

**Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique**  
**Université Abdelhamid Ibn Badis - Mostaganem**  
**Faculté des lettres et des sciences humaines**  
**Ecole doctorale algéro-français**  
**Pôle ouest**  
**Antenne de Mostaganem**

**L'enseignement / apprentissage du vocabulaire en 4<sup>ème</sup> année moyenne :**  
**Entre programme officiel et manuel scolaire**

Mémoire élaboré en vue de l'obtention d'un diplôme de magistère  
Option : Didactique

Par :  
HOUCINI Bachir

Sous la direction de :  
M BRAIK Saâdane  
Mme BENSEKAT Malika

Devant le jury composé de :

## RÉSUMÉ

Ce mémoire a pour ambition de traiter la délicate notion de l'appropriation du vocabulaire en classe de 4<sup>ème</sup> année moyenne. A partir des productions écrites des élèves, il nous est permis de faire un constat attestant les difficultés des apprenants à utiliser un vocabulaire adéquat avec la situation d'écrit proposée. Dans cette perspective, l'actuelle étude essaiera d'apporter des éléments de réponses aux interrogations suivantes : 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.

**Mots-clés :** Vocabulaire, Compétence, objectifs, programme officiel, manuel scolaire, représentations.

### ملخص

إن هذه الرسالة تهدف إلى معالجة مفهوم شائك و هو اكتساب المفردات في مستوى الصف الرابع من التعليم المتوسط. انطلاقاً من الأعمال المكتوبة للتلاميذ، تمكنا من ملاحظة الصعوبات التي يواجهها هؤلاء التلاميذ في استعمال المفردات المناسبة في تعبيرهم الكتابية. من هذا المنظور، فإن الدراسة الحالية محاولة لتقديم بعض الإجابات على الأسئلة التالية ما هي أهداف التعليم و التعلم من المفردات في البرنامج الرسمي الذي هو سبب هذا العجز؟ هل هذا النشاط كما يظهر في الكتاب المدرسي مطابق للتدريس على أساس الكفاءات؟ هل تصورات الأساتذة لتعليم المفردات تعرقل اكتسابه؟  
**كلمات مفتاحية:** مفردات، إفاءات، أهداف، البرنامج الرسمي، الكتاب المدرسي، التصورات.

### Abstract

This memoir has for ambition to treat the delicate notion of the appropriation of the vocabulary in 4th year of Middle school. From the written productions of the pupils, it is us allows to make a report giving evidence of the difficulties of the learners to use an adequate vocabulary with the proposed situation of paper. In this perspective, the current study will try to bring elements of answers to the following questioning: what is that the objectives assigned to the education apprenticeship of the vocabulary in the official program which are the cause of this deficit? This activity such as she appears in the textbook is inspired by the approach by the competencies? What is that the representations that are made the teachers of the vocabulary hinder his appropriation?

**Keywords:** vocabulary, Competence, objectives, program official, textbook, representations.

## **REMERCIEMENTS**

Nous tenons à remercier vivement nos directeurs de recherche M.Braïk Saâdane et Mme Bensekat Malika, d'un côté, pour avoir accepté d'encadrer ce modeste travail ;d'un autre côté pour leur patience et leurs inestimables conseils sans lesquels ce travail n'aurait jamais vu le jour.

Nos remerciements vont également à tous les enseignants qui nous ont encadrés durant les deux années de magistère et à leur tête M.Miliani.

J'adresse, aussi, ma gratitude à M. Aït Djida Mohand Amokrane pour ces commentaires qui nous ont, énormément, accompagnés tout au long de ce travail.

Nous ne pouvons pas oublier le soutien moral de ma femme Dalila, mon ami Kassoul Djamel et Abid Abdallah auxquels je dois ce résultat.

Enfin, à tous ceux et celles qui, de près ou de loin, ont contribué à la naissance de ce mémoire.

## Table des matières

<b>INTRODUCTION :</b> .....	<b>6</b>
<b>CADRE THEORIQUE</b>	
<b>CHAPITRE1 : DE LA TERMINOLOGIE A UTILISER</b> .....	<b>11</b>
1-1-QU'EST-CE QU'UN LEXIQUE ? : .....	11
1-2-QU'EST-CE QU'UN VOCABULAIRE: .....	13
1.3 COMPLEMENTARITE OU OPPOSITION ? : .....	15
1-4. QUEL « TERME » CHOISIR ?.....	15
<b>CHAPITRE 2 : L'APPROCHE PAR COMPETENCES</b> .....	<b>20</b>
2-1- DE LA COMPETENCE A LA COMPETENCE LEXICALE : .....	20
2-2 –L'APPROCHE PAR LES COMPETENCES : .....	22
2-3-LA LEXICOLOGIE EXPLICATIVE ET COMBINATOIRE : .....	26
<b>CHAPITRE03 : PROGRAMME ET MANUEL SCOLAIRE</b> .....	<b>32</b>
3-1-PROGRAMME ET CURRICULUM : .....	32
3-2-CRITERES D'ELABORATION D'UN PROGRAMME D'ETUDES : .....	36
3-3 COMMENT CONCEVOIR UN MANUEL SCOLAIRE ? : .....	37
<b>PARTIE METHODOLOGIQUE</b>	
<b>CHAPITRE1 : PRESENTATION DU PUBLIC</b> .....	<b>43</b>
1-1-LES ELEVES DE LA QUATRIEME ANNEE MOYENNE : .....	43
1-2-LES ENSEIGNANTS DU CYCLE MOYEN : .....	44
<b>CHAPITRE 2 : PRESENTATION DU CORPUS</b> .....	<b>45</b>
2-1-Le PROGRAMME OFFICIEL : .....	45
2-2-Le MANUEL SCOLAIRE : .....	46
2-3- QUESTIONNAIRE ET PRODUCTIONS ECRITES : .....	47
<b>CHAPITRE03 : OUTILS D'ANALYSE : PRESENTATION ET DESCRIPTION</b> .....	<b>49</b>
3-1-LES TAXONOMIES DE BLOOM : .....	49
3-2-GRILLES D'EVALUATION DU MANUEL ET DU PROGRAMME OFFICIEL : .....	49
3-3-GRILLE DU QUESTIONNAIRE : .....	49
<b>PARTIE PRATIQUE</b>	
<b>CHAPITRE 1 :ANALYSE DES PRODUCTIONS DES APPRENANTS</b> .....	<b>51</b>
1-1- LES PRODUCTIONS DES ELEVES : .....	51
1-2-ANALYSE QUANTITATIVE ET QUALITATIVE: .....	53
<b>CHAPITRE2 : PROGRAMME OFFICIEL ET MANUEL SCOLAIRE</b> : .....	<b>57</b>
2-1-ANALYSE DES OBJECTIFS ASSIGNES A L'ENSEIGNEMENT DU VOCABULAIRE DANS LE PROGRAMME OFFICIEL : .....	57
2-2 ANALYSE DE L'ACTIVITE DU VOCABULAIRE DANS LE MANUEL SCOLAIRE : .....	62
2-3-COMPARAISON ENTRE OBJECTIFS DU PROGRAMME ET LA DEMARCHE DU MANUEL : .....	67
<b>CHAPITRE 3 : REPRESENTATIONS DES ENSEIGNANTS.</b> .....	<b>69</b>
3-1-Le QUESTIONNAIRE UN OUTIL POUR REPERER LES REPRESENTATIONS : .....	69
3-2ANALYSE QUANTITATIVE : .....	75
3-3ANALYSE QUALITATIVE : .....	76
3-4- SUGGESTIONS ET PISTES DE RECHERCHE : .....	81
<b>CONCLUSION</b> .....	<b>84</b>
<b>REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES</b> .....	<b>85</b>
<b>ANNEXES</b> .....	<b>88</b>

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 2.1. Les deux courants constructivistes.....	25
Figure 2.1. Structure fonctionnelle d'un modèle sens / texte .....	29
Tableau 3.1. Curriculum et programme d'étude.....	36
Tableau 1.1. (partie pratique) : Productions écrites des apprenants .....	52
Tableau 1.2. Statistiques des lexies employées par les apprenants .....	53
Tableau 1.3. Analyse quantitative des productions écrites.....	56
Tableau 2.1. Les objectifs assignés à l'écrit dans le programme officiel.....	58
Tableau2.2. L'activité de vocabulaire dans le manuel scolaire .....	65
Tableau2.3. Les objectifs dans le programme officiel et le manuel scolaire.....	67

## Introduction :

L'enseignement/apprentissage du vocabulaire<sup>1</sup> est, généralement, assimilé et réduit dans nos classes, à une simple accumulation de mots ayant comme objectif d'amener l'apprenant à faire la correspondance entre les signifiés et leurs signifiants. Ainsi, plus le répertoire est riche et plus la langue est maîtrisée. Alors que cette pratique n'est, en fait, qu'une partie infime de tout un processus relevant de la compétence inhérente à l'. Donc la question de l'enseignement/apprentissage du vocabulaire doit être posée en termes de savoir-faire et de savoir- être et non se limiter aux savoirs.

Pourtant, l'apprentissage du vocabulaire est une composante indissociable de l'acquisition de la langue. Paradoxalement, l'apprenant n'arrive pas, convenablement, à s'approprier ce vocabulaire, afin de le réintégrer dans les situations – problèmes. Devant ces carences, les chercheurs<sup>2</sup> ne cessent de chercher les anomalies qui pourraient être à l'origine de cette difficulté.

L'insuffisance que les apprenant éprouve face au vocabulaire n'est, en fait, qu'une tranche de leur handicap, puisque tout le but de l'apprentissage réside dans sa manipulation et son réinvestissement, et dont la pratique et la performance demeurent seules garants de la réussite de l'action éducative.

Face à ce constat, nous pensons que l'apprentissage du vocabulaire est devant une impasse, et que seule une étude approfondie suivie d'une analyse fondée, pourraient nous révéler les sources de cette défection. Egalement, nous avons choisi, comme plate-forme à notre travail d'une part, l'examen du programme officiel et d'une autre part le manuel de la 4ème année moyenne où l'activité du vocabulaire devrait être consignée : il s'agit, en premier lieu de faire une lecture des deux documents, qui nous permettra de faire une analyse qui sera sanctionnée, par des résultats commentés.

