

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

\*\*\*\*\*

CENTRE DE RECHERCHE ET DE FORMATION  
DOCTORALE EN SCIENCES (CRFD) HUMAINES,  
SOCIALE ET ÉDUCATIVES

\*\*\*\*\*

UNITÉ DE RECHERCHE ET DE FORMATION  
DOCTORALE EN SCIENCES ÉDUCATIVES ET  
INGENIERIE ÉDUCATIVE

\*\*\*\*\*

FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

\*\*\*\*\*

DÉPARTEMENT DE DIDACTIQUE DES DISCIPLINES



UNIVERSITY OF YAOUNDE I

\*\*\*\*\*

POST GRADUATE SCHOOL FOR HUMAN, SOCIAL  
AND EDUCATIONAL SCIENCES

\*\*\*\*\*

DOCTORAL RESEARCH AND TRAINING IN  
SCIENCES OF EDUCATION AND EDUCATIONAL  
ENGINEERING

\*\*\*\*\*

FACULTY OF EDUCATION

\*\*\*\*\*

DEPARTMENT OF DIDACTICS

**ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DES LEÇONS DE LANGUE :  
ACQUISITION DES SAVOIRS DANS L'APPROPRIATION DU  
LEXIQUE AU "CYCLE D'OBSERVATION"**

*Mémoire présenté et soutenu le 25 septembre 2024 en vue de l'obtention du diplôme de Master en  
Sciences de l'Éducation*

**Option :** Didactique des disciplines

**Spécialité :** Didactique du français

**par**

NGUELE Armand Didié

Licencié en Lettres modernes françaises

Matricule : 21V3344



**Qualités  
Noms et grade**

**Jury**

**Université**

**Président**

EYENGA ONANA PIERRE SUZANNE (MC)

UYI

**Rapporteur.**

MOUTO BETOKO CHRISTIANE (CC)

UYI

**Examineur.**

TSAMO FOMANO WILLIAMS (CC)

UYI

**Année académique 2023-2024**

## **AVERTISSEMENT**

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document.

Par ailleurs, le Centre de Recherche et de Formation Doctorale en Sciences Humaines, Sociales et Éducatives de l'université de Yaoundé I n'entend donner aucune approbation ni improbation aux opinions émises dans ce mémoire, ces opinions doivent être considérées comme propres à leur auteur.

## SOMMAIRE

SOMMAIRE .....	i
DÉDICACE.....	iii
REMERCIEMENTS .....	v
RÉSUMÉ .....	vi
ABSTRACT.....	vii
LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES .....	viii
LISTES DES TABLEAUX .....	ix
INTRODUCTION GÉNÉRALE .....	1
CHAPITRE I: LEXIQUE ET GESTION DES ERREURS LEXICALES .....	10
CHAPITRE II: ÉVOLUTION DES LEÇONS DE LANGUE AU FIL DES MÉTHODOLOGIES ET STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE DU VOCABULAIRE.....	33
CHAPITRE III: ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DU LEXIQUE AU CYCLE D'OBSERVATION DU LYCÉE BILINGUE D'EKOUNOU .....	58
CHAPITRE IV : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES DE L'ENSEIGNEMENT- APPRENTISSAGE DES LEÇONS DE VOCABULAIRE.....	76
CHAPITRE V: DÉMARCHE D'AMÉLIORATION DE L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DES SAVOIRS LANGAGIERS: LE CAS DU VOCABULAIRE .....	91
CONCLUSION GÉNÉRALE.....	107
BIBLIOGRAPHIE.....	110
ANNEXES .....	116
TABLE DE MATIÈRES .....	138

À ma famille

## REMERCIEMENTS

Notre recherche a été réalisée avec l'aide de plusieurs personnes auxquelles nous tenons à exprimer notre profonde gratitude :

– Dr MOUTO BETOKO Christiane, notre directrice de mémoire, pour son soutien inestimable tout au long de ce projet. Sa patience, ses conseils avisés et son expertise ont été d'une aide précieuse pour mener à bien cette recherche. Nous tenons également à lui adresser nos sincères remerciements pour ses précieux enseignements et son accompagnement tout au long de nos études. Ses retours et ses encouragements ont grandement contribué à notre développement académique ;

– Pr NKECK BIDIAS Renée Solange et tout le personnel enseignant du département de Didactique des Disciplines pour leurs différents conseils et enseignements qui nous ont guidés tout au long de notre cycle de recherche en Master ;

– Nos camarades de classe qui ont partagé leurs connaissances et expériences, créant ainsi un environnement d'apprentissage enrichissant. Leur soutien et leur amitié ont été des sources d'inspiration tout au long de ce parcours ;

– Notre famille pour l'amour inconditionnel, le soutien, la compréhension pendant les moments de stress et de pression. Leur assistance et leur encouragement ont été des piliers sur lesquels nous nous sommes appuyés tout au long de cette aventure ;

– Nous tenons enfin à remercier tous ceux qui de près ou de loin ont contribué à la réalisation de ce mémoire. Leur collaboration et leur soutien ont été essentiels pour atteindre nos objectifs académiques.

Merci du fond du cœur à tous ceux qui ont rendu possible la réalisation de ce travail.

## RÉSUMÉ

Ce mémoire a pour visée de traiter de la délicate question de l'appropriation du lexique et de son usage adéquat en situation de communication écrite ou orale chez les apprenants du cycle d'observation. À partir de l'évaluation des productions écrites des apprenants, nous avons fait un constat attestant des difficultés liées à l'usage approprié, en situation de communication, du lexique appris. Dans cette perspective, notre étude a posé la question suivante : Comment améliorer l'enseignement-apprentissage des savoirs langagiers pour un usage approprié du lexique en situation de communication ? Pour répondre à cette épineuse question, nous sommes partis de l'hypothèse selon laquelle l'usage approprié du lexique nécessite la mise en œuvre d'une démarche adéquate d'enseignement-apprentissage des savoirs langagiers. Afin de vérifier cette hypothèse, nous avons récolté des données de nature qualitative auprès des enseignants et apprenants du cycle d'observation à l'aide d'une grille d'observation des leçons et d'un test administré aux apprenants. Grâce aux résultats obtenus, nous avons été à même d'élaborer un dispositif pouvant accompagner les enseignants dans la mise en œuvre du processus d'enseignement du lexique dans l'optique de son appropriation en situation de communication.

**Mots Clés** : savoirs langagiers ; leçons de langue ; lexique ; appropriation ; démarche d'enseignement-apprentissage ; situation de communication.

## **ABSTRACT**

This dissertation aims to address the delicate question of appropriation of the lexicon and its appropriate use in written or oral communication situations among learners in the observation cycle. From the evaluation of the learner's written productions, we made an observation attesting the difficulties linked to the appropriate use, in a communicative situation, of the lexicon learned. From this perspective, our study posed the following problem: How to improve the teaching-learning of language knowledge for an appropriate use of the lexicon in a communicative situation? To answer this thorny question, we started from the hypothesis according to which the appropriate use of the lexicon requires the implementation of an adequate approach to the teaching and learning of language components. In order to verify this hypothesis, we collected quantitative and qualitative data from teachers in the observation cycle using questionnaires, an observation grid and a test administered to learners. Thanks to the results obtained, we were able to develop a system that can support teachers in implementing the process of teaching the lexicon with a view to its appropriation in a communication situation.

**Keywords:** language components; language lessons; glossary; appropriation; teaching and learning technics; communicative situation.

## **LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES**

**5ème** : Cinquième

**6ème** : Sixième

**AC** : Approche communicative

**APC/ESV** : Approche par les compétences avec entrée par les situations de vie

**FLS** : Français langue seconde

**GT** : Grammaire-traduction

**L1** : Langue première

**L2** : Langue seconde

**MAO** : Méthode audio orale

**MAV** : Méthode audiovisuelle

**MD** : Méthode directe

**SGAV** : Méthode structuro globale audiovisuelle

## LISTES DES TABLEAUX

Tableau 1: Tableau représentant les deux courants constructivistes .....	51
Tableau 2: Tableau synoptique.....	55
Tableau 3: Operationalisation des variables .....	56
Tableau 4: Classe : 6e Grille d'analyse : Usage approprié du lexique en situation de communication (X : Indices Absents ; Présentes).....	88
Tableau 5: Classe : 5e Grille d'analyse : Usage approprié du lexique en situation de communication (x : indices absents ; □ : indices présents) .....	90
Tableau 6: Exemple de Démarche à suivre pour la leçon de vocabulaire .....	103
Tableau 7: Proposition d'une leçon de vocabulaire selon le module et le corpus susmentionnés.....	104

## INTRODUCTION GÉNÉRALE

L'apprentissage d'une langue étrangère ou seconde est un processus complexe qui nécessite une compréhension approfondie de la façon dont les apprenants acquièrent de nouveaux mots et intègrent le lexique dans leur répertoire linguistique. L'enseignement des leçons de langue doit donc être conçu de manière à favoriser l'acquisition des savoirs et le développement des compétences nécessaires à une communication efficace dans la langue cible. Toutefois, la question de la démarche pédagogique liée à l'appropriation du vocabulaire est généralement assimilée et réduite dans nos classes à une simple contextualisation des mots, l'objectif étant d'amener l'élève à faire la correspondance entre les mots et leurs significations dans un contexte donné. Ainsi, plus les contextes sont variés, mieux la langue est maîtrisée.

Notre travail de recherche, intitulé « l'enseignement-apprentissage des leçons de langue : acquisition des savoirs dans l'appropriation du lexique » se situe dans le domaine de la didactique des langues-cultures. En effet, l'enseignement-apprentissage d'une langue repose, d'une part, sur les différents aspects relevant de la linguistique à savoir la grammaire, la syntaxe, le vocabulaire, et d'autre part, sur les éléments de la culture (culture anthropologique et pratiques culturelles). Le lexique est donc une composante essentielle de l'apprentissage d'une langue, car il permet de s'exprimer efficacement tout en comprenant les messages des autres. Cependant, l'appropriation du lexique ne se fait pas de manière spontanée, mais nécessite une démarche active et réfléchie de la part des apprenants. Afin d'aider les apprenants à acquérir les compétences nécessaires à un usage approprié du lexique en situation, il est nécessaire de mettre en place des démarches pédagogiques efficaces.

Dans ce **contexte**, pour faciliter l'apprentissage du vocabulaire, des approches pédagogiques ont vu le jour. Il s'agit par exemple de stratégies d'apprentissage du lexique, de démarches d'enseignement de la morphologie et de la syntaxe, et l'immersion linguistique. En outre, il a été demandé aux enseignants de tenir compte des différences individuelles des apprenants, telles que leur âge, leur niveau de compétence linguistique et leur style d'apprentissage, afin de concevoir des leçons adaptées à leurs besoins spécifiques (Houcini, 2018). Le bien fondé de cette démarche repose sur plusieurs arguments. Tout d'abord, l'acquisition d'un vocabulaire riche et varié est essentielle pour une communication efficace dans une langue. En effet, sans un vocabulaire suffisant, les apprenants auront des difficultés à comprendre les messages des autres et à s'exprimer de manière claire et précise. De plus, l'appropriation du lexique est un processus complexe qui nécessite une démarche active et

réfléchi de la part des apprenants. Les leçons de langue permettent aux apprenants de se familiariser avec les mots et les expressions les plus courantes, tout en les amenant à comprendre leur signification pour une utilisation dans différents contextes. L'enseignement-apprentissage du lexique permet donc aux apprenants de développer leur culture générale en découvrant de nouveaux concepts, des expressions idiomatiques, des proverbes, etc. Dès lors, il est nécessaire de situer cette étude dans son contexte tout en justifiant sa raison d'être.

Pour manifester son attachement aux enjeux éducatifs, le Cameroun a ratifié plusieurs référentiels internationaux parmi lesquels figurent en grande ligne : a) la Déclaration universelle des droits de l'homme ; b) la convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant ; c) la Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous ; d) la Charte africaine des droits et bien-être de l'enfant.

Déjà, en mai 1995, les recommandations des commissaires des États Généraux de l'Éducation avaient prescrits «la réforme du système éducatif camerounais en vue de son adaptation aux besoins du marché national du travail ». Leur concrétisation s'est traduite par l'adoption et la promulgation de la loi N° 98/004 du 14 avril 1998 portant orientation de l'éducation au Cameroun. Dans son article 2, elle stipule que l'éducation est une priorité nationale. Dans la suite, elle déclare dans l'article 4 que : « l'éducation a pour mission générale la formation de l'enfant en vue de son épanouissement intellectuel, physique, civique et moral et de son insertion harmonieuse dans la société, en prenant en compte les facteurs économiques, socio-culturels, politiques et moraux ». S'agissant de l'article 5,

... au titre de la mission générale définie à l'article 4 ci-dessus, les alinéas 6 et 7 fixent les objectifs liés à l'éducation comme suit :

- Alinéa 6, « la culture de l'amour de l'effort et du travail bien fait, de la quête de l'excellence et de l'esprit de partenariat »
- Alinéa 7, « le développement de la créativité, du sens de l'initiative et de l'esprit d'entreprise ».

À titre de renforcement, cette loi rappelle en son article 34 que, « l'élève a droit aux enseignements prescrits par les programmes. Ce droit s'exerce dans le strict respect de la liberté d'expression, de pensée, de conscience et d'information de l'élève ». L'article 39 dans son premier alinéa déclare que « l'enseignant est soumis à l'obligation d'enseignement d'éducation, d'encadrement pédagogique, de promotion scientifique, d'évaluation et de rectitude morale ». Par conséquent, il est, en outre, soumis au respect des textes en vigueur, notamment le règlement intérieur de l'établissement où il exerce les fonctions d'enseignant.

Ces dispositions montrent bien que l'État accorde une grande importance non seulement à la scolarisation des citoyens, mais surtout à la qualité de la formation scolaire en donnant des indications et des directives devant servir à former le type d'homme qu'il souhaite avoir : un homme, cognitivement bien formé et capable de créativité et de pensée, capable de venir à bout des situations de la vie, utile à

la société (cf. Loi d'orientation de l'éducation au Cameroun). On remarque ici que l'accent est mis sur la liberté d'expression des apprenants et de l'enseignant (cf. article 34 et 38).

En ce qui concerne la discipline de français, les inspecteurs nationaux ont également formulé une orientation à suivre par les acteurs en situation, allant dans le sens de la mission générale de l'éducation établie dans l'article 4 de la loi d'orientation susmentionnée. L'arrêté N° 23/9/20/MINEDUC/IGP/ESG de juin 1994 portant définition des programmes de la langue française et de la littérature dans les lycées et collèges d'enseignement général et techniques dans son article 1 fixe les objectifs généraux de la formation en français dans les termes suivants :

Afin d'éviter le hiatus entre l'école et la vie, l'enseignant du français doit permettre à l'élève :

- D'acquérir un savoir, un savoir-faire et un savoir-être transférables dans des situations nouvelles ;
- D'acquérir la culture nécessaire à la vie professionnelle et la vie en société ;
- De devenir un homme instruit, c'est-à-dire capable d'exercer son jugement, son esprit critique, son esprit d'analyse et de synthèse, ses facultés créatrices ;
- De comprendre le milieu dans lequel il est appelé à vivre, et de participer ainsi pleinement à la vie de son époque ;
- de former sa personnalité, d'exprimer sa culture et de comprendre celle des autres, grâce aux activités qui assurent son ouverture d'esprit : lecture, théâtre, cinéma, ... (MINESEC, p.3).

D'après le *Programme d'Etudes de 6<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> : français* (2014, pp.57-58), le ministère des Enseignements secondaires prévoit que :

L'apprentissage du vocabulaire doit se faire autour des thèmes qui constituent les situations de vie de chaque module. Il est donc proscrit de mener cette activité de façon isolée et comme une fin en soi. En d'autres termes, l'apprentissage du vocabulaire, comme celui de tous les autres aspects du français en classe francophone [FLS] doit être contextualisé.

Toutefois, après plusieurs séances d'observation de situations d'enseignement-apprentissage des leçons de langue en général, et des leçons de vocabulaire en particulier, pendant nos différentes périodes de stages pédagogiques, nous avons **constaté** des écarts entre ce qui est prescrit et ce qui est réellement mis en œuvre sur le terrain dans le cadre de l'enseignement du vocabulaire.

Les chercheurs et les responsables du secteur éducatif camerounais s'accordent à dire que l'éducation au Cameroun connaît de nombreuses difficultés depuis quelques années. Ces difficultés se manifestent par le manque de stratégies adéquates pour le processus d'enseignement-apprentissage, le mimétisme, les échecs scolaires, le manque de motivation des apprenants. Cependant il faut dire que, peu d'attention est accordée à ce qui se passe vraiment dans les salles de classes pour ce qui est des

pratiques enseignantes et didactiques, ainsi que les relations qu'entretiennent les élèves avec leurs enseignants.

D'après la loi d'orientation de l'éducation du 14 avril 1998, « l'État garantit à tous l'égalité des chances d'accès à l'éducation sans discrimination de sexe, d'opinion politique, philosophique et religieuse, d'origine sociale, culturelle, linguistique ou géographique ». Autrement dit, l'enseignant en contexte de classe devrait donner l'opportunité à tous les apprenants de s'intégrer dans les échanges afin de mettre en pratique la métacognitivité et de co-construire leurs savoirs. Or, il s'avère que tel n'est pas toujours le cas en contexte camerounais où les enseignants ont très souvent tendance à s'attacher aux méthodes liées au magister dixit, ou du moins le modèle transmissif. En effet, depuis les années 2012-2013, le Cameroun a fait le choix d'un nouveau paradigme qui est celui de l'approche par les compétences. Cependant, le constat observé sur le terrain laisse voir que bon nombre d'enseignants, malgré les tentatives de mise en œuvre de cette méthode dans leur pratique enseignante, restent toujours attachés au modèle transmissif. Or, ce dernier ne permet pas aux élèves d'interagir étant donné qu'ils ne travaillent pas en groupe afin de co-construire leur savoir.

Par ailleurs, suite à plusieurs séances d'observation faites dans diverses situations de pratiques didactiques dans le cadre de nos différents stages pédagogiques et ainsi que lors de notre enquête de terrain, nous avons **constaté** que, les élèves ne font pas recours au vocabulaire appris dans des situations de communication écrite ou orale. Aussi, nous avons remarqué les difficultés que les apprenants éprouvent quant à l'appropriation du lexique, et par ricochet les lacunes inhérentes à son emploi en situation de communication écrite (cf. annexe relative aux productions écrites des élèves).

Toutefois, d'après les textes officiels et certaines recherches scientifiques, il est dit que l'apprentissage du lexique repose sur la compréhension de la syntaxe. Les élèves doivent comprendre la syntaxe d'une phrase pour déceler le sens des mots qui y sont inclus. L'enseignant doit donc être un médiateur, facilitateur qui conduit les apprenants à une compréhension des mots de façon aisée et digeste. Or, d'après les pratiques de terrain observées, les enseignants mènent plutôt cette activité de manière isolée sans toutefois aborder des aspects aussi significatifs tels que la sensibilisation des élèves au pouvoir des mots, l'exploitation aux ressources du lexique, l'appropriation liée aux exercices de d'application, de répétition et de réflexion. Par exemple, si un apprenant ne comprend pas la structure grammaticale d'une phrase, il peut avoir des difficultés à saisir le sens des mots qui s'y trouvent. Aussi, nous avons constaté que, les élèves ont des difficultés à apprendre certaines classes de mots telles que les adverbes, les prépositions qui sont parfois plus difficiles pour eux à assimiler, de part le sens abstrait et leurs significations nuancées. De ce fait, les textes prévoient de mettre en place des méthodes d'apprentissage tel que la répétition qui peut se faire à travers des jeux, des chansons ou des histoires.

Elle est importante pour l'apprentissage du lexique, car les élèves ont besoin d'entendre un mot plus fois avant de le comprendre et de l'assimiler.

D'après Houcini, (*op. cit.*, 2018) les élèves ont également besoin d'être motivés pour apprendre de nouveaux mots. En effet, ils sont plus susceptibles d'apprendre de nouveaux mots s'ils sont motivés et intéressés par le sujet ou la notion à apprendre. Par exemple, un apprenant qui aime les voitures, sera plus motivé pour apprendre de nouveaux noms de voitures. Cependant, l'acquisition du lexique est graduelle. En ce sens que les élèves n'apprennent pas tous les mots en même temps. Ils commencent par apprendre les mots les plus courants et les plus pertinents pour leur vie quotidienne, puis progressent vers des mots plus complexes et abstraits. Les élèves apprennent alors le lexique par l'interaction avec leur environnement, en écoutant les adultes parler et en explorant leur monde. Plus ils sont exposés à un mot, plus ils sont susceptibles de le comprendre et de l'utiliser. Dès lors, ces multiples constats sur les démarches d'enseignement-apprentissage du vocabulaire, et son usage en situation de communication écrite nous ont amené à l'identification d'un épineux problème.

Le **problème** que pose notre étude est celui des difficultés liées à l'usage approprié du lexique en situation de communication écrite chez les apprenants du cycle d'observation. En effet, les apprenants n'arrivent pas à utiliser correctement des synonymes, antonymes, paronymes et homophones. Ils font très souvent des confusions entre ces notions citées dans leurs productions. Aussi, en ce qui concerne le développement de leurs stratégies argumentatives, ces apprenants ont des difficultés à utiliser des mots nouveaux dans des phrases, à distinguer les nuances de sens entre les mots et enfin, à employer un vocabulaire enrichi dans leur expression écrite.

Nous tenons à signaler que les élèves peuvent avoir des difficultés à mémoriser les mots, à comprendre leur signification et à les utiliser correctement dans des contextes appropriés tels leurs productions écrite ou orale. Cela peut être particulièrement difficile pour les apprenants de langues étrangères ou secondes qui sont confrontés à un grand nombre de nouveaux mots et à des règles grammaticales complexes. De plus, l'appropriation du lexique ne se limite pas seulement à la mémorisation des mots, mais aussi et surtout à leur utilisation dans des situations de communication réelles. Les apprenants doivent être capables de comprendre comment les mots sont utilisés dans différentes situations de communication, comment ils sont combinés avec d'autres mots pour former des phrases grammaticalement correctes, et comment ils sont prononcés correctement.

Un autre défi est la variabilité du vocabulaire entre les différentes langues. Les apprenants peuvent avoir des difficultés à trouver des équivalents précis dans leur langue maternelle, ce qui peut entraîner des erreurs de compréhension ou d'utilisation. L'enseignement du lexique s'avère donc limité par des

méthodes d'enseignement traditionnelles qui se concentrent sur la mémorisation de listes de vocabulaire plutôt que sur l'interaction avec les mots dans des contextes significatifs. Cet enseignement nécessite une approche plus communicative et interactive pour développer leur compréhension et leur utilisation du lexique (Diane Alain, 2017). Par conséquent, la question de l'appropriation du lexique des mots devrait être posée autrement, entre autres, systématisation et de manipulation des lexies.

L'appropriation du lexique est donc, une composante essentielle de la communication. Elle débute du simple contact avec le mot jusqu'aux différents usages de celui-ci. Toutefois, l'apprenant éprouve d'énormes difficultés à acquérir le vocabulaire pour le réinvestir convenablement à l'écrit comme à l'oral. Ces carences telles la non maîtrise du vocabulaire et l'absence de son réinvestissement nous ont amené à nous poser un certain nombre de questions.

**La question principale** de cette étude est celle à savoir : Comment améliorer l'enseignement-apprentissage des savoirs langagiers pour un usage approprié du lexique en situation de communication ?

Les questions secondaires ou spécifiques qui en découlent sont les suivantes :

1. Quel est l'impact de la sensibilisation au pouvoir des mots sur la capacité à utiliser des synonymes et antonymes ?
2. Quel est l'effet de l'exposition aux ressources du lexique sur la capacité à distinguer des homophones ou des paronymes ?
3. Quel est le lien entre appropriation et capacité à distinguer les nuances de sens entre les mots en situation de communication écrite ou orale ?
4. Quel est l'effet de la production libre sur l'emploi d'un vocabulaire enrichi en situation de communication écrite ou orale ?
5. Quelles démarches mettre en œuvre pour l'usage approprié du lexique en situation de communication ?

Dans l'optique d'apporter des éléments de réponse à toutes ces questions, nous nous sommes fixé des objectifs de recherche.

**Notre recherche a pour principal** objectif d'améliorer l'enseignement-apprentissage des savoirs langagiers dans l'optique d'un usage approprié du lexique en situation de communication. De cet objectif principal découlent les objectifs secondaires suivants:

1. Montrer l'impact de la sensibilisation au pouvoir des mots sur la capacité à utiliser des synonymes et des antonymes.

2. Démontrer l'effet de l'exposition aux ressources du lexique sur la compréhension des sens des mots.
3. Montrer le lien entre appropriation du lexique et capacité à distinguer les nuances de sens entre les mots en situation de communication écrite ou orale.
4. Mettre en exergue l'effet de la production libre sur l'emploi d'un vocabulaire enrichi en situation de communication écrite ou orale.
5. Élaborer une démarche adéquate dans l'optique d'un usage approprié du lexique en situation de communication.

L'atteinte de ces objectifs nous permettra de procéder à la vérification des hypothèses formulées dans le cadre de cette étude.

**Notre recherche s'appuie sur l'hypothèse générale** selon laquelle l'usage approprié du lexique en situation de communication nécessite la mise en œuvre d'une démarche adéquate d'enseignement-apprentissage des savoirs langagiers.

Partant de cette hypothèse générale, nous pouvons formuler les hypothèses secondaires suivantes :

1. La capacité à utiliser des synonymes et des antonymes passe par la sensibilisation au pouvoir des mots ;
2. L'exposition aux ressources du lexique se fait à travers la compréhension des différents sens que prennent les mots ;
3. L'appropriation de la notion (lexicale) repose sur la capacité à distinguer les nuances de sens entre les mots en situation de communication écrite ou orale.
4. La production libre favorise l'emploi d'un vocabulaire enrichi en situation de communication écrite ou orale.
5. L'élaboration d'une démarche adaptée à l'usage approprié du lexique en situation de communication passe par le respect de toutes les étapes qui constituent une
6. leçon de vocabulaire.

Par ailleurs, les intérêts de notre étude reposent sur plusieurs aspects (scientifique, pédagogique, didactique, social et psychologique).

L'étude de l'enseignement-apprentissage du lexique présente plusieurs **intérêts d'ordre scientifique, pédagogique, didactique, social et psychologique** :

1. Sur le plan scientifique, l'étude de l'acquisition du lexique permet de mieux comprendre les processus cognitifs impliqués dans l'apprentissage des langues. Elle peut également contribuer à la recherche sur la mémoire et l'apprentissage.

2. Sur le plan pédagogique, l'enseignement du lexique est un élément clé de l'apprentissage des langues étrangères et secondes. Comprendre comment les apprenants acquièrent le vocabulaire peut aider les enseignants à concevoir des activités adéquates et des démarches adaptées (concevoir des activités ludiques pour la classe de langue, par exemple) pour un usage approprié du vocabulaire appris.
3. Sur le plan didactique, l'étude de l'enseignement et de l'apprentissage du lexique peut aider à développer des méthodes d'enseignement adéquates et contextualisées. Cela peut inclure l'utilisation de techniques d'enseignement basées sur la communication, l'intégration du vocabulaire dans des contextes significatifs et l'utilisation de technologies éducatives pour faciliter l'appropriation du lexique par les apprenants.
4. Sur le plan social, la maîtrise du vocabulaire est essentielle pour communiquer efficacement dans une langue. L'enseignement-apprentissage du lexique peut donc contribuer à favoriser la compréhension interculturelle et à promouvoir la communication entre les personnes de différentes cultures.
5. Sur le plan psychologique, l'acquisition du lexique peut avoir des effets positifs sur la confiance en soi et la motivation des apprenants. Comprendre comment les apprenants acquièrent le vocabulaire peut aider les enseignants à concevoir des activités qui les encouragent à s'engager activement dans le processus d'apprentissage et à renforcer leur estime en soi.

Parlant de la délimitation de notre étude, nous allons l'envisager sur les plans théorique, empirique, temporaire et géographique.

Notre étude a été **délimitée** sur plusieurs plans qui sont entre autres :

- La délimitation théorique : cette étude s'appuie sur les théories de l'acquisition du vocabulaire et de l'apprentissage des langues secondes, ainsi que sur les approches pédagogique et didactique liées à l'enseignement-apprentissage du lexique.
- La délimitation empirique : le présent travail se focalise sur l'observation et l'analyse des pratiques d'enseignement et d'apprentissage du vocabulaire dans des contextes éducatifs spécifiques, tels que des classes de français langue seconde au cycle d'observation.
- La délimitation temporaire : cette étude se limite aux recherches les plus récentes sur l'enseignement et l'apprentissage du vocabulaire, en se concentrant sur les publications scientifiques des dix dernières années.
- La délimitation géographique : cette étude se déroule dans la région du Centre du Cameroun. Elle s'intéresse aux pratiques d'enseignement-apprentissage du vocabulaire dans les classes de français du premier cycle (classe de sixième et cinquième) en zone francophone.

Notre recherche, s'inscrit d'emblée dans le domaine de la didactique des langues-cultures et plus précisément celui de la didactique du français langue seconde. Nous pensons, en effet, que l'apprentissage du vocabulaire est devant une impasse, et que seule une analyse approfondie pourrait nous révéler les sources de cette déficience. Nous avons ainsi choisi, comme plateforme à notre travail d'une part, l'observation non participante à l'aide d'une grille d'observation des pratiques enseignantes liées au vocabulaire, et d'autre part, une analyse évaluative des productions écrites des élèves de 6ème et 5ème. Il s'agit d'évaluer leur capacité à utiliser d'une part, des synonymes, homonymes, antonymes, paronymes, et d'autre part, des stratégies argumentatives en situation de communication.

Selon Cuq (2003, p.246), « l'entrée par le vocabulaire est pour l'apprenant le canal direct qui le relie à son système conceptuel ». En effet, au cours de notre pratique pédagogique, nous avons remarqué les difficultés que les apprenants éprouvent quant à l'appropriation du vocabulaire et par conséquent son emploi dans des productions écrites. D'où la motivation à travailler sur ce sujet. Il s'avère donc important d'apporter des éléments de solutions à ces zones d'ombres afin de faciliter l'appropriation du lexique chez les apprenants du cycle d'observation. Pour ce faire, nous allons repartir ce travail sur cinq chapitres. Le premier sera dédié à l'insertion théorique de notre sujet à travers la définition des concepts, la revue de la littérature et le choix des théories explicatives. Le deuxième chapitre sera consacré à la description de notre variable indépendante à savoir les démarches d'enseignement-apprentissage des savoirs langagiers en général, et du vocabulaire en particulier. Quant au troisième chapitre, il sera réservé à la méthodologie de recherche sur le terrain, notamment les observations libres. Dans le quatrième chapitre, il sera question de faire un compte rendu des leçons observées, ainsi que présenter et analyser les résultats de la grille d'évaluation des copies des élèves. Le cinquième et le dernier chapitre sera le lieu de la présentation d'une démarche d'appropriation du lexique.

# CHAPITRE I: LEXIQUE ET GESTION DES ERREURS LEXICALES

Ce chapitre sera consacré à la définition des concepts, la revue de la littérature ainsi que les théories relatives à notre étude. Dans l'optique d'insérer notre étude dans un cadre théorique, nous allons tout d'abord définir les notions de « lexique », « vocabulaire », « appropriation », « situation de communication », etc. Une fois ces notions définies, nous allons nous pencher sur les travaux des personnes qui nous ont précédés sur le chemin de la recherche. Cette démarche sera nécessaire à la légitimation de notre travail. Les théories de référence que nous présenterons à la fin de ce chapitre nous donnerons une base à partir de laquelle nous nous appuierons pour expliquer le phénomène à l'étude.

## I.1. Définition des concepts

Dans le cadre de cette étude, il est nécessaire et important de définir les termes clés pour une meilleure compréhension du problème identifié à savoir les difficultés liées à l'usage d'un lexique approprié par les élèves dans des situations de communication écrite.

### I.1.1. Le lexique

D'après Dubois (1999, p.282), le lexique c'est tout d'abord : « le mot qui peut évoquer deux types d'ouvrages : un livre comprenant la liste des termes utilisés par un auteur, par une science ou par une technique, ou bien un dictionnaire bilingue réduit à la mise en parallèle des unités lexicales des deux langues confrontées ». À ce sujet, « lexique » s'oppose à « dictionnaire ». Dubois (*ibid.*) considère également le lexique comme étant un terme propre à la linguistique générale : « le mot lexique désigne l'ensemble des unités formant le vocabulaire, la langue d'une communauté, d'une activité humaine, d'un locuteur, etc. À ce titre « lexique » entre dans divers systèmes d'opposition selon la façon dont est envisagé le concept (Dubois et *al*, 1999, p.282).

Selon Galisson et Coste (1976, p.317) : « le lexique d'un locuteur se définit comme l'ensemble des vocables qu'il utilise ou pourrait utiliser en discours ». Dans la même logique, Cup (*op. cit.* p.155) pense que : « Le lexique désigne l'ensemble d'unités constituant le vocabulaire d'une langue, d'une communauté linguistique, d'un groupe social (profession, classe, d'âge, milieu, etc.) ou d'un individu ». De ces définitions tirées de la linguistique et de la didactique, il ressort des points de convergences entre les acceptions de ce terme. Dès lors, il est important de retenir que le lexique est un ensemble d'unités linguistiques significatives d'une langue donnée. Ainsi, pour Houcini (2018), chaque

communauté linguistique à son propre lexique (lexique espagnol, lexique anglais, lexique français) ; aussi, chaque lexique est lié à une époque donnée (lexique médiéval, lexique contemporain, etc.). Toutefois, il est important de noter que : « l'on ne saurait parler de lexique sans aborder la notion de classe lexicale. »

#### - **La classe lexicale**

La classe lexicale renvoie à la catégorie grammaticale à laquelle appartient un mot, telle que le nom, le verbe, l'adjectif, l'adverbe, etc. Cette classification permet de mieux comprendre la fonction du mot dans une phrase et de connaître les règles d'accord et de conjugaison qui lui sont associées. Les caractéristiques d'une classe lexicale incluent :

- La nature grammaticale du mot (nom, verbe, adjectif, adverbe, etc.)
- Les propriétés morphologiques du mot (genre, nombre, temps, personne, mode, etc.)
- Les propriétés sémantiques du mot (sens, référent, connotation, etc.)
- Les propriétés syntaxiques du mot (rôle dans la phrase, compléments, etc.)
- Les règles d'accord et de conjugaison associées à la classe lexicale (Lessomo Edene, 2010). Aussi, parlant de la classe lexicale, il est à même de souligner que : « le lexique est un ensemble d'unités linguistiques significatives d'une langue donnée, il est important de rappeler ici les relations de sens qu'entretiennent les mots d'une langue » :

#### - **L'antonymie, antonyme**

Ce mot désigne des termes de sens opposés. Des antonymes sont des mots de sens contraires. Il existe plusieurs formes d'antonymes :

Des mots simples opposés par leurs sens : grand/petit, beau/mais ; des mots préfixés dont le sens des préfixes s'oppose : heureux/malheureux, possible/impossible.

#### - **Synonymie, synonyme**

La **Synonymie** est un rapport de proximité sémantique entre des mots d'une même langue. La proximité sémantique indique que les mots ont des significations très semblables. Des termes liés par synonymie des synonymes.

Il existe un postulat qui explique qu'il ne peut pas exister des synonymes parfaits, auquel cas la langue ferait disparaître l'un des termes, devenant alors inutile. Dans les faits, il y a toujours une différence, aussi minime soit-elle, entre des synonymes, qu'elle soit liée au signifié lui-même, aux connotations véhiculées (nuances méliorative, péjorative, laudative, etc.), au registre de langue ou

encore au contexte d'emploi des mots. Strictement parlant, il s'agit donc de parasyonymes. En règle générale, le lien de proximité réside dans la seule dénotation des termes liés ([www.cnrtl.fr/synonymie/](http://www.cnrtl.fr/synonymie/)).

### - **Homonymie, homonyme**

En langue française de tous les jours, l'homonymie est la relation entre des homonymes, c'est-à-dire entre des mots d'une langue qui ont la même forme orale ou écrite, mais des sens différents. Tout en ayant des sens différents, les homonymes peuvent :

- S'écrire de la même manière mais se prononcer différemment (les poules du couvent couvent).
- Se prononcer de la même manière mais s'écrire différemment (le chat qui miaule/ le chas de l'aiguille)
- Se prononcer et s'écrire de la même manière (un mousse sur un bateau/une mousse au chocolat). ([www.cnrtl.fr/homonymie/](http://www.cnrtl.fr/homonymie/)).

En linguistique, on décrit l'homonymie comme la relation entre plusieurs formes linguistiques ayant le même signifiant, graphique ou phonique, et des signifiés entièrement différents.

### - **Classe d'homonymes**

Deux formes linguistiques qui ont la même forme phonétique et des sens différents sont dites **homophones** ; les homophones sont des homonymes. Puisque la prononciation varie à l'intérieur du domaine linguistique, deux formes homophones pour un ensemble donné de locuteurs peuvent ne plus être homophones pour d'autres locuteurs. Deux formes linguistiques qui ont la même forme graphique et des sens différents sont dites **homographes** ; les homographes sont des homonymes. Deux formes linguistiques qui sont à la fois homophones et homographes sont appelées **homonymes vrais**. On pourrait argumenter que les homonymes ne sont réellement « parfaits » que lorsqu'ils sont de la même classe lexicale et sont du même genre grammatical. Voici des exemples en français :

### - **Homophonie**

- Mètre mettre et maître (mettre n'est cependant pas homophone des deux autres au Québec)
- A et à
- Sot, saut, sceau et seau
- Vers, ver, verre, vert et vair
- Sang, cent, sans, sent

- Saint, sein et ceint
- Ça et sa

Des homophones sont d'autant plus sujets à être naturellement confondus que leur sens est proche :

- Prémisses et prémices
- Exhausser et exaucer (« si tu rêves de grandeur, exhausse-toi et tu seras exaucé. »)
- Martyr et martyre
- Satire et satyre peuvent être confondus, mais pas satire et ça tire. On peut confondre peu et peut mais c'est peu probable.

