communiquent entre eux*. Lehmann et Martin-Berthet (2008 : 22) ajoutent : *cet ensemble [le lexique] est structuré par des relations entre ses unités ; il se diversifie selon un certain nombre de variables, il n'est pas clos, et ses contours ne sont pas fixés de manière absolue*. A partir

de cette citation, nous comprenons que le lexique représente un système ouvert qu'aucun individu ne maîtrise dans sa totalité.

D'après Luste-Chaa (2009), c'est à partir des années 2000 que des travaux des recherches commencent à s'intéresser à l'apprentissage du lexique en langue étrangère. Aujourd'hui, les didacticiens lui accordent une place primordiale dans l'enseignement/apprentissage parce que, comme nous l'avons déjà mentionnée *supra*, il est l'une des composantes principales de la compétence lexicale par conséquent la compétence linguistique.

2.2. Les spécificités du lexique

- Le lexique dépend toujours de la phonologie, de la morphologie, de la sémantique et de la syntaxe.
- Le lexique est variable et dynamique puisqu'il est toujours soumis à l'influence du temps, du lieu, des milieux socioculturels et des cultures.
- Il est complexe parce qu'il existe un lexique général et des lexiques liés aux spécialités.
- Il est organisé parce que les mots ne sont pas isolés et prennent leurs sens dans des contextes souvent bien définis.

C'est ce qui permet d'avancer l'existence de champs lexicaux et de carte sémantique ou heuristiques.

L'enseignement/apprentissage du lexique s'élabore à travers l'étude du vocabulaire (vocabulaire d'un texte, vocabulaire d'une discipline et/ du vocabulaire commun courant), qui lui représente un sous-ensemble.

2.3. Le vocabulaire

Pioche (1992 : 45) définit le vocabulaire comme *l'ensemble des mots utilisés par un locuteur donné dans des circonstances données ou encore la portion du lexique employée habituellement par tel ou tel locuteur, par tel ou tel auteur dans telle œuvre, par les spécialistes de telle spécialité* (1993 : 122). Ce qui veut dire que le vocabulaire est l'ensemble des mots employés par une personne. Il est un sous-ensemble du lexique et varie d'un individu à un autre. Dans le langage courant, il est synonyme du mot lexique.

Il y a trois types de vocabulaire.

- Le vocabulaire actif

Selon Pioche (1992), il varie d'une personne à une autre. Il est composé de mots et des locutions que la personne emploie réellement pour s'exprimer spontanément. Plus précisément, c'est un vocabulaire que la personne emploie dans sa production orale et/ou écrite. Ce vocabulaire s'apprend directement en faisant appel aux techniques de mémorisation.

- Le vocabulaire passif

D'après le même auteur, c'est un vocabulaire qui contient des mots que l'individu comprend, auxquels il peut donner un sens exact ou approximatif lorsqu'il les lit ou les entend, mais qu'il n'utilise rarement voire jamais, lorsqu'il écrit ou lorsqu'il parle. C'est-à-dire que c'est un vocabulaire que la personne comprend mais il ne l'utilise pas dans ses activités communicatives. Selon Coady et Huckin (1997), Nation (1990), Tréville et Duquette (1998), ce vocabulaire s'apprend indirectement à partir du contexte où il est utilisé.

- Le vocabulaire spécialisé

C'est un vocabulaire que l'individu emploie dans un milieu socioprofessionnel déterminé.

2.4. Les objectifs de l'enseignement/apprentissage du vocabulaire

Luste-Chaa (2009) stipule que dans les méthodes traditionnelles, l'enseignement et l'enrichissement du vocabulaire chez les apprenants se font par des listes de mots à apprendre à partir des textes littéraires : le vocabulaire dans ce cas est très riche mais peu fonctionnel. Par la suite, avec l'introduction des méthodes directes, ce qui compte c'est son usage, ce qui a engendré une diminution de son volume au strict minimum qui permettrait à l'apprenant de s'exprimer.