En conséquence, et devant cet état de fait, plusieurs questions devraient trouver des réponses, entre autres, celles motivant le choix du sujet, ou celles relatives à la conception des programmes et des manuels scolaires, ou encore le degré de compatibilité ou d'incompatibilité, de cohérence ou d'incohérence des deux documents. Pour ce faire, des procédés seront mis en œuvre pour mener à bien notre tâche.

---

<sup>1</sup>. Nous avons retenu ici le mot « vocabulaire » pour désigner à la fois « vocabulaire » et « lexique ».

<sup>2</sup> Tels : Picoche J, Rolland J.C, Calaque J, Holec H., etc.

En ce qui concerne nos motivations, nous considérons, d'abord, comme le déclare Jean Pierre Cuq, que « *l'entrée par le vocabulaire est pour l'apprenant le canal direct qui le relie à son système conceptuel* »<sup>3</sup>. En effet, l'expérience démontre qu'un apprenant d'une langue étrangère se réfère par intuition, généralement, pour ses besoins communicatifs au « mot » et sa signification dans un dictionnaire. Cette attitude prouve l'importance du vocabulaire dans l'appropriation d'une telle activité.

Également, 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.

Par ailleurs, nous avons choisi, comme public, les apprenants de la quatrième année moyenne dans la mesure où ces derniers constituent une catégorie assez particulière, car ils viennent d'achever trois années d'apprentissage du français au collège où ils avaient la possibilité d'être confrontés, souvent, aux situations d'écrit. Ces apprenants seront en face d'un examen certificatif en fin de ce cycle où ils auront, énormément, besoin des acquis en matière de vocabulaire.

Dans cette perspective, nous avons émis la problématique suivante : les apprenants n'arrivent pas à réinvestir correctement, à l'écrit, les notions censées être déjà acquises. Ce constat nous amène à nous poser la question suivante : qu'est-ce qui les empêche d'employer un vocabulaire adéquat et compatible avec le thème proposé dans leurs productions écrites ?

En conséquence, nous aurons au fil de ce travail à vérifier trois hypothèses qui nous révéleraient les causes des défections signalées.

D'abord, c'est l'enseignement du vocabulaire, tel qu'il est défini dans le programme qui ne s'inscrit pas dans le cadre de l'approche par les compétences qui constitue, pourtant, un des choix méthodologiques retenus.

Ensuite, nous trouvons que dans le manuel scolaire, l'activité du vocabulaire se présente d'une manière telle qu'elle ne permet pas de réaliser les objectifs définis dans le programme.

Enfin, comme troisième hypothèse, nous considérons que les représentations que les enseignants se font de l'enseignement/apprentissage du vocabulaire seraient derrière l'échec constaté en la matière.

---

<sup>3</sup> Cuq, J.P. 2004 « le lexique en situation d'apprentissage guidé : pour une méthodologie d'enseignement interventionniste dans l'enseignement du français langue étrangère ». In Calaque E. & David J. « Didactique du lexique : contexte, démarches, supports ». De Boeck .Bruxelles, p.61

Ainsi, pour vérifier toutes ces hypothèses, nous avons adopté un type de recherche qui se veut être à la fois descriptive et empirique.

En effet, notre étude descriptive portera d'un côté sur les objectifs assignés à l'enseignement/apprentissage du vocabulaire dans le programme officiel, et d'un autre côté dans le manuel scolaire.

Notre recherche est empirique dans la mesure où le corpus constitué de questionnaire se prêtera à une analyse, aussi bien quantitative que qualitative, ayant pour but le repérage des représentations que les enseignants du collège se font de l'enseignement /apprentissage du vocabulaire.

Différents outils seront mis au service de cette recherche. En l'occurrence, les productions écrites des élèves de la quatrième année moyenne, les questionnaires destinés aux enseignants pour repérer leurs représentations, les grilles d'évaluation pour évaluer le programme officiel ainsi que le manuel scolaire et la taxonomie de Bloom qui sera retenue pour classer les objectifs assignés à l'enseignement/apprentissage du vocabulaire tels qu'ils figurent dans le programme officiel.

Il s'agit là de faire usage de ces outils en les appliquant à un corpus bien défini. Ce dernier est composé des résultats d'une enquête attestant l'échec des apprenants en productions écrites ; des résultats obtenus après dépouillement des questionnaires ; le programme officiel et le document d'accompagnement de la quatrième année moyenne émanant du ministère de l'éducation nationale ainsi que le manuel scolaire des apprenants de la même année.

Quant au cadre conceptuel dans lequel nous comptons inscrire notre projet de recherche. Il se situe au croisement de la linguistique et de la didactique.

De la linguistique, nous nous inspirons principalement de la branche lexicologique J.Picoche et de ses nombreux travaux sur le vocabulaire ,notamment « *didactique du vocabulaire* »ou l'incontournable « *précis de lexicologie* », où elle affirme qu'il devrait être possible d'enseigner le vocabulaire de façon exhaustive et systématique en se basant sur le vocabulaire fondamental .Elle part de l'hypothèse que le développement du vocabulaire passerait principalement par un entraînement à des activités de comparaison, de perception des contrastes et des similitudes entre les objets et les concepts .

En outre, la théorie Sens-Texte, nous offrira un prolongement des travaux de J.Picoche, car la langue est y définie du point de vue du locuteur, c'est-à-dire à partir de la production (la synthèse), plutôt que de l'interprétation (l'analyse).

La modélisation de la langue emprunte un chemin qui va du sens vers le texte c'est le parcours qui est suivi par tout individu qui parle ou rédige. Le parcours inverse est possible, mais nous privilégions le sens comme point de départ, parce que nous considérons qu'il est premier dans la langue. Concrètement, la TST peut être d'une utilité spécifique dans la détermination de contenus à enseigner parce qu'elle précise ce que comprend la connaissance de la langue.

La LEC (lexicologie explicative et combinatoire) peut à cet effet servir d'inspiration pour déterminer quelles notions devraient faire l'objet d'un enseignement. Elle propose un réseau notionnel qui permet de conduire des analyses sémantiques et lexicales dans le cadre de la description du vocabulaire d'une langue. Les notions de lexie, vocable polysémique, synonymie, paraphrase, dérivation sémantique, collocation et locution forment les nœuds principaux de ce réseau notionnel. Nous croyons que ce sont de telles notions qui devraient faire l'objet de l'enseignement du vocabulaire au collègue.

Et de la didactique, nous nous basons sur l'approche par les compétences édictée par Xavier Rogiers (qui a chapoté les réformes du système éducatif algérien), sera le socle de notre recherche, car la compétence lexicale est une partie indissociable de la compétence linguistique.

Avec l'avènement de l'APC, l'intégration des apprentissages dans une logique globale est privilégiée, avec le souci que la visée finale de la compétence à acquérir ne soit pas seulement présente à la fin du processus, mais soit comprise dès le début et conditionne la façon même dont sont construits par l'apprenant les différents éléments constitutifs de la compétence. En ce sens, c'est un savoir en action construit pour l'action, dans des situations-problèmes, des familles de tâches.

Finalement, pour organiser ce travail, nous avons établi trois phases:

D'abord, Une phase théorique qui englobera les notions inhérentes au vocabulaire, à son enseignement, au programme et au manuel scolaire. Nous étalerons les définitions nécessaires qui serviront de repères.

Ensuite, une phase Méthodologique consacrée au corpus choisi, à la démarche entreprise et aux outils d'analyses appliquées.

Enfin, nous aborderons la phase fonctionnelle. C'est une tranche d'analyse, de déduction et d'argumentation. Les corpus seront analysés puis suivis de résultats lesquels seront accompagnés d'arguments confirmant ou infirmant le bien-fondé de nos hypothèses.

# **Cadre théorique**

## **Chapitre 1 :** **De la terminologie à utiliser**

Ce chapitre aborde quelques définitions qui peuvent contribuer à éclaircir certains termes tels que lexique, vocabulaire, mot, lexie et vocable et les liens qui existeraient entre eux.

Ces termes et notions étant indispensables autant à l'enseignement qu'à l'apprentissage de cette branche fondamentale de la langue française et de toutes les langues à vrai dire.

Ainsi, et sans prétendre à l'exhaustivité, les différentes explications citées, sont le produit de spécialistes en la matière (linguistes et didacticiens) qui sans être parfaitement d'accord sur les définitions exactes à donner à ces termes vont quand même nous aider à mieux cerner et détecter les similitudes et les points de divergences entre les différents sens de chacune des notions proposées et par conséquent en extraire ce qui nous aidera dans notre recherche.

### *1-1-Qu'est-ce qu'un lexique ? :*

D'abord, le *dictionnaire étymologique et historique du français*<sup>4</sup> indique que le mot « lexique » est issu du grec « lexis » qui laisse supposer que sa naissance remonte aux environs de 1560. Une origine assez ancienne qui montre que ce terme a été usité assez tôt dans l'histoire de la langue française.

Chez les linguistes, tel que G. Mounin, le lexique est l'« *Ensemble des unités significatives d'une langue donnée, à un moment donné de son histoire* »<sup>5</sup> ; L'accent ici, est mis sur la nature du lexique et les caractéristiques qu'il pourrait avoir en tant que tel. Pour ce qui est de la nature, il est décrit comme un groupement d'éléments qui ont a priori des sens bien définis et distincts, ces éléments sont spécifiques à chaque langue. Nous distinguerons, désormais, un lexique français d'un autre qui est anglais, etc. Mais il reste que ce lexique est le produit d'une époque donnée donc, il est considéré uniquement dans

---

<sup>4</sup> Dauzat A. & al. ,(1990), « Dictionnaire étymologique », Paris ,Larousse .p.421

<sup>5</sup> Mounin G,(2004), « Dictionnaire de la linguistique »,Paris, PUF,p203

son aspect diachronique et chaque ère à son propre lexique du moment, qui, à travers les âges, divergera considérablement.