#### - **Homographie**

- Le vent est à l'est.
- Tu as trois as dans la main.
- Les poules du couvent.
- Nous avions des avions
- Il vit pour le vit.
- Je vis des vis.
- Il n'y a pas de traces de pas.
- Tu bois dans le bois.
- Il convient qu'ils convient leurs amis.
- Il faisait un lacs près des lacs.
- Il lavait au jet son Jet.

#### - **Homonymie parfaite**

- Une **scolopendre** venimeuse erre sur une **scolopendre** très feuillue.
- Le **mousse** mange de la **mousse** au chocolat.
- Une **livre** de pain, un **livre** de rhétorique.
- La **mode** est un **mode** de vie.
- Faire le **tour** d'une **tour**.
- Filer le **train** au **train**. ([www.cnrtl.fr/homonymes/](http://www.cnrtl.fr/homonymes/)).

#### - **Paronymie**

La paronymie est une relation lexicale qui porte entre deux mots. Ces mots ont des sens différents mais l'écriture et/ou la prononciation sont fort proches. En somme, il s'agit d'une homonymie

approximative. Mot qui s'écrit et se prononce presque comme un autre mot, qui a une ressemblance phonétique.

« Pomme » et « paume » sont des paronymes.

« Bailler » et « bâiller », « chasse » et « châsse » sont des paronymes

« Conservation » et « conversation » sont paronymes. Tous ces éléments précédemment définis nous amène à définir la notion de « vocabulaire », partie intégrante du lexique.

### **I.1.2. Le vocabulaire**

Pour Cuq (*op. cit.* p.249) : « Le vocabulaire, dans l'usage courant, désigne l'ensemble des mots d'une langue [...] Ce terme est également utilisé dans les études de corpus spécialisés portant sur un domaine du lexique susceptible d'être inventorié et décrit : vocabulaire des mathématiques, du droit, du tourisme par exemple ». Dans la même logique, Dubois et al. (*op. cit.*, pp.507-508) affirment que: « le vocabulaire est une liste exhaustive des occurrences figurant dans un corpus [...] Le terme vocabulaire est d'usage courant dans les études portant sur des corpus spécialisés: vocabulaire de l'aviation, vocabulaire politique, etc. ». Quant à Galisson et Coste (*op. cit.* p.317) c'est : « L'ensemble des vocables qui constituent le vocabulaire. Il est nécessairement lié à un texte, écrit ou parlé court ou long, homogène ou composite. ». D'après les définitions et acceptions de ce terme, il est nécessaire de noter que le vocabulaire est un ensemble d'unités significatives d'un discours écrit ou oral. Chaque domaine de l'activité humaine a son propre vocabulaire qu'il peut créer de toutes pièces. En conclusion, comme le dit Houcini (2018, *op. cit.*), le lexique est un ensemble de « mots » disponibles dans une langue. Le lexique ne doit pas être réduit à une simple liste de mots ni au contenu de notre dictionnaire, car il est un ensemble complexe mais structuré, composé d'unités. Le vocabulaire quant à lui désigne un inventaire de mots à l'usage d'un groupe linguistique donné, à un moment donné par exemple: le vocabulaire d'un joueur de football, d'un musicien, d'un politicien, etc. Pour résumer ces deux termes en l'occurrence « lexique » et « vocabulaire », il faut retenir que le lexique est un ensemble des vocabulaires d'une langue.

Le vocabulaire est une réalisation du lexique. Le lexique est la somme des vocabulaires utilisés. On désignera donc, par vocabulaire des domaines spécifiques de l'expérience (vocabulaire de l'école, de l'armée, de la joaillerie, de la marine...). Ainsi, le lexique et le vocabulaire sont deux concepts qui, par nature, sont étroitement liés. Par ailleurs, il n'y a de lexique que par la réalisation effective des vocabulaires. Aussi, il n'y a de vocabulaire que dans la mesure où un lexique offre différentes réalisations potentielles. Même si le vocabulaire a, dans l'histoire des méthodes constitué l'autre pôle de l'acquisition d'une langue face à la grammaire, on a souvent réduit son apprentissage à la mémorisation

de listes de mots et son utilisation au remplissage de structures syntaxiques. Les activités qui visent l'acquisition du vocabulaire devraient pourtant reposer sur la structure interne des champs lexicaux, sur ses rapports avec la syntaxe comme avec le contexte.

Le vocabulaire d'une langue n'est pas un ensemble d'unités indépendantes les unes des autres. Les termes qui le constituent forment d'abord des ensembles où chacun d'entre eux doit sa signification aux relations qu'ils entretiennent avec les autres. Ainsi, « siège », « fauteuil », « chaise » appartiennent au même champ lexical où ils s'opposent cependant de sorte qu'on ne peut les confondre. Parlant de vocabulaire, l'on ne saurait se détourner de la question: « qu'est ce qu'un mot? »

### I.1.3. Le mot

Le mot est un signe à deux composantes : **un signifiant** : « c'est sa réalité graphique à l'écrit, sa « forme » et **un signifié** : « c'est le sens, sa signification, c'est l'aspect sémantique. »

Coste et Galisson (*op. cit.*) envisagent le mot en tant que « [...] élément considéré comme donné dans chaque langue étudié et répertorié comme tel dans les grammaires et les dictionnaires ». Par ailleurs, Cuq (*op. cit.* 2004) affirme qu'un mot

[...] est une unité signifiante, constituée dans sa forme orale d'un ou de plusieurs phonèmes, et dont la transcription écrite est constituée d'une séquence de signes comprise 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 peu opérationnel.

Mel'cuk, Clas et Polguère (1995, p.15), fondateurs de la lexicologie explicative et combinatoire, définissent la "lexie" comme étant :

L'unité de base de lexicologie. En fait son objet central et même, en schématisant un peu, son seul et unique objet... Le concept de lexie est une formation et simultanément, une génération de la notion de Mot, même si l'on sait bien que le mot est une unité centrale de la langue : on connaît tout aussi bien le caractère rétif du mot MOT, qui jusqu'à présent, a échappé aux tentatives de le circonscrire avec précision et a fait couler beaucoup d'encre pendant des décennies... Pour le moment, il nous suffit de dire qu'une lexie ou unité lexicale, est soit un mot pris dans une acception bien spécifique (=lexème), soit encore une locution, elle est aussi prise dans une acception bien spécifique (= phonèmes).

De ce qui précède, nous retenons que le lexique est une notion théorique qui désigne l'ensemble complet des mots d'une langue. Il est à distinguer du vocabulaire qui correspond à l'ensemble des mots effectivement employés par une personne dans un énoncé écrit ou oral. Cependant, dans le langage courant, on emploie indifféremment les termes vocabulaire et lexique, ceux-ci étant considérés comme synonymes. Il est important de rappeler avec Lessomo Edene (2010) que le lexique se trouve au carrefour d'autres secteurs :

- La phonologie pour la prononciation exacte des mots : les tout jeunes enfants rencontrent des difficultés pour produire certains groupements de phonèmes (pestaclé, crocodile, maicresse...) ; la précision nécessaire se met en place au fur et à mesure des années, les sons étant discriminés de façon de plus en plus efficace ;
- La morphologie pour la formation des mots ;
- La sémantique pour le sens de mots ;
- La syntaxe : comme nous venons de le voir dans le point précédent, son développement est lié à celui du lexique et le sens d'un mot peut être modifié par sa construction
- La morphosyntaxique : repérer l'agencement de groupe de mots dans la phrase et apprendre les formes verbales, c'est-à-dire acquérir une maîtrise certaine de la grammaire en intégrant un certain nombre de règles qui permettent de mettre en relation les mots les uns les autres pour produire des énoncés cohérents.

Dans le "*Français autrement*" parlant de la compétence linguistique il est dit que :

Pour amener l'élève à connaître le fonctionnement du système linguistique français. Nous travaillons les outils de langue : la phonétique, la morphosyntaxique, le lexique, l'orthographe. Et pour faciliter l'appropriation de notions et du métalangage, les documents choisis sont étroitement associés aux objets de la séquence. Cela permet de mettre l'accent sur l'acquisition progressive d'un lexique adapté ».

Le lexique de ce fait, permet de travailler le sémantisme des mots. En d'autres termes, s'intéresser aux mots qui véhiculent du sens, sachant que chaque langue véhicule sa propre vision du monde. L'essentiel de l'effort revient à l'apprenant qui doit savoir écouter les autres, chercher à comprendre et à s'approprier le maximum de mots, par seulement pour les connaître, mais aussi pour produire du nouveau, comprendre des messages hors de l'apprentissage, savoir y répondre spontanément et saisir les allusions dans une conversation.

De ce qui précède le lexique renverrait au dictionnaire des locutions et formes propres à un locuteur. Le vocabulaire d'une personne est donc le sous ensemble du lexique que connaît cette personne ou que contient ce texte. On dira alors qu'une personne dispose d'un vocabulaire riche, mais pas que son lexique est étendu.

#### **– La formation du mot**

Dans la langue française, il existe :

- . Des mots simples : gare, table, sel, etc.
- . Des mots dérivés : manifestation, librement, insupportable, etc.

. Des mots composés : wagon- lit, chemin de fer, portefeuille, etc.

Les mots dérivés sont construits sur le radical d'un mot simple, à l'aide de préfixes et suffixes ou des deux à la fois. Le radical est la partie fixe du mot. Il porte le sens principal. **Exemple** : port, porter, porteur, supporter, insupportable, etc.

En connaissant l'orthographe et le sens du radical d'un mot, on peut deviner l'orthographe et le sens de la plupart des mots d'une même famille.

**Exemple** : *hypnos* "le sommeil" *hypnotiser, hypnose, hypnotiseur ...*

La formation d'un mot nouveau peut procéder par dérivation à travers l'usage des préfixes et suffixes, ou par composition c'est-à-dire par la formation de mots composés.

#### – Les mots dérivés

Les préfixes et les suffixes contribuent à la création de mots nouveaux à partir d'un mot déjà existant, qui sert de radical. Situé avant le radical, le préfixe lui donne un autre sens : porter, exporter, vision et télévision, légal et illégal. Le suffixe est pour sa part, situé après le radical. Il crée un dérivé appartenant à une classe grammaticale différente de celle du radical : événement et événementiel, embrasser et embrassade.

#### – Les mots composés

La composition consiste à former de nouveaux mots à partir de mots qui existent déjà de manière autonome dans la langue. Le trait d'union est un signe de composition (chien\_loup, porte\_plume) mais les mots composés sans trait d'union sont nombreux (pomme de terre, chaise longue ou trait d'union). Il arrive que les mots composés fusionnent en un seul : mot portefeuille (Michel Serres).

#### – La polysémie d'un mot

Un mot peut avoir qu'un sens, on parle de monosémie (exemple : encéphalogramme). Un même mot peut avoir plusieurs sens. Dans ce cas, le même signifiant possède plusieurs signifiés (exemple : la terre tourne autour du soleil. Le chasseur chasse sur ses terres, le paysan retourne sa terre). On dit alors que ce mot est polysémique. Le sens dans lequel il est employé dépend du contexte de son utilisation.

**Exemple** : le mot peine signifie :

- Une sanction (purger sa peine) ;
- Un chagrin (faire de la peine) ;
- Un effort (se donner de la peine) ;

Une gêne (avoir de la peine à parler), dans la locution à peine ; \_ presque pas (avoir à peine de quoi vivre) / \_ depuis très peu de temps (avoir à peine commencé).

La polysémie d'un mot participe à la richesse d'un texte, particulièrement en poésie. Elle permet de jouer sur le langage, de produire des effets comiques ou inattendus.

La polysémie est un phénomène complexe. Elle peut, pour un mot donné, désigner le fait : d'avoir plusieurs sens courants (exemple : pour glace, eau gelée, miroir, dessert glacé) ; d'avoir un ou plusieurs sens courants et un ou plusieurs sens qu'on pourrait qualifier de plus techniques (exemple de mots utilisés en mathématiques : opération, solide, ranger, droite, sommet, volume...) ; d'avoir plusieurs sens techniques (exemple : le mot nombre qui a un sens en mathématiques et un sens en grammaire).

Les mots polysémiques sont majoritairement des mots courants, familiers, fréquents (glace, carte, tableau, billet, caisse, pièce...). Par sa fréquence, la polysémie est donc une notion centrale dans l'approche du vocabulaire. Le fait que la polysémie concerne essentiellement des mots familiers rend le phénomène anodin alors qu'il ne l'est pas. L'apprenant croit connaître un mot, alors qu'en réalité il n'en connaît qu'un aspect, notamment dans des textes de différentes disciplines (le mot milieu, par exemple). La compréhension des textes peut s'en trouver altérée. Il s'agit d'instaurer une certaine vigilance sur ces mots très polysémiques et polyvalents.

Un cas particulier de la polysémie : **Le sens figuré**

Le roi des animaux, le clou du spectacle, le bouquet final, le lit du fleuve : le sens figuré est un phénomène fréquent, dans la langue la plus courante comme dans tous les types de textes, y compris les manuels scolaires ou les documentaires.

Parmi les différents sens que peut revêtir un mot, certains sont parfois qualifiés de figurés, c'est-à-dire qu'ils reposent sur une comparaison implicite et font image. Comme dans tous les cas de polysémie, le passage du sens propre au sens figuré se fait par analogie.

#### **I.1.4 Les leçons de langue**

Les leçons de langue font référence à des séances d'enseignement-apprentissage axées sur l'acquisition de savoirs linguistiques spécifiques. Elles sont conçues pour aider les apprenants à développer leur maîtrise d'une langue donnée, que ce soit leur langue maternelle ou une langue étrangère/seconde. Les leçons de langue peuvent être dispensées dans le cadre d'un programme éducatif formel, tel qu'une école ou une université, dans un contexte informel, comme des cours de langue privés. Les leçons de langue visent généralement à couvrir plusieurs aspects clés de l'apprentissage linguistique, notamment : la grammaire et la syntaxe ; le vocabulaire et la phonétique ; la compréhension écrite et orale ; la production écrite et orale ; la culture et les contextes. Les méthodes d'enseignement des leçons de langue varient en fonction du contexte et des objectifs d'apprentissage.

Elles peuvent inclure des activités interactives, des jeux de rôle, des exercices écrits et oraux, des supports multimédias, des discussions en groupe, etc.

### **I.1.5 Les savoirs langagiers**

Les savoirs sont des connaissances acquises par une personne à travers l'expérience, l'apprentissage ou la pratique. Ils peuvent être de différents types et se manifester de différentes manières:

- les savoirs empiriques, basés sur l'expérience directe et l'observation. Ce type de savoir est souvent acquis de manière informelle, par la pratique et l'expérimentation.
- les savoirs théoriques, basés sur des concepts, des principes et des théories établis. Ce type de savoir est généralement acquis à travers l'étude et la réflexion.
- savoirs pratiques, il s'agit du savoir qui est utilisé dans des situations concrètes et pratiques. Ce type de savoir est souvent lié à l'action et à la résolution de problème.

Par ailleurs, les savoirs langagiers font référence à l'ensemble des connaissances, compétences et capacités liées à l'utilisation et à la compréhension d'une langue spécifique. Ces savoirs englobent non seulement la maîtrise des règles grammaticales, syntaxiques et lexicales, mais aussi la capacité à communiquer efficacement, à interpréter des textes et des discours, à comprendre les nuances linguistiques, culturelles et contextuelles, ainsi qu'à s'adapter à différents registres et situation de communication (Defays, 2014).

### **I.1.6 La situation de communication**

D'après Porcher (1994, p.4), communiquer c'est : « comprendre et faire comprendre ». Dans la même logique, Roy (1995, p.29) définit la communication comme étant : « un processus verbal ou non par lequel on partage une information avec quelqu'un ou avec un groupe de manière que celui-ci comprenne ce que l'on dit ».

Celle-ci se décline en deux activités notamment: la production du discours et la réception du discours. Ainsi, la situation de communication fait référence au contexte dans lequel un échange verbal ou non verbal se produit entre deux ou plusieurs individus. C'est un concept clé en linguistique et en communication qui englobe des éléments environnementaux, sociaux, culturels et psychologiques qui influencent la manière dont les messages sont transmis, reçus et interprétés.

Pour Hymes (1972, p.36), la compétence de communication se définit comme étant « ce dont le locuteur a besoin de savoir pour communiquer de manière effective dans des contextes culturellement significatifs ». Pour cela, il est indispensable d'acquérir les savoirs requis.

### **I.1.7. Acquisition**

D'après Defays (2014), l'acquisition, dans l'enseignement et l'apprentissage des leçons de langue, relève du processus naturel consistant à acquérir une nouvelle langue, qui se produit principalement à travers l'exposition régulière à la langue et à son utilisation dans des contextes variés. L'acquisition est souvent considérée comme étant plus informelle et intuitive que l'appropriation.

### **I.1.8 Appropriation**

Pour Defays (2014), l'appropriation renvoie à la capacité des apprenants à intégrer les connaissances et les compétences linguistiques dans leur propre répertoire linguistique, en utilisant la langue de manière appropriée dans des contextes variés. L'appropriation signifie donc s'approprier quelque chose, d'en faire une propriété.

Dans le contexte de l'enseignement et de l'apprentissage des leçons de langue en relation avec le lexique, l'acquisition peut se produire par l'exposition régulière à des mots nouveaux dans des contextes variés, comme la lecture des livres, la conversation avec des locuteurs natifs ou la pratique de jeux de mots. L'appropriation quant à elle, implique une compréhension profonde du sens et de l'utilisation appropriée des mots, ainsi qu'une capacité à les utiliser de manière efficace dans des contextes variés.

En effet, l'acquisition et l'appropriation sont deux processus complémentaires dans l'enseignement et l'apprentissage des leçons de langue en relation avec le lexique, qui peuvent être favorisés par une exposition régulière à la langue, une pratique intensive et des activités qui mettent l'accent sur la compréhension et la production de texte complexes.

## **I.2. Revue de littérature**

Un des problèmes que rencontre la recherche sur l'enseignement du lexique est l'absence actuelle de connaissances sûres, peut-être la difficulté à en construire, afin d'évaluer l'étendue du vocabulaire d'un individu et les connaissances lexicales des élèves une fois dépassé la période des premières acquisitions. Sur cette question, l'ensemble des articles se montrent très prudents, à la différence des ouvrages grand public. Les raisons de cette difficulté sont multiples. Ainsi Grossmann (2018) pose une question essentielle à l'étude du lexique: Comment intégrer l'enseignement du lexique dans la production écrite? Ce dernier pose le problème de l'impact de l'enseignement du lexique dans la production écrite chez les apprenants. Par ailleurs, celui-ci aboutit aux conclusions attestant de l'efficacité de la production écrite dans l'enseignement du lexique. Lavoie, Bélanger, et Tremblay (2017) publient un ouvrage intitulé *Découvrir les mots et enrichir le langage* dans l'optique d'améliorer l'appropriation d'un lexique

adéquat pour la production écrite. Diane Alain (2017, p.49) développe la question de l'acquisition du vocabulaire comme une des pierres angulaires de la réussite scolaire en langue seconde. Ce dernier se pose les questions telles que : Que faut-il savoir sur le vocabulaire ? Comment sélectionner les mots à enseigner ? Quels sont les facteurs à considérer dans l'enseignement du vocabulaire en langue seconde ? Comment enseigner explicitement le vocabulaire en langue seconde ? Quelles sont les difficultés les plus fréquentes dans l'acquisition du vocabulaire en langue seconde ? Partant de toutes ces questions, il aboutit à la conclusion selon laquelle l'enseignant se doit de déterminer les besoins langagiers de ses élèves et établir des buts suffisamment élevés, mais réalistes quant à l'étendue du vocabulaire à leur faire acquérir. Aussi, pour Chiappone (2006), un vocabulaire riche et varié est requis pour exceller dans toutes les matières puisqu'il est lié à une bonne compréhension de la langue.

Dans la même logique, Anctil (2010) s'attèle à décrire les erreurs lexicales commises en production écrite par des élèves francophones. Ce dernier pose le problème de la non considération de l'erreur lexicale d'enseignants de français (conception de l'erreur lexicale, pratiques d'évaluation du vocabulaire en production écrite, modes de rétroaction aux erreurs lexicales). Par ailleurs, Racha Bidarmaghz (2019), développe des questions relatives à l'enseignement du FLE ou de la place des acquisitions lexicales et les méthodes d'enseignement du FLE. Pour ce faire, elle a mené des observations sur les modèles de référence adéquats à l'enseignement du FLE entre acquisition et apprentissage. Cette dernière a abouti à la conclusion selon laquelle l'évaluation des unités lexicales porte sur leur variété formelle et leur justesse sémantique. Pour elle, il s'agit de chercher à établir des seuils d'acquisition lexicale. Rodrigues (2005) dans sa thèse s'est intéressée à l'enseignement du français langue étrangère en relation avec le vocabulaire qui est le point primordial de l'apprentissage des langues. Cette dernière a étudié la place du vocabulaire en didactique des langues. Rodrigues s'est posé les questions liées à la compréhension des processus d'apprentissage, à l'apprentissage du vocabulaire, à l'aide à l'apprentissage et à l'hypermédia. Selon elle, l'objectif général de ce travail de recherche est de comprendre comment il est possible d'aider l'apprenant dans son apprentissage du vocabulaire.

Pour ces différents auteurs, il est important et nécessaire d'enseigner le lexique qui est un ensemble de mots faisant partie de la langue française et développer le vocabulaire des apprenants qui représente un sous ensemble du lexique, à savoir les mots connus et employés par un locuteur dans sa vie de tous les jours. À contrario, dans son mémoire Moussaoui Sana étudie la place du vocabulaire dans l'enseignement, ainsi que le rôle de l'élève et celui de l'enseignant. Ce dernier dans le cadre de sa recherche se pose une question fondamentale à savoir : Lexique ou vocabulaire ? Il aboutit à la conclusion selon laquelle l'opposition entre ces deux termes n'est pas toujours faite car, ils sont

employés comme deux termes équivalents. Dans la même logique, Chardon (2013) s'est intéressé à l'enseignement du lexique. Elle a étudié la manière dont le lexique est enseigné à l'école à travers les questions telles que : Quels constats peut-on faire aujourd'hui sur l'enseignement du lexique ? Que mettre en place pour aider les élèves à acquérir du lexique ? Comment exploiter ou ré-exploiter le lexique ? Des questions qui l'ont amenée à la question suivante : Comment élargir et enrichir le lexique des élèves ? Pour elle, l'objectif de cette étude est d'avoir une nouvelle perception du lexique et d'introduire de nouvelles conditions d'apprentissage qui apportent une meilleure réussite des élèves dans le cadre de leur appropriation du lexique. Alors, il est opportun que le corps enseignant et des didacticiens apportent un nouvel éclairage sur les orientations pédagogiques à adopter. Par ailleurs, celle-ci aboutit à la conclusion selon laquelle pour élargir et enrichir le lexique des élèves, l'objectif serait au préalable de mettre en place des démarches d'enseignement-apprentissage convenables à l'étude du vocabulaire.

Houcini (2018), dans sa thèse, s'est intéressé à l'appropriation du lexique par les apprenants au collège. Il a étudié les questions liées aux difficultés des apprenants à utiliser un vocabulaire adéquat avec la situation d'écrit proposée (production écrite des élèves). De ce fait, ce dernier s'interroge sur un certain nombre de questions notamment : Est-ce que les objectifs assignés à l'enseignement/apprentissage du vocabulaire dans le programme officiel sont la cause de ce déficit ? Est-ce que cette activité telle qu'elle figure dans le manuel scolaire s'inspire de l'approche par les compétences ? Est-ce que les représentations que se font les enseignants du vocabulaire entravent son appropriation ? Au regard de toutes ces interrogations, Houcini aboutit à la conclusion selon laquelle l'objectif de l'enseignement du vocabulaire pour une meilleure appropriation est de rendre l'apprenant capable de manipuler les mots et de les réutiliser dans divers contextes. Autrement dit, est-ce que les apprenants font usage du lexique ? De manière synthétique Houcini relève que les mots sont des pivots de la langue autour desquels s'organisent les données phonétiques, phonématiques, morphologiques, syntaxiques, sémantiques et rhétoriques. Malheureusement la didactique des langues a souvent délaissé la place de l'enseignement des aspects lexicaux lors de l'apprentissage d'une nouvelle langue (étrangère ou seconde). Klett (2019), propose une réflexion théorique et pratique sur le vocabulaire dans l'enseignement du français langue étrangère. Il s'agit donc ici, de valoriser la place accordée au vocabulaire dans les cours de français. Dès lors, il existe un paradoxe récurrent: l'enseignement du vocabulaire est une nécessité mais on le néglige assez souvent parce qu'on ne sait pas comment s'y prendre. Courtillon (1989b, p.147) affirme que « Le lexique est le pivot de l'acquisition à partir duquel s'organise la syntaxe et, plus tard, la morphosyntaxe. Cela s'explique aisément par le fait que le lexique

haut porteur d'information, contribue avec l'intonation à donner rapidement aux élèves l'accès à la communication ». Son point de vue, est d'autant plus intéressant que la spécialiste a longtemps travaillé avec les concepteurs des méthodes SGAV. Porcher (1995, p.36) affirme que « les mots sont redevenus la chair de la langue. Au fur et à mesure que la lexicographie avance, ainsi que le dictionnaire, le poids du vocabulaire regagne, si l'on ose dire, de la qualité pédagogique ». Cependant, à quelques exceptions près, aucune méthodologie n'a réellement été mise en place pour favoriser l'apprentissage du vocabulaire. Les enseignants ont du mal à fixer les procédés permettant son stockage en mémoire.

Touré (2002, p.123) s'inscrit à la suite des précédents travaux lorsqu'il affirme que : « les enseignants travaillent essentiellement la grammaire, la lecture, l'écriture et délaissent le lexique qui se retrouve au service d'autres apprentissages ». Ce dernier pose le problème de la non considération de cet aspect de la langue par les enseignants. Aussi, Vancomelbeke (2004, p.7) apporte plus d'éclairage lorsqu'il affirme que : « force est de constater que l'apprentissage du vocabulaire dans les écoles est souvent considéré, quel que soit le niveau d'enseignement, comme : la cinquième roue du carrosse ». Contrairement à la grammaire, à la conjugaison ou l'orthographe, qui font l'objet d'études régulières voire systématiques, le vocabulaire est souvent abordé cahin-caha, sans qu'un objectif précis soit véritablement formulé. Alors, il s'agit ici, après plusieurs observations de dénoncer un enseignement du lexique « anémique ».

Khemiri et Ben Ahmed (2014) examinent les différentes stratégies d'enseignement du vocabulaire en langue étrangère, telles que l'utilisation de contextes authentiques, les activités ludiques et la pratique régulière. Les auteurs soulignent l'importance de la répétition et de la pratique pour l'acquisition du vocabulaire. Par ailleurs, Puren (2005) fait le point sur les recherches en acquisition du lexique en langue étrangère. L'auteur met en évidence l'importance de l'exposition répétée au vocabulaire, ainsi que l'utilisation de stratégies telles que la contextualisation et la mémorisation active. Il pose dans son étude le problème lié aux difficultés d'acquisition du vocabulaire chez les apprenants. Il aboutit aux résultats selon lesquels l'acquisition doit passer par des stratégies d'enseignement-apprentissage telles que la contextualisation et la mémorisation active. De plus, Boulkroune (2018) étudie les différentes approches d'enseignement du vocabulaire en classe de langue, telles que l'approche communicative et l'approche par tâches. L'auteur met en relief l'importance de la motivation des apprenants pour l'acquisition du vocabulaire. Dans la même logique, Ouardi (2017) questionne l'impact de l'apprentissage du vocabulaire en contexte sur la motivation et l'acquisition du vocabulaire en classe de français langue étrangère. Les résultats montrent que l'apprentissage du vocabulaire en contexte favorise la motivation des apprenants et leur acquisition du lexique. Pour l'auteur,

l'enseignement du vocabulaire en contexte renvoie à la pratique consistant à présenter les nouveaux mots et expressions dans un contexte significatif et authentique. Cette approche de l'enseignement facilite la compréhension du sens des mots et leur utilisation appropriée en situation de communication. Elle favorise également la motivation des apprenants en rendant l'apprentissage du vocabulaire plus intéressant et plus pertinent. Enfin, Boudjemaa et Boussaha (2019) examinent les différentes approches d'enseignement du vocabulaire en classe de langue, ainsi que les stratégies d'apprentissage utilisées par les apprenants. Les auteurs soulignent l'importance de l'enseignement du vocabulaire en contexte, ainsi que l'utilisation de stratégies telles que la répétition et la mémorisation active.

Gagné (2018) examine l'efficacité de l'utilisation de la stratégie du contexte pour l'acquisition du vocabulaire chez les apprenants de français langue étrangère. Les résultats obtenus par l'auteur ont montré que cette stratégie est efficace pour améliorer la compréhension des mots et l'utilisation du vocabulaire par les élèves dans leurs productions écrites. Aussi, que la technologie peut être une méthode efficace pour améliorer la motivation, l'engagement et la rétention du vocabulaire. Aussi, dans son mémoire intitulé "L'enseignement du vocabulaire en contexte pour les apprenants de français langue seconde" Sarah\_Jeanne Tremblay explore l'importance de l'enseignement du vocabulaire en contexte pour les apprenants de français langue seconde. Les résultats de cette étude ont montré que cette méthode est plus efficace que l'enseignement du vocabulaire isolé pour améliorer la compréhension et l'utilisation du vocabulaire. Dans la même logique, dans son mémoire " L'enseignement du vocabulaire dans les classes d'immersion en français langue seconde" Marianne Dubois explore les stratégies d'enseignement du vocabulaire en contexte, l'utilisation des supports visuels et la pratique répétée sont des stratégies efficaces pour améliorer l'acquisition du vocabulaire.

Pour Galisson (1991) les activités dictionnairiques sont une voie privilégiée pour découvrir la charge culturelle des mots et il revient aux enseignants de guider les apprenants dans l'usage de cet outil sous-estimé.

Les études sur l'appropriation du lexique en langue étrangère (Maera, 1996 ; Boulton, 1998) et en FLE (Cavalla, 2019) montrent bien l'importance d'enseigner/apprendre les mots en contexte pour permettre aux apprenants de se constituer un lexique mental diversifié et dynamique. Il s'agit d'acquérir une « compétence » plus qu'une « connaissance » lexicale dans la langue étrangère (Holec, 1994 ; Boulton, 1998) afin de pouvoir se débrouiller dans différentes situations de compréhension ou de production. Une variété de stratégies d'enseignement (destinées à compléter les manuels) est préconisée pour s'adapter à l'hétérogénéité des apprenants puisque l'accès au sens des mots n'est pas vécu de la

même manière selon le niveau de scolarisation, la culture, la culture d'apprentissage, la langue maternelle (et sa proximité avec la langue cible) et les langues apprises antérieurement, ou encore le profil et la motivation. Le rôle des émotions est également à prendre en compte (Cavalla, 2017). D'après Ghali et Fresson (2015) « plusieurs recherches en neurosciences ont montré le rôle des émotions dans le processus cognitif en général et dans les tâches d'apprentissages en particulier ». Ainsi, les émotions positives favorisent les apprentissages et améliorent les performances des apprenants en situation d'apprentissage des mots nouveaux. Suite aux différents travaux d'analyse sur la question de l'appropriation du lexique effectués par nos prédécesseurs, il est important pour nous d'apporter de nouvelles propositions et résultats en ce qui concerne l'acquisition des savoirs langagiers dans l'appropriation du lexique.

Dans le cadre de nos recherches, et après tout ce qui précède, il sera question pour nous de présenter les différentes démarches d'enseignement-apprentissage du lexique et les méthodes d'appropriation d'un lexique adéquat pour usage approprié en situation de communication par les élèves qui se doit de passer par la sensibilisation, l'exposition aux ressources du lexique, l'appropriation de la notion et la production. De ce fait, il sera important de mettre en place des dispositifs d'enseignement/apprentissage des savoirs langagiers pour l'appropriation d'un lexique adéquat en situation de communication, en étudiant la question de : Comment améliorer l'enseignement-apprentissage des savoirs langagiers pour un usage approprié du lexique en situation de communication ?

### **I.3. Les théories relatives au sujet**

La théorie scientifique est définie par Nadeau (1989, p.5) comme étant « un ensemble systématiquement organisé d'énoncés (...) décrivant un évènement ou visant à rendre compte d'un fait observé (...) » La théorie sert à fournir un cadre conceptuel pour comprendre et interpréter les résultats de la recherche. Elle permet également de guider la conception de la recherche, en aidant à définir les variables à mesurer et les hypothèses à tester. Une théorie peut aussi aider à identifier les lacunes dans les connaissances existantes sur le sujet ou thème tout en proposant des pistes de recherche futures. En somme, une théorie est un outil essentiel pour mener une recherche rigoureuse et scientifique. Au demeurant, les théories consacrées à notre étude sont: la théorie de l'analyse des erreurs, le cognitivisme et le socio-constructivisme.

### **I.3.1. L'analyse des erreurs**

La gestion des erreurs lexicales est une étape importante dans le processus de traitement du langage naturel. Elle consiste à identifier et à corriger les erreurs de saisie ou de frappe, les erreurs de grammaire et de syntaxe, ainsi que les erreurs de sens dans un texte. Le processus adéquat, pour une meilleure gestion des erreurs lexicales passe par :

- **L'identification des erreurs lexicales.** Cette première étape consiste à identifier les erreurs lexicales dans le texte. Cela peut être fait en utilisant des algorithmes de traitement automatique du langage naturel (TALN) qui peuvent détecter les erreurs de frappe, les erreurs de grammaire et de syntaxe, ainsi que les erreurs de sens.
- **La correction des erreurs lexicales.** Une fois les erreurs lexicales identifiées, la prochaine étape consiste à les corriger. Cela peut être fait en utilisant des algorithmes de correction automatique, qui peuvent remplacer les mots mal orthographiés par les mots corrects, ou en utilisant des règles de grammaire et de syntaxe pour corriger les erreurs de grammaire et de syntaxe.
- **Prise en compte du contexte.** Dans certains cas, la correction d'une erreur lexicale dépendra du contexte dans lequel elle se produit. Par exemple le mot "vent" peut être un nom ou un verbe selon le contexte. Dans ce cas, il est important de prendre en compte le contexte pour corriger l'erreur (Tagliante, 2006).

Par ailleurs, tout apprenant d'une langue L1 commence par émettre des énoncés en L2 qui comprennent un nombre d'erreurs par rapport aux formes de la langue cible enseignée. Depuis toujours le professeur de langues a eu pour tâche de les corriger et de veiller à ce que la production de l'apprenant se rapproche de celle d'un locuteur natif : Traditionnellement ces erreurs étaient perçues comme un signe que l'apprenant ne possédait pas encore toutes les règles de L2 et que les difficultés qu'il éprouvait avec certains aspects de L2 provenaient surtout de la persistance d'habitudes en L1 et de leur transfert à la langue cible (Lado, 1957). Les erreurs étaient le résultat d'une interférence de la L1 et pouvaient être prédites à partir d'une comparaison entre la langue maternelle et la langue cible. L'intervention pédagogique devait alors viser à réduire cette interférence inter langue (Corder, 1975). Cette approche, basée sur le postulat que les conséquences d'acquisition de L2 sont fortement influencées par la connaissance de L1 a donné naissance à une abondante littérature sur l'analyse contrastive qui pouvait aider le professeur dans sa tâche (voire par exemple James, 1980). Dans sa forme la plus extrême, l'hypothèse de l'analyse contrastive prédit la majorité des erreurs par l'apprenant à partir des contrastes existant entre les deux langues, alors que dans sa forme atténuée\_ la seule

actuellement encore tenue\_ elle peut expliquer la majorité des erreurs sans avoir la force de les prédire (Wardaugh, 1970).

En revanche, le mérite de l'analyse des erreurs est qu'elle a mis l'accent non seulement sur le fait que la majorité des erreurs n'avaient pas leur source dans la langue maternelle mais plutôt dans le processus d'apprentissage lui-même et qu'à côté des erreurs d'interférence il faut faire une place importante aux erreurs développementales ; elle a surtout attiré l'attention des chercheurs sur le processus psychologique lui-même et a donné lieu à l'analyse des «système approximatifs» (Nemser, 1971), aussi appelés « inter langue» (Selinker, 1972).

Selon Brousseau (1976, p.171) cité dans « le paradigme de l'erreur » en ligne, « l'erreur n'est pas seulement l'effet de l'ignorance, de l'incertitude, du hasard (...), mais l'effet d'une connaissance antérieure qui avait son intérêt, ses succès, mais qui, maintenant, se révèle fausse, ou simplement inadaptée ». Les erreurs ne sont donc pas à ignorer, encore moins à rejeter en bloc, mais à analyser. L'analyse des erreurs est une étude systématique qui a pour objet de découvrir l'origine des erreurs faites par des apprenants de L2 (Shuewam, 2021).

Brown (1987) remarque que les apprenants font des erreurs et que ces erreurs peuvent être examinées et catégorisées afin de révéler quelque chose du système s'opérant dans le cerveau de l'apprenant. Par ailleurs, le statut de l'erreur est différent, désormais l'erreur fait partie de l'apprentissage et peut servir de tremplin vers l'autocorrection, elle n'est punie car, elle découle de l'inter langue de l'apprenant. On part du principe qu'il n'y a que ceux qui n'apprennent pas qui ne commettent pas d'erreurs.

L'enseignant crée des situations problèmes, pour permettre aux apprenants de résoudre de vrais problèmes. Aussi, si les erreurs lors des exercices ne sont plus sévèrement sanctionnées, elles ne sont pas forcément prises en compte pour la construction des apprentissages. Par ailleurs, l'enseignant de langue devra au préalable faire une identification des erreurs lors du cours de français lié à une notion lexicale

#### - **Identification des erreurs lexicales**

L'identification des erreurs lexicales consiste à repérer les fautes de vocabulaire dans un texte. Ces erreurs peuvent être dues à une mauvaise utilisation d'un mot, à une confusion entre deux termes similaires (antonymes, synonymes, homonymes, etc.), à une faute d'orthographe ou de conjugaison, ou encore à une expression idiomatique incorrecte.