De nos jours, les chercheurs en didactique des langues ont su que l'enrichissement du vocabulaire est nécessaire pour que l'apprenant puisse s'intégrer dans sa société, se repérer dans le monde par l'expression de ses sentiments, de ses opinions, pour noter ses expériences, voire réussir à l'école. Grâce à un vocabulaire riche, l'apprenant peut comprendre ce qui est dit, ce qu'il lit, ce qu'on lui raconte. Il lui permet de mémoriser des mots nouveaux et les réutiliser à bon escient dans des situations différentes. Il l'aide aussi à améliorer ses écrits en employant un vocabulaire précis et varié.

2.5. Quelques principes pour enseigner le vocabulaire

Le vocabulaire ne s'acquiert pas au hasard en rencontrant des mots pendant la lecture ou pendant l'écoute. Pour l'enrichir, il est nécessaire de rencontrer les mots à plusieurs reprises et les réemployer dans des contextes différents pour qu'ils soient actifs.

Dans le contexte scolaire, en général, il s'enseigne simultanément avec ou juste après les séances de la lecture et de la compréhension parce qu'on pense qu'il est l'un des premiers obstacles qui entrave la construction des connaissances, la compréhension et l'interprétation du contenu. D'ailleurs, les premières questions qui succèdent la lecture sont presque souvent : Quels sont les mots que vous n'avez pas compris ? Ou quels sont les mots qui vous semblent nouveaux, rares ou inconnus ? Il est rare de rencontrer un apprentissage explicite et systématique.

Par ailleurs, l'enseignement/apprentissage du vocabulaire nécessite un intérêt pour toutes les catégories de mots et plus particulièrement pour le verbe qui est considéré comme le noyau de la phrase.

Il faut aussi mettre l'accent sur les mots les plus fréquents car ce sont les mots les plus polysémiques, Haley et King (1989) le confirment quand ils disent que les mots dont la fréquence est élevée sont souvent des mots à plusieurs significations. Sans oublier de faire place à la syntaxe, aux sens propres et aux sens figurés.

Enfin, l'étude des mots se réalise dans des contextes, car leur sens en dépend du fait qu'ils ne sont pas isolés et fonctionnent les uns avec les autres. A ce sujet Linarud (1989) dit qu'il ne faut pas se contenter de connaître des mots isolés, mais qu'il faut les traiter en cotexte puisqu'il existe des collocations et des associations qui forment une unité lexicale. Moirand (1993 : 20) le confirme en disant : *le vocabulaire ne se réduit pas à l'étude ou à des problèmes de terminologie. Il faut le considérer dans son fonctionnement discursif*. De plus, les ressources mémorielles sont davantage activées et sollicitées lorsqu'on parvient à élaborer des liens entre les mots, d'où l'existence de cartes heuristiques et conceptuelles.

2.6. Difficultés rencontrées lors de l'apprentissage du vocabulaire d'une langue étrangère

Laufer (1994) reconnaît plusieurs problèmes et facteurs rencontrés par les apprenants pendant leur enseignement/apprentissage du vocabulaire, par conséquent du lexique d'une langue étrangère :

- les apprenants maîtrisent plus ou moins le système linguistique de la langue mère et son lexique mental est suffisamment structuré et développé ;
- des facteurs qui sont liés au mot lui-même (prononciation, difficile, morphologie irrégulière), etc.
- les facteurs liés à la langue maternelle de l'apprenant semblent être les plus nombreux (similitude formelle associée à une différence sémantique, différence de connotation et de collocations, extension métaphorique de sens, etc.
- les facteurs liés à d'autres mots de la langue étrangère : synonymie, similitude de forme et de structure.