J. Dubois, dans *le Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, le définit également comme : « 1. 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. A ce titre, « lexique » s'oppose à « dictionnaire ». 2. Comme terme linguistique général, le mot « lexique » désigne l'ensemble des unités formant le vocabulaire, la langue d'une communauté, d'une activité humaine, d'un locuteur .etc. A ce titre, « lexique » entre dans divers systèmes d'opposition selon la façon dont est envisagé le concept. »<sup>6</sup>.

Dans cette définition, deux acceptions sont données au terme *lexique* : la première précise qu'il peut indiquer deux types de livres, tous deux renfermant tous les termes d'une discipline ou d'un auteur donné, ou encore la confrontation entre les éléments de deux langues distinctes ; la deuxième, dans une optique purement linguistique, présente le lexique comme l'ensemble des éléments créant le vocabulaire d'un groupement social (les avocats, les médecins, les syndicalistes, etc.), d'une personne ou d'une activité précise (menuiserie, broderie, aéronautique...).

D'autre part, les didacticiens R. Galisson et D. Coste dans leur dictionnaire de didactique des langues affirment que : « le lexique est constitué d'unités virtuelles... le lexique d'un locuteur se définit comme l'ensemble des vocables qu'il utilise ou pourrait utiliser en discours ». <sup>7</sup> Cette explication ajoute le caractère virtuel aux différents sens de ce terme. Le lexique n'est pas seulement l'ensemble utilisable de certains vocables mais encore ceux qui pourraient être éventuellement utilisés par un locuteur.

De son côté J.P. Cuq, dans son *Dictionnaire de didactique du français*, dit que : « le lexique désigne l'ensemble des unités constituant le vocabulaire d'une langue, d'une

---

<sup>6</sup> Dubois J. & al. (1999), (*Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*), Paris, Larousse. P.282

<sup>7</sup> Coste D., Galisson R., (1976), « *Dictionnaire de didactique des langues* », Paris, Hachette. P317

*communauté linguistique, d'un groupe social (profession ,classe d'âge ,milieu ,etc.) ou d'un individu. »<sup>8</sup>.*

Cette définition rejoint la deuxième acception donnée par J.Dubois au mot lexique où il l'envisage comme la base du vocabulaire relatif à une personne ou à une communauté en précisant les critères de choix de ces communautés basés sur la profession, l'âge ou le milieu social ont est issue cette communauté.

De la lecture des définitions proposées, nous constatons le degré de convergence qui peut exister entre linguistes et didacticiens au sujet des acceptions de ce terme, ainsi, nous retiendrons les trois aspects suivants :

- Le lexique est un ensemble d'unités linguistiques significatives d'une langue donnée.
- Chaque communauté linguistique à son propre lexique (lexique, arabe, lexique français, etc.)
- Chaque lexique est lié à une époque donnée (lexique médiéval, lexique contemporain, etc.)

#### *1-2-Qu'est-ce qu'un vocabulaire:*

D'après le dictionnaire étymologique, le terme vocabulaire est né vers la «*fin du XVe siècle, du latin médiéval vocabularium.* » *Ce terme est donc antérieur de par l'utilisation et différent de par l'origine par rapport à celui de « lexique »<sup>9</sup>*

En se référant aux mêmes auteurs susmentionnés, la définition du terme « vocabulaire » apparaît, généralement, dans les mêmes contextes où le mot « lexique » est cité. Néanmoins nous trouverons des entrées qui lui sont exclusivement consacrées dans ces ouvrages.

Pour Mounin G. : « *Le vocabulaire serait, restrictivement, la liste des vocables différents d'un texte, d'un corpus ou d'un auteur : le vocabulaire des Fleurs du Mal, celui de Racine, etc., existent* »<sup>10</sup>, Le sens du terme vocabulaire, ici, est plus restreint par rapport à la notion de lexique déjà présentée. Il peut désigner, d'après l'auteur, l'ensemble des

---

<sup>8</sup> Cuq J.P, (2004), « Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde », Paris ,Clé international. p.155

<sup>9</sup> Dautat A. & al. ,op.cit ,p.797

<sup>10</sup> Mounin G. ,op. cit. ,p.336

mots d'un écrit ou d'une personne, en citant comme exemple d'écrit l'ouvrage de Baudelaire pour illustrer le texte et Racine pour illustrer l'auteur.

De son côté J. Dubois affirme 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.* »<sup>11</sup> .Ceci rejoint la première vision émise par G.Mounin, mais en ajoutant les termes *exhaustive et spécialisé* ce qui suppose que le vocabulaire englobe tous les termes d'une activité, d'un domaine donné. Le vocabulaire de la linguistique comprend toutes les occurrences employées dans ce domaine, de même pour le vocabulaire de médecine, etc.

Quant aux didacticiens R.Galisson et D.coste , 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.* »<sup>12</sup>,désormais une troisième caractéristique est jointe au sens de « *vocabulaire* ». Il n'est plus limité aux textes écrits mais les dépasse aux textes dits, ces textes peuvent être de tailles différentes voire même de compositions différentes .

En outre, J.P.Cuq définit le vocabulaire comme suit : «*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* »<sup>13</sup>, deux acceptions du vocabulaire sont ici évoquées, l'une concernant *l'usage courant* qui le confond avec « *lexique* » et la deuxième qui le considère comme inhérent aux nomenclatures spécialisées et qui est une sous –catégorie du lexique.

D'après les définitions de ce terme, nous en retiendrons les caractéristiques suivantes:

- Le vocabulaire est l'ensemble des unités significatives d'un texte écrit ou dit.
- Chaque domaine de l'activité humaine à son propre vocabulaire (cinéma, sport, etc.).
- Chaque individu à son propre vocabulaire qu'il peut même créer de toutes pièces.

---

<sup>11</sup> Dubois &al. , op.cit., p 507,508

<sup>12</sup> Coste D., Galisson R, op. cit. , p.317

<sup>13</sup> Cuq J.P, op. cit. , p.246

### 1.3 Complémentarité ou opposition ? :

Dans nos pratiques de classes, l'utilisation des mots « lexique » et « vocabulaire » est si confuse qu'on utilise, indifféremment, l'un à la place de l'autre. Ce qui nous pousse à faire le point en une ou s'appuyant sur les définitions des ouvrages susmentionnés, pour confirmer ou infirmer l'existence de différences entre les deux termes.

Le lexique est l'ensemble des « 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. Alors que le vocabulaire 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 chanteur, d'un politicien, etc.

J.P Cuq dans son *dictionnaire de didactique du français* distingue trois points de vue :

Le premier concernant l'usage courant où le vocabulaire désigne l'ensemble des mots d'une langue et en ce sens que les ouvrages à but pédagogique s'intitulent vocabulaire.

Reprenant la dichotomie saussurienne langue /parole, le second point de vue est celui de la linguistique, le vocabulaire, ici, renvoie au discours alors que le lexique renvoie à la langue, donc le premier est l'actualisation du deuxième.

Le troisième point de vue est celui de la didactique : la maîtrise des relations entre les mots est essentielle dans l'apprentissage de la langue, qu'il s'agisse d'une langue maternelle ou d'une langue étrangère.

En résumant les définitions des deux termes en l'occurrence : « lexique » et « vocabulaire », nous retiendrons la conclusion suivante: -Le lexique est l'ensemble des vocabulaires d'une langue.

En conséquence, au fur et à mesure de notre recherche, seul le mot « vocabulaire » sera retenu comme concept vu son adéquation avec le thème qu'on aborde, et les suppositions didactiques qu'il implique.

### 1-4. Quel « terme » choisir ?

Les termes « mot », « vocable » et « lexie » sont à la fois contigus et difficiles à cerner car ils peuvent être explorés selon de très nombreuses facettes comme nous aurons à

le souligner. Pour les définir, nous nous appuyons sur deux disciplines, à savoir la linguistique et la didactique.

Nous utiliserons les mêmes ouvrages pour définir les notions de *mot*, de *lexie* et de *vocable* car il nous paraît indispensable de les citer dans ce contexte pour les synchroniser avec les définitions précédentes.

La question « qu'est-ce qu'un mot ? » a souvent été posée et elle peut encore l'être sachant que la variété des réponses se déploie selon les locuteurs et selon les points de vue que l'on peut tenir sur le mot. On pourrait parler de « mot graphique » pour une suite de signes graphiques entre deux blancs mais que dire de *parce que* (1 mot ou 2 mots ?) et n'y a-t-il qu'un mot dans *l'ours* ? Même avec cette définition qui paraît « objective », des difficultés demeurent car on ne peut qu'articuler la forme au sens. D'où la nécessaire spécialisation terminologique qui permet d'identifier des concepts mieux délimités.

En ce qui concerne G.Mounin et dans son *dictionnaire de la linguistique*, il le définit comme étant une « *unité significative empirique de la grammaire traditionnelle, qui correspond mal au critère de séparabilité fonctionnelle (-able n'est pas un mot) ...le mot n'est pas une réalité de linguistique générale.*<sup>14</sup> », cette définition véhicule en elle une critique à la grammaire traditionnelle, pour laquelle le mot est une unité empirique significative, un segment isolable situé entre deux blancs, cette vision ne prend pas en considération les critères établis par la grammaire fonctionnelle pour définir le mot entre autre celui de la valeur fonctionnelle et de la séparabilité et qui stipule que tout ce qui a une fonction correspond à un mot : -able, -ible (pendu-pendable, calculable, soluble, etc.).

En outre et avec plus de détails, J. Dubois présente ce terme : « *1-En linguistique traditionnelle, le mot est un élément linguistique significatif composé d'un ou plusieurs phonèmes ; cette séquence est susceptible d'une transcription écrite comprise entre deux blancs ...2-En linguistique structurale la notion de mot est souvent évitée en raison de son manque de rigueur... le terme mot est volontiers banni au profit de la recherche d'unités significatives minimales, chaque linguiste ayant alors sa terminologie propre : lexie, synapsie, lexème, unité significative, etc.* »<sup>15</sup>, deux points de vue sont présentés, celui de la grammaire traditionnelle déjà évoqué dans la première définition en lui ajoutant la position du mot entre deux blancs, le deuxième est celui des recherches nouvelles qui évitent l'utilisation du terme mot pour son manque de précision, au profit d'autres termes

---

<sup>14</sup> Mounin G., op. cit., p. 222

<sup>15</sup> Dubois & al., op. cit., p. 312

tels que lexie (Pottier), synapsie (Benveniste), synthème (Martinet), unité syntagmatique (Guilbert) ou unité phraséologique (Dubois).