Pour identifier ces erreurs, il est important de bien connaître les caractéristiques des différentes classes lexicales, ainsi que les règles d'accord et de conjugaison qui leur sont associées. Il est également utile de se référer à un dictionnaire pour vérifier le sens et l'orthographe des mots. Voici quelques exemples d'erreurs lexicales courantes et comment les identifier :

- Confusion entre deux termes similaires: par exemple, confondre "effectuer" et "affecter". Pour éviter cette erreur, il est important de bien comprendre la différence de sens entre les deux mots et de vérifier leur orthographe dans un dictionnaire.
- Mauvaise utilisation d'un mot "sensationnel" pour décrire quelque chose de négatif. Pour éviter cette erreur, il est important de bien comprendre le sens des mots et de vérifier leur connotation dans un dictionnaire.
- Faute d'orthographe: par exemple, écrire "complètement" au lieu de "complètement". Pour éviter cette erreur, il est important de connaître les règles de conjugaison et de vérifier la conjugaison des verbes dans un dictionnaire.
- Expression idiomatique incorrecte: par exemple, dire "mettre les points sur les i". Pour éviter cette erreur, il est important de connaître les expressions idiomatiques courantes et de vérifier leur utilisation dans un dictionnaire. Après identification des erreurs lexicales, il est important pour l'enseignant de passer à leur traitement

#### **- le traitement et l'utilisation des erreurs lexicales**

Les erreurs ne sont pas des inconvénients inséparables du processus d'apprentissage. Elles en sont bien inséparables, mais doivent être considérés par l'enseignant plutôt comme une aubaine que comme un inconvénient. En effet, elles sont la preuve que l'apprenant est en train de faire fonctionner son inter langue, que le système est en train de se mettre en place. Elles reflètent une compétence linguistique transitoire, qui correspond à un moment de l'apprentissage, entre les énoncés "fautifs" et l'expression juste.

#### **Deux cas peuvent se présenter :**

La structure a déjà été conceptualisée par les apprenants et systématisée par l'enseignant : c'est l'occasion de revenir sur cette structure, par des exercices d'appropriation et de fixation ; la structure est inconnue, mais nécessaire à l'expression de ce que l'apprenant à l'intention de communiquer : l'enseignant la fournira et y reviendra plus tard en proposant une conceptualisation.

### - **Le traitement des erreurs lexicales**

Le traitement des erreurs lexicales peut être effectué manuellement ou à l'aide d'outils informatiques tels que les correcteurs orthographiques et grammaticaux.

Dans le cas d'un traitement manuel, il est important de lire attentivement le texte pour repérer les erreurs et de vérifier leur sens et leur orthographe dans un dictionnaire. Il est également utile de se poser des questions sur le contexte et le sens global du texte pour éviter les erreurs de confusion entre deux termes similaires.

Dans le cas d'un traitement automatique, les outils informatiques peuvent identifier les erreurs en utilisant des algorithmes qui comparent le texte à des bases de données de mots correctement orthographiés et conjugués. Les correcteurs orthographiques peuvent également proposer des suggestions de correction pour les erreurs détectées.

Cependant, il est important de noter que les outils informatiques ne sont pas infaillibles et peuvent parfois proposer des corrections incorrectes ou manquer certaines erreurs. Il est donc recommandé de toujours relire le texte manuellement pour s'assurer de la qualité du résultat final. En résumé, le traitement des erreurs lexicales nécessite une bonne connaissance des règles d'orthographe, de conjugaison et de vocabulaire, ainsi qu'une attention particulière lors de la lecture du texte. Les outils informatiques peuvent être utiles, mais ne doivent pas remplacer une relecture attentive et critique du texte.

### - **Le traitement des erreurs à l'écrit**

Lors des productions écrites, l'apprenant a plus de temps pour réfléchir. Il peut travailler en groupe et discuter ainsi de la meilleure solution ; il peut également utiliser un lexique pour chercher ses mots, un dictionnaire pour vérifier l'orthographe, un guide de conjugaisons pour vérifier ou chercher mot correct.

Certains énoncés, acceptables dans l'expression orale, ne passent pas à l'écrit. La grammaire orale (comme l'omission du " ne" de la négation) n'est pas transposable. Le discours écrit se doit d'être mieux organisé et plus précis. C'est pourquoi on introduit le passage à l'écrit dès les premières heures de l'apprentissage.

### **Quelle démarche corrective adopter ?**

Il est important et nécessaire de prime abord, de former les apprenants à l'autocorrection, ensuite faire en sorte qu'ils connaissent les questions à se poser lors d'une lecture, et qu'ils se les posent. " Ai-je vérifié les accords de genre et de nombre ? Ai-je vérifié l'utilisation des temps employés ? Ai-je vérifié la cohésion de ce que je dis (que mes phrases s'articulent entre elles) ? Ai-je vérifié la cohérence

(que mon message est bien structuré) ? Etc. Après, pratiquer aussi souvent que possible la correction collective et sélective (faciliter si les productions sont réalisées sont transparentes que l'ensemble du groupe classe pourra voir au rétroprojecteur) : examiner les paramètres les uns auprès des autres, accords, structures, cohérence, lexicale. Enfin, proposer des activités de conceptualisation, systématisation et de réemploi.

### **Le traitement des erreurs à l'oral**

Lors des productions orales, guidées ou libres, la tentation est forte pour l'enseignant de vouloir à tout prix corriger les erreurs d'énoncés en interrompant l'apprenant qui parle. En effet, différentes sortes d'erreurs constitutives de la compétence de communication se produiront inévitablement.

Le principe de base est le suivant : l'enseignant, lorsqu'il fait produire des énoncés, à un objectif : celui-ci est à dominante linguistique ou à dominante communicative. Selon l'objectif de l'activité au cours de laquelle se produisent des énoncés " fautifs", on les corrigera sur le champ ou bien en différé.

Au cours d'un jeu de rôle ou d'une simulation par exemple, on laissera l'apprenant faire fonctionner son " inter langue" et aller au bout de ce qu'il a l'intention de dire sans l'interrompre : on risquerait de briser son élan communicatif et de n'obtenir de lui, par la suite, que des énoncés mieux construits, certes, mais beaucoup plus pauvres à tous les points de vue. On se contentera donc de noter à quel type appartiennent ses erreurs les plus fréquentes, pour y revenir par la suite.

### **Quelle démarche corrective adopter ?**

Premièrement, éviter de corriger soi-même à chaud son ou ses erreurs à l'oral. Deuxièmement, au moment de la correction linguistique, donner toujours en premier à l'apprenant qui a commis l'erreur, l'occasion de se corriger, solliciter aussi, ensuite le groupe classe. Troisièmement ne donner soi-même la correction que si personne ne la trouve, et montrer que l'énoncé (morphosyntaxique ou lexical) incorrect dans la situation où il a été produit, peut devenir correct dans d'autres situations. Quatrièmement, dans le cas d'une structure supposée connue, procéder, après la correction, à des activités de rappel de la règle telle qu'elle a été précédemment découverte par les apprenants et l'élaboration de micro dialogues de réemploi et de mémorisation. Enfin, dans le cas d'une structure nouvelle, procéder à une conceptualisation, et organiser de temps en temps des activités communicatives dans des situations où l'enregistrement est plausible (téléphone, émission radio...) et procéder aux corrections selon la même démarche.

Cette démarche doit être connue des apprenants, qui ainsi, craindront moins d'être interrompus tout en sachant que leurs erreurs ne seront plus ressenties comme négatives, mais au contraire comme un moyen d'apprendre et de progresser (Tagliante, 2006).

### **I.3.2. Le cognitivisme**

Le cognitivisme (ou rationalisme) naît en même temps que l'intelligence artificielle, en 1956. Il est proposé par Miller et Bruner en réaction au behaviorisme. Il est centré sur les manières de penser et de résoudre des problèmes. L'apprentissage ne peut être limité à un enregistrement conditionné mais doit plutôt être envisagé comme nécessitant un traitement complexe de l'information reçue. La mémoire possède une structure propre, qui implique l'organisation de l'information et le recours à des stratégies pour gérer cette organisation (Crosat, 2002).

La psychologie cognitive considère qu'il y a fondamentalement trois grandes catégories de connaissances : les connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles. Elle invite l'enseignant à développer des stratégies différentes pour faciliter l'intégration de chacune d'elles parce qu'elles sont représentées différemment dans la mémoire ; les connaissances déclaratives répondent en effet au QUOI, les connaissances procédurales au COMMENT et les connaissances conditionnelles au QUAND et au POURQUOI (Legault, 1992).

Pour les cognitivistes, l'apprenant est un système actif de traitement de l'information, semblable à un ordinateur : il perçoit des informations qui lui proviennent du monde extérieur, les reconnaît, les emmagasine en mémoire, puis leur récupère de sa mémoire lorsqu'il en a besoin pour comprendre son environnement ou résoudre des problèmes (Bibeau, 1996). L'enseignant est gestionnaire des apprentissages, il guide, anime, dirige, conseille, explique, régule, remédie. Les connaissances deviennent une réalité externe que l'apprenant doit intégrer à ses schémas mentaux et réutiliser plutôt qu'à acquérir des comportements observables (Bideau, 2007). De plus, la méthode d'enseignement favorisée laisse place à des multiples cheminements d'apprentissage afin de tenir compte des différentes variables individuelles pouvant influencer la manière dont les élèves traitent l'information. L'enseignant cogniviste sera invité à utiliser des TIC qui favorisent une grande interactivité avec les élèves, telles que des simulateurs, des expériences et des tutoriels intelligents. Toutefois, le modèle cogniviste a une limite importante, liée au fait qu'un matériel bien structuré n'est pas suffisant pour assurer un apprentissage. La motivation des élèves est un facteur déterminant puisqu'il fournit l'énergie nécessaire pour effectuer les apprentissages.

### **I.3.3. Le socio-constructivisme**

Ce modèle proposé par Vygotsky (1980), reprend les idées principales du constructivisme de Piaget en y ajoutant le rôle social des apprentissages. L'apprentissage est vu comme l'acquisition de connaissances grâce aux échanges entre l'enseignant et les élèves ou entre élèves. Les élèves n'apprennent pas seulement grâce à la transmission de connaissances par l'enseignant mais aussi grâce aux interactions (Doise & Mugny, 1981). Selon ce modèle de développement : cette zone comprend les tâches que les élèves peuvent réussir à l'aide d'un adulte, elles ne sont ni trop difficiles, ni trop faciles. Cette zone augmente nettement le potentiel d'un élève à apprendre plus efficacement (Vygotsky, 1980). Le maître a pour rôle de définir précisément cette zone afin de donner des exercices appropriés. De plus, il va favoriser le débat entre les élèves (conflit sociocognitif), en faisant travailler en groupe. Dans ce modèle, les erreurs correspondent également à un point d'appui pour la construction de nouvelles connaissances. Par ailleurs, l'apprentissage se fonde sur l'autonomie. En d'autres termes, c'est l'apprenant qui "gère" son apprentissage et en est responsable. Il décide également du rythme, de la répartition, de l'organisation des actions qui l'amèneront à atteindre ses objectifs. On parle de tâches et d'activités impliquant un plan d'action et des stratégies. On part ainsi du principe que l'apprenant mémorise mieux en réalisant des actions réelles. Les leçons et les exercices qui font partie de l'ordre réservé à l'apprentissage traditionnel, ont été remplacés par des tâches projets à long terme et d'activités, réalisations moins étendues dans le temps. Parvenu à ce premier chapitre, nous avons fait une définition des concepts clés de notre étude, une revue de littérature relative aux précédents travaux en lien avec notre sujet et pour finir nous avons présenté les théories relatives à notre étude.

## **CHAPITRE II: ÉVOLUTION DES LEÇONS DE LANGUE AU FIL DES MÉTHODOLOGIES ET STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE DU VOCABULAIRE**

Après avoir défini les concepts clés, passé en revue la littérature relative à notre étude et présenté les théories y relatives, le présent chapitre sera consacré à la présentation de l'évolution des leçons de langue au fil des méthodologies et les stratégies liées à l'apprentissage du vocabulaire.

### **II.1. Évolution des leçons de langue au fil des méthodologies.**

Depuis l'avènement de l'enseignement des langues dites étrangères et secondes, les méthodologies ont évolué de manière significative pour répondre aux besoins et aux attentes des apprenants. Les leçons de langue ont subi des transformations importantes en ce qui concerne les méthodologies appliquées à celle-ci, passant d'une approche traditionnelle centrée sur la grammaire et la traduction à une approche plus communicative et immersive centrée sur des situations réelles de la vie courante. Cette évolution a été influencée par des facteurs tels que les avancées technologiques, les changements sociaux et culturels, ainsi que les recherches en psychologie de l'apprentissage. Dans cette partie, nous allons explorer l'évolution des leçons de langue au fil des méthodologies et examiner comment ces changements ont affecté la qualité de l'enseignement des langues (FLS). Le vocabulaire, au fil de l'évolution des leçons de langue, est passé d'une simple mémorisation des mots par les apprenants à un usage en situation de communication.

#### **II.1.1. La méthode traditionnelle ou grammaire traduction (GT).**

La grammaire traduction, dite traditionnelle ou classique, a été largement utilisée dans l'enseignement des langues étrangères et secondes pendant de nombreuses années (dès la fin du XVIème siècle, jusqu'au XXème siècle). Dans cette méthode, la langue est considérée comme un ensemble de règles et d'exceptions dont la connaissance favorise le développement des facultés intellectuelles, essentiellement la mémoire. Ici, l'objectif poursuivi est de faciliter l'accès aux textes, le plus souvent littéraires. Elle vise également à former l'esprit des étudiants à la lecture, la compréhension et la traduction des textes littéraires « considérés alors comme représentatifs de la culture distinguée » (Galisson, 1991 :6). Par ailleurs, l'enseignant est celui qui détient le savoir, et le transmet verticalement aux apprenants. Le statut des langues 1 et 2 est perpétuel. Il s'agit ici, du va et vient, par la traduction. La production est essentiellement de l'écrit, et éventuellement oralisée.

Dans la méthode traditionnelle, la grammaire occupe une place réservée à l'énoncé des règles, illustration et traduction des exemples donnés. La richesse du lexique est celui des textes littéraires. Cependant, la progression ici, reste fixe. Autrement dit, statique, sans évolution. En ce qui concerne donc cette méthode, elle a été critiquée au fil du temps, pour son manque de pertinence dans l'apprentissage d'une langue en contexte réel. On remarque que, les apprenants peuvent être capables de comprendre la grammaire et le vocabulaire, mais, ont du mal à communiquer efficacement en situation réelle. En conséquence, de nombreuses approches alternatives ont été développées pour répondre aux besoins des apprenants en matière de communication orale et écrite dans la langue cible. Il convient donc, de noter que la méthode traditionnelle ou grammaire traduction peut encore être utile dans certains contextes d'enseignement des langues étrangères et secondes, notamment pour les apprenants qui ont besoin d'un niveau élevé de précision grammaticale ou pour ceux qui étudient la langue à des fins académiques ou professionnelles spécifiques.

À l'heure actuelle, dans l'enseignement avec cette méthode, les enseignants peuvent utiliser des exercices de grammaire et de traduction pour aider les apprenants à comprendre les règles grammaticales et acquérir du vocabulaire. Les apprenants peuvent également être encouragés à traduire des phrases et des textes pour développer leur compréhension de la langue cible. Par ailleurs, pour maximiser l'efficacité de cette méthode, les enseignants doivent également intégrer des activités communicatives et des tâches pratiques dans leur enseignement afin de permettre aux apprenants d'utiliser la langue cible dans un contexte réel et développer leur aptitude communicative globale.

### **II.1.2. La méthode directe (MD).**

La méthode directe est une approche d'enseignement des langues qui vise à immerger les étudiants dans la langue cible dès le début de l'apprentissage. Cette méthode a été développée dans la seconde moitié du XIX<sup>ème</sup> siècle et au début du XX<sup>ème</sup> siècle en opposition aux méthodes traditionnelles qui se concentraient sur la grammaire et la traduction. Cette méthode vise pour public, les débutants adolescents et adultes, scolaire et général. Les théories sous-jacentes ici sont l'empirisme et l'associationnisme de Jacotot, Gouin et Passy. Le savoir est la propriété privée de l'enseignant qui anime, mime et parle dans la salle de classe. On ne passe pas par la L1, mais uniquement la L2, à l'aide de geste, dessins, mimiques, environnement. D'où le nom méthode directe. La place de l'oral et de l'écrit est centrée sur l'oral et l'importance de la phonétique. Pour enseigner la grammaire, l'enseignant utilise une démarche inductive et implicite, d'après l'observation des formes et les comparaisons avec la langue 1. En ce qui concerne la richesse du lexique, il est d'abord concret c'est-à-dire, on mémorise des synonymes, des antonymes, on établit des familles de mots, et progressivement, abstrait. Ainsi, la

progression dans l'enseignement avec cette méthode reste fixe. L'enseignant utilise comme supports d'activités : l'environnement concret puis progressivement, des textes.

En effet, la méthode directe a subi également des évolutions au fil du temps pour s'adapter aux besoins des étudiants et aux avancées technologiques. Aujourd'hui, l'enseignement avec cette méthode se concentre sur l'interaction entre les étudiants et l'enseignant, ainsi que sur l'utilisation de matériel pédagogique varié pour maintenir l'intérêt des apprenants. De plus, la méthode directe est souvent utilisée en relation avec l'enseignement-apprentissage des leçons de langue. Les enseignants utilisent cette méthode pour encourager les apprenants à parler la langue cible dès le début de l'apprentissage, à travers des activités interactives et pratiques. Cette approche permet aux apprenants de développer leur confiance en eux et leur capacité à communiquer dans la langue cible. Par ailleurs, le rejet absolu de la traduction exige par moments des « pirouettes » explicatives inutiles (Germain, 1993, p.131) surtout que l'élève traduit dans sa tête sans pouvoir contrôler le degré d'exactitude obtenu. La langue apprise est surtout descriptive et aucun modèle discursif n'est fourni.

En somme, la méthode directe reste une approche non négligeable pour l'enseignement/apprentissage des leçons de langue. Les enseignants doivent également être formés pour utiliser cette méthode de manière efficace et adaptée à chaque contexte d'apprentissage. Ainsi, l'on est passé de la méthode directe à la méthode audio orale.

### **II.1.3. La méthode audio orale (MAO)**

La méthode audio orale est d'origine nord-américaine. Elle a été développée comme alternative à la méthode traditionnelle ou encore grammaire\_traduction dans les années 1950 et 1965 aux Etats Unis, et en France de 1965 à 1975. Cette méthode se concentre sur l'oralité et la compréhension orale de la langue cible notamment : comprendre, parler, lire et écrire (les quatre aptitudes). Elle est utilisée pour des exercices d'écoute et de répétition afin d'aider les apprenants à acquérir du vocabulaire et des structures grammaticales. Ses orientations théoriques proviennent de la linguistique structurale et de l'intégration du behaviorisme en psychologie de Bloomfield. On note également, les travaux pionniers de Frieds dans le domaine de l'analyse contrastive, et plus tard, ceux de Lado, Harnais et Skinner qui ont beaucoup contribué au développement ultérieur de la méthode audio orale. Aussi, ces auteurs proposent la comparaison systématique des aspects phonologiques syntaxiques, lexicaux voire culturels. Ainsi, dans cette méthode, l'enseignant détient un savoir et un savoir-faire technique. Les contenus à apprendre strictement limités, sont présentés à travers des dialogues pédagogiques et enregistrés sur magnétophone. Par ailleurs, l'enseignement de la grammaire se résume aux exercices structuraux, de substitution ou de transformation, après mémorisation de la structure modèle : fixation par

l'automatisation et l'acquisition de réflexes (pas d'analyse, ni de réflexion). Il est également à remarquer que, le vocabulaire n'est pas l'objet d'une pratique particulière et qu'il occupe un second plan par rapport aux structures syntaxiques. Avec cette méthode, la progression se fait de manière graduée, c'est-à-dire pas-à-pas.

Toutefois, cette méthode a également été critiquée pour son manque de pertinence dans l'apprentissage d'une langue étrangère ou seconde dans un contexte réel. Les apprenants peuvent donc, être capables de comprendre et de répéter des phrases, mais, ils peuvent avoir du mal à communiquer efficacement en situation réelle ou encore de la vie courante. En conséquence, des approches plus modernes ont été développées pour intégrer la méthode audio-orale dans un contexte plus large d'enseignement des langues étrangères et secondes. Par exemple, l'approche communicative peut être utilisée pour encourager les apprenants à utiliser la langue cible dans des situations réelles de communication, en utilisant des technologies modernes telles que les applications de langues et de plateformes d'apprentissage en ligne peut aider à renforcer l'apprentissage de la méthode audio orale en fournissant des activités interactives et des ressources supplémentaires pour les apprenants. Enfin de compte, l'enseignement des leçons de langue en relation avec le lexique doit être intégré dans une approche globale qui combine différents méthodes et techniques pour répondre aux besoins spécifiques des apprenants. Les enseignants se doivent d'être flexibles et adaptables dans leur approche pour maximiser l'efficacité de l'enseignement des langues étrangères et secondes.

#### **II.1.4 La méthode structuro-globale audiovisuelle (SGAV)**

La méthode structuro-globale audiovisuelle (SGAV) est une méthode d'enseignement qui vise à faciliter la compréhension et la mémorisation des informations en utilisant des supports audiovisuels. Cette méthode a été développée en France dans les années 1960 et 1970 par le linguiste français André Orléan. Elle porte sur l'utilisation conjointe de l'image et du son. L'objectif visé ici, est d'apprendre à parler et à communiquer dans les situations de la vie courante. La théorie sous-jacente est celle de la « langue » saussurienne à la « parole » : Brunot, Guberina, Revinc, Gougenheim. Ainsi, l'enseignant est un technicien de la méthodologie et le statut des langues L1 et L2 laisse la priorité à la langue 2 qui est la langue parlée.

Au départ, la méthode SGAV était principalement utilisée pour l'enseignement des langues étrangères. Elle consistait à présenter des dialogues enregistrés sur bande magnétique accompagnés de supports visuels tels que des images ou des dessins. Les élèves étaient invités à répéter les phrases entendues et à associer les images aux mots correspondants. Au fil du temps, la SGAV s'est étendue à d'autres domaines d'enseignement, tels que les sciences, l'histoire, ou la géographie. Les supports

audiovisuels ont également évolué, passant de la bande magnétique au CD-ROM, puis au DVD et à internet. Par ailleurs, l'enseignement de la grammaire occupe une place inductive, implicite avec des exercices de réemploi des structures en situation, par transposition. S'il est vrai que la richesse du lexique est limitée aux mots les plus courants (Français Fondamental 1 et 2). Il est à noter que, la méthode présente donc des carences au niveau de l'enseignement du vocabulaire non seulement parce que la quantité moyenne d'items nouveaux est faible, mais, aussi parce que les listes du FF ne sont pas opératoires. Dans cette méthode, la progression est décidée à l'avance, mais, modifiable.

Aujourd'hui, la méthode structuro globale audiovisuelle (SGAV) est souvent utilisée en complément d'autres méthodes d'enseignement. Elle permet de varier les approches pédagogiques et de stimuler l'attention et la motivation des élèves. Elle peut également être utilisée pour favoriser l'autonomie des apprenants en leur permettant d'accéder à des ressources audio-visuelles en ligne.

Pour enseigner avec la méthode structuro globale audiovisuelle (SGAV), il est important de bien choisir les supports audiovisuels en fonction des objectifs pédagogiques visés. Il convient également de prévoir des activités qui permettent aux élèves d'interagir avec les supports, par exemple en leur demandant de répondre à des questions où de réaliser des exercices en lien avec les vidéos ou les enregistrements.

Enfin, il est important de veiller à ce que l'utilisation des supports audiovisuels ne soit pas passive et qu'elle soit intégrée dans une démarche pédagogique globale. La SGAV doit être considérée comme un outil complémentaire et non comme une méthode d'enseignement à part entière.

### **II.1.5. Approche communicative (AC)**

L'approche communicative a vu le jour au début des années 1970 en réaction contre la méthodologie MAO et MAV. L'approche communicative a pour objectif général, apprendre à parler et à communiquer dans les situations de la vie courante. Dans l'enseignement des leçons de langue, elle permet de développer la compétence communicative des apprenants. Cela signifie que les apprenants doivent être capables de comprendre et de produire des messages authentiques dans des situations réelles de communication en utilisant la langue cible. L'approche communicative vise également à favoriser l'autonomie des apprenants en leur permettant de prendre en charge leur propre apprentissage. Les apprenants sont encouragés à participer activement aux activités proposées et à utiliser la langue cible de manière créative. Enfin, cette approche vise à développer la confiance et l'estime de soi des apprenants en leur donnant l'opportunité de s'exprimer librement et de prendre des risques dans un environnement d'apprentissage positif et encourageant.

Toutefois, grâce à l'évolution des sciences du langage et l'apport diversifié de la sociolinguistique, la psycholinguistique, la pragmatique ou l'ethnométhodologie, la conception de la langue qui prédomine est qu'elle est un instrument d'interaction sociale. Par ailleurs, de manière générale, l'approche communicative repose sur plusieurs théories, notamment la théorie de l'interactionnisme socioculturel de Vygotsky et la théorie de l'apprentissage social de Bandura.

La théorie de l'interactionnisme socio-culturel de Vygotsky met l'accent sur l'importance de l'interaction sociale dans l'apprentissage. Selon Vygotsky, les apprenants acquièrent des compétences linguistiques et communicatives grâce à leur interaction avec les autres membres de leur communauté linguistique. Ainsi, l'approche communicative met en avant l'importance de la communication et de l'interaction sociale dans l'apprentissage des langues.

La théorie de l'apprentissage social de Bandura met quant à elle l'accent sur l'importance du modèle dans l'apprentissage. Selon Bandura, les apprenants peuvent acquérir de nouvelles compétences en observant et en imitant les comportements des autres. L'approche communicative encourage donc les apprenants à observer et à imiter les comportements linguistiques et communicatifs des locuteurs natifs de la langue cible.

En ce qui concerne la conception de l'apprentissage, on observe l'influence des psychologues cognitivistes, à leur tour marqués par la linguistique Chomskyenne. L'apprentissage est un processus créateur « plus soumis à des mécanismes internes qu'aux influences externes » (Germain, *op. cit.*, p.204). Il s'agit ici, de prendre en compte la participation de l'individu à son propre apprentissage. Dans l'approche communicative, l'enseignant joue un rôle important en tant que facilitateur de l'apprentissage. Il anime, est centré sur l'apprenant et fait recours à la langue 1 selon l'objectif travaillé. L'enseignant doit également être capable de fournir des retours constructifs sur les performances des apprenants, en ce concentrant sur les erreurs qui ont un impact sur la communication plutôt que sur des erreurs grammaticales mineures. Il doit être capable de guider les apprenants vers une utilisation appropriée de la langue cible dans des situations communicatives réelles, en utilisant des activités de simulation, des jeux de rôle et des projets collaboratifs. Il est important de noter que, dans l'approche communicative, la grammaire est considérée comme un outil pour faciliter la communication plutôt que comme un objet en soi. Il s'agit donc, de la conceptualisation de points de grammaire, suivie de formulation du fonctionnement par l'apprenant et d'explication par l'enseignant. Systématisation des acquis. L'enseignant doit donc enseigner la grammaire de manière contextuelle en mettant l'accent sur les structures grammaticales qui sont pertinentes pour les situations de communication réelles. En ce qui concerne la part belle du lexique, il est riche et varié, au gré des documents authentiques et des besoins langagiers. Les apprenants doivent être capable d'utiliser un large éventail de mots et d'expression dans

des situations de communication réelles. L'enseignant doit donc aider les apprenants à développer leur vocabulaire en leur fournissant des exemples pratiques et en les encourageant à utiliser de nouveaux mots et expressions dans les situations de la vie courante. Dans cette approche, la progression se fait de manière non rigoureuse, et selon les besoins des apprenants.

Aujourd'hui, l'approche communicative est considérée comme une des essentielles méthodologies de la didactique des langues. Cette méthode continue d'évoluer pour s'adapter aux besoins et intérêts des apprenants, et aux nouvelles technologies disponibles. Elle reste une approche efficace pour développer la compétence communicative des apprenants en langue cible. Il n'est donc plus question de mettre l'accent sur la mémorisation des structures grammaticales et lexicales, mais comme il en ressort de son nom, sur le sens de la communication.

### **II.1.6. L'approche fonctionnelle-notionnelle**

L'approche fonctionnelle-notionnelle a été développée au début des années 1980. Cette approche a pour objectif principal, apprendre à faire et à communiquer dans les situations de la vie courante. Elle permet aux apprenants de développer leurs compétences linguistiques en se concentrant sur les fonctions de la langue plutôt que sur les structures grammaticales. Cette approche vise à aider les apprenants à communiquer efficacement dans des situations réelles, en leur donnant des tâches à accomplir qui impliquent l'utilisation de la langue dans un contexte authentique. L'approche fonctionnelle notionnelle met également l'accent sur le développement des compétences de compréhension orale et de production écrite, ainsi que sur l'intégration de la lecture et de l'écriture dans les tâches de communication. Les enseignants utilisent souvent des activités communicatives pour aider les élèves à développer leurs compétences linguistiques, en leur donnant des occasions d'utiliser la langue dans des situations réelles et en les encourageant à interagir avec les autres. En outre, l'approche fonctionnelle-notionnelle est souvent combinée à d'autres approches pédagogiques, telles que l'apprentissage coopératif et l'apprentissage basé sur les, pour aider les apprenants à développer leurs compétences linguistiques de manière efficace. En utilisant cette approche, les enseignants peuvent aider les apprenants à acquérir une compétence communicative dans la langue cible, ce qui leur permettra de communiquer efficacement dans des situations réelles. L'approche fonctionnelle-notionnelle repose sur plusieurs théories sous-jacentes, notamment la théorie de l'apprentissage par la tâche, la théorie de l'acquisition de la langue seconde et la théorie de la communication.

La théorie de l'apprentissage par la tâche postule que l'apprentissage est plus efficace lorsqu'il est lié à des tâches significatives et authentiques. Les apprenants sont encouragés à utiliser la langue dans des situations réelles et à résoudre des problèmes linguistiques en contexte. Cette approche met

également l'accent sur la collaboration et l'interaction entre les apprenants pour favoriser l'apprentissage. La théorie de l'acquisition de la langue seconde suggère que l'apprentissage d'une langue seconde est un processus naturel et progressif, similaire à l'acquisition de la langue maternelle. Les apprenants doivent être exposés à une langue authentique et avoir des occasions de l'utiliser dans les situations réelles pour développer leur compétence communicative. Enfin, la théorie de la communication postule que la compréhension et la production de messages sont les objectifs principaux de l'apprentissage d'une langue. Les apprenants doivent être capables de comprendre et produire des messages dans des situations réelles pour développer leur compétence communicative. Ces différentes théories sont liées à la linguistique pragmatique ; et l'analyse des besoins langagiers détermine les fonctions à travailler en L2.

Dans l'approche fonctionnelle notionnelle, l'enseignant occupe un statut primordial, en ce sens qu'il anime, élabore des supports et est centré sur l'apprenant. L'enseignement repose sur la langue 1 ou 2 selon l'objectif travaillé, et à l'oral et ou l'écrit selon l'objectif (Tagliante, 2006).

Dans cette approche, la grammaire n'est pas enseignée de manière isolée, mais plutôt intégrée dans les activités communicatives et les tâches authentiques. Il s'agit ici, de la conceptualisation et la systématisation, puis exploitations. La grammaire est donc enseignée de manière contextuelle et fonctionnelle, plutôt que de manière formelle et abstraite. L'accent est mis sur l'utilisation de la langue dans des situations réelles plutôt que la mémorisation de règles grammaticales. Cependant, cela ne signifie pas que la grammaire est ignorée, mais, plutôt qu'elle est enseignée de manière intégrée et fonctionnelle pour aider les apprenants à développer leur compétence communicative.

En ce qui concerne le lexique, il est riche et varié ; appliqué aux besoins langagiers spécifiques. Le lexique est considéré comme un élément essentiel de la communication. Les enseignants l'utilisent comme une base pour enseigner la grammaire et les structures linguistiques. Le lexique est enseigné de manière contextuelle, en mettant l'accent sur l'utilisation des mots dans des situations réelles plutôt que sur la mémorisation isolée. Les apprenants sont encouragés à utiliser le lexique de manière créative et à développer leur propre vocabulaire en fonction de leurs besoins communicatifs. L'enseignement du lexique est donc intégré dans les activités communicatives et les tâches authentiques pour aider les apprenants à développer leur compétence communicative globale. Dans cette méthode, la progression se fait en fonction des besoins langagiers. Et on utilise généralement des supports authentiques, supports pédagogiques, écrits, oraux et visuels, des dialogues également.

### **II.1.7. Bilan Historique dans l'histoire des méthodes d'enseignement du vocabulaire**

Au fil du temps, les méthodes d'enseignement du vocabulaire ont évolué pour devenir plus centrées sur l'apprenant et plus pratiques. Les premières méthodes d'enseignement du vocabulaire étant souvent basées sur la mémorisation de listes de mots et de leurs définitions. Cependant, ces méthodes n'ont pas toujours été efficaces pour aider les apprenants à utiliser le vocabulaire de manière pratique.

Au cours des années 1960 et 1970, les méthodes audio linguales ont été développées, pour mettre l'accent sur l'utilisation pratique de la langue. Les apprenants ont été encouragés à utiliser le vocabulaire dans des situations réelles de la vie courante et à se concentrer sur la grammaire et la prononciation correctes. Dans les années 1980 et 1990, l'approche communicative est devenue populaire, mettant l'accent sur la communication et l'interaction entre les apprenants. Les leçons de vocabulaire ont été conçues pour être plus authentiques et créatives, encourageant les apprenants à utiliser le vocabulaire dans des situations de la vie courante.

En effet, les méthodes d'enseignement du vocabulaire ont évolué pour répondre aux besoins spécifiques des apprenants et pour les aider à atteindre leurs objectifs linguistiques. Les leçons de vocabulaire sont plus centrées sur l'apprenant et plus pratiques, les encourageant à utiliser le vocabulaire dans des situations de la vie courante et à créer leurs propres phrases et expressions. Le traitement du vocabulaire, au cours de différents moments de l'histoire de la didactique, montre qu'il n'y a jamais eu de méthodologie précise et adaptée aux problèmes d'apprentissage du vocabulaire.

En somme, disons qu'il existe un paradoxe récurrent : l'enseignement du vocabulaire est une nécessité mais on le néglige assez souvent parce qu'on ne sait pas comment s'y prendre. Courtyllon (1989b, p.147), affirme : « le lexique est le pivot de l'acquisition à partir duquel s'organise la syntaxe et, plus tard, la morphosyntaxe. Cela s'explique aisément par le fait que le lexique, haut porteur d'information, contribue avec l'intonation à donner rapidement aux élèves l'accès à la communication ». Son point de vue est d'autant plus important que la spécialité a longtemps travaillé avec les concepteurs des méthodes SGAV. Pocher (*op. cit.*, p.36) affirme : « les mots sont devenus la chair de la langue. Au fur et à mesure que la lexicographie avance, ainsi que le dictionnaire, le poids du vocabulaire regagne, si l'on ose dire, de la qualité pédagogique ». Par ailleurs, à quelques exceptions près, aucune méthodologie n'a réellement été mise en place pour favoriser l'apprentissage du vocabulaire. Les enseignants ont du mal à fixer les procédés permettant son stockage en mémoire et son utilisation de façon concrète, autrement dit dans des situations de la vie courante.

## II.2. Quelques démarches appropriées

Dans le cadre d'une leçon de vocabulaire dans la logique communicative, les démarches appropriées peuvent inclure :

- **La sélection** d'un corpus regorgeant des mots clés à étudier. Autrement dit, choisir les mots qui sont pertinents pour la communication dans un contexte donné et qui constitueront le nouveau lexique des apprenants.
- **L'explication du sens de ces mots**, c'est-à-dire donner des définitions, des antonymes et des exemples pour aider les apprenants à comprendre le sens des mots.
- **La contextualisation**. En d'autres termes, placer les mots dans un contexte réel pour amener les apprenants à comprendre comment ils sont utilisés et exploités dans la communication.
- **L'utilisation de supports visuels** notamment, utilisé des images, des vidéos et des graphiques pour aider les apprenants à visualiser les mots et leur signification.
- **La pratique de la prononciation** : aider les apprenants à prononcer convenablement et correctement les mots pour faciliter leur communication orale.
- **L'utilisation des activités interactives** : utiliser des jeux de rôle, des discussions de groupe et des activités de collaboration pour aider les apprenants à utiliser les mots dans un contexte communicatif.
- **La révision et la consolidation**. Autrement dit, fournir des activités de révision et de consolidation pour aider les apprenants à développer leur aptitude de rétention des nouveaux mots et à les utiliser efficacement dans leur communication.

## II.3. La place de l'enseignant et de l'apprenant dans la leçon de vocabulaire dans la logique communicative

Dans la leçon de vocabulaire dans la logique communicative, l'enseignant joue un rôle important en tant que facilitateur de la communication. L'enseignant doit créer un environnement favorable et adéquat d'apprentissage interactif et encourageant pour les apprenants. Il doit également fournir une rétroaction constructive pour aider les apprenants à améliorer leur utilisation des mots et leur communication. L'enseignant doit aussi, planifier et organiser des activités centrées sur la communication pour permettre aux apprenants de pratiquer l'utilisation des nouveaux mots dans un contexte réel. En outre, l'enseignant doit fournir des activités de révision et de consolidation pour aider les apprenants à retenir les nouveaux mots et à les utiliser efficacement dans leur communication.

Par ailleurs, l'enseignant en tant que médiateur aide les élèves à apprendre et à mémoriser le lexique. Il travaille de ce fait, l'aspect sémantique avec les apprenants : le sens des mots et les relations entre les mots, le champ lexical et enfin le registre de langue. Il fait également usage de l'aspect morphologique, en pratiquant des activités de dérivation et de composition des mots. Pour finir, il travaille sur l'aspect historique des mots en se concentrant sur l'étymologie et l'emprunt.

Aussi, le domaine sémantique qui prend une part importante puisqu'il est présent pour les trois cycles, le domaine morphologique est étudié à partir du cycle deux. Chaque domaine doit être travaillé dans des séances spécifiques pendant tout l'élémentaire pour apporter progressivement des bases solides aux apprenants. En revanche, l'enseignant doit concevoir un enseignement progressif, systématique et organisé sur les notions qu'il traite avec ses apprenants.