Verdelham-Bourgade (2002) souligne qu'en outre il y a le problème de la compréhension des consignes, surtout chez les apprenants étrangers. Il pense qu'elles sont, dans la plupart des cas, une source d'échec à cause de la non-compréhension exacte de leurs énoncés et des attentes qu'elles contiennent. Il est alors important que les apprenants comprennent bien les consignes afin qu'ils sachent se les approprier et analyser les tâches à accomplir.

Dans le cadre de cette recherche, nous nous intéressons essentiellement à ce dernier facteur d'échec dans l'enseignement/apprentissage de la compétence lexicale. Sachant que dans le contexte scolaire, tout enseignement/apprentissage du vocabulaire se fait par l'intermédiaire des consignes, si celles-ci sont mal comprises et floues, elles deviennent source d'échec et désorientent facilement l'apprenant.

3. La consigne : de sa définition à son rôle dans l'enseignement/apprentissage d'une langue

Selon Zakhartchouk (2000), c'est après les années 60 / 70 que le mot *consigne* s'est inclus dans le vocabulaire de la pédagogie. Les enseignants ne lui ont donné de l'importance qu'à partir des années 80 / 90. Cette prise en compte tardive se justifie par l'orientation de la réflexion vers d'autres facteurs comme par exemple la maîtrise insuffisante de la lecture, l'inattention de l'élève, les troubles de l'apprentissage, etc.

Tous les dictionnaires accordent comme premier sens pour le mot *consigne* : une instruction stricte ; une instruction nécessite la présence de deux acteurs de la communication : un émetteur et un récepteur. Le dictionnaire de la didactique (Cuq, 2003 :53) définit la consigne comme *discours visant la réalisation d'une tâche*. Sa compréhension exige alors de l'apprenant, qui est le deuxième acteur de l'acte de communication, qu'il en dénote les informations explicites, qu'il en repère les éléments implicites afin de se former une représentation correcte de la tâche et de mettre en œuvre une procédure de réalisation.

Dans le même domaine, Véronique Rivière définit la consigne comme étant *l'exercice d'une contrainte plus ou moins directe et plus ou moins forte, sur l'activité de l'apprenant en vue d'améliorer ses compétences langagières. Elle ressortit de la fonction d'animation de l'enseignant, et en tous les cas constitue une des prérogatives et donne en quelque sorte un format à l'action éducative* (Rivière 2006 :19).

Pour le *Dictionnaire des concepts clés en pédagogie* (1997 : 90), il s'agit d'un *ordre donné pour faire effectuer un travail, un énoncé indiquant la tâche à accomplir ou le but à atteindre*. Cette définition nous mène à penser comment procéder pour atteindre ce but. On rajoute dans ce même ouvrage : *donner une consigne est pour l'enseignant : donner aux élèves les indicateurs qui leur permettront d'effectuer dans les meilleures conditions, le travail qui leur est demandé : l'objectif de la tâche, moyen à utiliser, organisation etc. les critères d'évaluation doivent également être clarifiés dès le départ*. » (Idem : 90-91). Par conséquent la consigne, au-delà des résultats attendus, s'intéresse aussi aux moyens et aux conditions requises pour y parvenir ; constat soutenu aussi par Garcia-Debanco (2001) selon laquelle la consigne définit le but et guide l'action.

Pour Alain Yaiche et Chantal Mettoudi (2003, 19), la consigne *est une courte phrase synthétique rédigée par l'enseignant ou par le concepteur du manuel de cahier d'exercices, du fichier [...] le concepteur s'adresse directement à l'élève par l'intermédiaire de la consigne : il donne le plus souvent un ordre qui a pour seul but de faire effectuer une tâche précise par l'élève tout en orientant son travail*.

Il ressort de ce tour d'horizon définitoire que toute consigne transmet et dicte des tâches, des actions à réaliser, ce qui exige du formateur de s'interroger sur l'écho de sa consigne auprès de ses apprenants : à quel degré l'exécution de l'activité demandée par la consigne a-t-elle été réalisée ? Quel est le degré d'efficacité de la consigne posée ?