A leur tour les didacticiens D.Coste et R.Galissou envisagent le mot comme « *élément considéré comme donné dans chaque langue, étudié et répertorié comme tel dans les grammaires et les dictionnaires.* »<sup>16</sup>, cette définition se gardant d'entrer dans des conflits terminologiques, considère le mot comme élément d'une langue donnée, étudié et répertorié selon les grammaires et les dictionnaires de cette même langue.

De son côté, J.P.Cuq atteste qu'un mot « *est une unité signifiante, constituée dans sa forme orale d'un ou 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* »<sup>17</sup>, même s'il rejoint la grammaire traditionnelle dans sa définition du « mot » en mettant l'accent sur la « significativité » de celui-ci et sur sa forme orale ou écrite, il critique son caractère vague et peu opérationnel. Ainsi, ce que l'on désigne traditionnellement comme *mot* ne constitue pas, pour l'analyse linguistique une unité pertinente, et si pour des raisons de commodités dues à l'usage, le terme « mot » est toujours utilisé, il ne peut pas être retenu en tant que concept scientifique.

Cependant, la lexie chez les linguistes apparaît comme un substitut plus précis, G.Mounin la définit ainsi: « *les lexies sont les unités de surface du lexique, les entrées du dictionnaire, comprennent les lexèmes, leurs dérivés affixaux et les composés. Pomme, pommier, pomme de terre sont alors des lexies, alors que seul pomm(e) est un lexème* »<sup>18</sup>, la lexie apparaît comme terme plus adéquat de par sa concision, il est l'unité de base du lexique alors que les entrées d'un dictionnaire sont formées de *lexèmes*.

J. Dubois reprend cette définition et affirme que c'est « *l'unité fonctionnelle significative du discours contrairement au lexème, unité abstraite appartenant à la langue. la lexie simple peut être un mot : chien, table. la lexie complexe peut contenir plusieurs mots en voie d'intégration ou intégrés : brise-glace* »<sup>19</sup>, l'auteur distingue *lexème* et *lexie*, le premier étant une unité abstraite ou virtuelle faisant partie d'une langue, le deuxième désigne l'unité fonctionnelle et significative et qui à son tour se subdivise en

---

<sup>16</sup> Coste D., Galissou R, op. cit. , p.358

<sup>17</sup> Cuq J.P, op. cit. , p.170

<sup>18</sup> Mounin G. ,op. cit. ,p .203

<sup>19</sup> Dubois &al. , op.cit., p.282

deux catégories distinctes une *lexie simple* qui se substituera au mot simple et la *lexie complexe* qui désignera ce qu'on appelait traditionnellement les « mots composés ».

R.galisson et D.coste définissent également la *lexie* comme: « *une unité de comportement linguistique ou de discours ; la lexie se compose de « mots » mais le mot est une unité virtuelle, alors que la lexie est une unité de fonctionnement discursif... il existe plusieurs types de lexies : la lexie « simple », la lexie « composée » et la lexie « complexe »*<sup>20</sup>, dans cette définition, nous constatons que les mots sont partie intégrantes de la lexie ,et à l'opposé même du mot qui est une unité abstraite ,la lexie est une unité fonctionnelle du discours, cette même lexie inclut plusieurs types :une lexie dite *simple*(cheval), une autre appelée *composée* (cheval-vapeur) et une dernière nommée *complexe* (cheval marin).

Par conséquent, Le terme *lexie* s'applique autant aux lexèmes qu'aux locutions. Nous dirons par exemple que *tête* et *avoir la chair de poule* sont deux lexies. D'après cet éclaircissement, le lexique fonctionne comme un réseau où les lexies sont connectées entre elles par une foule de liens qui participent à fabriquer d'autres lexies.

Enfin, le terme *vocable*, est défini chez G.Mounin comme étant un : « *mot considéré dans son individualité lexicale : bref, brèves sont deux formes d'un même vocable. Le Phèdre de Racine, qui contient 14217mots, compte 1653vocables (c'est-à dire 1653 mots différents)* »<sup>21</sup> Par opposition au *mot* cela signifie qu'un seul vocable peut apparaitre sous forme de mots, d'occurrences.ce sont en fait les différents changements qui s'opèrent suite aux variations de conjugaison, orthographe, bref aux variations morphologiques.

Chez J.Dubois, il désigne : « *l'occurrence d'un lexème dans le discours ,dans la terminologie de la statistique lexicale. Le terme de « lexème » étant réservé aux unités (virtuelles) qui composent le lexique et le terme de « mot » à n'importe quelle occurrence réalisée en parole, le vocable sera l'actualisation d'un lexème particulier dans le discours.* »<sup>22</sup>, ici, il est opposé au lexème (unité virtuelle), le vocable est l'actualisation de celui-ci. Mais ce terme est essentiellement utilisé dans les statistiques lexicales.

Après ce bref rappel des définitions proposées des termes : *mot, lexie, vocable*, nous écarterons le terme *vocable* pour ces liens étroits avec la statistique lexicale et si nous l'avons cité ce n'est que pour mettre le point et pour délimiter les sens et par conséquent

---

<sup>20</sup> Coste D., Galisson R, op. cit. ,317

<sup>21</sup> Mounin G.,op.cit.,p.336

<sup>22</sup> Dubois &al. , op.cit., p.507

éviter toute confusion induite par le rapprochement et le voisinage sémantique de ces termes.

De même que pour le terme *mot*, car son caractère trop vague et imprécis pourrait embrouiller notre recherche que nous voudrions la plus scientifique et la plus précise possible. Par conséquent, nous opterons, au fil de notre étude, pour le terme *lexie* comme unité minimale significative du vocabulaire et qui nous paraît plus plausible, plus adapté en ces circonstances.

Nous retiendrons, pour la fin du chapitre, la définition des concepteurs de la théorie sens/texte du terme « lexie » que nous considérons comme le recensement de celles susmentionnées. Igor A.Mel'cuk , A.Clas et Alain Polguère ,les fondateurs de la lexicologie explicative et combinatoire définissent la lexie comme : « *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 formalisation et, simultanément ,une généralisation 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 aussi prise dans une acception bien spécifique (=phrasème). »<sup>23</sup>.*

Tout cet effort et ce renfort théorique a eu pour objectif de déboucher sur les termes qu'il conviendra d'utiliser aussi bien pour l'étude ici présente que dans le cadre d'une phase authentique d'enseignement / apprentissage c'est –à dire en classe. Un enseignant maîtrisant les nombreuses affinités et nuances entre les termes cités plus haut dans le chapitre, saura à coup sûr transmettre les savoirs et comportements adéquats à ses apprenants en ce qui concerne l'acquisition des diverses notions de vocabulaire. Cette partie de notre étude intitulée « cadre théorique » a en effet une utilité et des répercussions pratiques et directes sur la situation dite de classe.

---

<sup>23</sup> Igor A.Mel'cuk, A.Clas, A.Polguère, 1995, introduction à la lexicologie explicative et combinatoire,Bruxelles ,Duculot,P.15

## **Chapitre 2 : L'approche par compétences**

Ce chapitre est consacré aux différentes notions didactiques et linguistiques qui seront le socle de notre étude. D'abord, Nous aborderons les notions de compétence, de compétence lexicale, ainsi que l'approche par les compétences, choix méthodologique retenu par la tutelle et ce qu'elle sous-tend comme conception cognitiviste et socioconstructiviste. Et comme nous Nous avons opté pour l'enseignement systématique du vocabulaire, nous étalerons ce choix qui s'inscrit dans la lignée déjà édifiée par J.Picoche, et suivant les préceptes de Igor Mel'cuk et Alain Polguère dans leur théorie sens /texte ou la branche dite la lexicologie explicative et combinatoire.

### *2-1- De la compétence à la compétence lexicale :*

A son début, la notion de compétence était réservée « au domaine judiciaire :elle désignait, tout à la fois, l'espace dans lequel une personne pouvait exercer son autorité et le fait qu'elle disposait des moyens – en termes de formation mais aussi de pouvoir institutionnel – pour l'exercice de cette autorité »<sup>24</sup>. Cette conception, a peu à peu évolué pour devenir un concept clé de la didactique et des sciences de l'éducation en général.

Selon G. LeBoterf : « La compétence n'est pas une addition : considérer la compétence comme une somme ou une simple addition de ressources, c'est raisonner en termes d'assemblage et non pas de combinatoire [...] L'actualisation de ce que l'on sait dans un contexte singulier... est révélatrice du passage à la compétence. Celle-ci se réalise dans l'action. Elle ne lui préexiste pas... Il n'y a de compétence que de compétence en acte »<sup>25</sup>. Cette définition rompt avec la représentation traditionnelle attribuée à la compétence. Car elle n'est plus un ensemble des aptitudes inertes attendant une concrétisation par une performance, comme le préconisait N.Chomsky, mais elle est synonyme d'une action, une tâche.

Perrenoud, rejoint cette définition en expliquant: « Il y a toujours des connaissances " sous "une compétence, mais elles ne suffisent pas. Une compétence est quelque chose

---

<sup>24</sup> Meirieu P., (2005), « si la compétence n'existait pas, il faudrait l'inventer »

<sup>25</sup> Le Boterf G.,(2008), « Repenser la compétence pour dépasser les idées reçues :15 propositions »,paris,Eyrolles.

que l'on sait faire. Mais ce n'est pas un simple savoir-faire, un "savoir-y-faire", une habileté. C'est une capacité stratégique, indispensable dans les situations complexes. La compétence ne se réduit jamais à des connaissances procédurales codifiées et apprises comme des règles, même si elle s'en sert lorsque c'est pertinent. Juger de la pertinence de la règle fait partie de la compétence »<sup>26</sup>.