Dans la leçon de vocabulaire dans la logique communicative, l'apprenant quant à lui, joue un rôle actif dans son propre apprentissage. L'apprenant doit être prêt à participer activement aux activités proposées par l'enseignant et à communiquer avec ses pairs pour pratiquer l'utilisation de nouveaux mots. L'apprenant doit également, être ouvert à la rétroaction constructive de l'enseignant et des autres apprenants pour améliorer sa communication. En outre, l'apprenant doit prendre l'initiative de réviser et consolider les nouveaux mots appris pour les retenir efficacement. En somme, l'apprenant doit être motivé et engagé dans le processus d'apprentissage pour réussir dans la leçon de vocabulaire dans la logique communicative.

De ce fait, les compétences lexicales que les apprenants doivent s'approprier se font progressivement pendant le primaire, le secondaire, et le reste de leur vie. Il faut construire une progression qui se base sur le niveau des élèves et la classe dans laquelle ils se trouvent. C'est par exemple au cycle d'observation que les apprenants travaillent les champs lexicaux de la vie économique, et doivent manipuler avec aisance des outils sur le lexique comme les dictionnaires. Ils sont appelés aussi, à être capables de réutiliser les notions travaillées en classe. Les élèves acquièrent des connaissances linguistiques puis les capacités à utiliser ces connaissances à travers les activités mises en place par l'enseignant.

Une fois que les rôles de l'apprenant et de l'enseignant sont bien délimités, l'enseignant peut mettre en place de manière pertinente des activités et des outils selon des objectifs visés. Il s'agit donc, du contrat didactique.

#### **II.4. Les stratégies d'apprentissage du vocabulaire**

L'apprentissage du lexique, c'est-à-dire du vocabulaire, est une composante essentielle de l'acquisition d'une langue étrangère ou seconde. Les stratégies d'apprentissage du lexique visent à aider

les apprenants à enrichir leur répertoire lexical de manière efficace et durable. Ces stratégies incluent diverses techniques et méthodes qui favorisent la mémorisation, la compréhension et l'utilisation appropriée des mots et expressions dans des contextes variés. Dans ce chapitre, nous explorerons quelques-unes des stratégies clés utilisées pour faciliter l'acquisition du vocabulaire et améliorer les compétences linguistiques des apprenants.

#### **II.4.1. L'apprentissage lexical**

Il faut enseigner les mots non pas comme des unités isolées, mais comme un réseau de termes reliés entre eux par diverses relations de sens, car le lexique est un ensemble structuré où chaque mot entre dans une relation de sens plus ou moins complexe avec les autres (Tremblay, 2009). Ces relations peuvent être de synonymie, d'antonymie, des parties d'un tout, d'ordre d'intensité, de champ lexical, de forme. De plus, selon les critères de la psycholinguistique en ce qui concerne des mécanismes d'apprentissage du lexique, l'acquisition de nouveaux éléments lexicaux et leur rétention dans la mémoire active seraient conditionnés par la création de lien associatif (Aitchison, 2012). Bogaards (1994), quant à lui, a souligné à juste titre que l'enseignement lexical doit viser à établir des liens multiples entre les items nouveaux et les connaissances antérieures de l'élève. Par ailleurs, lexical se veut une pratique interactive entre les apprenants et l'enseignant et entre élèves-élèves.

#### **II.4.2. Les facteurs influençant l'apprentissage du lexique**

Le premier facteur favorisant l'apprentissage du vocabulaire chez les apprenants est la motivation à apprendre de nouveaux mots (Graves, 2009). L'environnement familial ainsi que l'enseignant peuvent également jouer un rôle crucial à donner le goût d'apprendre de nouveaux mots (Biemiller, 2005 ; Chenu et Jisa, 2005 ; Hoff et Naigle, 2002). Rell (2005) a souligné que l'utilisation des connaissances de la L1 motive les apprenants dans l'apprentissage de la L2. Un projet de recherche d'enseignement du vocabulaire de la langue française intégrant les aînés et la langue innue a également mené au constat que la motivation à apprendre des mots nouveaux augmente lorsque les jeunes apprenants débutent par leur langue et leur culture premières (Lavoie, Mark et Lennis, 2014).

Un autre facteur influençant l'apprentissage du lexique est la fréquence de l'exposition au mot dans des contextes variés. Selon la théorie de l'input, plus d'un mot est rencontré fréquemment dans un contexte significatif, plus il a des chances d'être retenu. Par exemple, **Nation (2006)** souligne l'importance de la fréquence d'exposition dans l'apprentissage du lexique. Sachant que l'apprentissage du vocabulaire est une tâche infinie, réversible et graduelle (Théophanous, 2001), il est préférable

d'enseigner explicitement les mots les plus fréquents et utiles qui reviennent souvent tant à l'oral qu'à l'écrit (Cobb et Horst, 2004).

Aussi, nous avons le contexte d'apprentissage. L'apprentissage du lexique est favorisé lorsque les mots sont présentés dans un contexte riche et significatif. Par exemple, Laufer et Hulstijn (2001) ont montré que l'apprentissage du vocabulaire est plus efficace lorsque les mots sont appris dans des contextes authentiques.

De plus, les apprenants utilisent différentes stratégies pour mémoriser et acquérir de nouveaux mots. Par exemple, Schmitt (1997) a identifié différentes stratégies d'apprentissage du vocabulaire, telles que la répétition, l'utilisation de contextes, et l'utilisation de ressources externes.

Enfin, nous avons les aptitudes cognitives. Les aptitudes cognitives des apprenants, telles que la mémoire et l'attention, peuvent également influencer leur capacité à apprendre le lexique. Par exemple, Badeley (2003) a souligné l'importance de la mémoire de travail dans l'apprentissage du vocabulaire.

Malgré une exposition similaire au vocabulaire, les élèves ne l'acquièrent pas nécessairement de façon homogène. Plusieurs facteurs entrent en jeu dans l'acquisition d'une nouvelle langue.

Selon Schmitt (2008), une des clés de l'apprentissage du vocabulaire est l'engagement de l'apprenant. Laufer et Hulstijn (2001) se sont intéressés à l'apprentissage du vocabulaire et sa composante cognitive motivationnelle, qu'ils ont déclinée en trois notions :

Le besoin, qui est plus fort s'il vient de l'apprenant ;

La recherche, qui signifie « rechercher le sens d'un mot » ;

L'évaluation, qui est l'examen de l'adaptabilité d'un mot dans un contexte donné.

Les résultats des recherches effectuées ont démontré que l'évaluation semble plus forte lorsqu'elle requiert de l'apprenant une décision quant à la façon de combiner des mots supplémentaires avec le nouveau mot dans un contexte de phrase originale. Autrement dit, la capacité de l'élève à utiliser un nouveau mot dans une production originale dépend de la tâche et de son niveau de complexité cognitive. Plus l'on donne de soutien (exemple : glossaire, exercice à trous), moins l'apprenant participe à la prise de décision nécessaire à l'évolution et moins grande devient son implication dans la tâche. Par conséquent, la rétention du mot en sera affectée.

Parmi les théories pouvant étayer ou expliquer les mécanismes d'acquisition du vocabulaire, il est nécessaire de mettre l'accent sur celles des niveaux de traitement des unités lexicales. Selon Craik et Lockhart (1972) et Nation (2001), il existe des niveaux de traitement durant le processus d'apprentissage s'étendant de peu profond à profond. Le traitement peu profond, lui, implique uniquement la forme des éléments à traiter comme le son, l'orthographe ou des dispositifs physiques

tels que le nombre de lignes verticales dans un mot. Le traitement profond quant à lui nécessite de se concentrer sur la signification du terme à se rappeler. Plus, la signification attachée à un élément à se rappeler est riche plus le traitement est profond et plus cet élément est facile à retenir. Craik et Lockhart admettent que les tâches qui nécessitent un traitement profond mènent à des traces mémorielles mieux établies que les tâches faciles. Par conséquent, les tâches impliquant le raisonnement et les manipulations facilitent davantage l'apprentissage que les tâches de répétitions. Plus, la trace mémorielle est riche, détaillée et précise, plus elle a la chance d'être retrouvée et réutilisée.

Une autre théorie appuyée par plusieurs recherches est celle du double codage (Paivio, 1971). Selon l'idée de base de cette théorie, les informations sont mémorisées selon deux systèmes de codage différents : le verbal et le visuel. La combinaison du visuel et du verbal optimise la mémorisation d'une unité lexicale.

Les jeux de mots et de sons peuvent être amusants pour les élèves et peuvent les aider à développer leur vocabulaire. Les devinettes de mots, les mots croisés et les anagrammes sont des activités amusantes qui peuvent aider les élèves à apprendre de nouveaux mots.

Étant donné que l'apprentissage du vocabulaire est un processus lent qui débouche pas toujours sur une connaissance parfaite des mots, il convient de fournir un enseignement explicite du vocabulaire (Tréville, 2000). Biemiller et Boote (2006) montre que les élèves ne se rappellent que 20 à 25% de mots appris de manière indirecte, mais jusqu'à 40% des mots enseignés de manière explicite. Quant à eux, Biemiller et Slonim (2001) soulignent que les apprenants d'une langue 2 retiendront 2, 4 mots nouveaux par jour sur les 10 mots enseignés. Selon Bogaards (1994), Galisson (1991) et Tréville (2000), puisque le lexique est si volumineux, il faut enseigner à l'apprendre. Selon ces auteurs, en entraînant les élèves à mobiliser des stratégies efficaces, l'enseignant peut non seulement rentabiliser leurs efforts d'apprentissage, mais aussi leur octroyer les moyens de prolonger leur apprentissage au-delà des limites de la classe.

L'enseignement stratégique du vocabulaire suit les principes de l'enseignement stratégique (Gagné, E.D., 1985 ; Gagné, R.M., 1970 ; Tardif, 1992 ; Tochon, 1992). Selon cette approche, l'enseignant enseigne les connaissances déclaratives (le quoi), les connaissances procédurales (le comment) et les connaissances conditionnelles (le pourquoi et le quand). Plus spécifiquement, pour les stratégies d'apprentissage du vocabulaire, plusieurs chercheurs proposent différentes classifications : les stratégies cognitives, les stratégies de détermination, les stratégies sociales, les stratégies de mémorisation, les stratégies de répétition, les stratégies d'association, les stratégies d'inférence, les stratégies métacognitives, ainsi de suite (Amiryousefi et Ketabi, 2011 ; Hulstijn, 1997, Schmitt, 2000).

Dans le cadre de cette étude, les stratégies d'apprentissage du vocabulaire sont regroupées en trois classes, à savoir les stratégies de prédiction, de mémorisation et de révision.

### **II.4.3. Les stratégies de prédiction**

Les stratégies de prédiction ou de détermination (Schmitt, 2000) permettent aux élèves de deviner ou encore prédire le sens des mots nouveaux lus ou entendus grâce aux indices linguistiques internes (préfixe, racine, suffixe, etc.) et externes (temporel, spatial, équivalence, entourage, immédiat du mot inconnu, ses occurrences, etc.) ainsi qu'à l'aide d'indices extralinguistiques (les images, les tableaux, les objets, les bruits, les outils de référence, etc. ; Tréville et Duquette, 1996). Parmi les stratégies de prédiction permettant de deviner le sens d'un mot nous pouvons avoir :

- La contextualisation qui est une stratégie efficace pour deviner et comprendre le sens des mots nouveaux. Elle permet d'analyser le contexte dans lequel le mot est utilisé pour en déduire son sens. Elle permet également d'identifier les mots-clés ou les indices contextuels qui peuvent aider à deviner le sens du vocabulaire inconnu et à utiliser des phrases ou des passages plus longs pour mieux comprendre le sens global du mot.

- Analyse morphologique: elle consiste à étudier la structure des mots pour en déduire le sens. Elle a donc pour but d'identifier les préfixes, suffixes ou racines communs dans les mots pour en déduire leur signification.

Plus précisément, une famille de mots est l'ensemble de mots dérivés par suffixe [par exemple, **bordure**] ou préfixes [par ex., **déborder**], à partir d'une racine (par ex., **bord**). Les mots qui appartiennent à une même famille morphologique ont un lien de sens (par ex., **camp**, **campement**, **décamper**). La maîtrise du mécanisme de la dérivation morphologique est considérée comme l'une des clés de l'acquisition du vocabulaire et de l'apprentissage des langues, car elle affecte la plupart des mots (Tréville et Duquette, 1996). Faire travailler la dérivation fréquemment en demandant aux élèves d'écrire les mots nouveaux leur permet d'améliorer considérablement l'orthographe (Rosenthal et Ehri, 2008). Par exemple, en associant le mot à apprendre à ses dérivés, les élèves peuvent anticiper l'orthographe d'un mot ayant un accent (par ex., **forêt**, **forestier**, **déforestation**, **vêtement**, **vestiaire**, **vestimentaire**) ou une lettre qu'ils n'entendent pas à l'oral (par ex., **bord**, **bordure**) ou encore dissocier des mots homophoniques (par ex., **compte**, **compter**/**conte**, **conter**).

- L'inférence: elle consiste à combler les lacunes de compréhension en utilisant des indices textuels et des connaissances antérieures. Elle permet aux apprenants d'émettre des hypothèses sur le sens d'un mot inconnu en se basant sur des informations contextuelles.

- Pratique active: créer des exercices ou des situations où vous devez deviner le sens des mots avant de les rencontrer. Utilisez des jeux de devinettes, des quiz ou des activités ludiques pour pratiquer la prédiction du vocabulaire. Finalement, ces stratégies de prédiction de l'apprentissage du vocabulaire permettent aux apprenants d'être en mesure d'améliorer leur capacité à anticiper et comprendre de nouveaux mots.

#### **II.4.4. Les stratégies de mémorisation**

Les stratégies de mémorisation, aussi appelées stratégies mnémoniques, facilitent l'encodage de l'information dans la mémoire. La stratégie de mémorisation retenue dans le cadre de cette étude est la stratégie réseau de mots.

Étant donné que le lexique est un ensemble structuré et que l'acquisition de nouveaux éléments lexicaux et leur rétention dans la mémoire seraient conditionnées par la création de divers liens associatifs, la stratégie réseau de mots peut être considérée comme une aide à la structuration et à la mémorisation des unités lexicales visées. Cette stratégie, qui demande aux élèves de mettre en évidence les relations de sens des mots à l'étude autour d'un mot thème, de nommer les catégories et de rendre explicite les informations qui leur sont associées, favorise la compréhension et la relation de ces mots. À partir d'un mot, l'élève explore l'univers de celui-ci en le rattachant à une chaîne sémantique à laquelle il appartient. Par exemple, autour du mot campement, l'élève pourrait associer les mots (par ex., saison, tente, pêcher, cours d'eau, campeur, lentement, etc.).

La mémorisation du vocabulaire est donc essentielle pour améliorer les compétences linguistiques des apprenants. Elle peut passer par :

- La répétition espacée qui est une stratégie de mémorisation efficace et nécessaire consiste à réviser régulièrement le vocabulaire à des intervalles de temps de plus en plus long.
- L'association d'image qui consiste à lier visuellement un mot à une image pour faciliter sa mémorisation.
- Les mnémoniques qui sont des techniques de mémorisation qui utilisent des associations d'idées ou des astuces mnémotechniques pour retenir les mots plus facilement.

#### **II.4.5. Les stratégies de révision**

Ces stratégies favorisent un rythme de révision à intervalles croissants des mots nouvellement appris. Snellings, Van Gelderen et De Gloppe (2004) préconisent, quant à eux que la révision des unités lexicales connues soit axée sur le sens, leur syntaxe et leur contexte d'emploi. En ce qui concerne

les stratégies de révision du vocabulaire, les enseignants et les et les orthopédagogues ont choisi la stratégie carte de mots.

La technique carte de mots est une méthode efficace pour l'apprentissage du vocabulaire car elle permet de renforcer la mémorisation des mots de manière visuelle et interactive. Elle consiste également à utiliser de petites cartes pour créer l'association entre la forme et le sens d'un mot cible et pour écrire des renseignements sur le mot en question. Nation (2001) est d'avis que les cartes de mots sont des outils servant à répertorier les connaissances au sujet d'un mot. Celles-ci offrent une structuration et un stockage qualitatifs des connaissances au sujet d'un mot.

De plus, en créant des cartes avec un mot d'un côté et sa définition ou sa traduction de l'autre, l'apprenant peut associer visuellement le mot à son sens, ce qui facilite la mémorisation. Ces cartes de mots peuvent donc permettre une consultation facile et une souplesse d'utilisation. Elles favorisent, de ce fait, le réemploi de et la révision des mots étudiés dans une autre tâche.

Par ailleurs, écrire le mot, créer une image en lien avec le mot et noter les informations le concernant peuvent améliorer la rétention du vocabulaire (Bachir Houcini, 2018). Selon Calaque (2002) les cartes, facilement manipulables et ludiques, sont un support idéal pour les jeux. Pour cet auteur, le plaisir d'apprendre en jouant aide les élèves à structurer leur apprentissage et leur vocabulaire. Enfin, lors de la fabrication et, en particulier durant la conception de la carte, les élèves s'impliquent activement.

## **II.5. L'approche par les compétences (APC)**

L'approche par les compétences est devenue à l'ère moderne pour l'approche adaptée par plusieurs systèmes éducatifs du monde. Elle est le résultat de nombreux travaux de recherche de son concepteur Xavier Roegiers.

Elle consiste à déterminer et installer des compétences pour une insertion socioprofessionnelle appropriée ou pour développer des capacités mentales utiles dans différentes situations ; le profil à partir duquel ces compétences sont identifiées est intimement lié à un ensemble de valeurs qui doivent prendre en compte à la fois des options universelles et humanistes et des données spécifiques au contexte où des tâches variées peuvent être effectuées : de ce point de vue le curriculum est un vecteur de développement et de changement des mentalités, un moyen de viser des finalités comme l'égalité, l'équité, l'esprit critique, la cohésion sociale...

Aussi, elle permet d'intégrer les apprentissages au lieu de les faire acquérir de façon séparée, cloisonnée ou juxtaposée ; on passe d'un apprentissage catégorisé à un apprentissage intégré. Ce

principe fondamental de l'approche par les compétences repose sur la nécessité de mobiliser des ressources (savoirs et savoir-faire) pour la résolution d'un problème en sciences, la production d'acte langagier en langue ou pour la préparation d'un projet. D'après X.Roegiers, l'intégration est « une opération par laquelle on rend interdépendants différents éléments qui étaient dissociés au départ en vue de les faire fonctionner d'une manière articulée en fonction d'un but donné » (Roegiers.X; 2000; 72): c'est ainsi qu'à travers une situation d'enseignement ciblant une tâche bien définie l'intégration peut se réaliser chez l'apprenant ; celle-ci est étroitement associée à une capacité d'agir observable, de réaliser concrètement une activité qui lui fera percevoir l'utilité de ses apprentissages, par exemple : la réalisation de projets, la résolution de problème complexes, la production de rapports, l'accomplissement d'exercices et de tâches.

Pour assurer une extension des situations et pour favoriser la variété des contextes, l'approche par les compétences a retenu le concept de « famille de situation », défini comme un ensemble de situations ayant un niveau de difficulté équivalent mais qui se rattachent à une même compétence ou à une même OTI (objectif terminal d'intégration). Exemple : produire un rapport de synthèse destiné à une revue et informant, après un recueil d'informations, sur les possibilités d'emploi dans trois domaines professionnels différents : la production de l'environnement, le domaine paramédical et le domaine de l'enseignement.

De plus, elle consiste à orienter les apprentissages vers des tâches complexes comme la résolution des problèmes, l'élaboration de projets, la communication linguistique, la préparation d'un rapport professionnel...

Elle permet, de rendre significatif et opératoire ces apprentissages en choisissant des situations motivantes et stimulantes pour l'élève. Le caractère significatif ne peut se limiter à l'ancrage des compétences et des situations aux seuls, contextes de la vie quotidienne ; des situations peuvent être significatives si elles présentent un défi pour l'apprenant (même au niveau ludique), si elle développent des capacités mentales (raisonner, comparer, justifier...)ou si elles font appel à des compétences dites transversales qui peuvent être réinvesties dans d'autres disciplines (une compétence en mathématiques peut servir à d'autres matières d'enseignement). Ainsi, l'important n'est pas seulement de s'interroger sur ce que l'apprenant sait, voire même ce qu'il sait faire, mais de se préoccuper aussi et surtout des situations dans lesquelles il va être amené à utiliser son « savoir ».

Enfin, elle permet d'évaluer de façon explicite et selon des tâches complexes : dans une approche par les compétences, une évaluation certificative finale se déroule sur la base de la résolution de situations problèmes et non sur la base d'une somme d'items isolés (comme c'est le cas dans une évaluation sommative qui porte sur des savoirs ou des savoirs faire juxtaposés); toutefois, l'évaluation

de la compétence n'exclut pas celle, antérieure, des savoirs et savoir-faire. Ainsi, une évaluation intégrée se substitue à la fin d'un parcours à des évaluations ponctuelles et séparées qui ne peuvent être écartées.

En passant en revue les principes de cette approche, nous pouvons constater que l'apprenant ici, est au centre des apprentissages, et pour acquérir les compétences nécessaires à la résolution des situations problèmes, il a recours à plusieurs stratégies. Ainsi, les rôles du constructivisme, du socio-constructivisme apparaissent comme cadre de référence qui sous-tend l'APC « plusieurs courants psychologiques, pédagogiques et didactiques s'inscrivent d'ailleurs, à des degrés divers, dans cette perspective ». (Jonnaert P., & Masciotra D., 2004, p.24).

**Tableau 1:Tableau représentant les deux courants constructivistes**

PIAGET (constructivisme)	VYGOTSKY (socio-constructivisme)
L'acquisition est une construction.	L'acquisition est une appropriation. C'est la signification sociale des objectifs qui importe. Le sujet seul face au monde pourrait ne rien apprendre du tout.
Le rôle du langage dans le développement de la connaissance est secondaire.	Le rôle du langage dans le développement de la connaissance est crucial.
Le développement précède l'apprentissage (conception mentaliste).	C'est l'apprentissage qui pilote le développement.  VYGOTSKY distingue deux situations : celle où l'apprenant peut apprendre et réaliser une activité.
Pédagogie de la découverte : l'apprenant fait des expériences, en tire des résultats, les traite de façon subtile et intéressante.	Pédagogie de la médiation : le médiateur intervient entre l'apprenant et son environnement. Dans une culture donnée, l'apprenant ne peut pas tout redécouvrir lui-même. Quelle serait la situation d'interactivité la plus favorable pour le développement ?

Pour Vygotsky, le développement de la pensée procède du social à l'individuel. Cela signifie que l'appropriation d'outils intellectuel, par exemple des mots de vocabulaire par un individu s'effectue d'abord dans le cadre d'interaction avec autrui et, ensuite, par une intégration personnelle. Pour le célèbre psychologue russe, ce double mouvement rend possible l'appropriation de nouveaux savoirs, en l'occurrence, d'un lexique.

Quant aux implications didactiques de la conception socio-constructiviste, celle-ci considère que l'apprentissage doit mener à l'intériorisation, en d'autres termes à faire émerger des comportements mentaux. Selon Roegiers, cette hypothèse est reprise par Gal'perin, qui caractérise l'apprentissage par quatre paramètres indépendants :

- Le niveau du comportement, qui peut être de nature matérielle, verbale ou mentale: pour développer convenablement des comportements mentaux, il faudrait nécessairement passer par les comportements matériels (manipulation) et (expression ou représentation) ;
- Le niveau d'intégralité du comportement: dans sa forme intégrale, le comportement possède trois caractéristiques, à savoir son orientation, la réalisation et le contrôle. Pendant un apprentissage, le comportement évoluerait en général de la forme intégrale à la forme raccourcie ;
- Le degré de généralisation du comportement: tout comportement mental appris acquiert une applicabilité de plus en plus générale. Applicable d'abord à des objets ou des contextes spécifiques. Il peut ensuite s'appliquer à des situations ou à des objets ou caractérisés par des attributs plus généraux ou plus abstraits ;
- Le degré de maîtrise du comportement: plus, lent, plus hésitant, plus conscient au départ, le comportement devient de plus en plus rapide, assuré et automatique.

## **II.6. La lexicologie explicative et combinatoire**

La lexicologie explicative et combinatoire, selon Mel'cuk, est une approche linguistique qui vise à étudier les relations sémantiques et syntaxiques des unités lexicales dans une langue donnée. Cette approche cherche à décrire de manière systématique et exhaustive la structure et le fonctionnement du lexique d'une langue, en mettant l'accent sur les relations de sens entre les mots et les combinaisons possibles entre eux.

L'approche de Mel'cuk repose sur l'idée que le sens des mots est déterminé en grande partie par leurs relations avec d'autres mots dans le lexique. Ainsi, pour comprendre pleinement le sens d'un mot, il est nécessaire d'analyser ses relations avec les mots de la langue. Cette approche permet de mieux comprendre la structure du lexique d'une langue et les règles qui régissent les combinaisons entre les mots.

La lexicologie explicative et combinatoire est la branche de la théorie Sens-Texte qui vise la description du sens des lexies et les relations qu'elle entretient aux autres lexies. Cette description

concerne les relations paradigmatiques et syntagmatiques privilégiées qu'une unité lexicale entretient avec d'autres à l'intérieur du lexique. Il s'agit des dérivés sémantiques et des collocations.

Tout d'abord, la dérivation sémantique est une relation lexicale entre deux lexies basée sur une parenté de sens comme la synonymie, l'antonymie. Ensuite, le phénomène de la collocation existe dans toutes les langues. Les collocations sont universelles et leur réalisation est spécifique à l'intérieur de chaque langue. Cette spécification rend les collocations très difficiles à maîtriser pour les apprenants d'une langue étrangère et seconde qui doivent, souvent, les apprendre à cœur. La collocation est une combinaison de mots qui n'est pas produite librement : elle est constituée d'une base que le locuteur choisit librement en fonction de son sens et d'un collocatif choisi pour exprimer un sens donné en fonction de la base, c'est-à-dire de façon contrainte. Ainsi, un fou rire, une colère terrible, une joie immense sont des collocations. Les trois expressions semi-figées expriment toute l'intensité du sentiment éprouvé, mais de façon différente. Auprès de RIRE (la base), apparaît fou (le collocatif), mais auprès de COLÈRE, même s'il s'agit de dire que le sentiment éprouvé est « fort », il est impossible de dire folle (folle colère), un des collocatifs appropriés étant terrible.

Ainsi, l'application de ces règles plus les fonctions lexicales créées par Mel'cuk et son groupe ont contribué à la réalisation du DEC (Dictionnaire Explicatif et Combinatoire). Cet outil didactique nous paraît indispensable à un enseignement systématique du vocabulaire en classe de langue étrangère et seconde, particulièrement à un stade précis de leur apprentissage.

## **II.7. Les théories relatives aux stratégies d'enseignement apprentissage du lexique**

Il existe plusieurs théories et approches en ce qui concerne les stratégies d'enseignement-apprentissage du lexique. Voici quelques-unes des principales théories.

- **Théorie de l'acquisition lexicale**

Cette théorie soutient que l'acquisition du vocabulaire se fait principalement par exposition répétée et utilisation dans des contextes variés. Les apprenants acquièrent de nouveaux mots en les rencontrant fréquemment dans des situations authentiques. Cette approche met l'accent sur l'importance de l'exposition continue au vocabulaire pour favoriser son acquisition.

- **Théorie de l'apprentissage lexical**

Cette approche met l'accent sur la conscience métalexical, c'est-à-dire la capacité des apprenants à réfléchir sur les mots, leurs sens et leurs utilisations. Les stratégies d'apprentissage lexical incluent la mémorisation, la catégorisation, l'association et la pratique. Cette approche vise à aider les apprenants à développer une conscience approfondie du vocabulaire.

- **Théorie de l'enseignement du lexique**

Cette théorie propose différentes méthodes pour enseigner le vocabulaire de manière efficace. Cela peut inclure l'utilisation de stratégies telles que la présentation visuelle, les activités interactives, les jeux de rôle, les exercices de répétition et la pratique de l'utilisation des mots dans des contextes réels. Cette approche vise à rendre l'apprentissage du vocabulaire plus engageant et significatif pour les apprenants.

- **Théorie de la sémantique lexicale**

Cette approche se concentre sur l'étude du sens des mots dans la langue. Les stratégies d'enseignement du lexique basées sur cette théorie incluent l'enseignement des champs lexicaux, des relations sémantiques (synonymie, antonymie, hyperonymie, hyponymie) et des collocations. Cette approche vise à aider les apprenants à comprendre comment les mots sont liés les uns aux autres dans une langue.

- **Théorie de la psycholinguistique**

Cette approche étudie comment les apprenants traitent et stockent le vocabulaire dans leur mémoire à long terme. Les stratégies d'enseignement du lexique basées sur cette théorie incluent l'utilisation de techniques mnémoriques, l'association avec des images ou des émotions, et la répétition espacée pour renforcer la mémorisation. Cette approche vise à aider les apprenants à mieux retenir et utiliser le vocabulaire appris.

En combinant ces différentes théories et approches, les enseignants peuvent élaborer des stratégies d'enseignement du lexique variées et adaptées aux besoins spécifiques de leurs apprenants. Il est également important de prendre en compte les styles d'apprentissage individuels et de fournir un environnement d'apprentissage stimulant et motivant pour favoriser l'appropriation du lexique de manière efficace.

Grâce aux indices et indicateurs de notre variable indépendante, nous avons élaboré un tableau synoptique représentant les questions de recherche, les objectifs de recherche, ainsi que les hypothèses de recherche de notre étude. Aussi, nous avons élaboré un tableau pour opérationnaliser nos variables.

**Tableau 2: Tableau synoptique**

Questions principale/secondaires	Objectifs principal/secondaires	Hypothèses principale/secondaires
<b>Comment améliorer l'enseignement-apprentissage des savoirs langagiers pour un usage approprié du lexique en situation de communication ?</b>	<b>Améliorer l'enseignement/apprentissage des savoirs langagiers pour un usage approprié du lexique en situation de communication.</b>	<b>L'usage approprié du lexique en situation de communication nécessite la mise en œuvre d'une démarche adéquate d'enseignement-apprentissage des savoirs langagiers.</b>
<b>QS1</b> : quel est l'impact de la sensibilisation au pouvoir des mots sur la capacité à utiliser des synonymes et des antonymes ?	<b>OS1</b> : montrer l'impact de la sensibilisation au pouvoir des mots sur la capacité à utiliser des synonymes et des antonymes.	<b>HS1</b> : la capacité à utiliser des synonymes et des antonymes passe par la sensibilisation au pouvoir des mots.
<b>QS2</b> : quel est l'effet de l'exposition aux ressources du lexique sur la capacité à distinguer des homophones ou des paronymes ?	<b>OS2</b> : démontrer l'effet de l'exposition aux ressources du lexique sur la compréhension des sens des mots.	<b>HS2</b> : l'exposition convenable aux ressources du lexique se fait à travers la compréhension des différents sens que prennent les mots.
<b>QS3</b> : quel est le lien entre appropriation et capacité à distinguer les nuances de sens entre les mots en situation de communication écrite ou orale ?	<b>OS3</b> : montrer le lien entre appropriation du lexique et capacité à distinguer les nuances de sens entre les mots en situation de communication écrite ou orale.	<b>HS3</b> : l'appropriation de la notion repose sur la capacité à distinguer les nuances de sens entre les mots en situation de communication écrite ou orale.
<b>QS4</b> : quel est l'effet de la production libre sur l'emploi d'un vocabulaire enrichi en situation de communication écrite ou orale ?	<b>OS4</b> : mettre en exergue l'effet de la production libre sur l'emploi d'un vocabulaire enrichi en situation de communication écrite	<b>HS4</b> : la production libre favorise l'emploi d'un vocabulaire enrichi en situation de communication écrite ou orale.

ou orale.

**Tableau 3: Operationalisation des variables**

<b>Variable indépendante</b>	<b>Indicateurs</b>	<b>Indices</b>	<b>Variable dépendante</b>	<b>Indicateurs</b>	<b>Indices</b>
Enseignement-apprentissage des leçons de langue le cas du vocabulaire	VI 1 : sensibilisation au pouvoir des mots	-éveiller et intéresser les apprenants -motiver les apprenants (intégrer) -réactiver les connaissances antérieures -susciter de l'intérêt chez les apprenants par rapport à la nouvelle notion	Usage approprié du lexique en situation de communication	VD1 : la capacité à utiliser des synonymes, antonymes, homophones, paronymes	-utiliser les mots qui ont une signification similaire et identique -utiliser les mots qui se prononcent de la même façon mais qui ont une signification différente -utiliser les mots qui ont une signification contraire -utiliser les mots qui se ressemblent mais qui ont une signification différente
	VI 2 : exposition aux ressources du lexique	-découvrir et explorer la nouvelle notion -répartition du			VD2 : développement des stratégies argumentatives

		travail en groupe -consignes de la manipulation du corpus -synthèse			dans des phrases -capacité à distinguer les nuances de sens entre les mots -emploi d'un vocabulaire enrichi
	VI 3 : appropriation de la notion	-exercices d'application -exercices de répétition -exercices de réflexion			
	VI 4 : la production	-exercices de production libre			

## **CHAPITRE III: ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DU LEXIQUE AU CYCLE D'OBSERVATION DU LYCÉE BILINGUE D'EKOUNOU**

Après avoir défini la problématique et élaboré le cadre théorique de notre étude, il convient à présent de préciser la démarche méthodologique qui nous a permis d'observer le phénomène qui est à l'origine et fait de notre étude. À cet effet, il est nécessaire de décrire les différentes opérations qui constituent le cadre méthodologique. Il s'agit ici, entre autres, du type de recherche, du site de l'étude, de la population cible, du choix des techniques d'échantillonnage, des instruments de recueil des données et des techniques d'analyse.

### **III.1. Type de recherche**

La recherche que nous avons menée au lycée bilingue d'Ekounou est de type qualitatif. En d'autres termes, ce travail a pour ambition de comprendre, d'une part comment se déroulent les séances d'enseignement-apprentissage du vocabulaire, et d'autre part, comment se réalisent les performances des apprenants du cycle d'observation sinon celle-ci cacherait le sens. D'où le choix de la méthode qualitative qui vise à : « déclarer et à analyser la culture et le comportement des humains et leur groupe du point de vue de ceux qui sont étudiés », car « l'observation de l'homme est plus fiable et plus importante que la rigidité des questionnaires papiers-crayons » (Fonkeng, Chaffi, Bomba, 2014, p. 109). Le choix de cette méthode se justifie en outre, par les qualités majeures (Fonkeng, Chaffi, Bomba, *ibid.*) à partir desquelles elle se définit :

- Elle est essentiellement façonnée par le contexte social. Le principe est la recherche primordiale d'un compromis de la relation « intime » entre le chercheur et le sujet de l'étude et les contraintes conjecturelles qui déterminent l'enquête ;
- Tente à partir d'observations et d'analyses ouvertes de découvrir les tendances et les processus qui expliquent le comment et le pourquoi des choses;
- Est une expérience vécue et partant d'un phénomène subjectif;
- Fait habituellement appel à des descriptions narratives et à des comparaisons continues pour comprendre les populations ou situations d'études.

La recherche qualitative va donc utiliser des formes de données telles que des entretiens et/ou des observations plutôt que des mesures quantitatives ou des analyses statistiques. Par ailleurs, notre recherche qualitative s'est focalisée sur plusieurs aspects, tels que :

- Les méthodes et stratégies d'enseignement et d'apprentissage du lexique. Il s'agissait ici, d'examiner les différentes approches pédagogiques et didactiques utilisées pour enseigner le vocabulaire aux élèves du cycle d'observation.
- L'acquisition du lexique: il était question ici, d'étudier comment les élèves du cycle d'observation acquièrent et retiennent le vocabulaire pour en faire un usage approprié en situation de communication.
- La motivation et l'engagement des élèves: pour analyser l'impact de la motivation et de l'engagement des élèves sur leur apprentissage du lexique, en examinant comment les activités d'enseignement du vocabulaire peuvent être conçues pour susciter l'intérêt et la participation des élèves.
- L'évaluation du lexique: il s'agissait d'évaluer les différentes méthodes d'évaluation du vocabulaire utilisées au lycée bilingue d'Ekounou, examinant comment les enseignants mesurent la maîtrise du lexique par les élèves et comment ces évaluations peuvent être utilisées pour adapter l'enseignement.
- Difficultés et besoins spécifiques: il était question d'identifier les difficultés particulières rencontrées par les élèves du cycle d'observation dans l'apprentissage du lexique et proposer des stratégies pour répondre à leurs besoins spécifiques.

En menant une recherche approfondie sur ces différents aspects, nous avons été à même de comprendre les pratiques actuelles en matière d'enseignement-apprentissage du lexique au lycée bilingue d'Ekounou et d'identifier des pistes d'amélioration pour optimiser cet apprentissage chez les élèves du cycle d'observation pour un usage approprié du lexique en situation de communication.

### **III.2. Site de l'étude**

Le site de l'étude fait référence à l'endroit où se déroule une recherche scientifique ou une étude académique. Il s'agit d'un lieu physique comme un laboratoire, une entreprise, une institution académique, un hôpital, une communauté locale, etc. Il peut également désigner un espace en ligne, tel qu'un site web ou une plateforme numérique, où les données de l'étude sont collectées, analysées et partagées

En ce qui concerne notre site d'étude, il s'agissait du Lycée bilingue d'ekounou situé dans l'arrondissement de Yaoundé 4. Le choix de ce site d'étude a eu un impact significatif sur la qualité et la validité des résultats obtenus. L'importance du choix du site de notre étude avait pour finalité :

- Un accès facile aux participants: le site de l'étude nous a permis d'accéder facilement aux participants et aux données nécessaires pour mener à bien la recherche. Il était crucial de choisir un site où la population était présente en nombre suffisant.
- Un environnement contrôlé: pour garantir la fiabilité des résultats. Le site de l'étude nous a offert les conditions nécessaires pour minimiser les biais et les variables indésirables.
- Les infrastructures et ressources: le site de l'étude disposait des infrastructures et des ressources nécessaires pour mener à bien la recherche. Cela a inclu des équipements spécifiques, du personnel qualifié, etc.
- L'éthique et respect des participants: le choix du site de l'étude devait également prendre en compte les aspects éthiques et le respect des participants. Il était essentiel de s'assurer que le site respecte les normes éthiques en matière de protection des données et du bien-être des participants.