La consigne représente une forme particulière des discours prescriptifs. Elle condense, dans un énoncé en général bref et sans redondance, deux types d'instructions : l'énoncé du problème à résoudre ou de la tâche à réaliser et la manière dont il convient de répondre.

Comprendre des consignes, ce n'est pas seulement comprendre un court énoncé dans ses aspects syntaxiques et lexicaux. C'est aussi comprendre la fonction de cette phase de l'activité scolaire sur la base de ce court énoncé qui convoque la langue à dessein de commander une action.

Tous les acteurs de l'enseignement, à savoir les enseignants et les inspecteurs, partagent le même avis sur l'importance et l'enjeu de la consigne de travail. Elle est capitale dans toute formation. C'est elle qui véhicule l'explication de la tâche proposée aux apprenants dans telle ou telle activité. La consigne nécessite une réflexion particulière sur la manière par laquelle les apprenants la lisent, la comprennent et l'exécutent car sa lecture et sa compréhension sont des savoirs et des savoir-faire indispensables à la réussite de l'exercice et à l'atteinte des objectifs.

Comprendre la consigne de travail est une compétence qui constitue une des conditions de la réussite des apprenants dans les activités d'enseignement/apprentissage du FLE. Ainsi, l'enseignant est mis à l'épreuve lorsqu'il formule sa consigne car lire une consigne active des mécanismes de compréhension et d'interprétation qui diffèrent d'un apprenant à un autre. Ces mécanismes permettent à ces apprenants de construire une représentation de la tâche et du but à atteindre. Si cette représentation est inadéquate, la tâche sera incorrectement exécutée. Une consigne qui paraît claire et précise pour l'enseignant, peut paraître trouble et opaque pour les apprenants qui l'interpréteront différemment. C'est pourquoi, dans la partie qui suit, nous allons procéder, comme nous l'avons déjà exprimé dans notre introduction, à l'analyse d'une fiche pédagogique afin de confirmer ou d'infirmer l'hypothèse que nous venons d'avancer.

4. Partie pratique

Analyse d'une fiche d'enseignement/apprentissage du vocabulaire à l'école moyenne

Notre corpus, pour cette recherche, sera composé d'une fiche pédagogique qui est élaborée par un enseignant pour présenter une leçon de vocabulaire devant ses collègues enseignants, en présence de Monsieur l'inspecteur de l'éducation.

Fiche identitaire de l'enseignant

âge : 33 ans

formation : licence en langue et littérature française

fonction : enseignant titulaire de langue française au niveau de l'école moyenne

lieu de travail : CEM nouveau Kerkera situé à l'ouest de la wilaya de Skikda

année scolaire : 2013/2014

L'activité : Vocabulaire

Durée : 60 mn

Contenu d'apprentissage : La nominalisation

Support : Un fait divers issu du manuel scolaire de la troisième année de l'école moyenne

Titre du texte : Delmonte, un incendie causé dans une maison par un pétard

Auteur : J. Boukraâ, le quotidien d'Oran jeudi 9 février 2012. L'enseignant a pris le texte du manuel scolaire page 19

Objectif (s) d'apprentissage : nominaliser pour écrire des titres de faits divers

Étapes de la leçon

1^{ère} étape : Découverte

La consigne 4 : Lis le texte puis relève deux mots de la même famille.

L'élève (comment en principe il va agir) : je dois lire le texte, durant cette lecture, je cherche deux mots qui sont formés sur la base d'un même radical et qui tendent vers un même sens. Cette situation peut être un verbe et un nom / un nom et un adjectif / deux noms, etc.

Selon le texte support proposé, l'objectif de l'enseignant est de trouver un verbe et un nom.

Dans la réponse présumée de l'enseignant :

Les deux mots sont « témoignage » et « témoigner » c'est-à-dire : un verbe et un nom.