Donc, la notion de compétence, n'est pas un phénomène de mode. Certes, elle a évolué et par conséquent, changer d'acception et d'ampleur, mais son essence a demeurée la même. Cette notion, est passée d'une simple disposition innée ou acquise, pour désigner, aujourd'hui, à la fois, cette capacité même ainsi que son accomplissement.

En outre, une compétence est un terme générique qui se démultiplie en plusieurs compétences ayant, chacune d'elle, une désignation bien déterminée. Le cadre Européen de Référence, indique qu'une compétence globale englobe des « *niveaux de compétence qui permettent de mesurer le progrès de l'apprenant à chaque étape de l'apprentissage et à tout moment de la vie.* »<sup>27</sup>

Ceci implique, qu'à l'intérieur de cette compétence dite globale ou de communication, nous trouverons des sous-catégories qui la forment, et leur combinaison réalisera les objectifs d'un enseignement/apprentissage donné.

Dans cette perspective, nous citerons, sommairement, les différentes composantes de cette compétence de communication. Plusieurs découpages de cette compétence ont été faits par les didacticiens, nous nous contenterons de celles citées par S.Moirand, qui distingue quatre éléments constitutifs<sup>28</sup> :

- Une composante linguistique, c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation (la capacité de les utiliser) des modèles phonétiques, lexicaux, grammaticaux et textuels du système de la langue.
- Une composante discursive, c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des différents types de discours et de leur organisation en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils sont produits et interprétés.
- Une composante référentielle, c'est-à-dire la connaissance des domaines d'expérience et des objets du monde et de leurs relations.

---

<sup>26</sup> Perrenoud, P., (2004), « évaluer les compétences », dans, L'Éducateur, n°spécial, pp. 8-11.

<sup>27</sup> Conseil de l'Europe, (2001), « Cadre européen commun de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues », Comité de l'Éducation, Strasbourg, Didier.

<sup>28</sup> Moirand, S., (1979), « Situation d'écrit Compréhension/Production en langue et étrangère », Paris, Clé International.

- Une composante socioculturelle, c'est-à-dire la connaissance et «l'appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions, la connaissance de l'histoire culturelle et des relations entre les objets sociaux.

Ces éléments, nous intéressent dans la mesure où notre objet d'étude fait partie de l'une de ces composantes, en l'occurrence la compétence lexicale. Cette dernière est définie par S.Moirand, comme la connaissance et l'appropriation des modèles lexicaux.

Pour H.Holec de l'Université de Nancy, une compétence lexicale est « Ce que l'apprenant veut, doit, acquérir, c'est la capacité de comprendre, oralement et/ou à l'écrit, d'utiliser dans ses productions orales et/ou écrites, de traduire éventuellement, les mots qu'il va rencontrer ou dont il aura besoin dans les situations de communication particulières où il aura à assumer des rôles discursifs. »<sup>29</sup>.

De cette définition, nous retiendrons qu'une compétence lexicale (comprenant le vocabulaire bien entendu) est une aptitude de compréhension, d'appropriation et d'ordonnement des mots (lexies) à l'oral comme à l'écrit, pour les réinvestir dans des situations de communication authentiques, orales ou écrites.

## 2-2 –L'approche par les compétences :

L'approche par les compétences est devenue l'approche adoptée par plusieurs systèmes éducatifs mondiaux. Elle est le résultat du travail de son concepteur Xavier Roegiers .L'Algérie, où les précédentes méthodologies ont prouvé leur échec, a opté en 2003 pour cette méthodologie afin de venir en rescousse à son système.

Nous étalerons dans ces lignes les grands axes sur lesquels se repose cette méthodologie selon ses concepteurs (X.Roegiers, Jean-Marie De Ketele) :

1-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 ...

---

<sup>29</sup> Holec, H., (1999), « *Lexique et didactique du français langue étrangère* », Cahiers de l'ASDIFLE<sup>6</sup>,[enligne],[consulté le 02-01-2010] disponible sur : <http://fle.asso.free.fr/asdifle/>

2-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'actes langagiers 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* »<sup>30</sup>. 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 problèmes 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 situations », défini comme un ensemble de situations ayant un niveau de difficulté équivalent mais qui se rattachent à une même compétence ou à un 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 protection de l'environnement, le domaine paramédical et le domaine de l'enseignement.

3-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...

4-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 elles 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 mathématique peut servir à d'autres matières d'enseignement). Ainsi, l'important n'est plus seulement de s'interroger

---

<sup>30</sup> Roegiers X., (2000), « *une pédagogie de l'intégration* », Bruxelles, De Boeck.

sur ce que l'apprenant sait, voire même sur ce qu'il sait faire, mais de se préoccuper aussi et surtout des situations dans lesquelles il va être amené à utiliser son « savoir ».

5-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 savoir-faire juxtaposés) ; toutefois, l'évaluation de la compétence n'exclut pas celle, antérieure, des savoirs et des 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 remarquons que l'apprenant 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 socioconstructivisme, apparaissent comme cadre de référence qui sous tendent l'A.P.C. « *plusieurs courants psychologiques, pédagogiques et didactiques s'inscrivent d'ailleurs, à des degrés divers, dans cette perspective* »<sup>31</sup>.

Il importe de mettre au premier plan la théorie constructiviste de Piaget. Pour lui, l'apprenant n'est pas un récepteur passif des informations, mais il est l'acteur dont le rôle principal est de rendre les connaissances existantes et vivantes en lui et chez l'Autre. Pour expliquer les cheminements d'apprentissage de la personne, quelques principes sont mis de l'avant et qui encadrent son activité cognitive ; ce sont l'accommodation, l'assimilation et l'équilibration.

Alors que Piaget a développé la dimension purement cognitive de cette activité humaine de cognition, qui a son siège en chaque personne et s'y développe, Vygotsky, compte tenu de l'intérêt qu'il a porté aux relations interpersonnelles et au développement de l'humain dans son environnement, a observé les interactions sociales associées au développement des connaissances. La mise en relief de la dimension sociale du constructivisme lui est attribuée. Cela met en jeu des fonctions sociales, qu'elles soient fonctions de communication ou fonctions psychiques dites supérieures ; ces fonctions sont exercées grâce à des réseaux de relations mises en action entre personnes.

Pour Vygotsky, des fonctions intramentales sont sous-jacentes aux fonctions sociales ; elles consolident les compétences et l'activité de la personne en rapport avec ses

---

<sup>31</sup> Jonnaert P., & Masciotra D., (2004), « *Constructivisme : choix contemporains* », Québec, Presses de l'université du Québec.

fonctions de communication élémentaires et les fonctions psychiques inférieures. Ces dernières comportent, chez l'enfant, ce qui est relié à la perception et aux instincts ; des impulsions lui permettent de faire savoir qu'il a faim, il s'agit de son sourire et de ses pleurs.

Nous retiendrons ce tableau récapitulatif afin de distinguer les deux courants :

<b>PIAGET (constructivisme)</b>	<b>VYGOTSKY (socio-constructivisme)</b>
<b>L'acquisition est une construction.</b>	<b>L'acquisition est une appropriation.</b> C'est la signification sociale des objets qui importe. Le sujet seul face au monde pourrait ne rien apprendre du tout.
<b>Le rôle du langage</b> dans le développement de la connaissance est secondaire.	<b>Le rôle du langage</b> dans le développement de la connaissance est crucial.
<b>Le développement précède l'apprentissage</b> (conception mentaliste)	<b>C'est l'apprentissage qui pilote le développement.</b> Vygotsky distingue deux situations : - celle où l'apprenant peut apprendre et accomplir seul certaines activités, - celle où l'apprenant peut apprendre et réaliser une activité avec l'appui d'un autre. Celle-ci détermine sa "capacité potentielle de développement". Entre ces deux situations se situe la " <b>zone proximale de développement</b> " ( <b>ZPD</b> ) dans laquelle l'individu peut progresser grâce à l'appui de l'autre.
<b>Pédagogie de la découverte:</b> L'enfant fait des expériences, en tire des résultats, les traite de façon subtile et intéressante.	<b>Pédagogie de la médiation:</b> Le médiateur intervient entre l'enfant et son environnement. Dans une culture donnée, l'enfant ne peut pas tout redécouvrir lui-même. Quelle serait la situation d'interactivité la plus favorable pour le développement ?

**Tableau 2.1. Les deux courants constructivistes**

Quant aux implications didactiques de la conception socio-constructiviste, celle-ci considère que l'apprentissage doit mener à l'intériorisation, c'est-à-dire à faire émerger des comportements mentaux. Selon X.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 verbaux (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.

### 2-3-La lexicologie explicative et combinatoire :

Avant d'appréhender, proprement dit, l'approche sur laquelle nous nous appuyons, en l'occurrence la lexicologie explicative et combinatoire, nous citerons ici d'autres modèles à titre indicatif.

Plusieurs approches se sont intéressées à l'enseignement/apprentissage du vocabulaire. Iva Novakova, dans une contribution<sup>32</sup>, cite celle de K.Manchev:

-La structurologie du linguiste bulgare K.Manchev : qui propose une approche du lexique conforme à celle de la grammaire, le sens est un procès qui se construit entre deux termes, le sujet(S) et l'objet(O).Le rapport S ↔ O serait donc l'opérateur constructif fondamental du langage.