### **III.3. Population de l'étude**

En recherche scientifique, le terme « population » fait référence à l'ensemble des individus ou des éléments qui sont étudiés dans le cadre d'une recherche. Tsafack (2004, p.7) définit la population comme « un ensemble fini ou infini d'éléments définis à l'avance sur lesquels portent les observations ». Rongere (1979, p.63) quant à lui l'a défini comme étant « l'ensemble d'individus qui peuvent entrer dans le champ de l'enquête et parmi lesquels sera choisi l'échantillon ». La population est donc l'ensemble des individus, des objets, des événements ou des phénomènes qui présentent des caractéristiques communes et qui sont étudiés dans le cadre d'une recherche. Il est important de définir clairement la population d'étude afin de cibler les individus ou les éléments pertinents pour répondre à la question de recherche.

Dans une étude, il est parfois nécessaire de faire une distinction entre la population cible, c'est-à-dire l'ensemble des individus ou des éléments que l'on souhaite étudier, et la population accessible, c'est-à-dire l'ensemble des individus ou des éléments auxquels on a effectivement accès pour mener l'étude. Il est donc important de prendre en compte cette distinction pour interpréter correctement les résultats de la recherche. Une population plus large peut permettre d'obtenir des résultats plus représentatifs et généralisables à une plus grande échelle, tandis qu'une population plus restreinte peut limiter la portée des conclusions tirées.

### **III.3.1 Les caractéristiques de la population**

Cette recherche s'est adressée à un groupe humain bien spécifique, notamment les élèves de français des classes du cycle d'observation (6ème et 5ème) de l'enseignement secondaire général du lycée bilingue d'Ekounou. L'objectif général de notre étude était d'examiner si l'enseignement/apprentissage des leçons de langue et plus précisément la leçon de vocabulaire, rend compte de l'usage approprié du lexique en situation de communication des apprenants de la classe de français langue seconde (FLS). Cela nous a conduits à nous intéresser aux stratégies argumentatives des élèves dans leurs productions écrites. Nous avons choisi ces classes pour avoir constaté la difficulté pour les apprenants à utiliser correctement des mots nouveaux dans des phrases, la compréhension des significations des mots, la capacité à distinguer les nuances de sens entre les mots et l'emploi d'un vocabulaire riche.

### **III.3.2 Critères de sélection des sujets**

Pour obtenir notre population, nous avons appliqué les principes d'inclusion et d'exclusion. Ces principes signifient respectivement que les sujets présentant les mêmes caractéristiques de sélection établies sont inclus dans l'échantillon. Notre population est donc constituée comme suit : les élèves du cycle d'observation de l'enseignement secondaire général des classes de sixième et cinquième, et les enseignants de français langue seconde tenant des classes de 6ème et 5ème.

Pour faire partie de la population, les critères de sélection ont été définis ainsi qu'il suit :

- être un élève qui effectue ses apprentissages au lycée bilingue d'Ekounou, régulièrement inscrit au cycle d'observation, en section francophone (classes de sixième ou de cinquième). Nous avons pensé qu'il était préférable pour nous de limiter notre étude à cette population qui, nous permet de recenser un certains nombres de données ;
- être un enseignant qui enseigne réellement le français langue seconde. Nous avons choisi ce critère parce que nous nous sommes rendus compte de ce que dans certains établissements scolaires, eu égard du nombre d'enseignants considérables pour la discipline, il y en a qui se trouvent sous employés et ont plutôt en charge certaines tâches administratives. De plus, dans le système éducatif camerounais, il existe deux sous-systèmes notamment le sous-système francophone où est enseigné le français en tant que langue seconde (FLS), et le sous-système anglophone où il est enseigné en tant que langue étrangère (FLE). Par ailleurs, l'enseignant du FLE ne saurait donc faire partie de notre population ;

- intervenir dans les classes du premier cycle. La prise en compte de ce critère se justifie simplement par le fait que c'est au premier cycle qu'est enseignée l'expression écrite, à partir de laquelle nous pouvons analyser l'usage approprié du lexique en situation de communication par les apprenants.

### **III.4. Échantillon et méthode d'échantillonnage**

Selon N'DA (2015), les études menées dans une approche qualitative sont faites à partir d'échantillons de petite taille. Une préoccupation est celle de leur non-représentativité. Pour lui, il n'est pas question d'échantillons représentatifs au sens probabiliste du terme, et on ne peut effectuer des analyses statistiques sur les données recueillies. Il apparaît plus judicieux en recherche qualitative d'avoir un échantillon non probabiliste mais approprié.

Aussi, N'DA parle des sujets sélectionnés, parce que disposant de savoir et d'expérience, susceptibles de fournir des données valides et complètes, sont plus utiles que la question peu productive de leur représentativité. Il est important que ces personnes sélectionnées, motivées, soient capables de témoigner de leur d'expérience et de décrire ce qui intéresse le chercheur. Dans ce cas, on parle d'échantillonnage théorique (Glaser, 1978), c'est-à-dire cumulant des cas variés, représentant les diverses caractéristiques que peut prendre un phénomène ou une situation. Ici l'échantillonnage ne se fonde pas sur les statistiques : il s'agit plutôt de rassembler parmi les participants d'une étude les propriétés concrètes d'un groupe ou d'une situation.

Il faudrait, selon certains auteurs comme Bertaux (1980), inclure autant de sujets que nécessaire pour atteindre la « saturation » des données. « La saturation théorique est le phénomène par lequel le chercheur se rend compte que les documents, entretiens ou observations n'apportent plus d'informations suffisamment nouvelles pour justifier qu'il continue de collecter des données, qu'il augmente le matériel empirique (donc son échantillon). » Bertaux pense que, la saturation est généralement atteinte avec une trentaine de personnes. Morse (1991) recommande de recourir plutôt aux « cas négatifs », c'est-à-dire aux personnes qui peuvent donner un point de vue différent de celui qui prédomine parmi les personnes déjà retenues.

Par ailleurs, les techniques d'échantillonnage font référence à des méthodes bien déterminées permettant d'extraire de la population des individus devant faire partie de l'échantillon de l'étude. Toutefois, on distingue généralement plusieurs techniques d'échantillonnage que l'on classe en deux groupes :

- Les techniques probabilistes : chaque individu de la population a une probabilité d'appartenir à la population. Le choix du chercheur est donc arbitraire, non orienté. Par conséquent les résultats peuvent être généralisés avec un certain degré de certitude ;
- Les techniques non probabilistes : dans ce cas, on ne fait pas intervenir le jeu de probabilité. La différence entre l'échantillonnage probabiliste et l'échantillonnage non probabiliste tient à une hypothèse de base, à savoir la nature de la population étudiée. Les méthodes d'échantillonnage non probabilistes peuvent être utiles lorsqu'on désire des commentaires descriptifs aux sujets des échantillons eux-mêmes

En rapport avec l'objet d'étude, notamment l'enseignement/apprentissage du lexique, et les critères susmentionnés, nous avons utilisé la méthode d'échantillonnage non probabiliste, de façon plus éclairée nous avons fait usage de la technique d'échantillonnage raisonnée adaptée aux études qualitatives (Depelteau, 2000). Elle a consisté à sélectionner des personnes présentant les caractéristiques requises au sein d'une population, et très souvent aussi, les personnes disponibles et disposées à participer à la recherche. Le choix raisonné visait donc à « faire une sélection préalable au sein d'un groupe qui est bien connu » (Grawitz, 1976, p.487). En effet, ce mode se fait sur la base d'une ou de plusieurs caractéristiques fixées à l'avance. L'objet étant de recueillir des informations sur les membres de la population ayant ces caractéristiques. Dans le cas d'espèce, cet échantillon raisonné est typique, typique par rapport au fait relaté. Notre population constituée de soixante-dix élèves dans la classe de sixième et quatre-vingt élèves dans la classe de cinquième, nous y avons extrait un échantillon composé de quinze copies d'élèves par classe ce qui faisait une totalité de trente copies d'élèves pour y en faire une évaluation de l'usage du vocabulaire dans leurs productions écrites.

### **III.5. Description de l'instrument de collecte des données**

Dans le cadre d'une recherche qualitative, le chercheur utilise une panoplie d'instruments parmi lesquels, la grille d'observation qui se subdivise en observation participante (vidéos copie, carnet de bord, journal), observation structurée, observation non structurée, observation numérique. Nous avons également comme outils les entretiens, les documents, programmes et autres textes officiels. Selon Stéphane Martineau, l'observation en situation peut être définie comme étant : « Un outil de collecte de données où le chercheur devient le témoin des comportements des individus et des pratiques au sein des groupes en séjournant sur les lieux même où ils se déroulent. »

Il existe plusieurs types d'observation et celle que nous avons choisis pour cette recherche comme outil de collecte de données c'est l'observation en situation, on le verra plus loin, est un outil de collecte

de données exigeant (Becker, 2002). Elle implique au moins de remplir quatre tâches incontournables. Premièrement le chercheur est présent sur les lieux même du terrain et il doit par conséquent s'adapter au milieu observé. Cette tâche plus facile à dire qu'à faire, demande une bonne souplesse d'esprit. Deuxièmement, il faut observer le déroulement des événements ce qui pourra se faire de différentes façons selon l'objet de l'étude mais exige toujours une attention soutenue. Troisièmement, le chercheur doit garder une trace de ses observations en les enregistrant d'une manière ou d'une autre. Les moyens les plus couramment utilisés sont la prise de note, l'enregistrement audio ou la captation vidéo. Enfin, quatrièmement, il faut rendre compte de ce qui a été observé afin d'en proposer une interprétation (ce que d'aucuns appellent une fiction rationnelle ou une abstraction fondée, voir à ce sujet le collectif dirigé par Affergan et paru en 1999). Cette dernière tâche correspond bien sûr à l'aboutissement du processus, c'est la finalité poursuivie par tout chercheur, soit celle de produire du nouveau savoir sur un objet.

En tant qu'outil méthodologique qui exige la présence du chercheur sur le terrain parfois pour un temps prolongé ou à des multiples reprises, l'observation en situation ne saurait être une modalité de collecte de données déconnectée du chercheur. En fait, peut-être plus que tout autres outils, elle est influencée par les caractéristiques du chercheur lui-même. Ici, le fait d'être un homme ou une femme, d'être plus ou moins jeunes ou vieux, d'appartenir à un groupe ethnique reconnaissable par des traits physiques particulier, ou encore, d'être habillé de telle ou de telle façon, de se comporter selon tels codes de politesse plutôt que tels autres, d'utiliser un vocabulaire particulier, pourra faire une différence, c'est-à-dire, influencer sur la façon dont le chercheur sera perçu par les sujets observés et donc sur les attitudes et comportements qu'ils adopteront non seulement envers lui mais aussi sur ce qu'ils lui donneront à voir.

Par ailleurs, Gold (1958) a établi une typologie devenue classique depuis, en ce qui concerne le critère de l'engagement dans l'action du chercheur avec les sujets observés. Il a ainsi identifié quatre rôles du chercheur dans l'observation en situation :

- Le participant complet : ici, le chercheur observe dans la clandestinité, il se doit donc de participer aux actions du groupe afin de ne pas être repérer.
- Le participant observateur : dans ce cas le chercheur peut être un pair (par exemple, observer le travail dans une cuisine de restaurant en y faisant la plonge) mais son statut d'observateur est connu des autres.

- L'observateur participant : le chercheur est intégré au groupe mais cette intégration est tout de même limitée ; il pourra à l'occasion remplir certaines tâches au sein de la communauté observée mais il n'est pas un collègue ou un membre à part entière du groupe.
- L'observateur complet : dans ce dernier rôle, le chercheur ne fait qu'observer et ne prend aucunement part à l'action ; bien que reconnu comme observateur, il réalise une intégration en retrait ; c'est le cas par exemple d'un chercheur qui assiste aux séquences didactiques dans une salle de classe.

Cette typologie, pour contestable qu'elle soit (comme toute classification d'ailleurs), n'en demeure pas moins un outil de repère utile lorsque vient le temps de déterminer notre degré d'implication dans le groupe observé. Ce choix se fera entre autres en fonction de nos caractéristiques personnelles, de nos préférences, des objectifs de recherche poursuivis et de la nature du groupe à observer.

### **III.5.1 Emploi d'une grille d'observation**

Selon Stéphane Martineau, être présent sur le terrain demande non seulement une capacité d'attention énorme mais aussi une compétence à sélectionner ce qui mérite d'être observé. Cela n'est pas inné et certains semblent avoir plus de talents que d'autres pour soutenir leur attention sur ce qui vaut la peine qu'on s'y attarde. En réalité, certains terrains ou certaines situations sur le terrain nous conviendront mieux et d'autres moins bien. Notre capacité d'attention pourra alors varier selon l'ampleur de notre intérêt pour ce qui se passe devant nous. Cette attention sélective peut parfois nous jouer des tours et nous faire perdre des informations importantes ou encore nous faire accorder trop d'importance à ce qui n'est enfin de compte qu'un épiphénomène. C'est pourquoi certains préfèrent avoir recours à une grille d'observation afin de centrer leur attention et de standardiser au maximum celle-ci indépendamment des circonstances.

Aussi, pour lui on s'accorde en général pour distinguer deux types de grille d'observation. Il y a d'abord la grille d'approche qui peut s'apparenter à une sorte de carte routière. Cette grille peut par exemple indiquer les caractéristiques d'un lieu d'observation ou les moments clés dans une communauté, etc. En tant que « carte routière » elle vise moins à fixer notre attention sur des interactions entre les sujets qu'à baliser l'espace physique. Ainsi, on notera le lieu observé, sa nature, les principaux objets qui s'y trouvent, les règles qui définissent la présence dans ces lieux, les acteurs qui y agissent (ceux qui y travaillent, ceux qui le fréquentent pour d'autres raisons), les divers usages possibles du lieu (une école ne sert pas qu'à étudier), sa situation dans l'environnement immédiat. Ensuite, il y a la grille systématique qui est en quelque sorte un programme d'observation à savoir

qu'elle identifie les dimensions ou les éléments d'un phénomène à observer. Ainsi, dans une classe, on pourra observer les modes de questionnement des élèves utilisés par l'enseignant, les interactions informelles entre les élèves, les signaux donnés par l'enseignant pour marquer les changements de tâches, etc. On l'aura compris cette grille recèle en germe une ébauche de cadre d'analyse (celle-ci est d'ailleurs en général bâtie suite à une recension systématique des écrits).

### **III.5.2 Présentation de la grille d'observation**

Notre recherche s'est faite à l'aide des grilles d'observation et d'analyses de productions écrites des élèves. Les grilles d'observation étaient organisées sur la base d'observation libre des pratiques enseignantes des leçons de langue. Il était question pour nous ici, de focaliser notre attention sur les pratiques didactiques des enseignants de français langue seconde en ce qui concerne les leçons de vocabulaire et bien d'autres, dans les classes de sixième et cinquième de l'enseignement secondaire général. Notre grille d'observation s'est articulée sur les éléments suivants :

#### **III.5.2.1 L'en-tête**

##### **– Un module d'enseignement-apprentissage des leçons de langue**

Il renvoie à une unité pédagogique structurée (une famille de situation) qui vise à enseigner et à apprendre des savoirs, des savoir-faire et des attitudes spécifiques dans un domaine d'étude donné. Ce module est conçu pour permettre aux élèves d'acquérir des apprentissages ciblés et cohérents, en suivant un plan d'enseignement et des activités d'apprentissage organisées. Il comprend généralement les éléments essentiels, tels que : les objectifs d'apprentissage, le contenu, méthodes d'enseignement, méthodes d'évaluation, ressources.

##### **– La classe**

Il s'agit du lieu où se déroule l'observation proprement dite. Lorsqu'on observe la salle de classe dans le cadre d'une pratique enseignante, on peut prendre en considération plusieurs aspects, tels que :

- La disposition du mobilier : la disposition des tables, des chaises, du tableau, des supports visuels et autres éléments dans la salle de classe peut avoir un impact sur l'interaction entre l'enseignant et les apprenants, ainsi que sur la dynamique de groupe
- L'équipement pédagogique : la présence et l'utilisation appropriée d'équipements pédagogiques tels que les tableaux interactifs, les vidéoprojecteurs, les ordinateurs, les manuels scolaires, les ressources didactiques, etc., peuvent faciliter l'apprentissage et rendre les leçons plus attractives.

- L'espace et l'organisation : l'aménagement de l'espace dans la salle de classe peut favoriser ou entraver la circulation des apprenants, leur concentration, leur participation active, et leur confort pendant les séances d'apprentissage.

#### **– Le titre de la leçon**

Il s'agit de l'intitulé ou le libellé qui identifie de manière concise et claire le contenu principal de la leçon. Il renvoie également à un élément essentiel de la planification pédagogique, car il permet aux enseignants et aux apprenants de comprendre rapidement le sujet abordé et les objectifs visés par la leçon. Le titre de la leçon doit être informatif, pertinent et refléter le contenu spécifique qui sera enseigné aux apprenants.

#### **– La durée de la leçon**

Il s'agit ici de la période de temps allouée pour l'enseignement-apprentissage des contenus prévus. La durée de la leçon est un élément clé dans la planification pédagogique car elle influence la manière dont les objectifs d'apprentissage seront abordés, les méthodes d'enseignement qui seront utilisées, ainsi que les activités et les évaluations qui seront mises en place. La durée de la leçon peut varier en fonction de plusieurs facteurs, tels que le niveau des apprenants, la complexité des contenus à enseigner, les objectifs visés, les ressources disponibles, et les contraintes de temps. Il est important pour l'enseignant de bien gérer la durée de la leçon afin d'optimiser l'apprentissage des apprenants et de s'assurer que les objectifs d'apprentissage sont atteints dans le temps imparti. Une durée de leçon appropriée permet à l'enseignant de couvrir les contenus de manière adéquate, d'adapter ses méthodes pédagogiques en fonction des besoins des apprenants, de favoriser l'engagement et la motivation des apprenants, et de permettre des moments d'évaluation pour mesurer la progression des apprenants.

#### **– Le savoir à acquérir (SAA)**

Dans une pratique didactique le savoir à acquérir (SAA) renvoie à l'ensemble des connaissances, capacités ou habilités que les apprenants sont censés développer ou maîtriser à l'issue d'une leçon. Le SA définit les objectifs d'apprentissage que l'enseignant souhaite atteindre au cours d'une pratique enseignante. Le SA doit être formulé de manière claire et précise pour indiquer ce que les apprenants doivent être capables de faire ou de comprendre, en terme de procédures à maîtriser, ou de comportements à adopter.

### **III.5.2.2 Les étapes de la leçon de langue (vocabulaire) selon le modèle classique**

Nous nous sommes inspirés du modèle en cinq (5) étapes proposées par Defays (2003). Dans le cadre de cette étude, nous considérons les 4 étapes suivantes :

#### **– La sensibilisation**

La leçon débute par une sensibilisation des apprenants au contenu qui fait l'objet de la séance. Cette sensibilisation s'appuie sur les indices suivants:

- Éveiller et intéresser les apprenants
- Motiver les apprenants (intégrer c'est-à-dire les impliquer activement dans le processus d'apprentissage, en les encourageant à participer, à contribuer et à s'engager de manière significative)
- Réactiver les connaissances antérieures
- Susciter de l'intérêt chez les apprenants par rapport à la nouvelle notion

#### **– L'exposition**

La phase d'exposition met les apprenants face à la nouveauté linguistique ou culturelle qu'ils seront appelés à acquérir. Elle est observable à partir des indicateurs suivants:

- Découvrir et explorer la nouvelle notion
- Répartition du travail en groupe et manipulation du corpus
- Consigne de la manipulation du corpus
- Synthèse

#### **– L'appropriation de la notion**

Elle permet aux apprenants de s'approprier les nouveaux faits linguistiques ou culturels en s'en servant pour résoudre le problème communicatif auquel ils sont confrontés. Cette étape est visible à partir des indices suivants:

- Exercices d'application
- Exercices de répétition
- Exercices de réflexion

#### **– La production**

Cette phase donne l'occasion aux apprenants de se livrer à des productions plus libres dans l'optique de mettre à profit leurs acquis dans des situations de communication variées et authentiques.

Elle permet aux apprenants de réaliser les bénéfices de leur apprentissage ainsi que les efforts fournis pour le mener à bien. Cette étape met en exergue les exercices de production libre.

### **III.5.2.3 Déroulement des observations**

Les observations ont eu lieu pendant les mois de février et mars 2024. Ces observations se sont déroulées au lycée bilingue d'Ekounou site de notre recherche avec les élèves des classes de sixième et cinquième du sous-système francophone, et les enseignants de français langue seconde de ce lycée. Lors de nos observations, il était question pour nous de prendre des notes descriptives qui rendront compte des situations observées. On décrira ainsi ce que font les sujets, la nature des interactions, les événements qui se déroulent, l'aspect physique des lieux, etc. Aussi, nous avons pu prendre des notes de nature plus théorique qui auront pour objectif d'esquisser une interprétation des phénomènes. Ces notes ont en fait pour finalité d'amorcer l'analyse dès la collecte des données de telle sorte que le processus d'interprétation et de compréhension de l'objet se fasse tout au long de la recherche et non pas seulement à la fin du terrain. Cette interprétation « en cours de route » non seulement permet potentiellement une analyse plus riche mais nous évite également de nous retrouver avec une masse de notes descriptives qui pourrait être très intimidante si on ne dispose d'aucune balise interprétative pour les « faire parler ». Enfin, nous avons tenu un journal de bord dans lequel on a consigné nos impressions, états d'âmes, ressentis, etc. Ce journal de bord avait pour principale finalité d'objectiver la subjectivité afin d'éviter que celle-ci ne nuise à la nécessaire position en retrait de l'observateur. Le déroulement de nos observations libres en situation reposait sur les éléments tels que :

– Objectif de l'observation. Il était question pour nous d'observer et d'analyser les interactions linguistiques entre élèves et l'enseignant au sein de la classe de français. Nous avons souhaité étudier la manière dont l'enseignant et les élèves utilisent le langage verbal et non verbal pour communiquer entre eux. Il était également question pour nous d'observer les événements relatifs à la pratique didactique en rapport avec les leçons de vocabulaire à savoir comment est-ce que l'enseignant aborde une notion liée au lexique. Nous avons observé durant cette période d'enseignement-apprentissage des leçons de langue, notamment le vocabulaire, les relations interactives entre l'enseignant et les apprenants pour une acquisition des savoirs dans l'appropriation du lexique.

– La méthodologie de l'observation, s'est focalisée sur des observations des classes de français du cycle d'observation pendant plusieurs séances. Nous avons observé lors de ces différentes séances les

critères tels que, le type de langage utilisé (formel, informel), les gestes et expressions faciales, les interactions verbales, etc.

Avant chaque séance, nous avons expliqué notre démarche à l'enseignant afin de garantir sa coopération. Aussi, pendant les séances, nous nous sommes installés discrètement dans un coin de la classe pour observer les interactions sans toutefois perturber le déroulement du cours (participer à la leçon, poser des questions par exemple mais juste faire une observation de la leçon). Nous avons pris des notes détaillées sur les échanges, les stratégies d'enseignement et la pratique enseignante, en notant les expressions utilisées, les réactions des élèves, méthode et procédure de l'enseignant. Après chaque observation nous avons essayé de faire une petite interprétation des données brutes collectées lors de la pratique enseignante et didactique de l'enseignant.

### **III.6. Validation de l'instrument**

Les instruments de collecte de données sont des outils que le chercheur utilise pour recueillir des informations auprès d'une population cible, comme des sondages, des questionnaires, des entrevues y compris des observations. Cependant, avant d'utiliser ces instruments, il est essentiel de les valider et de les tester, pour s'assurer de de leur finalité, de leur validité et de leur adéquation aux objectifs et au contexte de la recherche.

Tout d'abord, la première étape de la validation et de la mise à l'essai de notre instrument de collecte de données qui est la grille d'observation, consistait à définir le but et la portée de la recherche. Cela signifie que nous avons au préalable clarifié les questions de recherche, les hypothèses, les objectifs et les résultats attendus. Autrement dit, identifier la population cible, la méthode d'échantillonnage, les sources de données et le plan d'analyse des données. En définissant l'objectif et la portée, nous avons pu aligner les instruments de collecte de données sur les objectifs de recherche et éviter de collecter des données non pertinentes et inappropriées à notre objet d'étude. Ensuite, nous avons opté à choisir le type d'instrument approprié pour la collecte des données. Il s'agit notamment d'une grille d'observation qui nous a conduit à des observations systématiques. Aussi, pour concevoir le contenu et le format de l'instrument qui est la grille d'observation, cela a impliqué de créer des éléments ou des indicateurs qui mesureront les variables ou les concepts d'intérêt, ainsi que de décider de la disposition, de la structure et de la présentation de l'instrument.

- **Pré-test**

Tous les outils d'étude (quantitatifs et qualitatifs) doivent être pré-testés pour vérifier la validité et la fiabilité des outils de collecte de données. Le pré-test permet à l'équilibre de recherche de vérifier si

les instructions et les questions de recherche sont claires, spécifiques au contexte, et si le temps nécessaire à l'administration de l'instrument est suffisant. Les pré-tests doivent être réalisés dans une population et un environnement comparables à ceux de l'étude. Lors de notre descente sur le terrain nous avons pré-testés notre premier instrument de collecte de données qui faisait référence à un questionnaire, mais suite à la qualité des résultats nous avons constaté que ces réponses ne pouvaient pas suffisamment nous aider pour résoudre le problème de l'usage approprié du lexique en situation de communication.

- **Valider**

Valider le contenu et la construction de l'instrument, signifie donc qu'il faut s'assurer que l'instrument mesure ce qu'il a l'intention de mesurer ou encore évalue ce qu'il y a lieu d'évaluer, et reflète le cadre théorique ou le modèle sous-jacent de la recherche. Il existe plusieurs types de validité, tels que la validité apparente, la validité du contenu, la validité des critères et la validité conceptuelle, qui peuvent être évalués à l'aide de différentes méthodes, telles que les examens des experts ce qui a été le cas pour notre grille d'observation, l'analyse de corrélation ou l'analyse factorielle. Le processus de validation peut alors aider à identifier et à éliminer les erreurs, les lacunes ou les incohérences dans le contenu et la construction de l'instrument. La validité de notre instrument de collecte de données a été effective à l'aide de notre directeur de mémoire qui a considéré qu'une grille d'observation des leçons de langue en générale et du vocabulaire en particulier était plus appropriée pour évaluer les démarches d'enseignement-apprentissage du lexique et comment les élèves se l'approprient.

- **Tester**

Tester la fiabilité et la facilité de l'utilisation de l'instrument. En d'autres termes, qu'il faut s'assurer que l'instrument produit des résultats cohérents et précis et qu'il est facile et pratique à utiliser pour le chercheur et les répondants. Le processus de test peut aider à identifier et à améliorer les problèmes, tels que les erreurs de mesure, le biais ou la variabilité, dans la fiabilité et la facilité d'utilisation de l'instrument. Par ailleurs, pour rendre notre instrument de collecte de données fiable nous l'avons testé au près d'un public cible constitué des élèves de classe de sixième et d'un enseignant de français langue seconde.

- **Examiner**

Examiner et réviser l'instrument en fonction des commentaires et des résultats du processus de validation et de test. Cela signifie apporter les modifications ou ajustements nécessaires au contenu, au format, au type ou à l'administration de l'instrument afin d'améliorer sa qualité et son efficacité. Cela

signifie également documenter le processus de développement de l'instrument et rendre compte de la validité et de la fiabilité des preuves et des scores.

Par ailleurs, toutes ces étapes susmentionnées nous ont permis de valider de façon claire et aisée nos différents outils de collecte de données, notamment notre grille d'observation des leçons de langue. Aussi nous avons élaboré une grille d'évaluation des copies des élèves sur leurs productions écrites pour évaluer leur usage du vocabulaire appris.

### **III.7. Procédure de collecte des données**

L'observation en situation, comme n'importe quel outil méthodologique, va être coloré par la position épistémologique adoptée par le chercheur (Laville et Dionne, 1996). Ainsi, si l'on adopte une position empirico-naturaliste (position qui fut celle de la plupart des anthropologues de la première moitié du vingtième siècle), l'objectif sera d'expliquer le plus objectivement possible les faits. Dans ce cas, l'accent sera mis essentiellement sur la description des événements observés. Par contre, si le chercheur se réfère à une position plutôt interprétative (inspirée de la phénoménologie), l'objectif consistera avant tout à comprendre la signification que les acteurs attribuent à leurs pratiques. Par conséquent, le regard se portera surtout sur la construction du sens. Enfin, si l'on se veut constructiviste (position épistémologique en étroite filiation avec la précédente), on poursuivra l'objectif de comprendre les règles de construction du social. C'est pourquoi, le chercheur que nous sommes accordera une attention particulière aux interactions entre les acteurs lorsqu'ils co-construisent leur monde (le savoir). Toutefois, nous avons récupéré les copies des élèves auprès des enseignants après les évaluations comptant pour la troisième séquence pour ensuite faire une analyse de leur usage approprié du vocabulaire appris.

Loin de nous de lancer dans le débat relatif à la meilleure position à adopter, nous retiendrons simplement que l'adoption d'une position épistémologique n'est pas un choix neutre et sans incidence sur l'usage de l'outil de recueil de données qu'est l'observation en situation (De Brune, Herman et De Schoutheete, 1974). En effet, la position que l'on prend oriente le regard, c'est-à-dire qu'elle permet de voir certains phénomènes mais aussi qu'elle rend aveugle à d'autres (Selltiz, Wrightsman et Cook, 1977). Le chercheur portera donc une attention particulière à l'articulation logique entre sa position épistémologique, clairement exprimée, et ses outils d'observation et d'analyses des données (grille, schémas, etc.) (Vander Maren, 1996 et 1999).

Par ailleurs, l'observation est l'une des méthodes traditionnelles de collecte de données qualitatives. Elle est utilisée par le chercheur pour recueillir des données d'analyse descriptive en

observant les personnes et leur comportement lors d'événements ou dans leur environnement naturel. Dans cette méthode, le chercheur s'immerge complètement dans l'observation des personnes en adaptant une position participative pour prendre des notes. Il existe des types d'observation :

– La dissimulation : dans cette méthode l'observateur est caché sans que personne ne sache qu'il est observé. Par exemple, un chercheur qui étudie les pratiques enseignantes et didactiques des enseignants dans des établissements secondaires généraux doit se joindre à eux en tant qu'invité et assister discrètement à tout.

– ouvert : dans cette méthode, tout le monde est conscient d'être surveillé. Par exemple, un chercheur ou un observateur souhaite étudier les pratiques enseignantes d'un enseignant. Pour poursuivre la recherche, l'observateur ou le chercheur peut révéler la raison pour laquelle il assiste aux pratiques et même utiliser une grille d'observation pour prendre des notes.

L'observation est une méthode utile de collecte de données qualitatives, en particulier lorsque vous souhaitez étudier le processus en cours, la situation ou les réactions sur une question spécifique liée aux personnes observées. Lorsque vous souhaitez comprendre le comportement des personnes ou leur mode d'interaction au sein d'une communauté ou d'un groupe démographique particulier, vous pouvez vous appuyer sur les données d'observation si vous ne parvenez pas à obtenir des données de qualité par le biais d'enquêtes, d'entretiens qualitatifs ou de discussions de groupe, faites appel à l'observation. Il s'agit de la méthode de collecte de données qualitatives la meilleure et la plus fiable pour générer des données qualitatives, car elle ne nécessite aucun effort de la part des participants.

Pour notre procédure de collecte de données, les observations libres en situation nous ont permis de recueillir des données brutes sous forme de notes à partir des traces écrites de l'enseignant. Ces observations se sont déroulées de façon discrète dans le cadre d'une salle de classe de français langue seconde.

Dans cette méthode, les données sont collectées en examinant les études de cas en détail. La flexibilité de cette méthode est démontrée par le fait qu'elle peut être utilisée pour analyser des sujets aussi bien simples que complexes.

Dans le cadre de notre étude, une recherche qualitative a donc été réalisée auprès des participants sur la base des observations libres en situation de classe. Il faut rappeler toutefois qu'une telle recherche ne dispose pas d'outils statistiques contrairement à une recherche quantitative. Cependant il est nécessaire de faire preuve de rigueur dans l'analyse des données. L'analyse des contenus liés aux observations libres est la méthode de traitement des données appropriée pour une recherche de type qualitative comme la nôtre.

### **III.8. Techniques d'analyse des données**

Dans le cadre de notre étude, il sera question de faire le compte rendu des observations des leçons de langue surtout celles relatives au vocabulaire. Par la suite, nous allons analyser les données d'une observation libre avant de procéder à l'analyse de l'évaluation des productions écrites des apprenants du cycle d'observation.

#### **- Le compte rendu d'observation**

À la différence d'une transcription (fidèle) des échanges d'un entretien, le compte rendu des observations que nous avons effectué constitue au préalable le résultat d'une première analyse. Nous pouvons considérer à ce sujet que les données brutes sont les notes prises lors de nos observations et que la rédaction d'un compte rendu discursif procède un travail d'organisation, de sélection voire même d'ajout d'informations issues d'autres ressources. À ce titre, notre étude en rapport avec nos différentes observations des leçons de langue relève donc bien d'une première analyse de données brutes et nécessite inévitablement une interprétation même si celle-ci s'effectue «au plus près des données ». Cette précaution, un peu théorique, étant prise, nous allons présenter, dans la partie qui suit, quelques lignes directrices que nous allons emprunter au cours de l'analyse plus approfondie de notre matériel d'observation (notes, comptes-rendus, voire informations issues d'autres sources, comme des documents ou des entretiens).

#### **- Analyse des données d'une observation libre**

L'analyse a consisté à comparer et à mettre en relation des faits dont l'observation a été consignée dans différents comptes rendus et dont le détail reste à disposition dans les notes (journal, carnet, fiches...). Il s'agira, dans bien de cas, d'étendre notre analyse en y intégrant non seulement les informations issues de l'observation libre mais également celles provenant des autres démarches entreprises. Comme l'indique Arbario & Fournier (2011, p. 64), il s'agit en somme de comparer les données du terrain entre elles, de manière à assigner aux actions ou acteurs observés des caractéristiques ou " attributs" qui conduisent progressivement à identifier celles qui permettent de regrouper, par similarité, certaines des actions ou acteurs et celles qui, au contraire, autorisent l'analyste à en opposer d'autres.

#### **- Analyse de contenu**

Procéder à une analyse de contenus ne consiste pas à réaliser un résumé du matériau obtenu. L'analyse de contenu est une méthode de recherche qualitative qui consiste à examiner et interpréter le contenu d'un ensemble de données textuelles ou visuelles pour identifier des thèmes, des motifs ou des

tendances significatives. Cette méthode est souvent utilisée pour explorer en profondeur les opinions, les attitudes, les croyances et les expériences des participants. Blanchet et Gotman (1992) ont distingué plusieurs types d'analyse de contenu, selon leur degré de formation. Parmi ces types d'analyse de contenu, nous avons l'analyse de contenu thématique, sémantique, narrative, etc. Dans le cadre de notre étude, il est important et nécessaire de procéder à une analyse thématique de contenu.

- **Grille d'analyse des données**

La grille d'analyse est « un système de codage constitué de critères selon lesquels le corpus va être analysé, chaque critère est décliné en observables ou indicateurs qui permettent d'identifier sa présence ou son absence » (Catroux, 2008, p. 160).

Une grille d'analyse est donc un outil structuré, utilisé pour organiser, catégoriser et analyser des données qualitatives ou quantitatives. Elle est souvent utilisée dans la recherche qualitative pour examiner et interpréter les informations recueillies à partir d'entretiens, de questionnaires, d'observations ou d'autres données. Selon Berg (2003), le codage explore ligne par ligne, mot par mot les textes. Il décrit, classe et transforme les données qualitatives brutes. Le codage de données nous a permis de faire une analyse descriptive.

Interpréter les résultats c'est : donner du sens au tri des données que l'analyse a permis de réaliser ;

- Émettre des pistes d'explication sur les phénomènes mis à jour ;
- Remarquer les relations entre les faits ;
- Suggérer des explications ;
- Émettre de nouvelles hypothèses sur le fonctionnement des manifestations observées (Catroux, *op. Cit.*, p.121).

Notre grille d'analyse a consisté à faire une analyse des copies des élèves du cycle d'observation à partir de leurs productions écrites. L'objectif étant de vérifier le degré d'appropriation du lexique sur la base des critères que nous avons décliné en observables.

## **CHAPITRE IV : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES DE L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DES LEÇONS DE VOCABULAIRE**

Le chapitre précédent nous a permis de collecter les données à partir de la planification de l'enquête de terrain. Le présent chapitre, consistera en la présentation des données suivie de leur analyse.

### **IV.1. Comptes rendus des leçons observées**

Lors de l'observation des leçons, il est important de noter plusieurs éléments clés pour pouvoir ensuite les analyser et en tirer des conclusions pertinentes. Notre enquête avait pour site de recherche le lycée bilingue d'Ekounou. Nous avons observé les leçons de langue en général et les leçons de vocabulaire en particulier dans les classes du cycle d'observation, notamment la sixième (6ème3) avec un effectif de 70 élèves et la cinquième (5ème4) avec un effectif de 80 élèves.

#### **IV.1.1 Compte rendu des leçons de langue (le cas du vocabulaire) observées en classe de sixième (6ème3)**

##### **Leçon N°1 : champs lexicaux du bien-être et de la santé**

L'observation que nous avons eu à effectuer était non participante, elle a juste fait l'objet d'une prise de notes manuscrites. La sélection des moments clés à observer s'est déroulée de la sensibilisation à l'exposition aux ressources du lexique, et de l'appropriation à la production suivant les étapes d'une leçon de vocabulaire sur la base du modèle présenté précédemment.

La première leçon de vocabulaire observée en classe de sixième avait pour titre « les champs lexicaux du bien-être et de la santé ». Elle nous a permis d'évaluer la capacité des élèves à acquérir des savoirs langagiers liés au lexique des mots relatifs au bien-être et à la santé et à les utiliser correctement et avec aisance en situation de communication. L'objectif principal de cette leçon était de préparer les élèves à construire aisément le champ lexical du bien-être et celui de la santé.