D'après cette consigne, on comprend que l'enseignant est certain que ses élèves connaissent parfaitement les mots de la même famille et dans le texte, il n'y a que ces deux mots. Or, d'après les témoignages de ce dernier, les apprenants ont eu des difficultés à trouver ces deux mots. Il y en a parmi eux qui ont proposé comme réponse « incendie » et « feu », parce qu'ils ont confondu entre les mots de la même famille et les mots appartenant au même champ sémantique.

L'enseignant disait qu'il était obligé de donner le premier mot et de réexpliquer la notion de mots de la même famille.

Commentaire

Dans ce cas, du fait que l'enseignant connaît les insuffisances de ses apprenants, il aurait été plus pertinent de demander à ses apprenants de relever deux mots qui sont formés sur le même radical, ou bien, leur demander d'identifier la différence qui existe entre les deux mots cités. L'enseignant s'est contenté d'une consigne qui lui paraissait claire. Enfin, dans une démarche de formation à l'autonomie, à l'apprendre à apprendre, dans la situation où les apprenants n'ont pas trouvé une réponse précise, l'enseignant aurait intérêt à reformuler sa consigne au lieu de donner le premier mot et de réexpliquer sa leçon sur les mots de la même famille.

Il aurait pu changer sa consigne de façon à ce que ces apprenants infèrent ce qu'ils ont étudié auparavant et rentabiliser ainsi les acquis antérieurs.

2^e étape : Analyse

Consigne 1 : Quelle est la nature grammaticale de chacun des deux mots trouvés ?

L'élève : je dois relire les mots puis dire s'il s'agit de verbe, de nom, d'adjectif, etc.

L'identification de la catégorie grammaticale du mot nécessite des outils :

- soit un dictionnaire
- soit l'apprenant connaît ces mots
- soit une aide de la part de l'enseignant, etc.

Pour le mot « témoigner », la majorité des apprenants ont compris que c'est un verbe. D'après leur enseignant, ils ont pu identifier la catégorie grammaticale de ce mot grâce à sa terminaison mais il y a aussi deux ou trois apprenants qui connaissent déjà le mot. Cependant, pour le deuxième, en l'occurrence « témoignage », ils ont fait des choix au hasard, preuve en est le fait que dès que le mot « nom » a été prononcé, l'enseignant dit qu'il les a arrêtés pour leur dire que s'est juste et surtout pour ne pas perdre du temps.

Commentaire

Nous déduisons que l'enseignant donne beaucoup plus d'importance au facteur temps au détriment de la démarche d'apprentissage mobilisée par l'apprenant. Cette première étape du travail en classe nous permet d'avancer l'idée que la seconde consigne de travail relative à l'identification de la catégorie grammaticale des mots peut être considérée comme facultative en raison du fait qu'elle peut conduire l'enseignant vers une autre leçon sur le thème des catégories grammaticales des mots.

Consigne 2 : comment est formé le premier mot ?

Commentaire

À ce niveau de l'avancement du travail, nous pensons qu'il est plus pertinent d'engager un raisonnement par analogie, en demandant aux apprenants de comparer les formes de ces deux mots (témoignage *versus* témoigner). Cette démarche nous paraît pertinente dans la mesure où elle suscite une certaine réflexion auprès des apprenants.

Réponse présumée : temoign (rad) et age (suffixe)

On comprend que l'élève sait déjà que « age » est un suffixe, sinon il ne peut pas répondre.

D'après toujours les témoignages de l'enseignant, les élèves ont répondu facilement à cette consigne. Cependant, il remarque que peu d'apprenants ont utilisé le mot « radical ». Dans leurs réponses, la majorité ont dit que ces deux mots sont formés par les mêmes lettres.

Consigne 3 : Connais-tu d'autres suffixes pour former des noms d'action ?

Les élèves puisent dans leurs connaissances antérieures et répondent : « tion », « ment », « ure », etc.