---

<sup>32</sup> Novakova , Iva, in Calaque, E. & David, J., (2004), « *Didactique du lexique : contextes, démarches, supports* » Bruxelles, De Boeck.p.89

10 Chanfrault-Duchet, M.F., in Calaque, E. & David, J., (2004), « *Didactique du lexique : contextes, démarches, supports* » Bruxelles, De Boeck. p.103

11 Lewis, M.,(1993),*The lexical approach*, London, Language Teaching Publication.p.vi

Une deuxième contribution<sup>33</sup>, cette fois de Marie-Françoise Chanfrault-Duchet évoque le courant anglo-saxon, dont le chef de file est Michael Lewis, que nous nous permettons de mentionner brièvement :

- Le courant britannique de la *lexical approach* est Fondé sur un principe clef : « *Language consists of grammaticalised lexis, not lexicalised grammar* »<sup>34</sup>, ça veut dire que la langue est constituée de lexique grammaticalisé et non de la grammaire lexicalisée. Cette approche conjugue, sur l'axe syntagmatique, vocabulaire et grammaire. L'élocution est une exploitation de segments préconstruits mémorisés. Dans ce cadre, l'élocution ne relève donc pas d'une création *ex nihilo*, mais de procédures de reprise-combination, ouvertes à la créativité langagière. L'enjeu didactique porte alors sur la conversion des processus d'acquisition (inscrits dans l'imprégnation et la durée), dans les dispositifs d'apprentissage favorisant des appropriations rapides en mode réflexif.

Dans la même lignée, Nattinger et DeCarrico procède à une transposition visant la maîtrise de la langue-système à partir du lexique, ils dépassent le mot et la phrase, pour retenir une nouvelle unité cognitivo-linguistique d'apprentissage : le segment. Ils érigent ainsi la mémorisation d'unités polylexicales en prérequis et axent l'apprentissage des règles grammaticale sur des manipulations de formes préconstruites. Sur ces bases, la progression part des énoncés ritualisés et formules figées (proverbes, dictons, citations), puis aborde les structures syntaxiques lexicalisées (locutions, organisateurs phrastiques et textuels).

Lewis élabore une didactique globale de la langue, centrée sur une approche syntagmatique du lexique. Cette option privilégie, d'abord, les postures de réception favorisant la mémorisation (les postures de production se construisent ensuite sur cette base), et à réhabiliter, en mode inductif, le vieil exercice « à trous », pour l'appropriation des agencements syntaxiques de mots.

Deux outils étayent cette approche conjointe du lexique et de la syntaxe sur une base sémantique : le dictionnaire de la collocation de J.Sinclair (1995), et une grammaire synthétique à visée didactique de R.A.Close(1992).

Toutes ces approches, sommairement évoquées, ne seront pas retenus comme référence, elles ne sont citées que dans le but d'illustrer le flux des travaux menés sur l'acquisition du vocabulaire par différentes écoles.

---

<sup>33</sup> Chanfrault-Duchet, M. F., in Calaqua, & E. David, J., (2004) « didactique du lexique : contextes, démarches, supports » Bruxelles, De Boek. P. 103

<sup>34</sup> Lewis, M., (1993), *The lexical approach*, London, Language Teaching Publication. P VI

En revanche, un modèle sera la base théorique de notre étude : la lexicologie explicative et combinatoire qui est une branche de la théorie sens texte élaborée par Igor Mel'cuk, André Clas et Igor Mel'cuk. Leurs travaux reposent sur les avancées de Jacqueline Picoche qui affirme qu' : « *Il est tout à fait possible d'enseigner systématiquement sinon la totalité du lexique d'une langue, par définition ouvert, du moins un large vocabulaire usuel.* »<sup>35</sup>. Dans cette perspective, elle a élaboré en collaboration avec Jean-Claude Rolland : « *le dictionnaire du français usuel : 15000 mots utiles en 442 articles* ». Les auteurs croient que l'étude de ces 442 articles, au moyen d'exercices bien conçus, pourrait être répartie et officiellement programmée au collège, au terme desquelles l'apprenant aurait fait, de façon systématique, le tour de 15 000 mots utiles, soit l'essentiel du lexique français usuel, avec leur fonctionnement syntaxique et leurs connotations culturelles.

En outre, I.Mel'cuk, rejoint cette conception et réaffirme : « nous nous sommes donné une tâche bien spécifique : proposer des méthodes de description rigoureuse, formelle et exhaustif du lexique »<sup>36</sup>. Ils exigent de l'étude qu'ils mènent deux impératifs :

- Elle doit être multilatérale : la lexie est considérée simultanément sous ses facettes : sémantique, syntaxique et lexico-combinatoire.
- Elle doit obligatoirement aboutir à l'élaboration de dictionnaires.

D'une part, cette étude se veut la plus exhaustif possible en prenant en compte les différents aspects de la lexie. D'une autre part une théorie, traitant du vocabulaire, n'est qu'une conception abstraite en absence d'une création, celle de réaliser un outil didactique, tel le DFU (Dictionnaire du Français usuel) ou le DEC (Dictionnaire Explicatif et combinatoire), permettant l'acquisition du vocabulaire d'une langue.

D'abord, pour étaler les soubassements de la lexicologie explicative et combinatoire, nous avons choisi de citer les explications du chef de file de la TST (Théorie sens texte) de I.Mel'cuk lors d'une leçon inaugurale au collège de France où il en développe les principes.

Selon Mel'cuk, la langue est considérée comme un mécanisme, ou un système de règles, qui permet au locuteur de faire deux choses :

---

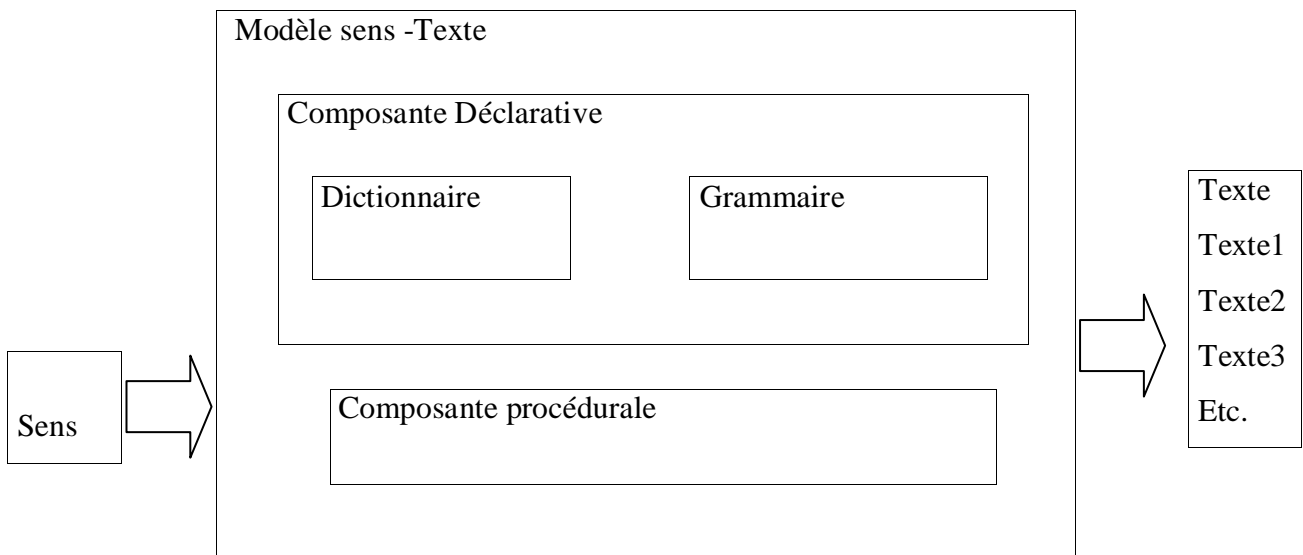
<sup>35</sup> Picoche, J., (1993), « Didactique du vocabulaire français », Paris, Nathan.

<sup>36</sup> Mel'cuk, I.A., Clas, A., Polguère, A., 1995, « Introduction à la lexicologie explicative et combinatoire », Bruxelles, Duculot.

1) PARLER, c'est-à-dire, (être capable de) faire correspondre à un sens qu'il veut exprimer tous les textes de sa langue qui, d'après lui, peuvent véhiculer ce sens et choisir celui qui passe le mieux dans les circonstances concrètes d'un acte langagier donné.

2) COMPRENDRE LA PAROLE, c'est-à-dire, (être capable de) faire correspondre à un texte qu'il perçoit tous les sens que, d'après lui, ce texte peut véhiculer et choisir celui qui passe le mieux dans les circonstances concrètes d'un acte langagier donné.

La TST est donc une théorie linguistique visant la description de la correspondance Sens Texte, au moyen de la construction de modèles formels. Ces modèles peuvent être considérés comme des machines logiques virtuelles du type suivant :



**Figure2.1. Structure fonctionnelle d'un modèle Sens-Texte**

La figure 1 illustre le fait qu'un modèle Sens-Texte est une machine virtuelle qui prend en entrée des représentations de sens d'énoncés et retourne un ensemble de textes, qui contient toutes les paraphrases permettant d'exprimer le sens donné en entrée. Par exemple :

Sens	Textes
Norm aime sa femme Marge de façon très intense	Norm aime follement sa femme Marge. Norm aime sa femme Marge à la folie. Norm aime sa femme Marge comme un fou. Norm éprouve un amour fou pour sa femme Marge. Norm ressent un amour immense pour sa femme Marge. Etc.

**Tableau 2.2. Exemple sens-texte**

Cet exemple est donné par Alain Polguère. Même sommaire, il montre comment fonctionne ce modèle linguistique ainsi que son envergure, en allant des conceptions potentielles chez les apprenants de la langue vers une concrétisation en forme de textes.

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.

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 qui doivent, souvent, les apprendre par 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. Ces trois expressions semi-figées expriment toutes l'intensité du sentiment éprouvé, mais de façon différente. Auprès de RIRE (la base), apparaît *fou* (le collocatif), mais auprès de COLERE, même s'il s'agit de dire que le sentiment éprouvé est « fort », il est impossible de dire *folle* (*\*colère folle*), 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

systematique du vocabulaire en classe de langue étrangère, particulièrement à un stade précis de leur apprentissage.

## **Chapitre03 : Programme et manuel scolaire**

Dans ce chapitre, nous essayerons de faire le point sur trois axes essentiels à notre recherche ; le premier concernant la notion de curriculum et de programme d'apprentissage, la deuxième concernera les critères qui régissent l'élaboration d'un programme et en troisième lieu, nous nous intéresserons au manuel scolaire et sa conception.