Lors de la pratique enseignante, nous avons fait de nombreux constats que nous allons dérouler au fil des étapes de la leçon :

##### **❖ La sensibilisation**

À cette étape, l'enseignant a éveillé et intéressé les élèves en stimulant leur imagination et leur créativité, ceci à travers une réflexion sur les mots qui se rapportent au bien-être et à la santé. Il a motivé les élèves en les encourageant à participer au jeu de mots. Cependant, l'enseignant a manqué de réactiver les connaissances antérieures, autrement dit les pré-requis. Néanmoins, il a suscité de l'intérêt chez les apprenants par rapport à la nouvelle notion en les sensibilisant aux différentes nuances de sens que peuvent avoir les mots qu'ils ont proposés en fonction du contexte.

#### ❖ **L'exposition aux ressources du lexique**

Il était question ici d'exploiter les ressources du lexique. À cette phase de la leçon, les élèves ont eu à découvrir et à explorer la nouvelle notion. Pour ce faire, l'enseignant a proposé des activités liées au champ lexical du bien-être et de la santé. Néanmoins, il a manqué d'initier une répartition du travail en groupe pour une manipulation adéquate du corpus, ou du moins des activités proposées. La consigne de la manipulation des activités proposées aux élèves a également été exposée, or la synthèse du travail ne s'est pas faite visible.

#### ❖ **L'appropriation de la notion**

A ce niveau, l'enseignant a demandé aux élèves d'utiliser, dans des phrases, des mots relatifs au bien-être et à la santé. Il s'agissait d'un exercice d'application, mais celui-ci n'est pas allé plus loin dans sa pratique avec des exercices de réflexion un peu plus dynamiques.

#### ❖ **La production**

L'enseignant a proposé un exercice de production libre à faire à la maison dans lequel chaque élève devait construire un paragraphe pour pour prendre conseil chez un médecin.

Les principaux thèmes abordés pendant la leçon et les activités proposées aux élèves faisaient recours à un corpus en lien direct avec le module de la notion à étudier, notamment le champ lexical du bien-être et de la santé. Le corpus a été tiré du site web [www.français.com](http://www.français.com). La leçon s'est déroulée ainsi qu'il suit par l'enseignant :

- la découverte de la situation problème liée à la lecture du texte et de quoi il parle, l'objet de la leçon et ce qui est attendu des élèves ;
- le traitement de la situation problème à partir des questions auxquelles les élèves devaient apporter des suggestions de réponses ;
- la confrontation qui a fait l'objet de validation ou non des réponses proposées par les élèves ;

- la formulation de la règle qui a constituée l'étape mise en exergue par l'enseignant pour le retenons de la leçon ;

- la consolidation liée à un exercice d'application pour évaluer les élèves et voir si la notion apprise a été acquise.

Durant la pratique enseignante les interactions se sont déroulées de manière limitée entre les différents acteurs, et le niveau d'engagement et de participation des élèves ne se faisaient pas ressentir.

## **Leçon N°2 : expression écrite**

L'observation concernant la deuxième leçon de langue a eu lieu dans la salle de classe de sixième également. La matière enseignée était l'expression écrite : le dialogue " les verbes introducteurs". Elle s'étendait à une durée de 50 minutes, période allant de 11h10 à 12h. La salle de classe regorgeait également en son sein de soixante-dix élèves et un enseignant représentant le médiateur entre les élèves et le savoir à apprendre. Les objectifs de la leçon et les attentes de l'enseignant ont été formulés ainsi qu'il suit : « l'apprenant emploiera efficacement les verbes de parole. »

L'observation que nous avons eu à effectuer était de type non participante, elle a juste fait l'objet d'une prise de notes manuscrites. La sélection des moments clés à observer s'est déroulée de la sensibilisation à l'exposition, et de l'appropriation à la production suivant les étapes d'une leçon de langue à partir du modèle classique constituant notre grille d'observation.

Les principaux thèmes ayant meublés la leçon et les activités proposées aux élèves faisaient référence à un texte relatif à la notion à étudier (le dialogue : les verbes introducteurs), tiré de la page 122 du livre *Excellente en français 6eme*; les tâches de la découverte de la situation-problème constituaient la lecture du texte, la nature et le type de texte étudié ; le traitement était lié à des questions auxquelles les élèves devaient apporter des éléments de réponse ; la confrontation avait pour tâche la validation ou non des réponses proposées par les élèves ; la consolidation pour évaluer le niveau de performance des élèves. Durant la séquence didactique les interactions élèves-professeur ont été visibles et perceptibles, mais en ce qui concerne les interactions élèves-élèves elles n'ont pas eu lieu du fait de la non répartition du travail en groupe.

Pour favoriser l'apprentissage des élèves, les stratégies pédagogiques utilisées par l'enseignant ont été néanmoins visibles, à l'instar de l'approche communicative. En effet, l'enseignant a mis l'accent sur la communication orale et écrite en utilisant les situations de la vie pour enseigner. Au niveau des explications pour amener les élèves à construire leurs savoirs, l'enseignant était en adéquation avec

l'objet d'étude et disposait de quelques supports didactiques (le livre de français 6ème et 5ème, la fiche de préparation de la leçon) adaptés à la situation d'apprentissage.

Nous avons observé la manière avec laquelle l'enseignant assure la discipline dans la salle de classe, gère les conflits et les situations difficiles en favorisant le dialogue, la médiation et la résolution pacifique des problèmes.

Pendant l'observation, nous avons constaté l'importance de l'utilisation adéquate des verbes pour indiquer les paroles des différents interlocuteurs. Les verbes introducteurs, tels que "dire", "répondre", "demander", etc., ont permis aux élèves de comprendre comment structurer le dialogue et de rendre les échanges entre les personnes plus clairs et dynamiques. Il a donc été primordial que les élèves comprennent, lors de la leçon, l'utilité des verbes introducteurs dans un dialogue, car cela contribuera à la fluidité de la conversation et la compréhension des interactions entre les personnages. En encourageant les élèves à utiliser ces verbes de manière appropriée, l'enseignant favorise le développement de leurs compétences en communication écrite (dans leurs productions écrites) et orale (dans leur expression orale).

### **Leçon N°3 : synonymes et antonymes**

L'observation de la leçon portant sur les synonymes et antonymes en vocabulaire économique dans la salle de classe de sixième visait à évaluer la capacité des élèves à utiliser convenablement ces différents termes pour décrire les activités économiques. L'objectif principal était de permettre aux apprenants d'acquérir un vocabulaire précis et varié pour discuter des différents aspects de l'économie. En relation avec notre grille d'observation, nous avons pu observer que lors de la leçon les étapes relatives à cette pratique se sont effectuées comme suit :

#### **❖ La sensibilisation**

Au départ, l'enseignant éveille et intéresse ses élèves en leur présentant les images relatives à la thématique du module en cours (la vie économique). Toutefois, il ne parvient pas à les motiver pour susciter de l'intérêt vis-à-vis de la nouvelle notion. Aussi, il a manqué de réactiver les connaissances antérieures. Ceci a été visible par le fait que l'enseignant n'a pas suffisamment sensibilisé les élèves aux différentes nuances de sens que peuvent avoir les mots en fonction du contexte, il n'a non plus encouragé les élèves à jouer avec les mots en créant par exemple des acrostiches, des chansons, des histoires drôles.

#### **❖ L'exposition**

À cette étape de la leçon nous avons observé que l'enseignant a exploité à bon escient les ressources du lexique, car les élèves ont pu découvrir et explorer la nouvelle notion à travers les activités de synonymie et d'antonymie proposées par l'enseignant pour les aider. Mais ce dernier n'a pas fait une répartition du travail en groupe en rapport avec la manipulation du corpus afin que les élèves puissent co-construire leurs savoirs. Il a tout de même donné la consigne du travail en lien avec la manipulation du corpus.

### ❖ **L'appropriation de la notion**

Dans cette partie, l'enseignant a proposé un exercice d'application dans lequel il a demandé aux élèves d'utiliser, dans des phrases, des mots qui ont une signification similaire et identique, ainsi que les mots qui ont une signification opposée. Ici, l'enseignant a manqué de proposer aux élèves des exercices de répétition et de réflexion.

### ❖ **La production**

À cette phase, l'enseignant n'a pas proposé aux élèves, un exercice de production libre à faire à la maison afin que ceux-ci puissent faire un usage de leurs acquis en situation de communication.

#### • **Déroulement de la leçon observée**

##### – **Présentation des termes économiques**

Le professeur a introduit les synonymes et antonymes couramment utilisés en économie, tels que "dépenses" et "dépôt", "croissance" et "récession", "investissement" et "désinvestissement". Les élèves ont été moyennement encouragés à noter ces termes et à en discuter pour comprendre les nuances.

##### – **Exercices de mise en pratique**

Pendant l'observation on s'est rendu compte que les élèves ont été invités à former des phrases en utilisant des synonymes et antonymes appropriés pour décrire diverses activités économiques. Ils ont également participé à des jeux de rôle simulant des situations économiques où ils devaient employer ces termes de manière adéquate.

##### – **Évaluation des compétences linguistiques**

L'enseignant à ce niveau a observé avec légèreté la capacité des élèves à choisir les bons synonymes et antonymes pour décrire les activités économiques. Aussi, il s'est peu donné à vérifier leur compréhension des nuances entre ces termes et leur capacité à les utiliser de manière appropriée dans

des contextes spécifiques. À la fin de la leçon, certains élèves ont montré une amélioration significative dans l'utilisation des synonymes et antonymes pour décrire les activités économiques. Ceux-ci étaient capables de distinguer et d'appliquer correctement ces termes dans leurs phrases, ce qui a témoigné d'une certaine maîtrise du vocabulaire économique. Cependant, certains élèves manifestent le besoin de pratiquer davantage pour consolider leur compréhension des nuances de synonymes et antonymes en contexte.

L'observation de cette leçon a mis en évidence les nombreuses lacunes des élèves dans l'utilisation des synonymes et antonymes pour décrire les activités économiques. Il est donc essentiel de poursuivre cet apprentissage pour que les apprenants puissent communiquer avec aisance et avec précision dans le domaine de l'économie.

#### **IV.1.2. Compte-rendu des leçons de langue : le cas du vocabulaire en classe de cinquième (5eme)**

##### **Leçon N°1 : champs lexicaux du bien-être et de la santé**

Tout comme en classe de sixième, la première leçon de vocabulaire observée en classe de cinquième portait sur les champs lexicaux du bien-être et de la santé. Elle nous a permis d'évaluer la capacité des élèves à acquérir et à utiliser correctement le vocabulaire relatif au bien-être et à la santé. L'objectif principal de cette leçon était de préparer les élèves à demander des conseils à un pharmacien en utilisant les termes appropriés en situation de vie réelle. En observant la pratique enseignante et didactique à partir du modèle classique retenu ici, nous avons relevé les éléments suivants :

##### **❖ La sensibilisation**

À cette étape, l'enseignant a pris la peine d'éveiller et intéresser les élèves. Il a également motivé ces derniers. Aussi, il n'a pas manqué de les impliquer activement dans le processus d'apprentissage, en les encourageant à participer, à contribuer et à s'engager de manière significative à la nouvelle notion. Ceci s'est fait remarquer par le fait qu'il a utilisé les jeux de mots pour stimuler l'imagination et la créativité des élèves, il a également sensibilisé dès l'entame de la leçon les élèves aux différentes nuances de sens que peuvent avoir les mots en fonction du contexte de l'étude. Il est à noter cependant que l'enseignant n'a pas réactivé les connaissances antérieures des élèves autrement dit revenir sur les pré-requis. Il a tout de même suscité de l'intérêt chez les élèves par rapport à la nouvelle notion.

##### **❖ L'exposition aux ressources du lexique**

Ici, l'enseignant a exploité les ressources du lexique pour amener les élèves à découvrir et explorer la nouvelle notion. Il a su proposer des activités liées au champ lexical du bien-être et de la santé pour aider les élèves à découvrir de nouveaux mots et expressions relatifs à ce thème.

L'enseignant a fait une répartition du travail en groupe en rapport avec la manipulation du corpus afin que les élèves puissent co-construire leurs savoirs, il a également donné une consigne à suivre pour la manipulation de ce corpus et en fait une synthèse.

#### ❖ **L'appropriation de la notion**

À cette étape de la leçon, l'enseignant a proposé un exercice d'application dans lequel il a demandé aux élèves de produire un paragraphe dans lequel tu demandes conseils à un pharmacien. Cependant, il a manqué de mettre en exergue des exercices de répétition et de réflexion pouvant éclairer la centaine des élèves par rapport à la notion abordée.

#### ❖ **La production**

A ce niveau, l'enseignant a proposé aux élèves un exercice de production libre à faire à la maison dans lequel il devait rédiger une demande de permission au censeur pour aller se faire osculter par un médecin.

#### • **Déroulement de la leçon**

L'enseignement à introduit les mots et expressions relatifs au bien-être et à la santé tels que : sourire, s'améliora, joyeusement, bien, son appétit, l'hôpital, consulter, le médecin, occulta, prescrit, traitement, ses prescriptions. Ensuite, l'on a observé que les élèves ont été encouragés à répéter les mots et à les associer à des images pour une meilleure compréhension. Les élèves de façon individuelle ont été invités à former des phrases en utilisant le vocabulaire appris. De plus, on a constaté et observé que les élèves ont également participé à des jeux de rôle simulant une interaction avec un pharmacien, où ils devaient demander conseil pour des problèmes de santé fictifs.

L'enseignant a observé attentivement la capacité des élèves à formuler des questions cohérentes et claires pour demander conseil à un pharmacien. Il a également vérifié leur prononciation et leur compréhension des termes médicaux.

À la fin de la leçon, la plupart des élèves ont montré une amélioration significative dans l'utilisation du vocabulaire lié à la santé. Nous avons pu constater que les élèves étaient capables de formuler des questions pour demander conseil à un pharmacien de manière appropriée. Cependant, on a noté que, quelques élèves ont encore besoin de pratiquer davantage pour renforcer leur maîtrise du vocabulaire médical. Il a donc été recommandé par l'enseignant de poursuivre les activités pratiques et les jeux de rôle pour mieux consolider les acquis des élèves en matière de vocabulaire médical. Des exercices supplémentaires de mise en situation avec des dialogues réels pourraient être bénéfiques pour renforcer leur confiance et leur compétence dans l'utilisation du langage médical.

L'observation de cette leçon a mis en lumière les progrès de certains élèves dans l'acquisition des savoirs liés au vocabulaire relatif à la santé et au bien-être et la capacité des apprenants à demander conseil à un pharmacien. Il est donc important pour l'enseignant de continuer à encourager les apprenants dans leur apprentissage en intégrant les interactions élèves-élèves pour que ces derniers puissent co-construire leurs savoirs en français, pour qu'ils puissent communiquer efficacement dans des situations de la vie quotidienne.

## **Leçon N° 2 : homonymes/paronymes**

La leçon portant sur les homonymes et paronymes en classe de cinquième nous a permis de mettre en exergue la capacité des élèves à faire un usage approprié de ces termes en rapport avec les problèmes liés à la citoyenneté et l'environnement pendant notre observation. L'objectif principal de la leçon était, l'apprenant utilisera convenablement les termes ou mots homonymes et paronymes pour résoudre les problèmes liés à la citoyenneté et l'environnement. Nous avons observé durant cette pratique en ce qui concerne les étapes d'une leçon de vocabulaire dans le modèle le plus approprié, notamment :

### **❖ La sensibilisation**

L'enseignant a éveillé et motivé les élèves, en les encourageant à la pratique de jeux de mots, Il a également motivé les élèves en stimulant en eux de l'imagination et de la créativité. Cependant, il n'a pas pu réactiver les connaissances antérieures pour mieux aborder la nouvelle notion. Nous avons constaté tout de même que, il a suscité de l'intérêt chez les élèves par rapport à la nouvelle notion ceci en créant des situations liées au pouvoir ludique des mots (telles que les jeux de rôle entre apprenants).

### **❖ L'exposition aux ressources du lexique**

À cette phase, l'enseignant a exploité les ressources du lexique pour amener les élèves à découvrir et explorer la nouvelle notion, il a proposé des activités ludiques relative à l'homonymie et paronymie pour aider les aider à découvrir de nouveaux mots et expressions relatifs à ces notions. L'enseignant a fait une répartition du travail en groupe en rapport avec la manipulation du corpus afin que les élèves puissent Co-construire leurs savoirs. La consigne de la manipulation du corpus a été donnée aux élèves, ensuite la synthèse a été faite par les élèves et l'enseignant.

### **❖ L'appropriation de la notion**

À cette étape, l'enseignant a proposé un exercice d'application dans lequel il a demandé aux élèves d'utiliser dans des phrases des mots liés à l'homonymie et paronymie en rapport avec les problèmes liés

à la citoyenneté et l'environnement. Il n'a pas continué sa pratique par des exercices de répétition et de réflexion.

#### ❖ **La production**

L'exercice de production libre n'a pas été visible. En effet, l'enseignant n'a pas proposé cet aspect aux élèves pour mieux les outiller dans la notion abordée.

##### • **Déroulement de la leçon**

L'enseignement a débuté la leçon en rappelant aux élèves la définition des mots homonymes et paronymes. Il a expliqué l'importance à distinguer ces termes pour une communication claire et précise, notamment dans des contextes liés à la citoyenneté et l'environnement.

L'enseignant a présenté des exemples d'homonymes et paronymes en lien avec les problèmes citoyens et environnementaux. Les élèves quant à eux ont été encouragés à identifier et discuter des significations différentes de ces termes dans des contextes pertinents. Des discussions animées ont eu lieu sur l'importance de choisir les bons mots pour exprimer des idées liées à la protection de l'environnement et aux comportements citoyens responsable.

Les élèves ont été divisés en groupes pour résoudre pour résoudre des problèmes liés à la citoyenneté et l'environnement suite à la situation problème de la leçon en utilisant des homonymes et paronymes appropriés. Chaque groupe a présenté la résolution sa résolution de la situation problème en expliquant leur choix de mots et en justifiant leur utilisation.

Les élèves semblaient engagés et motivés par le sujet, en particulier lorsqu'il était lié à des questions de société telles que la protection de l'environnement. La méthode d'apprentissage basée sur des exercices pratiques a permis aux élèves de mettre en pratique leurs connaissances de manière concrète. L'enseignant a su créer un environnement propice à la discussion et à la réflexion sur des sujets importants, ce qui a favorisé une meilleure compréhension des concepts abordés.

#### **IV.1.3 Analyse des données des observations libres**

Pendant nos différentes observations des leçons de langue liées à l'enseignement-apprentissage des savoirs langagiers en général et au vocabulaire plus spécifiquement, nous avons noté que les enseignants des deux classes, notamment la sixième et la cinquième n'abordaient pas de la même façon les notions liées au lexique. Nous avons observé, lors de leurs différentes pratiques enseignantes les points de divergences et de similitudes.

En classe de sixième, nous avons fait le constat selon lequel, l'enseignant, médiateur entre le savoir et les élèves, mettait moins l'accent sur les différentes étapes liées à la sensibilisation des élèves.

Ce dernier n'avait pas pour préoccupation de motiver les élèves, de susciter en eux de l'intérêt par rapport à la nouvelle notion abordée. Il manquait également lors de ses séances de revenir sur des prérequis, c'est-à-dire réactiver les connaissances antérieures pour mieux intégrer les élèves. Par contre, l'enseignant responsable des leçons de langue en classe de cinquième faisait ressortir, de manière cohérente, les différents constituants de l'étape de sensibilisation, mais manquait tout de même de réactiver les connaissances antérieures chez les élèves.

Pour ce qui est de l'étape liée à l'exposition où les enseignants devaient exploiter les ressources du lexique, nous avons remarqué que les deux enseignants faisaient découvrir et explorer la nouvelle notion aux élèves, ceci en rapport avec la consigne de la manipulation du corpus. Cependant, la répartition du travail en groupe pour permettre aux élèves de co-construire leurs savoirs lexicaux ne s'est pas faite visible durant les pratiques enseignantes en sixième. Toutefois, en classe de cinquième nous avons noté que, quelques fois, l'enseignant faisait des petits groupes de travail pour aider les élèves à mieux échanger entre eux.

En ce qui concerne l'étape de l'appropriation de la notion, nous avons pu observer que les deux enseignants proposaient uniquement des exercices d'application pour enseigner le vocabulaire. En d'autres termes, ils ont manqué de proposer des exercices de répétition, ainsi que des exercices de réflexion pour mieux outiller les élèves face à la notion du vocabulaire abordée.

Quant à la phase de production, l'enseignant chargé des leçons de langue en cinquième faisait recours à des exercices de production libre pour que les élèves utilisent la notion étudiée en situation. Tandis que l'enseignant responsable de la salle de classe de sixième n'abordait pas cette étape de la leçon pour amener les élèves à s'approprier la notion apprise.

En outre, les deux enseignants ont fait recours à l'APC/ESV (Approche par les compétences) avec entrée par les situations de vie durant toutes les pratiques enseignantes et didactiques observées. Toutefois, nous avons constaté que l'objectif formulé par les enseignants des différentes leçons observées n'était pas toujours en adéquation avec l'approche communicative qui repose sur les composants linguistique, pragmatique et sociolinguistique. Lors des différentes séances des leçons de vocabulaire nous avons également observé que les stratégies adoptées par ces différents enseignants manquaient parfois, de contextualisation, de l'utilisation des supports visuels, des jeux et activités ludiques pour la plupart des leçons, et aussi de répétition.

## **IV.2. Présentation et analyse des résultats de la grille d'évaluation des copies des élèves**

Dans cette partie nous allons présenter et analyser les copies des apprenants des classes de sixième et cinquième pour évaluer leur capacité à faire usage approprié du vocabulaire en situation de communication écrite.

### **IV.2.1. Présentation et analyse des résultats de la grille d'évaluation des copies des élèves (production écrite) de sixième**

L'évaluation des copies des élèves liées à leur production écrite porte sur l'usage approprié du lexique en situation de communication. Dans le cadre de cette étude, nous avons retenu les indicateurs à savoir :

- Utiliser les synonymes, les antonymes, paronymes, homonymes ;
- Développer les stratégies argumentatives.

De ce fait, nous avons sélectionné 30 copies à raison de 15 copies en sixième et 15 en cinquième pour récolter des données sur la façon dont les élèves font usage du vocabulaire appris.

Pour ce qui est de la capacité des élèves à utiliser des synonymes, antonymes, paronymes et homophones, nous avons pu constater et relever dans les 15 copies que, seul 9/15 ont su faire une utilisation des mots qui ont une signification similaire et identique (synonymes). Pour ce qui est de l'utilisation des mots qui se prononcent de la même façon mais qui ont une signification différente (homophones), nous avons relevé 5/15 élèves ayant fait usage de cet aspect. Concernant l'utilisation des mots qui ont une signification opposée (antonymes), 9/15 élèves ont pu faire usage des antonymes. Pour finir, l'utilisation des mots qui se ressemblent mais qui ont une signification différente (paronymes), nous avons pu relever seulement 1/15 élèves qui a eu à faire usage de cet élément du vocabulaire.

Il ressort donc que les difficultés des élèves relèvent de l'usage approprié des mots qui sont relatifs aux synonymes, antonymes, paronymes, etc.

Par ailleurs, dans l'étape liée au développement des stratégies argumentatives, nous avons noté que, pour ce qui est de la compréhension des significations des mots, 13/15 copies évaluées démontrent cette compétence. Quant à l'utilisation des mots nouveaux dans des phrases nous avons relevé 3/15 élèves ayant fait usage de nouveaux mots dans la construction de leurs phrases. Ainsi, l'emploi d'un vocabulaire enrichi a été utilisé que par 1/15 élève.

Nous avons constaté de ce fait que, la nature des difficultés des élèves à faire usage approprié du lexique en situation de communication en sixième dans leur expression écrite, relève du manque de

réemploi de nouveaux mots appris dans leurs phrases, ainsi que l'absence d'emploi d'un vocabulaire enrichi.

Pendant notre évaluation des copies des élèves sur l'usage approprié du lexique en situation de communication, nous avons constaté que pour mieux être en adéquation avec les critères susmentionnés, les élèves devaient donc dans leurs copies d'expression écrite (production d'un dialogue) être en phase avec les éléments suivants : veiller à ce que les termes employés sont correctement orthographiés, utiliser des phrases bien construites, employer une ponctuation propre au dialogue, faire usage d'un vocabulaire relatif à l'économie, utiliser les temps verbaux adéquats au dialogue.

Nous avons remarqué que la copie (C1) a fait recours à la quasi-totalité de ces différents critères et a produit un dialogue conforme, c'est-à-dire logique et cohérent. C'est également le cas des copies C4, C6, C9 qui ont fait un usage de plus ou moins ces différents critères. Par contre les copies C12, C13, C15, regorgent encore d'énormes difficultés pour produire un dialogue bien organisé. Ces difficultés sont plus visibles dans l'utilisation des paronymes, la capacité à distinguer les nuances de sens entre les mots et l'emploi d'un vocabulaire enrichi.

**Tableau 4: CLASSE : 6e Grille d'analyse d'analyse : Usage approprié du lexique en situation de communication (X : Indices Absents ; Présentes)**

Indicateurs	Indices	Evaluation des copies des Elèves														
		C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	C11	C12	C13	C14	C15
1. Capacité à Utiliser des synonymes, antonyme, paronymes, homonymes /homophones	<b>I-</b> Utilisation des mots qui ont une signification similaire et identiques	√	X	√	√	√	√	X	√	√	X	X	X	√	X	√
	<b>II-</b> Utilisation des mots qui se prononcent de la même façon mais qui ont une signification différente	X	X	X	X	√	X	√	X	X	X	√	√	X	√	X
	<b>III-</b> Utilisation des mots qui ont une signification opposée	√	X	X	√	√	√	√	√	√	X	√	X	X	√	X
	<b>IV-</b> Utilisation des mots qui se ressemblent mais qui ont une signification différente	√	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	<b>TOTAL</b>	3/4	0/4	1/4	2/4	3/4	2/4	2/4	2/4	2/4	0/4	2/4	1/4	1/4	2/4	1/4
2. Développement des stratégies argumentatives	La compréhension des significations des mots	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	X	√	√	X
	Utilisation correcte des mots nouveaux dans des phrases	√	X	X	√	X	X	X	√	X	X	X	X	X	X	X
	La capacité à distinguer les nuances de sens entre les mots	√	X	√	X	X	√	X	X	√	X	X	X	X	X	X
	Emploi d'un vocabulaire enrichi	√	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	<b>TOTAL</b>	4/4	¼	2/4	2/4	1/4	2/4	1/4	2/4	2/4	1/4	¼	0/4	1/4	1/4	0/4

□

#### **IV.2.2. Présentation et analyse des résultats de la grille d'évaluation des copies des élèves (production écrite) de cinquième**

L'évaluation des copies des élèves liés à leur production écrite en relation avec la mise en exergue d'un usage approprié du lexique en situation de communication nous a également permis d'évaluer la capacité des élèves de cinquième à utiliser des synonymes, antonymes, paronymes, homophones, homonymes et leur développement des stratégies argumentatives. Dans la salle de classe de cinquième nous avons sélectionné 15 copies des élèves pour mener nos analyses sur l'usage approprié du vocabulaire de ces élèves.

En ce qui concerne la capacité des élèves de cinquième à utiliser des synonymes, antonymes, paronymes, homophones, homonymes dans leur expression écrite, nous avons relevé que, pour ce qui est de l'utilisation des mots qui ont une signification similaire et identique 14/15 élèves ont su faire usage approprié des synonymes dans leurs copies. Pour l'utilisation des mots qui se prononcent de la même façon mais qui ont une signification différente on a noté 0/15 élèves ayant fait usage des homonymes. Dans le cas, de l'utilisation des mots qui ont une signification opposée, 12/15 élèves ont fait usage des antonymes dans leurs productions. Aussi, pour l'utilisation des mots qui se ressemblent mais qui ont une signification différente, 0/15.

Nous remarquons ici que, la plupart des élèves dans leur expression écrite par rapport à l'usage approprié du lexique en situation de communication ont encore de nombreuses difficultés en ce qui est de la capacité à utiliser correctement des synonymes, antonymes, paronymes, homophones, homonymes dans leurs productions écrites.

Par ailleurs, s'agissant du développement des stratégies argumentatives, nous relevons que :

– la compréhension des significations des mots: 14/15 élèves ont su montrer de leur aptitude à comprendre la signification des mots qu'ils ont employé.

– l'utilisation correcte des mots nouveaux dans des phrases: 8/15 élèves ont pu employer des mots nouveaux dans des phrases.

– la capacité à distinguer les nuances de sens entre les mots: 6/15 élèves ont pu faire usage des nuances de sens entre les mots.

– l'emploi d'un vocabulaire enrichi: on note ici, 4/15 élèves ayant fait usage d'un vocabulaire enrichi dans leurs productions.

De tout ce qui précède, nous pouvons donc conclure que les élèves de cinquième éprouvent encore de nombreuses difficultés en ce qui concerne l'usage approprié du lexique dans leur expression écrite.

**Tableau 5:Classe : 5e Grille d'analyse : Usage approprié du lexique en situation de communication (x : indices absents ; √ : indices présents)**

Indicateur	Indices	Evaluation des copies des Elèves														
		C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	C11	C12	C13	C14	C15
I. Capacité à Utiliser des synonymes, antonyme, Paronyme Homonymes /homophones	1- Utilisation des mots qui ont une signification similaire et identiques	X	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√
	2- Utilisation des mots qui se prononcent de la même façon mais qui ont une signification différente	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	3- Utilisation des mots qui ont une signification opposée	X	√	√	√	√	√	X	√	√	√	X	√	√	√	√
	4- Utilisation des mots qui se ressemblent mais qui ont une signification différente	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	TOTAL	0/4	2/4	2/4	2/4	2/4	2/4	1/4	2/4	2/4	2/4	1/4	2/4	2/4	2/4	2/4
II. Développement des stratégies argumentatives	La compréhension des significations des mots	√	√	√	√	√	√	X	√	√	√	√	√	√	√	√
	Utilisation correcte des mots nouveaux dans des phrases	X	X	√	√	√	√	X	√	√	X	X	√	X	X	√
	La capacité à distinguer les nuances de sens entre les mots	√	√	X	X	X	√	X	X	√	√	X	X	X	X	√
	Emploi d'un vocabulaire enrichi	X	X	X	√	X	√	X	X	√	X	X	X	X	X	√
	TOTAL	2/4	2/4	2/4	3/4	2/4	4/4	0/4	2/4	4/4	2/4	1/4	2/4	¼	1/4	4/4

# **CHAPITRE V: DÉMARCHE D'AMÉLIORATION DE L'ENSEIGNEMENT- APPRENTISSAGE DES SAVOIRS LANGAGIERS: LE CAS DU VOCABULAIRE**

Suite à la présentation et l'analyse des données récoltées, nous allons à présent interpréter les résultats obtenus. Partant de cette interprétation, nous allons mettre en exergue le dispositif proposé dans l'optique d'une démarche adaptée à l'usage approprié du lexique en situation de communication écrite. Ce chapitre sera donc l'occasion de faire un arrêt sur les implications didactiques de cette étude.

## **V.1. Interprétation des résultats**

Les résultats obtenus seront interprétés en fonction de chacune des hypothèses émises dans cette recherche.

Notre première hypothèse stipule que la capacité à utiliser des synonymes et antonymes passe par la sensibilisation au pouvoir des mots. Sur la base des indices retenus, notamment l'éveil des apprenants, la motivation, la réactivation des connaissances antérieures, le développement de l'intérêt vis-à-vis de la nouvelle notion, nous pouvons dire que deux leçons (une en classe de sixième et une en classe de cinquième) sur quatre sensibilisent les apprenants au pouvoir des mots. En effet, les résultats des observations démontrent à suffisance l'effectivité de ces pratiques chez les deux enseignants observés tout en soulignant leur absence chez ces mêmes enseignants. Par conséquent, en classe de sixième, 2/15 apprenants parviennent à obtenir des scores de 3/4 dans la capacité à utiliser des synonymes, antonymes, paronymes et homophones. Tandis que la grande majorité (7/15) présente des performances moyennes (2/4).

Pour ce qui est de la classe de cinquième, nous constatons que, aucun des 15 apprenants n'a pu obtenir des scores de 4/4 et 3/4 en ce qui est de la capacité à utiliser des synonymes, antonymes, paronymes et homophones. Par contre, la plupart des apprenants (12/15) parviennent à obtenir tout du moins des scores moyens (2/4). Nous notons que, 2/15 apprenants sont dans les scores de 1/4 c'est-à-dire qu'ils développent des scores très faibles.

Ces pratiques variables d'une leçon de vocabulaire à une autre, nous amène à repenser les démarches pédagogiques mises en œuvre dans le cadre des leçons de vocabulaire. En nous penchant sur le programme nous réalisons que la leçon de vocabulaire obéit au schéma suivant :

- Découverte et mise en relief des mots à étudier;

- Analyse des mots à étudier (individuellement ou en groupe);
- confrontation entre les réponses des élèves;
- Formulation de la (des) règle(s);
- Exercices d'application

Ces étapes, si elles sont convenablement observées par les enseignants, pourraient contribuer au développement de la capacité des apprenants à utiliser des synonymes, antonymes, etc, dans leurs productions. Il s'avère donc impératif d'élaborer un dispositif détaillé de la mise en œuvre d'une leçon de vocabulaire au cycle d'observation.

La deuxième hypothèse quant à elle, met en exergue le fait que, l'exploitation convenable aux ressources du lexique se fait à travers la compréhension des différents sens que prennent les mots. Sur la base des indices retenus, entre autres, la découverte et l'exploitation de la nouvelle notion ; la répartition du travail en groupe ; la manipulation du corpus ; la consigne ; la synthèse du travail ; nous pouvons dire que, deux leçons (en classe de cinquième uniquement) sur les quatre observées dans les deux classes font recours à une exploitation convenable aux ressources du lexique entre enseignant et apprenants. En réalité, les résultats de ces observations prouvent amplement la réalisation de ces activités chez l'enseignant de cinquième (cf. Grille d'observation. Annexe). Nous observons tout de même, l'absence de ces pratiques chez l'enseignant de sixième.

L'hypothèse trois stipule que, l'appropriation du lexique repose sur la capacité à distinguer les nuances de sens entre les mots en situation de communication écrite. Sur la base des indices tels que, les exercices d'application, les exercices de répétition, les exercices de réflexion, nous pouvons dire que, sur les quatre leçons de vocabulaire observées, les enseignants proposent généralement des exercices d'application aux apprenants. Tandis que, nous observons une très grande absence des exercices de répétition et de réflexion lors de leurs différentes pratiques enseignantes et didactiques. Par ailleurs, cela limite les performances des élèves en ce qui est de la capacité à distinguer les nuances de sens entre les mots en situation de communication écrite.

S'agissant de la dernière hypothèse, elle démontre que, la production libre favorise l'emploi d'un vocabulaire enrichi en situation de communication écrite. Partant des indices retenus, tel que les exercices de production, nous disons que, deux leçons (une en sixième et une en cinquième) sur les quatre leçons de vocabulaire observée mettent en exergue cet indice. En effet, les résultats des observations prouvent à suffisance l'effectivité de ces activités chez les deux enseignants observés tout en soulignant également leur absence chez ces mêmes enseignants. Par conséquent, en classe de sixième, dans notre grille d'évaluation, 1/15 apprenants parvient à obtenir un score de 4/4 pour ce qui

est du développement des stratégies argumentatives (la compréhension des significations des mots, l'utilisation correcte des mots nouveaux dans des phrases, la capacité à distinguer les nuances de sens entre les mots, l'emploi d'un vocabulaire enrichi). Tandis que, 5/15 de ces apprenants présentent des performances moyennes (2/4). Aussi, la plupart de ces élèves ont obtenus des scores de 1/4 (7/15 apprenants) ; ce qui prouve ici, la grande difficulté de ces apprenants à utiliser correctement des mots nouveaux dans des phrases, la capacité à distinguer les nuances de sens entre les mots et l'emploi d'un vocabulaire enrichi. Pour ce qui est de la classe de cinquième, nous soulignons que, 3/15 apprenants parviennent à avoir des scores de 4/4 se qui démontrent à suffisance leurs performances dans le développement des stratégies. Aussi, 1/15 apprenants a pu obtenir un score de 3/4 dans le développement des stratégies argumentatives. Par conséquent, nous soulignons que, la grande majorité de ces apprenants (6/15) obtiennent des scores de 2/4.

Ces différents exercices (d'application, répétition, réflexion, production libre), s'ils sont suffisamment mis en œuvre lors des leçons de vocabulaire par les enseignants, pourraient contribuer au développement des stratégies argumentatives des apprenants lors de leurs différentes productions écrites. Il est donc important de mettre en place une démarche d'enseignement-apprentissage des savoirs langagiers adéquate au cycle d'observation afin d'opter pour une meilleure qualité des apprentissages et enseignements d'une leçon de vocabulaire.

## **V.2. Vérification des hypothèses**

### **V.2.1. La capacité à utiliser des synonymes et antonymes passe par la sensibilisation au pouvoir des mots**

D'après la théorie du socio-constructivisme (cf. p.49 du mémoire), il ressort que les acquis de l'environnement doivent constituer le point de départ de l'apprentissage. Pour Vygotsky (1980), l'apprentissage est vu comme l'acquisition de connaissances grâce aux échanges entre l'enseignant et les élèves et aussi entre les apprenants. Les élèves n'apprennent pas seulement grâce à la transmission des connaissances par l'enseignant mais, grâce aux interactions apprenants-apprenants (Doise & Mugny, 1981). Il n'est donc pas question de faire comme si l'élève n'est qu'un simple réceptacle des connaissances et qu'il ne pouvait pas lui-même en construire. Pour qu'il y ait apprentissage d'une leçon de vocabulaire, il faudrait au préalable que l'enseignant sensibilise les apprenants au pouvoir des mots. En d'autres termes, parler de la sensibilisation des apprenants au pouvoir des mots renvoie à l'éveil et au développement de l'intérêt des apprenants pour la leçon. Sans ce moment initial, l'apprentissage ne

saurait être effectif. Par ailleurs, pour que l'apprentissage puisse être déclenché, il faudrait motiver les apprenants et réactiver leurs connaissances antérieures, tout ceci pour susciter leur intérêt.