Commentaire

Au cours de cette phase d'analyse, dans sa deuxième et troisième consigne, l'enseignant a laissé de côté son objectif fixé au départ : nominaliser pour écrire des titres de faits divers, ce qui veut dire la transformation de phrases verbales en phrases nominales. Sa démarche de travail, via les consignes proposées, le conduit à aborder la suffixation, plus précisément la transformation des verbes en noms et non de phrases verbales en phrases nominales.

3^e phase : Récapitulation

À ce niveau, l'enseignant revient à son objectif qui n'a pas été abordé lors de son explication, quand il dit : « la nominalisation est le fait de transformer une phrase verbale en phrase nominale. » puis, il donne des exemples. À partir de cette fiche, nous comprenons que le rôle de l'apprenant est passif. Il n'a pas participé à son enseignement/apprentissage. Nous ne relevons aucun indice de réflexion, d'analyse et d'interprétation de la part de l'élève. Dans une didactique active, l'enseignant aurait choisi par exemple des supports contenant des phrases nominales qui dérivent de phrases verbales contenues dans un même support. Et à l'élève de faire la comparaison et d'en déduire les différences pour tirer des conclusions avec l'aide de l'enseignant. En final, nous ne notons aucun lien entre la phase d'analyse et la phase de récapitulation.

La phase d'évaluation

Consigne 1 : Transforme les mots relevés du texte en verbes.

L'élève : je dois relire le texte, je relève des noms puis je les transforme en verbes.

Par exemple : habitation.

Commentaires

L'objectif de la leçon est la nominalisation, c'est-à-dire la transformation des verbes en noms. Cependant, la question posée par l'enseignant conduit l'apprenant à faire le contraire. Cela veut dire qu'il suppose que son élève connaît les suffixes qui forment les terminaisons des verbes et dans ce cas aussi, l'élève doit avoir entre ses mains des outils qui lui permettent cette transformation. Ces outils sont soit un dictionnaire, soit un tableau contenant ces verbes dans le désordre, soit l'aide de l'enseignant lui-même, etc. Dans le cas contraire, comment l'évaluer s'il répond par « habiter » parce que le « ir » forme la terminaison des verbes du deuxième groupe et quelques verbes du troisième groupe également.

Consigne 2 : Nominalise les phrases suivantes pour former des titres de faits divers.

L'élève : je dois lire les phrases, j'identifie les verbes, je cherche le radical de chacun d'entre eux puis, je transforme les verbes en noms en leur ajoutant des suffixes. Enfin, je transforme la phrase, et à ce niveau je joue surtout sur la morphologie des mots pour qu'elle devienne nominale.

Conclusions

Dans ce survol théorique, nous avons évoqué la définition de la compétence lexicale ainsi que d'autres facteurs qui rentrent dans sa composition. Nous avons aussi, rappelé les objectifs de son apprentissage, quelques principes qui facilitent son acquisition de même quelques facteurs qui rentrent dans son échec. Nous nous sommes incliné ensuite vers la consigne car nous considérons qu'elle est l'un des premiers facteurs de l'échec ou de la réussite de l'enseignement/apprentissage de la compétence lexicale.

Le rôle de la consigne de travail est important parce qu'elle peut désorienter l'apprenant tout comme l'enseignant par rapport à ses objectifs d'enseignement/apprentissage du vocabulaire. Le cas de cette fiche nous permet de noter que l'enseignant s'est dévié vers la suffixation au lieu de la transformation des phrases verbales en phrases nominales.

Sur un autre plan, se contenter d'une consigne qui conduit à plusieurs pistes de travail sans donner d'autres explications, sans fournir des outils d'aide à l'apprenant pour mener à bien son apprentissage n'est pas susceptible de fournir un résultat positif et favoriserait probablement l'échec.

La didactique du vocabulaire prône l'élaboration de consignes qui mettent en œuvre la réflexion de l'apprenant, qui le conduisent à l'interprétation, à l'analyse,

à la comparaison, à l'inférence, à la déduction afin qu'il mémorise le vocabulaire de manière efficiente et pragmatique.