### *3-1-Programme et curriculum :*

Dans un premier temps, il nous paraît indispensable d'étaler quelques explications concernant les notions de programme et de curriculum afin de définir notre objet de recherche et par conséquent le cerner et l'analyser par la suite : est-il question d'un programme ou d'un curriculum ?

D'un côté, J.P Cuq et I.Gruca, dans *cours de didactique du français langue étrangère et seconde* estiment que le programme est : «*au sens large, toute conception a priori de l'activité que la partie guidante souhaite voir accomplir par l'apprenant. Même si elles ne sont pas totalement imposées [...] Les programmes prévoient les contenus à enseigner et la méthodologie à utiliser à un niveau donné .Dans les pays centralisés les programmes valent pour l'ensemble des établissements et sont assez contraignants pour les enseignants qui doivent les respecter, parfois au mépris des constatations différentielles qu'ils peuvent faire dans leurs propres classes »* par rapport à la norme édictée par l'institution. »<sup>37</sup>. Cette définition met l'accent sur le caractère institutionnel du programme, il est produit et guidé par une institution, il définit les objectifs que celle-ci désire implanter chez les apprenants, le but de ces programmes seraient de cerner les contenus à enseigner et la méthodologie à suivre afin de réaliser des objectifs bien déterminés .Selon l'auteur, la nature du système guidant compte énormément dans sa réception et son application. Dans un système centralisé (tel que le notre), le programme doit être appliqué à la lettre, il force les partenaires à devenir de simples exécutants en dépit de leurs observations sur le terrain qui peuvent aller à l'encontre des instructions imposées, bref, cela suppose que le programme est un contenu à enseigner ,non-négociable et qui exprime les exigences qu'une autorité ,politique en général, souhaite réaliser.

---

<sup>37</sup> Cuq J.P et Gruca I. ,Cours de didactique du français langue étrangère et seconde,2002,presse universitaires de Grenoble France

En outre ,Michel Minder affirme que :« *Le problème de l'établissement des programmes scolaires s'avère de plus complexes ,car il se situe au point de convergence de multiples variables ,dont il faudra trouver la synthèse :données axiologiques ,bien sûr, mais aussi données intrinsèques liées au domaine d'apprentissage ,données liées aux caractéristiques des élèves, etc.[...]la confection des programmes devrait être confiée à des spécialistes de la programmation ,entouré d'une équipe comprenant au moins un expert de la discipline, un homme du terrain ,un philosophe, un psychologue, un pédagogue, un enseignant* »<sup>38</sup>. Dans cette optique, nous assistons, premièrement, au constat de la complexité de la réalisation et la production d'un programme d'enseignement, puisqu'il dépend de plusieurs paramètres dont il faut tisser les liens, entre autre celles relatifs au système de valeurs ainsi que les éléments qui sont en relation directe avec les sciences de l'éducation qui le forment. Deuxièmement, l'auteur estime que la réalisation d'un programme devrait être le produit d'un consensus entre différent acteurs de la scène sociale, d'experts de diverses disciplines.

Alain Muller<sup>39</sup> résume les caractéristiques d'un programme d'études comme étant:

- Ce qui doit être enseigné est découpé en disciplines relatives à des domaines de savoir (français, mathématiques, etc.).
- Ceux-ci sont découpés en sous-domaines (par exemple pour les mathématiques : numération, opérations, géométrie, etc.).
- Les sous-domaines sont à leur tour découpés en notions (addition, soustraction, etc.)
- Les notions d'un même sous-domaine sont articulées les unes aux autres selon une logique de progression.
- La progression est pensée comme un cheminement allant du simple au compliqué.
- A chaque notion correspond un certain temps d'enseignement devant lui être consacré.
- Des méthodes sont données prescrivant comment enseigner les notions.
- La logique du découpage opéré sur les objets à enseigner est totalement solidaire d'une logique de découpage temporel pensée en termes de progression du plus simple au plus compliqué.

D'un autre côté, et après l'étalage d'un inventaire de définitions du curriculum par Philippe Jonnaert et Moussadak Ettayebi, ils retiennent la définition suivante : « un

---

<sup>38</sup> Minder M.,Didactique fonctionnelle objectifs,stratégies,évaluation,1999,DeBoeck,Bruxelles.

<sup>39</sup> Muller,A., 2007,»programme,objectifs et organisation du travail scolaire »in Gather Thurler,M. et Maulini, O. »l'organisation du travail scolaire :enjeu caché des réformes ? ».Presses de l'université du Québec ,Canada.

*curriculum est un ensemble d'éléments qui, articulés entre eux, permettent l'opérationnalisation d'un plan d'action pédagogique au sein d'un système éducatif. Le curriculum est ancré dans les réalités historiques, sociales, politiques, économiques, religieuses, géographiques et culturelles d'un pays, d'une région ou d'une localité.* »<sup>40</sup>, Ceci dit, un curriculum est un plan d'action pédagogique, prescrit ,a priori, par une institution sous formes de lois, arrêtés, circulaires et notes, mais assujetti à différents paramètres qui l'organisent et le l'orientent afin de réaliser les finalités pour lesquelles il à été conçue.

De son côté, Rogiers,X. propose de redéfinir le concept de curriculum en précisant que :« *dans le sens d'une forme sociale, d'une configuration qu'adoptent les acteurs en arrêtant un certain nombre de paramètres à un moment donné dans l'espace et dans le temps, ces paramètres étant relatifs aux règles du déroulement pédagogique d'une action d'éducation ou de formation(projet, plan,programme...).*Non seulement cette configuration est évolutive, mais elle est multiple, dans le sens où elle existe à différents niveaux, des niveaux les plus institutionnels(pouvoir politique) aux niveaux les plus opérationnels (classe, groupe en formation) »<sup>41</sup> ,pour ce qui est de cette conception ,elle démontre l'ampleur d'un curriculum , un projet de société au service de l'action éducative et qui se donne pour but d'apporter des réponses concrètes aux questions suivantes :

- . Axiologie : Selon quelles valeurs ?
- . Didactisation : quels contenus cognitifs ? Quelle progressivité ?
- . Opérationnalité : quels objectifs ?
- . Méthodologie : comment ? Quelles méthodes ?
- . Temporalité : quand ? Dans quel ordre ? Selon quelles progressions ?
- . Responsabilité : qui ?

Rogiers, X. lui prête les caractéristiques suivantes : 1. Il est réaliste (ce n'est pas une déclaration de bonnes intentions).

2. Il mentionne clairement un niveau d'études donné.

3. Il est présenté de manière intégrée : ce n'est pas une somme de savoirs et de savoir-faire juxtaposés.

---

<sup>40</sup> Jonnaert P. & M'batika A.,(2004), « *les reformes curriculaires :regard croisés* » Québec,Presses de l'université du Québec.

<sup>41</sup> Rogiers X.,(2000), « *une pédagogie de l'intégration* »,Bruxelles ,De Boeck.

5. Il est exprimé de façon claire et univoque : il peut être compris de la même manière par tous, il ne donne pas lieu à différentes interprétations (éviter des formulations trop générales).

6. Il est évaluable.

En guise de synthèse, nous retiendrons les distinctions entre le curriculum et le programme d'études par le biais d'un tableau récapitulatif des particularités des deux concepts :

	<b>Programme d'études :</b>	<b>Curriculum :</b>
Utilité de l'outil pour :	Former l'utilisateur à savoir comment satisfaire son besoin d'information	Enseigner. Développer un savoir critique de l'information
Visée :	Vise le court terme et l'efficacité, l'opérationnalité, la tâche à effectuer de façon pratique	Vise le long terme et l'accomplissement d'un être éclairé. Aspire à une éducation culturelle de l'information.
approche	Par les compétences procédurales	. par les contenus notionnels . par les situations et les problématiques informationnelles . par les compétences (savoirs + savoir faire + savoir être)
Forme :	Directives, instructions.	Critique de l'information : établir des distinctions entre les types, fonctions, valeur et statut ...
Relation entre les 2 outils :	Peut être au service d'un curriculum.	En complémentarité. C'est un des volets du curriculum. avec les autres
Nombre	Plusieurs programmes peuvent coexister.	Il n'y a qu'un curriculum par système. Deux curriculum, ou plus, entraînent forcément des conflits
But	Réussir à court terme	Réussir à long terme
Unité de base	La compétence comportementale Listées et hiérarchisées	Les concepts. Organise l'expérience formatrice de l'élève à l'intérieur de son parcours.
Conception :	Centré sur la description des savoirs, savoir-faire et savoir être, pouvant être décrits, observables. Ces compétences devant être mises en œuvre dans un contexte particulier pour une tâche particulière.	Elaboration, en amont d'un corpus de notions et de savoirs fondamentaux, décliné autour de différents axes et ordonné selon une véritable progression didactique absente dans les programmes d'études.
Public	Apprenants d'un niveau donné	Tous les apprenants, de cycles différents
champ	Pratique, action	Théorique, instruction

Avantages pédagogiques	<p>Outil à partir duquel il est possible de construire la formation des élèves.</p> <p>Plan sur lequel on peut s'appuyer pour anticiper et orienter les comportements recherchés pour les élèves.</p> <p>Découpage en capacités générales, compétences générales et compétences spécifiques.</p> <p>Evaluation des comportements observables à travers d'indices.</p>	Penser en terme de curriculum et non pas en terme de programme permet de distinguer les prescriptions explicites de l'institution.
Evaluation	Objet évaluable	Prévoit un système d'évaluation

### Tableau 3.1. Curriculum et programme d'étude

Après ce tour d'horizon des deux concepts, nous pourrions retenir que le seul objectif d'étaler ces différences, c'est de retenir celui qui a plus d'incidences sur notre objet de recherche, en l'occurrence le concept de programme d'études, car c'est lui qui sera interrogé par l'analyse que nous compterons faire ultérieurement.