La sensibilisation au pouvoir des mots est essentielle pour aborder une notion lexicale (la synonymie, l'antonymie, les champs lexicaux, etc.), car elle permet justement aux apprenants de prendre conscience de l'impact des mots sur la communication et sur la construction du sens. En comprenant que les mots peuvent avoir différentes connotations et nuances, les élèves sont mieux motivés à choisir le mot approprié en fonction du contexte. Aussi, en apprenant à identifier et à utiliser les mots qui ont une signification similaire et identique (synonymes), les mots qui se prononcent de la même façon mais qui ont une signification différente (homonymes), ainsi que les mots qui ont une signification contraire (antonymes), les apprenants développent des savoirs langagiers et des stratégies argumentatives de manière adéquate et nuancée.

Dans une approche socio-constructiviste, l'enseignant joue un rôle crucial en tant que médiateur entre les apprenants et le savoir. Dans le processus d'acquisition d'un vocabulaire riche et varié, il doit donc créer des situations authentiques pour éveiller et intéresser les apprenants, aussi les motiver et susciter en eux de l'intérêt en rapport avec la situation d'apprentissage (la notion lexicale apprise). De ce fait, l'enseignant doit utiliser des jeux de mots et peut être des devinettes également pour stimuler l'imagination et la créativité des apprenants. Il doit également, mettre en place des supports didactiques adaptés, tels que les images, les photos, les cartes et des objets concrets pour captiver et mieux éveiller les apprenants. Aussi, ce dernier se doit de sensibiliser les élèves aux différentes nuances de sens que peuvent avoir les mots en fonction du contexte. Il est donc important pour l'enseignant de prendre pour point de départ lors de l'enseignement-apprentissage des savoirs langagiers en rapport avec l'appropriation du lexique une situation de vie, une situation dans laquelle les apprenants peuvent se retrouver et être en adéquation.

Par ailleurs, parce cette étape n'est pas respectée par les enseignants, on relève des lacunes relatives à l'usage des antonymes, synonymes et autres dans les productions des apprenants.

Au regard de ce qui précède, nous pouvons valider cette hypothèse, car pour que les apprenants puissent utiliser de façon adéquate les synonymes, les antonymes, homonymes, etc., l'enseignant doit au préalable passer par une sensibilisation au pouvoir des mots.

## **V.2.2. L'exposition convenable aux ressources du lexique se fait à travers la compréhension des différents sens que prennent les mots**

D'après la théorie du socioconstructivisme de Vygotsky (1980), l'apprenant se doit d'être au centre de son apprentissage. Ce dernier met l'accent sur les interactions entre l'élève et son environnement. L'enseignant ici, joue le rôle de facilitateur encourage l'apprenant à parvenir à sa propre appréciation du contenu. Il est question ici pour l'enseignant de proposer des stratégies qui permettent à l'apprenant de parvenir à ses propres conclusions et non pas de lui offrir des réponses conformes à un programme de type transmissif. Dans un cadre éducatif socio-constructiviste, la responsabilité de l'apprentissage incombe à l'apprenant, tandis que l'enseignant occupe une place de médiateur, qui oriente la direction et favorise de nouveaux schémas de pensée aux élèves. Par ailleurs, l'exploitation convenable aux ressources du lexique se veut un travail propre des apprenants, qui explorent et manipulent le corpus, interagissent entre eux. L'enseignant guidera l'apprenant dans le développement des automatismes lui permettant d'utiliser de manière efficiente et efficace, un dictionnaire par exemple. Aussi, l'enseignant devra, mettre les apprenants en interaction au sein des groupes de travail pour effectuer ensemble la tâche d'apprentissage lié au corpus proposé. Il sera donc question ici, pour l'enseignant de proposer des activités de synonymie et d'antonymie par exemple, pour aider les élèves à découvrir de nouveaux mots et expressions.

Le fait de mettre les apprenants en petit groupe de travail donne lieu à la coopération et aux échanges dans le but de Co-construire leur savoir sur la notion lexicale étudiée. En effet, on apprend mieux et aisément lorsqu'on a la possibilité d'échanger, d'interagir et de collaborer avec les autres à la réalisation ou du moins à la résolution d'une tâche ou d'un problème. Toutefois, il est important de noter que, l'interaction qui est susceptible de faire évoluer l'apprentissage est celle qui met véritablement les apprenants en activité.

En ce qui concerne la leçon de vocabulaire, les interactions se veulent la plus-value de l'apprentissage du lexique. Les ressources du lexique doivent être exploitées de fond en comble entre l'enseignant qui joue le rôle de facilitateur et les élèves mais, aussi avec les élèves entre eux. L'enseignant se doit de commencer à présenter de nouveaux mots de manière claire et concise, afin d'amener les élèves à comprendre la signification de ces mots. De ce fait il peut utiliser par exemple un dictionnaire pour aider les élèves à rechercher des informations sur ces mots et leur signification.

L'enseignant pour mener à bien sa pratique enseignante devra constituer de petits groupes de travail dans lesquels, il attribuera à chaque apprenant du groupe un rôle précis ceci en rapport avec l'outil temps, il doit le faire en tenant compte du temps qui est assigné à sa pratique enseignante, afin

que ceux-ci ensemble puissent co-construire leurs savoirs à partir de la consigne de la tâche à réaliser. En effet, les enseignants auront du mal à jouer véritablement leur rôle de médiateur ou de mettre les élèves en groupe de travail, s'ils ne savent pas comment les faire fonctionner, et les élèves encore moins échangeront véritablement entre eux. Si la consigne n'est pas suffisamment bien élaborée les apprenants auront également du mal à découvrir quelles stratégies de résolution de la tâche proposée.

L'exposition adéquate aux ressources du lexique est essentielle pour la compréhension des différents sens que peuvent prendre un mot. En effet, en ayant une connaissance approfondie du vocabulaire et de ses nuances, on est mieux équipé pour interpréter correctement les messages et les textes que l'on rencontre. Il est important de s'exposer à un large éventail de mots, de contextes et d'usages pour développer une compréhension fine du lexique. Cela peut se faire à travers la lecture de divers types de textes, l'écoute de discours variés, l'interaction avec des locuteurs ou encore l'utilisation de dictionnaires et des ressources en ligne. L'exposition aux ressources du lexique est un élément clé pour une compréhension profonde et nuancée des différents sens des mots, ce qui contribue à améliorer la qualité de communication écrite et orale.

Toutefois, cette phase n'est pas suffisamment respectée par les enseignants lors de leurs pratiques enseignantes et didactiques. Par conséquent, les apprenants disposent de nombreuses difficultés et lacunes par rapport à la compréhension des différents sens que prennent les mots (cf. les scores des copies évaluées, p.110). Dès lors, nous pouvons confirmer cette deuxième hypothèse.

### **V.2.3. L'appropriation du lexique repose sur la capacité à distinguer les nuances de sens entre les mots en situation de communication écrite ou orale**

Pour l'enseignement du lexique, et par conséquent pour faciliter l'accès au sens des mots, les enseignants déploient des activités explicites par le biais d'exercices spécifiques et systématiques sur le vocabulaire (Cellier, 2011).

D'après la théorie, il ressort que l'acquisition est une appropriation (Vygotsky,1980). C'est la signification sociale des objets qui importe. Le sujet seul face au monde pourrait ne rien apprendre du tout. De ce fait, c'est l'apprentissage qui pilote le développement.

L'appropriation du lexique renvoie de façon explicite en ce qui concerne l'apprentissage du vocabulaire, à la capacité des apprenants en situation de communication écrite ou orale à comprendre, intégrer et utiliser efficacement un ensemble de mots et expressions dans une langue donnée (FLS). Cela implique donc non seulement, la connaissance des mots eux-mêmes, mais aussi de leurs nuances de

sens, de leurs usages, de leurs connotations, de leurs associations avec des mots, ainsi que des règles de leur utilisation dans différentes situations de communicatives.

Pour acquérir une bonne appropriation du lexique, il est important de prendre en compte des stratégies tels que :

- la mémorisation qui doit être effectuée par la mise en œuvre des exercices de répétition. Pour commencer, il est nécessaire de mémoriser activement les mots et expressions en rapport avec la leçon de vocabulaire et touchant différents aspects variés comme la synonymie, l'antonymie, la dérivation, les champs lexicaux. La mémorisation, peut se faire également par la répétition, l'utilisation de cartes mémoire, ou l'association avec des images ou des contextes spécifiques. L'apprenant doit alors mémoriser une liste de mots pendant une situation d'apprentissage bien définie liée à une notion lexicale et savoir en faire une nuance de sens entre ces mots en situation de communication écrite ou orale.

- la compréhension de différentes nuances de sens entre les mots. Il est crucial pour l'élève de comprendre les différents sens des mots, ainsi que leurs nuances de sens et leurs connotations. Parfois, un mot peut avoir plusieurs significations en fonction du contexte dans lequel il est utilisé.

- l'utilisation correcte des mots. Il est nécessaire pour l'apprenant de savoir comment utiliser les mots correctement dans des phrases et des contextes appropriés. Cela implique de connaître pour les élèves les règles de grammaire et de syntaxe qui régissent l'utilisation des mots dans une langue (FLS).

- l'enrichissement du vocabulaire. Ici, il est important pour l'enseignant de proposer des exercices de réflexion aux apprenants. Pour enrichir également son vocabulaire après chaque pratique enseignante et didactique, il est recommandé à l'élève de lire régulièrement des textes variés, d'écouter des conversations dans la langue cible, et d'utiliser des dictionnaires et des ressources en ligne pour découvrir de nouveaux mots et expression.

L'appropriation du lexique chez les apprenants est essentielle pour la capacité à distinguer les nuances de sens entre les mots en situation de communication écrite ou orale. En effet, avoir une connaissance approfondie du vocabulaire permet aux apprenants de choisir le mot le plus approprié lors de leurs productions en fonction du contexte et des nuances de sens recherchées. Cela permet donc, à ces derniers d'exprimer plus précisément leurs idées et de communiquer de manière claire et efficace. Ainsi, l'appropriation du lexique est un élément phare de la compétence communicative en français langue seconde pour les apprenants du cycle d'observation.

Partant de cette hypothèse, nous avons pu constater que le non respect par les enseignants de cette étape occasionne les nombreux manquements des élèves à distinguer des nuances de sens entre les mots en situation de communication écrite ou orale.

#### **V.2.4. La production libre favorise l'emploi d'un vocabulaire enrichi en situation de communication écrite ou orale**

D'après Vygotsky (1980), il existe deux situations d'apprentissage. Celle où l'apprenant peut apprendre et accomplir seul certaines activités et celle où l'apprenant peut apprendre et réaliser une activité.

La production libre, à la fin de chaque séance ou leçon de vocabulaire doit être le propre de chaque apprenant dans la suite des activités d'apprentissage. Il est donc nécessaire que l'enseignant propose des exercices de production libre pour consolider les acquis. De ce fait, la production libre permet aux apprenants de façon individualisée de s'exprimer librement en situation de communication écrite ou orale et de mettre en pratique le vocabulaire qu'ils ont appris. Lors des exercices de production libre, les élèves sont appelés et encouragés à produire leurs acquis du vocabulaire appris de manière libre sans contraintes strictes, ils ont la possibilité d'explorer et d'expérimenter d'autres mots et expressions liés à la notion lexicale étudiée. Cela leur permet de sortir de leur zone de confort en rapport avec la situation d'apprentissage et d'essayer des termes plus complexes.

Par ailleurs, lorsque les apprenants utilisent un vocabulaire enrichi dans des situations de production libre, ils sont amenés à intégrer ces mots dans des contextes spécifiques. Cela favorise une meilleure compréhension des sens et des usages des mots, ce qui renforce leur appropriation du vocabulaire. Aussi, pendant les exercices de production libre, les apprenants de façon individuelle sont activement engagés dans le processus d'acquisition de mots nouveaux. Ils sont amenés à réfléchir, à utiliser leur créativité et à mettre en application leurs connaissances lexicales de manière concrète.

La production libre, permet également aux apprenants d'intégrer le vocabulaire dans des contextes significatifs et authentiques. Cela facilite la mémorisation et la compréhension des mots, car ils sont utilisés dans des situations réelles et pertinentes. De ce fait, cela les pousse à rechercher des mots plus riches et nuancés pour exprimer leurs idées de manière plus précise.

Cependant, lorsque les apprenants utilisent un vocabulaire enrichi de manière régulière dans des exercices de production libre, cela contribue à la consolidation de ce vocabulaire dans leur mémoire à

long terme. En répétant l'utilisation de ces mots dans des contextes variés, les élèves renforcent aussi leur capacité à les rappeler et à les utiliser de manière appropriée par la suite.

Les exercices de production libre, tels que l'écriture créative, les discussions libres, les présentations orales ou les débats offrent également l'opportunité aux apprenants de recevoir des retours sur leur utilisation du vocabulaire. Les enseignants ou les pairs peuvent fournir des corrections ou des suggestions pour améliorer l'emploi d'un vocabulaire enrichi, ce qui permet aussi aux apprenants de progresser et d'affiner leur utilisation des mots. Cependant, le fait que tous les enseignants ne respectent pas cette étape, entraîne des lacunes évidentes chez les apprenants dans leurs productions (cf. tableau d'évaluation, p. 113). Ceci nous permet de valider cette dernière hypothèse.

### **V.3. Les implications didactiques**

Les implications didactiques dans l'appropriation du lexique nécessitent une compréhension approfondie des processus d'acquisition du vocabulaire ainsi qu'une adaptation pédagogique pour répondre aux besoins spécifiques des apprenants.

#### **V.3.1. Stratégies d'enseignement**

Les résultats des recherches de Marzano (2004) indiquent que l'enseignement explicite du vocabulaire scolaire a un effet positif et significatif tant sur les connaissances que sur la compréhension du vocabulaire.

Voici, pour soutenir les élèves dans le développement du vocabulaire, des stratégies d'enseignement appuyées sur la recherche et des démarches pédagogiques qui ont fait les preuves en classe. Le choix de la stratégie d'enseignement dépendra des composantes lexicales des mots sélectionnés, du contexte dans lequel ils seront présentés et des compétences langagières à développer. La stratégie choisie sera également liée aux besoins et aux capacités des élèves. De ce fait, l'enseignement explicite est la formalisation d'une stratégie d'enseignement structurée en étapes ou en séquences et fortement dirigée. De manière pragmatique, l'enseignant démontre aux élèves l'utilisation d'une stratégie efficace en fonction du mot à apprendre. Il met les mots sur les actions que l'élève doit réaliser. Ce dernier accompagne les élèves au cours d'une activité d'équipe. L'enseignant diminue également graduellement son aide pour que les apprenants en bout de course, soient capables d'accomplir la tâche seule.

Par ailleurs, dans le but d'encourager l'engagement de l'élève, d'augmenter sa motivation intrinsèque et d'éveiller son intérêt à poursuivre ses apprentissages de façon autonome, Anctil et Proulx

(2016) prônent le développement de la sensibilité aux mots. Il s'agit d'amener l'élève à devenir un participant actif aux activités scolaires et à développer ses compétences langagières liées au lexique pour le jeu avec les mots. Aussi, l'environnement ainsi que le soutien familial et social exercent une certaine influence sur la qualité des apprentissages de l'élève. La stimulation parentale par rapport à l'apprentissage ou à l'exposition à la langue seconde, par exemple, peut motiver un élève à améliorer ses connaissances. De plus, ces facteurs sont tout aussi importants dans l'apprentissage du vocabulaire que les facteurs cognitifs. L'enseignant veille donc à créer des contextes rassurants, signifiants et motivants pour favoriser l'apprentissage du vocabulaire.

### **V.3.2. Les éléments constitutifs d'une leçon de vocabulaire pour une appropriation du lexique**

Pour aborder une leçon de vocabulaire, il est important et nécessaire de prendre en compte tous les éléments qui la constituent. De ce fait, l'enseignant doit avoir une maîtrise convenable des stratégies d'enseignements des notions liées au vocabulaire.

Tout d'abord, l'enseignant doit veiller à la sensibilisation des apprenants au pouvoir des mots. Dans cette partie, l'enseignant doit, éveiller et intéresser les apprenants. Aussi, il doit les motiver, en outre les intégrer à la nouvelle notion abordée. L'enseignant devra également réactiver les connaissances antérieures et susciter de l'intérêt chez les apprenants par rapport à la nouvelle notion.

De plus, l'enseignant doit mettre en exergue l'exploitation convenable aux ressources du lexique en amenant les apprenants à découvrir et explorer la nouvelle notion, les mettre en petits groupes de travail pour la manipulation du corpus en rapport avec les activités proposées et la consigne du travail. Il doit aussi, dans cette partie faire une synthèse du travail produit par les apprenants.

Par ailleurs, pour qu'il y ait appropriation du lexique, l'enseignant doit proposer des exercices d'application, des exercices de répétition, ainsi que des exercices de réflexion. Pour finir, l'enseignant devra mettre en œuvre des exercices de production libre pour mieux consolider les acquis des apprenants.

Toutefois, l'usage approprié du lexique en situation de communication se veut pour les apprenants de comprendre le contexte de communication, en d'autres termes, avant de choisir le lexique approprié, il est important de comprendre le contexte dans lequel il doit être utilisé. Il est également nécessaire d'identifier le vocabulaire spécifique, c'est-à-dire les mots et termes spécifiques ou techniques qui sont pertinents à la situation de communication écrite ou orale. Les apprenants sont censés connaître au préalable les significations et sens de ces mots. Utiliser des synonymes et expressions variées, pour éviter la répétition et enrichir son discours et parfois pour exprimer la même idée.

#### **V.4. Quelques difficultés et solutions liées à l'usage approprié du lexique en situation de communication écrite ou orale**

Il arrive parfois qu'en langue seconde, certains élèves éprouvent de la difficulté à faire usage approprié du vocabulaire appris. Dans certains cas, il peut être difficile de déterminer s'il s'agit d'une difficulté liée à une simple utilisation inefficace de stratégies adéquates d'enseignement/apprentissage du lexique. Il est donc important que, lors du processus enseigner/apprendre que l'enseignant porte une attention aux erreurs de vocabulaire des élèves, en les évitant à verbaliser leurs choix de mots. Ces verbalisations lui donnent des indices et lui permettant de diagnostiquer certaines difficultés, ce qui l'aidera à ajuster ses interventions pédagogiques. Il est donc à noter que l'erreur est un outil d'apprentissage lorsque l'enseignant amène l'élève à faire un retour réflexif sur ses acquisitions liées aux savoirs langagiers. Cela permet à l'apprenant de porter un regard analytique sur la langue. Par ailleurs, il est important de savoir que peu importe la difficulté de l'élève, celle-ci sera plus facile à corriger si l'apprenant démonte un intérêt pour la langue seconde et est motivé à en faire l'apprentissage, d'où l'importance de présenter des activités pédagogiques signifiants et liées aux champs d'intérêt des apprenants.

Aussi, une autre difficulté liée à l'usage approprié du lexique en situation de communication est que les élèves confondent leur langue maternelle avec la langue seconde. Ensuite, on constate que les apprenants utilisent de façon inadéquate et inappropriée un mot lors de leur production en situation de communication. Alors, il est nécessaire d'enseigner systématiquement la polysémie des mots en fonction du contexte, jouer s'amuser également avec les collocations et revoir les stratégies liées au stockage du vocabulaire en mémoire.

De plus, l'élève ne retient pas les mots nouvellement appris. Il faut donc, choisir des démarches d'enseignement explicite pour faciliter la mémorisation des nouveaux mots. Il faut également, s'assurer de la compréhension des nouveaux mots à l'étude, car sans compréhension, l'élève ne peut encoder le mot dans sa mémoire lexicale.

Enfin, l'élève sur utilise la périphrase ou les mots génériques. Il est donc important d'encourager l'élève à chercher dans son bagage lexical et lui laisser le temps de retrouver un mot plus précis.

En sommes, les pistes de solutions susmentionnées, doivent être prises en compte par les enseignants de français langue seconde (FLS). Pour booster les différentes stratégies d'apprentissage des apprenants en ce qui est de l'utilisation adéquate des mots en situation de communication et de l'appropriation du lexique.

## **V.5. Élaboration d'une démarche adaptée à l'usage approprié du lexique en situation de communication**

Nous faisons ici la proposition d'une leçon de vocabulaire adaptée à un usage de la langue en situation de communication.

**Module 5 : Bien-être et santé**

**Classe : cinquième**

**Nature de la leçon : vocabulaire**

**Titre de la leçon : vocabulaire relatif au bien-être et à la santé**

**Savoir à acquérir :** À la fin de cette leçon, l'apprenant utilisera correctement les mots relatifs à la santé et au bien-être pour demander conseil à un médecin.

**Corpus de mots en vrac, dans lequel il faut retrouver ceux qui appartiennent au domaine lexical (du bien-être et santé).**

Ebanda se rendit à l'hôpital pour se faire consulter. Il y rencontra le médecin, qui lui conseilla de respecter ses prescriptions. Il le rassura que son état s'améliorera à la suite du traitement. Ebanda retrouva le sourire et imagina le jour où il reprendra joyeusement ses activités. Il se sentait déjà bien et commençait à retrouver son appétit.

### **Question**

1. De quoi est-il question dans le texte ?
2. Relève les mots qui se rapportent au bien-être.
3. Relève ceux qui se rapportent à la santé.
4. Ces mots ont-ils la même nature grammaticale ?

**Tableau 6:Exemple de Démarche à suivre pour la leçon de vocabulaire**

Les étapes de la leçon	Objectifs	Activités
<b>1. La sensibilisation</b>	<p>Susciter l'intérêt des élèves pour la nouvelle notion de vocabulaire à apprendre.</p> <p>Éveiller et intéresser les apprenants</p> <p>Motiver les apprenants</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- utiliser des images, des vidéos ou des histoires pour introduire le nouveau vocabulaire de manière visuelle et contextuelle.</li> <li>- poser des questions ouvertes pour encourager la réflexion et la discussion sur le thème du vocabulaire à étudier.</li> <li>- fournir des exemples concrets de l'utilisation du vocabulaire dans des situations réelles.</li> </ul>
<b>2. Exposition aux ressources du lexique</b>	<p>Familiariser les élèves avec le nouveau vocabulaire et ses différentes formes.</p> <p>(Découvrir et explorer la nouvelle notion ; répartition du travail en groupe ; consigne de la manipulation du corpus ; synthèse).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- présenter le vocabulaire dans différents contextes, y compris des textes, des dialogues, des chansons ou des jeux.</li> <li>- utiliser des outils tels que des cartes de vocabulaire, des tableaux ou des logiciels interactifs pour montrer les différentes formes du vocabulaire (verbes, adjectifs, noms, etc.).</li> <li>- encourager les élèves à comprendre et à mémoriser le nouveau vocabulaire</li> </ul>

<b>3. L'appropriation</b>	Aider les élèves à comprendre et à mémoriser le nouveau vocabulaire.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- expliquer la signification précise de chaque mot et fournir des exemples d'utilisation.</li> <li>- utiliser des exercices de répétition, de réflexion, de catégorisation ou de mise en contexte pour aider les élèves à intégrer le nouveau vocabulaire.</li> <li>- encourager les élèves à utiliser des stratégies d'apprentissage telles que la création mnémoniques ou l'association d'images pour retenir le vocabulaire.</li> </ul>
<b>4. La production</b>	Amener les élèves à utiliser activement le nouveau vocabulaire dans leur expression écrite et orale	<ul style="list-style-type: none"> <li>- organiser des jeux de rôle, des débats ou des présentations qui nécessitent l'utilisation du nouveau vocabulaire.</li> <li>- donner des tâches écrites qui exigent l'incorporation du nouveau vocabulaire dans des paragraphes, des histoires ou des essais.</li> <li>- fournir des retours constructifs sur l'utilisation du vocabulaire par les élèves afin de renforcer leur confiance et leur compétence linguistique.</li> </ul>

**Tableau 7: Proposition d'une leçon de vocabulaire selon le module et le corpus susmentionnés**

N°	Étapes de la leçon	Durée	Contenus	Supports	Activité d'apprentissage
1	<b>Sensibilisation</b>	<b>10min</b>	Le problème abordé est lié au bien-être et la santé. D'après le S.A formulé, on attend de nous que nous soyons capables d'utiliser correctement les mots relatifs à la santé pour	<ul style="list-style-type: none"> <li>- savoir à acquérir</li> <li>- corpus</li> <li>- consigne</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- lire le titre de la leçon</li> <li>- lire le savoir à acquérir</li> <li>- dire ce que l'on attend de vous</li> </ul>

			demander conseil à un médecin		
<b>2</b>	<b>Exposition aux ressources du lexique</b>	<b>20min</b>	<p>- Il est question d'un patient qui demande les conseils à un médecin.</p> <p>- Bien-être : respecter, s'améliorera, sourire, joyeusement, bien, appétit.</p> <p>- Santé : l'hôpital, consulter, le médecin, ausculte, prescrit, traitement, prescriptions.</p> <p>- Non</p>	<p>- corpus</p> <p>- savoir à acquérir</p> <p>- consigne</p> <p>- production des élèves</p>	<p>1. De quoi est-il question dans le texte ?</p> <p>2. Relève les mots qui se rapportent au bien-être.</p> <p>3. Relève les mots qui sont du même champ lexical que la santé.</p> <p>4. Ces mots ont ils la même nature grammaticale?</p>
<b>3</b>	<b>Appropriation</b>	<b>10min</b>	<p>Le bien-être renvoie à un sentiment agréable de quiétude de bonheur. Le vocabulaire y relatif regroupe les mots et expressions qui s'y rapportent. Ils peuvent être de natures grammaticales différentes :</p> <p>– des noms (appétit, sourire, etc).</p> <p>– des verbes (s'améliorera, respecter, etc).</p> <p>– des adjectifs qualificatifs (bien)</p> <p>– des adverbes (joyeusement).</p> <p>Le vocabulaire relatif à la santé est l'ensemble de mots qui se rapportent à l'état physique et psychologique d'un individu, et à tout ce qui se rapporte au</p>	<p>– Corpus</p> <p>– productions des élèves liées à des exercices d'application, répétition et réflexion.</p>	<p>– Propose une synthèse relative avec la nouvelle notion de vocabulaire abordée et à partir de tes travaux (exercices d'application, répétition et réflexion).</p>

			<p>domaine médical. Ils peuvent être de natures grammaticales différentes :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– des noms (hôpital, médecin, traitement)</li> <li>– les verbes (consulter, osculta, prescrit) etc.</li> </ul>		
<b>4</b>	<b>Production</b>	<b>15min</b>	Exercices de production libre	La synthèse de la leçon	Produire un paragraphe de sept lignes environ dans lequel tu expliques à ton camarade l'importance du bien-être en faisant recours au vocabulaire relatif au bien-être et à la santé.

## CONCLUSION GÉNÉRALE

L'objectif poursuivi tout au long de cette étude était d'examiner la question de comment améliorer l'enseignement/apprentissage des savoirs langagiers pour un usage approprié du lexique en situation de communication. Il s'est donc posé le problème dans notre étude de l'usage approprié du lexique en situation de communication écrite ou orale. Ce problème est important, car une maîtrise adéquate du lexique est essentielle pour la réussite scolaire et professionnelle, ainsi que pour une communication efficace dans des situations de vie réelle.

Les enseignants doivent donc être à mesure de concevoir au préalable des stratégies d'enseignement/apprentissage convenables et de manière explicite qui permettent aux élèves de mieux comprendre les nuances de sens entre les mots et leurs significations, de les mémoriser plus facilement et de les utiliser de manière appropriée dans différents contextes. Notre étude, a donc porté sur l'interrogation « comment améliorer l'enseignement/apprentissage des savoirs langagiers pour un usage approprié du lexique en situation de communication ? ». Pour y répondre, nous sommes partis d'une hypothèse générale selon laquelle « l'usage approprié du lexique nécessite la mise en œuvre d'une démarche adéquate d'enseignement/apprentissage des savoirs langagiers ». Celle-ci a donné lieu à quatre hypothèses de recherche secondaires, notamment :

Hypothèse 1 : « la capacité à utiliser des synonymes et homonymes passe par la sensibilisation au pouvoir des mots ».

Hypothèse 2 : « l'exposition convenable aux ressources du lexique se fait à travers la compréhension des différents sens que prennent les mots ».

Hypothèse 3 : « l'appropriation de la notion (lexique) repose sur la capacité à distinguer les nuances de sens entre les mots en situation de communication écrite ou orale ».

Hypothèse 4 : « la production libre favorise l'emploi d'un vocabulaire enrichi en situation de communication écrite ou orale ».

Afin de vérifier ces hypothèses nous avons mené une étude qualitative liée au phénomène observé. Nous avons également appliqué la technique d'échantillonnage non probabiliste, ceci parce qu'elle sied le mieux à la recherche qualitative. Cela nous a conduit à une analyse des copies des élèves du cycle d'observation par rapport à leur usage du vocabulaire appris, puis nous avons également aussi observé des leçons de langue particulièrement celles liées au vocabulaire pour examiner les stratégies d'enseignement/apprentissage du vocabulaire.

Les résultats obtenus ont montré que les élèves ont de la difficulté à faire usage approprié du lexique en situation de communication écrite ou orale, en ce sens que les stratégies d'enseignement ne sont pas suffisamment explicitées pour mémoriser activement les mots appris. Partant de notre objectif principal qui était d'améliorer l'enseignement-apprentissage des savoirs langagiers pour un usage approprié du lexique en situation de communication, nous avons élaboré une démarche d'enseignement-apprentissage adéquate dans l'optique d'un usage approprié du lexique en situation de communication.

Les analyses faites par Vygotsky (1980) dans la théorie du socioconstructivisme nous ont permis de comprendre que l'apprenant se doit d'être plus en activité et en relation avec son environnement pour mieux être en pratique lors d'une séquence didactique. L'on comprend donc qu'il ne suffit pas à l'enseignant de dire, d'expliquer ou de montrer pour que l'élève apprenne, mais doit créer des situations authentiques et favorables pour qu'il y ait apprentissage tout en gardant sa place de médiateur ou encore de facilitateur entre l'apprenant et le savoir. Aussi, enseigner, ce n'est ni inculquer, ni transmettre, c'est faire apprendre.

Pour cela, l'enseignant a pour rôle d'intéresser, de motiver, d'intégrer et de susciter de l'intérêt chez les apprenants qui auront à leur tour le rôle de participer activement à la leçon de vocabulaire et de Co-construire leur savoir ceci par des interactions en groupe de travail. Toutefois, l'enseignement/apprentissage des leçons de langue joue un rôle crucial dans l'acquisition des savoirs, en particulier l'appropriation du lexique. En effet, le lexique constitue une composante essentielle de la langue, permettant aux apprenants et individus de communiquer efficacement et de comprendre le monde qui les entoure. Lorsqu'on aborde une leçon de vocabulaire, il est important de mettre en place des stratégies pédagogiques variées, explicites et adaptées aux besoins des apprenants. Ces stratégies peuvent alors inclure l'utilisation des supports visuels, d'activités ludiques, de jeux de rôle, de discussion en groupe de travail, ou encore l'intégration du lexique dans des contextes authentiques et significatifs.

Nous avons donc pris pour conclusion que, pour que la leçon de vocabulaire puisse captiver l'attention des apprenants et les amener à une appropriation du lexique afin de faire usage approprié en situation de communication écrite ou orale, l'enseignant devrait mettre en exergue les étapes appropriées, ainsi que les stratégies adéquates à l'apprentissage du vocabulaire. Il s'agit donc entre autres, de la sensibilisation des élèves au pouvoir des mots, l'exposition aux ressources du lexique, l'appropriation qui regorge en son sein des exercices de répétition, d'application et de réflexion, et la

production qui donne la possibilité à chaque apprenant de continuer la pratique sur des exercices de production libre.

Par ailleurs, il est primordial de motiver et d'encourager les apprenants à développer des stratégies d'apprentissage autonomes telles que, la mémorisation active, la pratique régulière, l'utilisation du lexique dans des situations réelles, ou encore la consultation des ressources complémentaires. En favorisant l'autonomie des apprenants, l'enseignant les aide à renforcer leur confiance en eux-mêmes et à devenir plus motivés par rapport à la situation d'apprentissage.

En outre, l'enseignement/apprentissage des savoirs langagiers pour un usage approprié du lexique en situation de communication doit être ancré dans une approche communicative et actionnelle. Cela permet aux apprenants de développer leurs savoirs langagiers de manière globale en intégrant le lexique dans un contexte plus large de compréhension et de production.

## BIBLIOGRAPHIE

- Anctil, D. (2011). *L'erreur lexicale au secondaire : analyse d'erreurs lexicales d'élèves de 3e secondaire et description du rapport à l'erreur d'enseignants de français* [thèse de doctorat]. Université de Montréal.
- Anctil, D. (2014). Quand l'erreur de vocabulaire se déguise en erreur de grammaire. *Québec français*, 172, 20-22.
- Anctil, D., Proulx, C. (2016). Comment soutenir le vocabulaire des élèves ? *Centre de diffusion et de formation en didactique du français*. Récupéré sur <http://diffusion-didactique.scedu.Umontreal.ca>
- Armand, F., Maraillet, E. (2015). Quelques principes de l'enseignement-apprentissage du vocabulaire chez les élèves allophones, bilingues et plurilingues. *Québec français*, 175, 48-51.
- Béchenec, J. (2020). L'appropriation du lexique chez les enfants bilingues : une approche psycholinguistique. *Revue de psychologie des langues et du langage*, 35(2), 123-136.
- Beck, I.L., Mckeown, M.G., Kucan, L. (2012). *Bringing words to life: robust vocabulary instruction*. Guilford Press.
- Blanchet, A.&, Gotman, A. (1992). L'entretien est une démarche paradoxale qui consiste à provoquer un discours sans énoncer les questions qui président à l'enquête. Paris.
- Belinga Bessala, S. (2013). *Didactique et professionnalisation des enseignants*. Editions clé.
- Bentolila, A., Boisseau, P., Boniface, C., Denhière, G., Jhean-Larose, S., Picoche, J. (2011). *Ressources pour l'école primaire : le vocabulaire et son enseignement*. Éduscol.
- Boulton, A. J. (1998). L'acquisition du lexique en langue étrangère. Actes du 26ème congrès de l'upless. Paris.
- Calaque, E., et David, J. (2004). *Didactique du lexique : contextes, démarches, supports*. De Boeck

- Chabanne, J.C. (2001). Du réemploi à l'appropriation du vocabulaire au fil des écritures : le développement de la compétence lexicale. In Collès (dir), *Didactique des langues romanes : le développement de compétences chez les apprenants* (pp. 575-582). De Boeck.
- Chardon, L. (2013). L'apprentissage du lexique à l'école : comment élargir et enrichir le lexique des élèves ? <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00993131>.
- Combes, E. (2016). Mouer avec les jots : *apprendre et enseigner une langue seconde en s'amusant grâce aux albums jeunesse !* Le Pollen, (20), novembre. apprendre
- Corder, S.P. (1975). *Error analysis, interlanguage and second language learning*. Oxford University Press.
- Coste, D. et Galisson, R. (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Hachette.
- Cuq, J.P. (2004). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Clé International.
- Cuq, J.-P., et Gruca, I. (2002). *Cours de didactique du français, langue étrangère et seconde*. Presse Universitaire de Grenoble France.
- Defays, J.-M. (2014). *Didactique du français langue étrangère*. De Boek Supérieur
- Diane, A. (2017). *Le vocabulaire, une des pierres angulaires de la réussite scolaire en langue seconde*. Français, langue seconde.
- Difouo, B. (2012). *Interactions langagières entre enseignants et apprenants en classe de langue française : enjeux et défis*.
- Dolz, J. (2013). *Production écrite et difficultés d'apprentissage. Spirale-E. EL*
- Dubois, J. (1999). *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*. Larousse.
- Durant, M., Léon, J. (2019). *Acquisition lexicale et développement du langage chez les enfants francophones*. Presses Universitaires de France.
- Flageul, V. (2012). *Le choix lexical en français langue seconde : fondements empiriques et réflexions didactiques*. [Mémoire de maîtrise].
- Flarin, A. (2010). Le développement du lexique et l'aide aux apprentissages. *Enfances & Psy*, 47(2), 30-41.
- Gagné, E., Tremblay, A. (2018). L'impact de l'exposition au langage sur l'appropriation du lexique chez les enfants d'âge préscolaire. *Journal de psycholinguistique Appliquée*, 45(3), 289-302.

- Garcia, M.L. et Nguyen, T.T. (2019). Exploring the impact vocabulary learners. *Language Learning and Development*, 25 (4), 321-339.
- Grossmann, F. (2011). Didactique du lexique : état des lieux et nouvelles orientations. *Pratiques*, 149-150, 163-183.
- Grossmann, F. (2018). *Comment intégrer l'enseignement du lexique dans la production écrite ?* Université Grenoble Alpes.
- Grossmann, F., Paveau, A.-M. et Petit, G. (2005). *Didactique du lexique : langue, cognition, discours*. Ellug.
- Harris, V. (2012). *Aider les apprenants à apprendre : à la recherche de stratégies d'enseignement et d'apprentissage dans les classes de langues en Europe*. Centre européen pour les langues vivantes, éditions du conseil de l'Europe.
- Hatier, S., Yan, R. (2016). L'extraction et la modélisation de patrons lexico-syntaxiques pour leur enseignement en FLE : un exemple à partir du verbe montrer. <https://www.researchgate.net/profile/sylvain-hatier/publications>.
- Houcini, B. (2018). *L'appropriation du vocabulaire au collège : entre manuels scolaires et programmes officiels* [thèse de doctorat]. Université Abdelhamid.
- Klett, C. (2019). Le vocabulaire: le parent pauvre de l'enseignement des langues étrangères. Université De Bonnes Aires.
- Lavoie, C. (2015). Trois stratégies efficaces pour enseigner le vocabulaire : une expérience en contexte scolaire innu. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 18(1), 1-20.
- Lavoie, C., Belanger, S., et Tremblay, O. (2017). *Découvrir les mots et enrichir le langage*. CEC.
- Leclaire-Halte, A. (2010). Comment articuler une progression non strictement linéaire et un principe de progressivité des apprentissages en vocabulaire ? *Repères*, 41, 125-146.
- Lemire, J. (2013a). *L'enseignement explicite du vocabulaire chez les élèves francophones en milieu minoritaire* [thèse de doctorat]. Université d'Alberta.
- Lemire, J. (2013b). L'acquisition du vocabulaire [Résumé]. <https://goo.gl/Mtpach>.