Enfin, le vocabulaire s'apprend par sa mobilisation dans des situations concrètes et différenciées et dans des contextes variés afin que l'apprenant non seulement le mémorise mais aussi, se l'approprie à long terme.

Bibliographie

- Coady, J., T. Huckin (Eds.) 1997. *Second Language Vocabulary Acquisition. A Rationale for Pedagogy*. Cambridge : CUP.
- Cuq, J. P. (Dir.) 2003. *Dictionnaire didactique du français langue étrangère et seconde*. Asdifle, CLE international.
- Dale, E. 1965. Vocabulary measurement: Techniques and major findings. *Elementary English* 42 (5) : 895-901.
- Garcia-Debanc, C. 2001. « L'enseignement de l'argumentation au lycée : entre approche linguistique et héritage rhétorique ». *Pratiques*, n° 111 / 112 p. 189-208.
- Harley, B., M. L. King. 1989. Verb lexis in the written compositions of young L2 learners. *Studies in Second Language Acquisition* 11 (4) : 415-439.
- Holec, H. 1995. « Compétence lexicale et acquisition /apprentissage ». *Les Cahiers de l'ASDIFLE*, 6, p. 90-100.
- Hilton, H. 2006. La compétence lexicale en production orale. Recherches en acquisition et en didactique des langues étrangères et secondes. Actes du Colloque international. Paris, 6-8 septembre 2006. [En ligne] : [http://www.groupepca.org/h/colloque 2006/actes pdf/hilton.pdf](http://www.groupepca.org/h/colloque%202006/actes%20pdf/hilton.pdf) [consulté le 01 septembre 2017].
- Laufer, B. 1994. « Appropriation du vocabulaire : mots faciles, mots difficiles, mots impossibles ». *AILE*, 3, p. 97-113.
- Lehmann, A., Martin-Berthet, F. 2008. *Introduction à la lexicologie*. Paris : Armand Colin.
- Moirand, S. 1993. *Situations d'écrit. Compréhension / production en français langue étrangère*. 1^{re} éd. 1979. Paris: CLE International.
- Nation, I. S. P. 1990. *Teaching and learning vocabulary*. New York: Newbury House.
- Nation, I. S. P. 2001. *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Luste-Chaa, O. 2009. *Les acquisitions lexicales en français langue seconde : conceptions et applications*. Thèse de doctorat en sciences du langage. Université Paul Verlaine de Metz.
- Picoche, J. 1992. *Précis de lexicologie française. L'étude et l'enseignement du vocabulaire*. Paris : Nathan.
- Picoche, J. 1993. *Didactique du vocabulaire français*. Paris : Nathan.
- Raynal, F., Riunier, A. 1997. *Dictionnaire des concepts clés*. Paris.
- Esfrey-Debove, J., Rey, A. 2000. *Le Petit Robert, Dictionnaire de la langue française*. Paris. Dictionnaires Le Robert.
- Rivière, V. 2006. *L'activité de prescription en contexte didactique. Analyse psycho-sociale, sémio-discursive et pragmatique des interactions en classe de langue étrangère et seconde*. Thèse de doctorat en didactique des langues et des cultures. Université Paris III - Sorbonne Nouvelle.
- Tréville, M. C., Duquette, L. 1996. *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*. Paris : Hachette FLE.
- Vedelhan-Bourgade, M. 2002. *Le français de scolarisation, pour une didactique réaliste*. PUF.
- Wagner, R-L. 1967. *Les vocabulaires français*. Paris : Librairie Marcel Didier.

Yaiche, A., Mettoudi, C. 2003. *Travailler avec méthode. L'aide méthodologique*. Hachette Education.

Zakhartchouk, J. M. 2000. « Les consignes au cœur de la classe : Geste pédagogique et geste didactique ». *Repères*, N° 22.