- Lockart, R. et Craik, F. (1972). Levels of processing: A retrospective commentary on a framework for memory research. *Canadian journal of psychology*, 26(3), 259-274.
- Luste-Chaa, O. (2010). L'erreur lexicale dans l'analyse des productions écrites en FLE. *Pratiques*, 145-146, 197-210.
- Marans, N. J. (2010). Comment enrichir le vocabulaire chez les apprenants d'une langue étrangère ? *Revue de la Faculté des lettres et sciences humaines*, 53(218).
- Marot, J. (2011). L'apprentissage lexical en français langue étrangère : théorie d'acquisition et pratiques de classe. <https://www.lecafedufle.fr/wp-content/uploads/2011/06/apprentissage-lexical-en-FLE.Pdf>.
- Matsuoka, W., Hirsh, D. (2010). Vocabulary learning through reading: Does an ELT course book provide good opportunities? *Reading in a Foreign Language*, 22(1), 56-70.
- Mel'cuk, I., Clas, A., et Polguère, A. (2009). Lexical functions/ a tool for the description og lexical relations in lexicographic pratice. *International Journal of lexicography*, 22(2), 109-135.
- Mel'cuk, I., Clas, A., et Polguère, A. (2010). *Introduction à la lexocogie explicative et combinatoire*. Hermès Science Plublications.
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2011). Enseigner le vocabulaire. Dossier de textes sur l'enseignement du vocabulaire (Cellier M., Cole P., Crinon J., Denhière G., etc.).
- Mounin, G. (2004). *Dictionnaire de la linguistique*. PUF.
- Nation, I. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge University Press.
- Ngoh Ndjiki. (2011). *La problématique de l'autonomie de l'apprentissage du français langue seconde : cas des exercices pratiques dans le français en 6ème au Cameroun* [mémoire de Master en didactique du français]. Université de Yaoundé I
- Nguening, L.F. (2015). Expression écrite en classe de français en tant qu'activité de la langue. Yaoundé, inédit.

- Onana, A.-C. (2017). *Stratégies d'intégration de tutelle en niveau de performance en expression écrite dans la classe de français langue seconde* [mémoire de Master en didactique du français]. Université de Yaoundé I.
- Ontario. Ministère De L'éducation. (2014). Un monde de mots : Renforcer l'acquisition du vocabulaire chez les francophones ou les apprenants du français. Dans *Accroître la capacité : Série d'apprentissage professionnel, édition spéciale du secrétariat n° 11*.
- [https://www.edu.gov.on.ca/fre/leteracynumeracy/inspire/research/world\\_of\\_words\\_fr.Pdf](https://www.edu.gov.on.ca/fre/leteracynumeracy/inspire/research/world_of_words_fr.Pdf).
- Picoche, J. (1993). *Didactique du vocabulaire français*. Nathan.
- Polguère, A. (2003). *Lexicologie et sémantique lexicale : Notions fondamentales*. Presses de l'université de Montréal.
- Polguère, A. (2008). *Lexicologie et sémantique lexicale : Notions fondamentales (2e éd.)*. Presses de l'université de Montréal.
- Schmitt, N. (2008). Instructed Second Language vocabulary learning. *Language Teaching Research*, 12(3), 329-363.
- Selinker, L. (1973). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10 (3), 209-241.
- Shuewam, G. (2022). Les interférences du shupamen dans le processus d'enseignement apprentissage du français dans le sous cycle d'observation à koutaba [mémoire de master, université de Yaoundé I].
- Smith, J.A., Johnson, R.B. (2020). The role of vocabulary acquisition in language development. *Journal of Applied Linguistics*, 15 (2), 45-62.
- Tagliante, C. (2006). *La classe de langue : Technique de classe*. Clé International
- Tremblay, O. (2003). Une approche structurée de l'enseignement du lexique en français langue maternelle basée sur la lexicologie explicative et combinatoire. *Linguistique*. Université de Montréal.

- Treville, M.-C. (2001). *Vocabulaire et apprentissage d'une langue secondaire : Recherches et théorie*. Éditions logiques.
- Vancomelbeke, P. (2004). Enseigner le vocabulaire. *Les repères pédagogiques*. Paris.
- Vygotsky, L.S. (1980). *Interaction between Learning and Development*. In Mind Société. Hermès Sciences Publications
- Wokusch, S. (2002). Quelles stratégies pour apprendre/enseigner le vocabulaire ? *Babylonia : la revue pour l'enseignement et l'apprentissage des langues*, 2(02). [www.babylonia-ti.ch](http://www.babylonia-ti.ch).

## ANNEXES

REPUBLIQUE DU CAMEROUN  
\*\*\*\*\*  
Paix – Travail – Patrie  
\*\*\*\*\*  
UNIVERSITE DE YAOUNDE I  
\*\*\*\*\*  
FACULTE DES SCIENCES DE  
L'EDUCATION  
\*\*\*\*\*  
DEPARTEMENT DE DIDACTIQUE  
DES DISCIPLINES



REPUBLIC OF CAMEROON  
\*\*\*\*\*  
Peace – Work – Fatherland  
\*\*\*\*\*  
UNIVERSITY OF YAOUNDE I  
\*\*\*\*\*  
FACULTY OF EDUCATION  
\*\*\*\*\*  
DEPARTMENT OF DIDACTICS

N°... 0237/26/24/UYI/FSE/DID

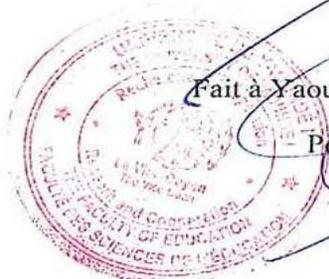
### AUTORISATION DE RECHERCHE

Je soussigné, **Professeur BELA Cyrille Bienvenu**, Doyen de la Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université de Yaoundé I, certifie que l'étudiant **NGUELE Armand Didie**, Matricule **21V3344** est inscrit en **Master II** à la Faculté des Sciences de l'Éducation, Département de **DIDACTIQUE DES DISCIPLINES**, Option **DIDACTIQUE DU FRANÇAIS**.

L'intéressé doit effectuer des travaux de recherche en vue de la préparation de son diplôme de Master. Il travaille sous la direction du **Dr MOUTO BEKOTO Epse BENE NKOUMA Christiane**. Son sujet est intitulé: « *Enseignement-Apprentissage des leçons de langue : acquisition des savoirs dans l'appropriation du lexique* ».

Je vous saurai gré de bien vouloir le recevoir et mettre à sa disposition toutes les informations susceptibles de l'aider à conduire ses travaux de recherches.

En foi de quoi, cette attestation de recherche lui est délivrée pour servir et valoir ce que de droit.



Fait à Yaoundé, le... 1.1. JAN. 2024

Pour le Doyen et par Ordre

Dr Jacques E...

**GRILLE D'OBSERVATION : ENSEIGNANT/APPRENTISSAGE DES LEÇONS DE LANGUE**

**MODULE**

**CLASSE** : 6<sup>ème</sup>

**TITRE DE LA LEÇON** : le dialogue : les verbes interrogatifs

**DUREE DE LA LEÇON** : 50mn

**SAVOIR A ACQUERIR** : L'apprenant utilisera efficacement les verbes de parole.

<b>ETAPE DE LA LEÇON</b>	<b>INDICES</b>	<b>OUI (✓)</b>	<b>NON(x)</b>
1. La sensibilisation	- Eveiller et intéresser les apprenants	✓	
	- Motiver les apprenants (intégrer)	✓	
	- Réactiver les connaissances antérieures		X
	- Susciter de l'intérêt chez les apprenants par rapport à nouvelles notion	✓	
	TOTAL	3	4
2. Exposition	- Découvrir et explorer la nouvelle notion	✓	
	- Répartition du travail en groupe et manipulation du corpus		X
	- Consigne de la manipulation du corpus	✓	
	- Synthèse	✓	
	TOTAL	2	3
3. Appropriation de la notion	- Exercices d'application	✓	
	- Exercices de répétition		X
	- Exercices de réflexion		X
	TOTAL	1	2
4. La production	- Exercices de production libre		X
	TOTAL	0	4

**GRILLE D'OBSERVATION : ENSEIGNANT/APPRENTISSAGE DES LEÇONS DE  
LANGUE**

**MODULE 5** : Bien-être et santé

**CLASSE** : 6<sup>ème</sup>

**TITRE DE LA LEÇON** : le champ lexical du Bien-être et de la santé.

**DUREE DE LA LEÇON** : 50min (10h20-11h10).

**SAVOIR A ACQUERIR** : l'apprenant construira aisément le champ lexical du Bien-être et de la santé.

ETAPE DE LA LEÇON	INDICES	OUI (✓)	NON(x)
1. La sensibilisation	- Eveiller et intéresser les apprenants	✓	
	- Motiver les apprenants (intégrer)		X
	- Réactiver les connaissances antérieures		X
	- Susciter de l'intérêt chez les apprenants par rapport à nouvelles notion	✓	
	TOTAL		2/4
2. Exposition	- Découvrir et explorer la nouvelle notion	✓	
	- Répartition du travail en groupe et manipulation du corpus		X
	- Consigne de la manipulation du corpus	✓	
	- Synthèse		X
	TOTAL		2/4
3. Appropriation de la notion	- Exercices d'application	✓	
	- Exercices de répétition		X
	- Exercices de réflexion		X
	TOTAL		3/4
4. La production	- Exercices de production libre	✓	
	TOTAL		1/1

**GRILLE D'OBSERVATION : ENSEIGNANT/APPRENTISSAGE DES LEÇONS DE  
LANGUE**

**MODULE** : 5 : Bien-être et santé

**CLASSE** : 5<sup>ème</sup>

**TITRE DE LA LEÇON** : Vocabulaire relatif au bien-être et à la santé

**DUREE DE LA LEÇON** : 55mn.

**SAVOIR A ACQUERIR** : A la fin de cette leçon, l'apprenant utilisera correctement les mots relatifs au bien-être et à la santé pour présenter son état de santé.

ETAPE DE LA LEÇON	INDICES	OUI (✓)	NON(x)
1. La sensibilisation	- Eveiller et intéresser les apprenants	✓	
	- Motiver les apprenants (intégrer)	✓	
	- Réactiver les connaissances antérieures		x
	- Susciter de l'intérêt chez les apprenants par rapport à nouvelles notion	✓	
	TOTAL	3/4	
2. Exposition	- Découvrir et explorer la nouvelle notion	✓	
	- Répartition du travail en groupe et manipulation du corpus	✓	
	- Consigne de la manipulation du corpus	✓	
	- Synthèse		x
	TOTAL	3/4	
3. Appropriation de la notion	- Exercices d'application	✓	
	- Exercices de répétition	✓	
	- Exercices de réflexion		x
	TOTAL	2/3	
4. La production	- Exercices de production libre	✓	
	TOTAL	1/1	

GRILLE D'OBSERVATION : ENSEIGNANT/APPRENTISSAGE DES LEÇONS DE

LANGUE

MODULE : la citoyenneté et l'environnement

CLASSE : 5<sup>ème</sup>

TITRE DE LA LEÇON : Homonymes, paronymes

DUREE DE LA LEÇON : 55mn

SAVOIR A ACQUERIR : À la fin de cette leçon, l'apprenant utilisera convenablement les homonymes et paronymes pour résoudre les problèmes liés à la citoyenneté et l'environnement

ETAPE DE LA LEÇON	INDICES	OUI (✓)	NON(x)
1. La sensibilisation	- Eveiller et intéresser les apprenants	✓	
	- Motiver les apprenants (intégrer)	✓	
	- Réactiver les connaissances antérieures		X
	- Susciter de l'intérêt chez les apprenants par rapport à nouvelles notion	✓	
	TOTAL		3/4
2. Exposition	- Découvrir et explorer la nouvelle notion	✓	
	- Répartition du travail en groupe et manipulation du corpus	✓	
	- Consigne de la manipulation du corpus	✓	
	- Synthèse	✓	
	TOTAL		4/4
3. Appropriation de la notion	- Exercices d'application	✓	
	- Exercices de répétition		X
	- Exercices de réflexion		X
	TOTAL		1/3
4. La production	- Exercices de production libre		X
	TOTAL		0/1



MINESEC

ANNEE SCOLAIRE : 2023-2024

LYCEE BILINGUE

NIVEAU : 5ème

DEPARTEMENT DE FRANÇAIS

DUREE : 1H 30 coef: 2

Nom de l'élève : ATANGANA

Vu RIAP François B.T. Classe: 5<sup>ème</sup>

**EVALUATION HARMONISEE DE LA QUATRIEME SEQUENCE**

**EPREUVE D'EXPRESSION ECRITE**

**SUJET**

Tu es victime d'une maladie et tu voudrais te rendre à l'hôpital. Produis une demande de permission d'absence que tu adresseras au surveillant général de ton établissement dans laquelle :

- 1-Tu présentes l'en-tête et la formule d'appel.
- 2- tu formules et motives ta demande dans le corps de ta lettre.
- 3-Tu rédiges la formule de politesse finale et signes ta demande.

Ob / 20

A partir la structure d'une lettre.

Atangana Atangana  
655678853

Le mardi le 15 janvier 2024

Adressé à Monsieur le surveillant général

Objet: Demande de permission d'absence.

Chers Monsieur le Surveillant général, Bonjour, bon style

Je suis ravi de contempler votre bureau afin de vous demander la permission d'absence pour une journée pour aller voir un docteur par un billet de sortie.

Je voudrais avoir la permission avec un billet de sortie et pour justifier

mais mes heures d'absence. J'aimerais que  
vous répondiez positivement et pour que  
je puisse aller me soigner soigner et revenir  
en bonne et abondance.

Je vous remercie d'abandonner  
pour la réponse que vous m'avez  
donnée.

Signature J. Atangana

CA

Vu l'AP



Nom de l'élève : ...DUNGUEDOU ANNA - Lisa n° 58

Compétence visée : Produire un dialogue.

Appréciation : .....NA..... ECA..... A..... NOTE : ...../20

**EVALUATION HARMONISÉE DU II<sup>e</sup> TRIMESTRE**

**Expression écrite**

	Critère 1	Critère 2	Critère 3	Critère 4
Consigne 1	2/12	2/12	1/12	2/12
Consigne 2	2/12	2/12	1,5/12	
Consigne 3	2/12	1,5/12	1,5/12	
Total	6/16	5,5/16	4/16	
Note définitive	17,5/20			

**Tâche :**

Tu passes les vacances chez ton oncle et il souhaite envoyer son fils (sa fille), qui a le même âge que toi, faire du commerce à l'entrée du quartier pendant la durée des vacances. Tu n'es pas d'accord avec cette décision et tu veux informer ton oncle sur les dangers auxquels peut s'exposer un enfant dans la rue.

Produis un dialogue qui sera organisé de manière suivante :

1. Tu rédiges une introduction d'environ 6 lignes qui précise les circonstances ayant précédé le dialogue ainsi que l'activité qui a été choisie pour ton cousin (ta cousine).
2. Tu reproduis la conversation avec ton oncle en veillant à respecter toutes les caractéristiques du dialogue.
3. Tu conclus ton texte en 5 lignes environ, en précisant la décision qui a été prise à l'issue de la conversation et les sentiments que tu as éprouvés.

.....Vendredi dernier, chez mon oncle ATANGANA, j'ai été surprise d'entendre la nouvelle d'aller faire le commerce de nos produits alimentaires. Mais j'étais très contrariée et n'étais pas vraiment d'accord sur ce sujet. Je lui ai parlé des dangers auxquels ma cousine Rita et moi sommes exposés dans la suite de mon travail. Je vous établis le dialogue entre mon oncle et moi, puis je vous donne mes sentiments éprouvés et leur justification.



Je rentrais de l'école avec mes camarades. Arrivée chez mon oncle pour les vacances, ma cousine me disait que mon oncle nous a dit que, pendant les vacances, nous irons faire le commerce au quartier. Je demandais :

— Tonton, es-tu sûr de ta décision prise sur ce commerce? lui demandai-je.

— Oui, pourquoi? n'est-ce pas une bonne activité? me demanda-t-il.

— Non, je ne pense pas! parce que je pense plus aux inconvénients qu'aux avantages, répliquai-je.

— Que veux-tu dire par inconvénients du commerce? s'étonna-t-il.

— J'aimerais te parler sur les dangers auxquels nous sommes exposés si nous faisons le commerce! dis-je.

— Oui, tu es la parole, me dit-il.

— Tonton, les dangers liés au commerce sont plus nombreux que les avantages! il s'agit des abus sexuels, les violences physiques, les vols, les malfaçons. Et si nous ne faisons pas attention, nous ne pouvons plus retourner à l'école! lui répliquai-je.

— Ah, oui, j'ai maintenant bien compris, répondit-il.

— Tonton, n'oublie pas, tu peux choisir une activité quelconque, mais il faut penser aux inconvénients, c'est un conseil! lui rassurai-je.

— Merci pour tes explications et tes conseils, me remercia-t-il.

Pour conclure, j'ai éprouvé deux sentiments: il faut penser aux inconvénients qu'aux avantages et choisir aussi une bonne activité qui occupera facilement les enfants, parce que, en faisant cela, nous sommes protégés des dangers liés au commerce, sur la décision prise pour mon oncle pendant les vacances... en parlant de



C6

MINESEC

LYCEE BILINGUE

DEPARTEMENT DE FRANÇAIS

ANNEE SCOLAIRE : 2023-2024

NIVEAU : 5ème

DUREE : 1H 30 coef : 2

Nom de l'élève : Bilata ANGE CLASSE : 5<sup>e</sup>1

EVALUATION HARMONISEE DE LA QUATRIEME SEQUENCE

EPREUVE D'EXPRESSION ECRITE

SUJET

Tu es victime d'une maladie et tu voudrais te rendre à l'hôpital. Produis une demande de permission d'absence que tu adresseras au surveillant général de ton établissement dans laquelle :

- 1-Tu présentes l'en-tête et la formule d'appel.
- 2- tu formules et motives ta demande dans le corps de ta lettre.
- 3-Tu rédiges la formule de politesse finale et signes ta demande.

17 / 20

T  
m  
n  
pe

Bilata ANGE  
Élève en classe  
de 5<sup>e</sup>1  
le samedi 13 jan  
2024  
À Monsieur le  
surveillant général

Objet : permission d'absence

Monsieur,

J'ai l'honneur de vous adresser  
de votre haute bienveillance, par  
écrit une permission d'absence  
de quelques jours afin de me  
rendre à l'hôpital pour un

il  
na  
fa  
la  
lue  
mu  
act

Mad<sup>e</sup>.

En effet je souffre du paludisme  
mal et j'ai besoin de médicament  
et de repos pour ma guérison.

Je joins à la présente à mon  
intention à mon carnet de santé  
pour preuve de ma maladie.

Dans une lettre précédente j'ai  
pué Monsieur le Directeur général  
de circonscription à mon profond respect  
et à mes salutations distinguées.

M. J. : S. K. A. W. A.  
1968

(C9)

Vu l'AP

Nom de l'élève : ONDO FOTSO NORAVE FRANCE

Compétence visée : Produire un dialogue.

Appréciation : .....NA..... ECA..... A..... NOTE: 120



**EVALUATION HARMONISÉE DU II<sup>e</sup> TRIMESTRE**

**Expression écrite**

	Critère 1	Critère 2	Critère 3	Critère 4
Consigne 1	A <sup>12</sup>	A <sup>12</sup>	A <sup>12</sup>	A <sup>12</sup>
Consigne 2	A <sup>12</sup>	A <sup>12</sup>	A <sup>12</sup>	
Consigne 3	A <sup>12</sup>	A <sup>12</sup>	A <sup>12</sup>	
Total	5/16	3/16	4/16	
Note définitive	A4 120			

**Tâche :**

Tu passes les vacances chez ton oncle et il souhaite envoyer son fils (sa fille), qui a le même âge que toi, faire du commerce à l'entrée du quartier pendant la durée des vacances. Tu n'es pas d'accord avec cette décision et tu veux informer ton oncle sur les dangers auxquels peut s'exposer un enfant dans la rue.

Produis un dialogue qui sera organisé de manière suivante :

1. Tu rédiges une introduction d'environ 6 lignes qui précise les circonstances ayant précédé le dialogue ainsi que l'activité qui a été choisie pour ton cousin (ta cousine).
2. Tu reproduis la conversation avec ton oncle en veillant à respecter toutes les caractéristiques du dialogue.
3. Tu conclus ton texte en 5 lignes environ, en précisant la décision qui a été prise à l'issue de la conversation et les sentiments que tu as éprouvés.

... Le lundi 2 mai, j'ai vu mon oncle qui s'appelle tonton. Alors de jours suivants, il m'a emmené ma cousine et moi... pour aller vendre des bamana mes à l'entrée du quartier... mais nous... j'ai été interpellé... mon oncle sur les dangers que cours les enfants dans la rue... dans la suite de ce devoir je vais présenter mon dialogue...  
... Ces jours là... mon oncle demandait d'aller vendre des bamana, je m'approcha de lui et je lui démontrais...



(C12)

Vu LIAR

63



Nom de l'élève : MARIE NDOUSSI Bénédictine

Compétence visée : Produire un dialogue.

Appréciation : .....NA..... ECA..... A..... NOTE : ...../20

**EVALUATION HARMONISÉE DU II<sup>e</sup> TRIMESTRE**

**Expression écrite**

	Critère 1	Critère 2	Critère 3	Critère 4
Consigne 1	0,5/2	0,5/2	0,5/2	0,5/2
Consigne 2	A/2	0,5/2	0,5/2	
Consigne 3	0,5/2	0,5/2	0,5/2	
Total	2/6	A/6	A/6	
Note définitive	05/20			

*Remarque les parties d'un dialogue, bien organisé.*

**Tâche :**

Tu passes les vacances chez ton oncle et il souhaite envoyer son fils (sa fille), qui a le même âge que toi, faire du commerce à l'entrée du quartier pendant la durée des vacances. Tu n'es pas d'accord avec cette décision et tu veux informer ton oncle sur les dangers auxquels peut s'exposer un enfant dans la rue.

Produis un dialogue qui sera organisé de manière suivante :

1. Tu rédiges une introduction d'environ 6 lignes qui précise les circonstances ayant précédé le dialogue ainsi que l'activité qui a été choisie pour ton cousin (ta cousine).
2. Tu reproduis la conversation avec ton oncle en veillant à respecter toutes les caractéristiques du dialogue.
3. Tu conclus ton texte en 5 lignes environ, en précisant la décision qui a été prise à l'issue de la conversation et les sentiments que tu as éprouvés.

*Dix-neuf*  
C'était le 14 mai lorsque je suis allé chez mon oncle à Ekounou. Un jour, un oncle, les deux cousins et la sœur aînée. Son oncle avait réussi son E.P. Son père décide de l'envoyer à Yaoundé pour faire du commerce à l'entrée du quartier. Mais à l'entrée la police a requis un travailleur d'enfant. Pour ne pas voir son frère subir la même chose je suis allé le discuter avec son oncle par rapport à sa décision. Dans les lignes qui...

Suivant ce que vous présenterez le Directeur  
de la Commission de l'Enfance, M. le Gouverneur et moi



A Paris

Après avoir entendu leurs disputes  
le soir, j'ai dit à la mère de l'enfant la sympathie  
de l'Etat à son égard. Avant que les  
enfants soient séparés de leur mère.

Es-tu la décision prise par ton père  
pour les vacances de l'été?

- Non et tu es ce que tu es le contraire?  
je pense

- Oui, je les ai entendus discuter et  
décider de l'émigration de l'enfant pour les vacances  
pour faire du commerce et de l'entrepreneur.

- Mais quelle est la problématique de l'émigration?  
M. le Directeur - elle?

- A l'entrée du quartier la police a rapporté  
aux juges d'instruction comment le père a  
fait la décision?

- respect et confiance

- j'ai dit de ne pas le faire et de lui poser cette  
question.

de savoir en tant que telle et de son père

- Bonjour on est bon

- Bonjour fille

- Par rapport à la décision que vous avez  
prise Synthia n'est pas d'accord car elle n'est pas  
à la suite de son père.

- Mais même par la peine de la décision  
de son père (c'est son père qui a pris la décision).

et  
à la fin de cette journée j'ai dit à ceux  
écrits dans la vie d'un être humain.

C13 63

Vu l'AP



Nom de l'élève : MENYE MATH BRIGITTE

Compétence visée : Produire un dialogue.

Appréciation : .....NA..... ECA..... A..... NOTE : ...../20

**EVALUATION HARMONISÉE DU II<sup>e</sup> TRIMESTRE**

**Expression écrite**

	Critère 1	Critère 2	Critère 3	Critère 4
Consigne 1	A/2	A/2	A/2	A/2
Consigne 2	A/2	A/2	A/2	
Consigne 3	A/2	A/2	A/2	
Total	2/6	A/6	A/6	
Note définitive	06 / 20			

Respecter la structure d'un dialogue bien organisé.

**Tâche :**

Tu passes les vacances chez ton oncle et il souhaite envoyer son fils (sa fille), qui a le même âge que toi, faire du commerce à l'entrée du quartier pendant la durée des vacances. Tu n'es pas d'accord avec cette décision et tu veux informer ton oncle sur les dangers auxquels peut s'exposer un enfant dans la rue.

Produis un dialogue qui sera organisé de manière suivante :

1. Tu rédiges une introduction d'environ 6 lignes qui précise les circonstances ayant précédé le dialogue ainsi que l'activité qui a été choisie pour ton cousin (ta cousine).
2. Tu reproduis la conversation avec ton oncle en veillant à respecter toutes les caractéristiques du dialogue.
3. Tu conclus ton texte en 5 lignes environ en précisant la décision qui a été prise à l'issue de la conversation et les sentiments que tu as éprouvés.

CHEZ mon oncle à Douala le 26 juillet il a décidé de m'envoyer sa fille qui a même âge avec moi de faire du commerce à l'entrée du quartier mais je n'étais pas d'accord pour cela car le plus nous aurons des problèmes à la suite de donnerai la maison pour la quelle nous ne pouvons pas faire commerce  
 Je suis que ce leur les risques commencent faire  
 Je pour que nous marchons à la maison



lui je me pas à mon niveau je n'est pas de travail.

et si tu n'a pas de travail il n'a pas autre chose à faire que de faire le commerce des bananes à l'intérieur du quartier.

NON! il y a pas d'autre travail que de faire le commerce je sais que pour vous c'est risqué vous n'êtes que des enfants, mais c'est la survie du front d'état.

Où est tu en surprise dans tendre c'est la survie c'est à beaucoup travailler pour commencent à manger à la famille.

Moi je peux faire une formation si c'est le cas que nous devons donner à manger à la famille.

Avec quel argent s'étant-il?

Je vous rappelle ma mère et je lui parlerai de cette formation pour qu'elle me donne son aide et elle trouve de l'argent.

pour cela c'est ce qui est trop. Même tu es que un enfant mieux de vendre les bananes.

NON tanton je suis déjà grande j'ai 14 ans. cette formation et je n'était pas d'accord pour le commerce des bananes.

Je ne comprend mais la formation le n'est pas pour les enfants de 14 ans c'est de 20 ans en montant.

Ma mère va trouver la formation pour les enfants de 14 ans.

Je ne suis pas d'accord.

l'abandonne tu as raison. mais je ne peut pas faire le commerce c'est trop risqué je sais que tu me

tu as pris la décision d'enfant et je suis bien fier de toi tu es arrivée à me convaincre et je te comprend je vais plus tôt faire cette formation plus jamais on en parlera de commerce.

Pour finir mon acte ma compris il m'a écoute toujours il a compris que le commerce était risqué

il a beaucoup fait plus tôt cette formation et nous déjà heureux car il travail déjà nous alors plus surpris pour le commerce des bananes à l'intérieur du quartier.



MINESEC

ANNEE SCOLAIRE : 2023-2024

LYCEE BILINGUE

NIVEAU : 5ème<sup>1</sup>

DEPARTEMENT DE FRANÇAIS

DUREE : 1H 30 coef : 2

Nom de l'élève : GUEGA TCHIEMENT DOUSLINE CLASSE : 5<sup>ème</sup>

EVALUATION HARMONISEE DE LA QUATRIEME SEQUENCE

EPREUVE D'EXPRESSION ECRITE

SUJET

Tu es victime d'une maladie et tu voudrais te rendre à l'hôpital .Produis une demande de permission d'absence que tu adresseras au surveillant général de ton établissement dans laquelle :

- 1-Tu présentes l'en-tête et la formule d'appel.
- 2- tu formules et motives ta demande dans le corps de ta lettre.
- 3-Tu rédiges la formule de politesse finale et signes ta demande.

Handwritten score: 18 / 20, circled in a large oval.

GUEGA TCHIEMENT Yaoundé, 15 février 2024  
DOUSLINE

élève de la classe de 5<sup>ème</sup> ; À Monsieur  
Tel : 677 02 60 69 le surveillant général  
des 5<sup>ème</sup> au lycée B d'Ekouou.

Objet : Demande de permission d'absence

Monsieur,  
J'ai l'honneur de venir auprès de votre haute  
bienveillance solliciter une permission d'absence  
de quelque jours, donc vous en prie l'autorité.

Présentement, j'ai 13 ans en classe de 5<sup>e</sup>  
au lycée bilingue d'Ekouma. Je voudrais cette  
permission pour aller à l'hôpital me faire  
consulter d'une maladie dont je ne connais  
pas l'existence.

Je joins à ma demande :  
- mon bulletin de note de la classe de 5<sup>e</sup>

En espérant que ma demande aura une  
suite favorable, veuillez agréer, Monsieur le sur-  
veillant général, l'expression de mes sincères  
salutations.

  
GUEGA



(C15)

Vu l'AP

(18)

Nom de l'élève : Fulgain Emmanuel

Compétence visée : Produire un dialogue.

Appréciation : .....NA..... ECA..... A..... NOTE : .....

**EVALUATION HARMONISÉE DU II<sup>e</sup> TRIMESTRE**

**Expression écrite**

	Critère 1	Critère 2	Critère 3	Critère 4
Consigne 1	0,5/2	1,2	0,5/2	1,2
Consigne 2	0,5/2	0,6/2	0,5/2	
Consigne 3	1,2	0,5/2	0,5/2	
Total	2,16	2,16	1,5/16	
Note définitive	0,6/20			

**Tâche :**

Tu passes les vacances chez ton oncle et il souhaite envoyer son fils (sa fille), qui a le même âge que toi, faire du commerce à l'entrée du quartier pendant la durée des vacances. Tu n'es pas d'accord avec cette décision et tu veux informer ton oncle sur les dangers auxquels peut s'exposer un enfant dans la rue.

Produis un dialogue qui sera organisé de manière suivante :

1. Tu rédiges une introduction d'environ 6 lignes qui précise les circonstances ayant précédé le dialogue ainsi que l'activité qui a été choisie pour ton cousin (ta cousine).
2. Tu reproduis la conversation avec ton oncle en veillant à respecter toutes les caractéristiques du dialogue.
3. Tu conclus ton texte en 5 lignes environ, en précisant la décision qui a été prise à l'issue de la conversation et les sentiments que tu as éprouvés.

Judith, 13, 13, 2024

Pendant les vacances je suis allé chez mon oncle qui m'a dit de faire du commerce à l'entrée du quartier pendant la durée des vacances. Je n'étais pas d'accord avec cette décision et je voulais informer mon oncle sur les dangers auxquels peut s'exposer un enfant dans la rue. Mon oncle m'a dit que mon oncle avait travaillé dans la rue pendant sa jeunesse et qu'il avait eu beaucoup de problèmes. Je lui ai dit que je n'étais pas d'accord avec cette décision et que je voulais informer mon oncle sur les dangers auxquels peut s'exposer un enfant dans la rue.



« La discussion... elle mon oncle était la  
que... mais il faisait que... que... l'absence de  
son...

— mon oncle en faisant cela tu ne peux pas  
un droit de l'enfant

de quel droit tu... tu

— mon oncle a le droit de l'éducation

— mais elle doit apprendre à gagner sa vie

— et mon oncle tu ne peux pas... que... étranger

— que de quel droit... tu

— mais des tests et enfants... il en faut la femme dans

la... l'école... l'école

— l'éducation est importante dans la vie d'un enfant

— d'autant que... l'école

— le... l'école... l'école

— mais... l'école... l'école

— d'ailleurs nous... l'école... l'école

En... l'école... l'école

— que... l'école... l'école

— la... l'école... l'école

— sur... l'école... l'école

— et... l'école... l'école



## TABLE DE MATIERE

SOMMAIRE .....	i
REMERCIEMENTS .....	v
RÉSUMÉ .....	vi
ABSTRACT .....	vii
LISTE DES ABREVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES .....	viii
GT : Grammaire-traduction .....	viii
LISTES DES TABLEAUX .....	ix
INTRODUCTION GÉNÉRALE .....	ix
CHAPITRE I: LEXIQUE ET GESTION DES ERREURS LEXICALES .....	10
I.1. Définition des concepts .....	10
I.1.1. Le lexique .....	10
I.1.2. Le vocabulaire .....	14
I.1.3. Le mot.....	15
I.1.4 Les leçons de langue.....	18
I.1.5 Les savoirs langagiers .....	19
I.1.6 La situation de communication .....	19
I.1.7. Acquisition .....	20
I.1.8 Appropriation .....	20
I.2. Revue de littérature .....	20
I.3. Les théories relatives au sujet .....	25
I.3.1. L'analyse des erreurs.....	26
I.3.2. Le cognitivisme .....	31
I.3.3. Le socio-constructivisme.....	32
CHAPITRE II: ÉVOLUTION DES LEÇONS DE LANGUE AU FIL DES MÉTHODOLOGIES ET STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE DU VOCABULAIRE.....	33

II.1. Évolution des leçons de langue au fil des méthodologies .....	33
II.1.1. La méthode traditionnelle ou grammaire traduction (GT).....	33
II.1.2. La méthode directe (MD).....	34
II.1.3. La méthode audio orale (MAO).....	35
II.1.4 La méthode structuro-globale audiovisuelle (SGAV) .....	36
II.1.5. Approche communicative (AC) .....	37
II.1.6. L'approche fonctionnelle-notionnelle.....	39
II.1.7. Bilan Historique dans l'histoire des méthodes d'enseignement du vocabulaire .....	41
II.2. Quelques démarches appropriées .....	42
II.3. La place de l'enseignant et de l'apprenant dans la leçon de vocabulaire dans la logique communicative .....	42
II.4. Les stratégies d'apprentissage .....	43
II.4.1. L'apprentissage lexical .....	44
II.4.2. Les facteurs influençant l'apprentissage du lexique.....	44
II.4.3. Les stratégies de prédiction .....	47
II.4.5. Les stratégies de mémorisation .....	48
II.4.6. Les stratégies de révision .....	48
II.5. L'approche par les compétences (APC).....	49
II.6. La lexicologie explicative et combinatoire .....	52
II.7. Les théories relatives aux stratégies d'enseignement-apprentissage du lexique .....	53
<b>CHAPITRE III: ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DU LEXIQUE AU CYCLE</b>	
<b>D'OBSERVATION DU LYCÉE BILINGUE D'EKOUNOU .....</b>	<b>58</b>
III.1. Type de recherche .....	58
III.2. Site de l'étude .....	59
III.3. Population de l'étude .....	60
III.3.1 Les caractéristiques de la population.....	61

III.3.2 Critères de sélection des sujets .....	61
III.4. Échantillon et méthode d'échantillonnage .....	62
III.5. Description de l'instrument de collecte de données .....	63
III.5.1 Emploi d'une grille d'observation .....	65
III.5.2 Présentation de la grille d'observation .....	66
III.5.2.1 L'en-tête .....	66
III.5.2.2 Les étapes de la leçon de langue (vocabulaire) selon le modèle classique.....	68
III.5.2.3 Déroulement des observations .....	69
III.6. Validation de l'instrument .....	70
III.7. Procédure de collecte des données .....	72
III.8. Technique d'analyse des données .....	74
CHAPITRE IV : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES DE L'ENSEIGNEMENT- APPRENTISSAGE DES LEÇONS DE VOCABULAIRE.....	76
IV.1. Compte rendu des leçons observées .....	76
IV.1.1 Compte rendu des leçons de langue (le cas du vocabulaire) observées en classe de sixième (6ème3).....	76
IV.1.2. Compte-rendu des leçons de langue : le cas du vocabulaire en classe de cinquième (5eme) .....	81
IV.1.3 Analyse des données des observations libres .....	84
IV.2. Présentation et analyse des résultats de la grille d'évaluation des copies des élèves..	86
IV.2.1. Présentation et analyse des résultats de la grille d'évaluation des copies des élèves (production écrite) de sixième .....	86
IV.2.2. Présentation et analyse des résultats de la grille d'évaluation des copies des élèves (production écrite) de cinquième .....	89
CHAPITRE V: DÉMARCHE D'AMÉLIORATION DE L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DES SAVOIRS LANGAGIERS: LE CAS DU VOCABULAIRE .....	91
V.1. Interpretation des résultats .....	91

V.2. Vérification des hypothèses .....	93
V.2.1. La capacité à utiliser des synonymes et antonymes passe par la sensibilisation au pouvoir des mots .....	93
V.2.2. L'exposition convenable aux ressources du lexique se fait à travers la compréhension des différents sens que prennent les mots .....	95
V.2.3. L'appropriation du lexique repose sur la capacité à distinguer les nuances de sens entre les mots en situation de communication écrite ou orale .....	96
V.2.4. La production libre favorise l'emploi d'un vocabulaire enrichi en situation de communication écrite ou orale.....	98
V.3. Les implications didactiques .....	99
V.3.1. Stratégies d'enseignement .....	99
V.3.2. Les éléments constitutifs d'une leçon de vocabulaire pour une appropriation du lexique .....	100
V.4. Quelques difficultés et solutions liées à l'usage approprié du lexique en situation de communication écrite ou orale .....	101
V.5. Élaboration d'une démarche adaptée à l'usage approprié du lexique en situation de communication .....	102
CONCLUSION GÉNÉRALE.....	107
BIBLIOGRAPHIE.....	110
ANNEXES .....	116
TABLE DE MATIERE.....	138