#### 3-2-Critères d'élaboration d'un programme d'études :

Même si un programme d'études n'a pas les mêmes dimensions qu'un curriculum, il est toujours un outil indispensable à la réalisation d'un parcours d'apprentissages, de par les repères qu'il met au service de celui-ci et la capacité à l'orienter et le réguler, de ce constat, nous pouvons dire que la réalisation d'un programme d'études n'est pas fortuite, ni aléatoire, puisque sa conception est le fruit d'une profonde réflexion. Ainsi, comme tout programme, il a ses propres critères d'élaboration que Michel Minder cite dans son ouvrage susmentionné<sup>42</sup> :

1-La sélection des contenus : Cette sélection se fera sur les bases des objectifs retenus. Cette opération est fastidieuse dès que les concepteurs dépassent les apprentissages de base. C'est ici qu'une analyse de la société s'impose, qui déterminera les besoins intellectuels et professionnels des années à venir ainsi que les buts à atteindre. Il ajoute que

<sup>42</sup> Muller, A., 2007, « programme, objectifs et organisation du travail scolaire » in Gather Thurler, M. et Maulini, O. « l'organisation du travail scolaire : enjeu caché des réformes ? ». Presses de l'université du Québec, Canada.

les pratiques de plusieurs systèmes restent si longtemps en vigueur après que les objectifs premiers ont disparu. En terme de programme intégrateur, comme le souligne X.Rogiers, nous y trouverons la réponse à la question : Quelles compétences faut-il inclure dans un programme scolaire ?

2-La présentation du document :après une critique aux programmes qui mêlent les intentions pédagogiques générales, des conseils méthodologiques et des énumérations de matières répartis en fonctions des années d'études, l'auteur distingue la coexistence de trois conceptions :la première concerne les programmes de matières qui contiennent des notions qui ne suggèrent directement aucun comportement précis à installer.

La deuxième s'intéresse aux programmes d'objectifs : ces programmes sont rédigés en termes d'objectifs opérationnels et comportementaux très précis.La troisième se focalise sur les programmes de compétences : ils sont présentés comme une sorte de « cahier des charges » attribués aux maîtres, susceptibles d'orienter leur action générale mais gardent l'initiative de déterminer les objectifs intermédiaires selon un socle de compétence.

3-L'utilisation de l'instrument : Trois attitudes, sont retenues, vis-à-vis du programme : la première consiste à se rabattre directement ou indirectement sur le programme, abdiquant tout pouvoir quant à la formulation des objectifs personnels.

La deuxième façon consiste à bâtir soi-même son propre cours à partir des objectifs répertoriés dans les programmes.

Une troisième manière de faire, consiste à définir au préalable un objectif terminal de la séquence éducative qu'on se propose de mettre en œuvre pour se tourner après vers les programmes pour promouvoir le comportement présélectionné.

### *3-3 Comment concevoir un manuel scolaire ? :*

Dans une optique traditionnelle, le manuel scolaire n'est qu'un outil de transmission de savoir, il contient des contenus-matières que l'apprenant doit assimiler par le biais d'exercices. Cette vision est vite abandonnée au profit d'une autre, qui stipule que le manuel scolaire doit jouer un rôle important dans l'apprentissage au même titre que le programme d'études.

Dans ce sous-chapitre nous tenterons de faire le point sur la nature du manuel scolaire, ses caractéristiques, sa relation avec l'approche par compétence et les différentes étapes de sa conception ainsi que ses fonctions.

D'abord, nous signalons que le manuel suit généralement le programme d'une discipline dont les objectifs ou les contenus peuvent servir de titres ou de sous-titres des

différents chapitres du livre (une concrétisation du programme). Dans certains cas, le plan du manuel est basé sur les objectifs et les instructions du programme mais les axes des chapitres ou des sous-chapitres ne correspondent pas obligatoirement aux contenus de la discipline tels qu'ils apparaissent dans le programme. Dans tous les cas, les contenus du livre sont enrichis par rapport au programme pour apporter la quantité d'informations, d'explications et de commentaires, nécessaires à l'approfondissement de la discipline.

Pour ce qui est de la nature de ce document, nous rejoignons, ici, l'explication de M. Lebrun qui affirme que le manuel scolaire est : *« est un outil de médiation qui, en soi, ne possède aucun pouvoir. En effet, c'est avant tout la posture épistémologique adoptée par l'enseignant, son appropriation et la fonction de médiation pédagogique-didactique qui lui est attribuée qui en détermineront les fonctions et, par-là, l'influence que le manuel aura sur le processus d'enseignement-apprentissage.. Nous retenons que le manuel scolaire est un outil qui permet d'accompagner autant la démarche d'apprentissage que la démarche d'enseignement puisqu'il est inséparable des conditions dans lesquelles il est utilisé »*<sup>43</sup>.

Comme chaque outil pédagogique-didactique, le manuel scolaire présente plusieurs caractéristiques que François-Marie Gérard évoque<sup>44</sup> par rapport à une approche par compétence :

- Les manuels scolaires d'aujourd'hui organisent des situations-problèmes, confrontent l'élève à des situations complexes qui sont contextualisées ou proches de situations de vie.
- Les manuels scolaires d'aujourd'hui font exploiter des ressources variées en fournissant des pistes et du matériel documentaire qu'il s'agit d'exploiter pour résoudre les situations-problèmes.

---

<sup>43</sup> Le brun M., (2006), *« Le manuel scolaire : un outil à multiples facettes »*, Québec, Presses de l'université du Québec

<sup>8</sup> GERARD, F.-M. (2003). Les manuels scolaires d'aujourd'hui, de l'enseignement à l'apprentissage, *Option*, n°4, 27-28.

-Les manuels scolaires d'aujourd'hui rendent l'élève le plus actif possible, en structurant l'apprentissage autour d'activités et de tâches qui lui permettent de réaliser des productions significatives et si possible utiles.

-Les manuels scolaires d'aujourd'hui organisent des situations d'interaction entre les élèves, afin de favoriser les conflits sociocognitifs.

-Les manuels scolaires d'aujourd'hui favorisent une réflexion des apprenants sur leur action, en les invitant à réfléchir aux ressources mobilisées pour réussir une action ainsi que sur les effets et sur les conditions de réussite de leur action.

-Les manuels scolaires d'aujourd'hui favorisent une évaluation centrée sur l'élève en les associant à l'évaluation de leurs apprentissages et de leurs productions.

-Les manuels scolaires d'aujourd'hui visent la structuration par l'élève des acquis nouveaux, en prévoyant des moments de synthèse dans une perspective d'intégration et de transfert.

- les manuels scolaires d'aujourd'hui visent l'intégration par l'élève de ses ressources personnelles, en lui proposant des tâches l'incitant à faire des liens entre diverses choses à apprendre et à les mettre en perspective d'utilisation ultérieure.

-Les manuels scolaires d'aujourd'hui visent la recherche de sens dans chaque apprentissage en aidant à évoquer les situations de vie professionnelle, sociale ou personnelle dans lesquelles l'élève va pouvoir mobiliser ses savoirs, ses savoir-faire autres ressources.

Outre ces caractéristiques, le manuel scolaire a des fonctions bien déterminées. R.Seguin<sup>45</sup> dans son guide méthodologique à l'élaboration d'un manuel scolaire, énumère six fonctions qui lui en sont conférées :

1-Fonction de transmission de connaissances

2-une fonction de développement de capacités et de compétences

3-consolidation des acquis

4-une fonction d'aide à l'intégration des acquis

5-une fonction de référence

6-une fonction d'éducation sociale et culturelle

---

<sup>45</sup> Seguin, R., (1989), « *L'élaboration des manuels scolaires : guide méthodologique* », Paris, Unesco.

Cependant. Rogiers <sup>46</sup>précise qu'il faudrait deux fonctions pour qu'un manuel soit *intégrateur* :

a- Il faut qu'il ait au préalable défini quelques compétences à développer dans l'ensemble du manuel, voire même un objectif terminal d'intégration

b-Il faut qu'il contienne quelques activités d'intégration axées sur ces compétences.

Enfin, la conception d'un manuel scolaire n'est pas une tâche aisée à réaliser, vu sa complexité sur le plan de la confection intrinsèque ou sur le côté technique, bref, nous essayerons d'étaler les grands axes de l'accomplissement d'un tel travail en quelques points :

#### **-I' identification des besoins :**

En effet, l'une des tâches que doit exécuter une des commissions de manuel scolaire, c'est de faire des études approfondies afin de détecter les besoins auxquels il sera adaptés, en multipliant les enquêtes, découvrir les représentations auprès des enseignants et des apprenants, comparer les différents manuels, déjà utilisés dans le même état ou avec ceux d'autres pays.

#### **-Les ressources économiques :**

Comme tout projet, la conception d'un manuel requiert des ressources financières énormes, allant des conceptions théoriques jusqu'à l'impression et la diffusion, ces ressources doivent être garanties et prévues pour assurer sa continuité, car l'opération peut durer jusqu'à dix ans de travail.

#### **-L'élaboration des manuels**

Cette étape, recouvre les objectifs des programmes d'enseignement, priorités pour les niveaux d'études et les disciplines, qualité de l'édition, contraintes financières éventuelles. Cette élaboration suppose l'existence d'auteurs compétents et expérimentés, travaillant en étroite collaboration avec les responsables des programmes et les spécialistes en édition.

#### **-L'édition**

L'édition d'un livre scolaire est une activité très complexe qui exige de multiples compétences dans la mesure où elle réalise la " mise en forme " de l'ouvrage. Elle requiert l'examen de nombreux éléments d'ordres visuel, graphique, matériel. La composition des textes doit se baser sur des phénomènes tels que le processus de lecture, la lisibilité, la perception.

#### **-L'impression**

---

<sup>46</sup> Rogiers X.,(2000), « *une pédagogie de l'intégration* »,Bruxelles ,De Boeck

Cette étape est d'ordre, purement, technique, elle s'intéresse à la conception des maquettes, les dessins à exécuter, le choix des couleurs, le procédé impression choisi, le calibrage.etc.

#### **-La distribution**

La distribution des livres dans les écoles est un aspect essentiel d'une politique de la production des manuels scolaires. En effet, il ne suffit pas de produire de bons ouvrages, encore faut-il qu'ils arrivent, en temps voulu, au destinataire final, L'école.

Plusieurs conditions, qu'il n'est pas toujours faciles de réunir, sont nécessaires pour assurer l'efficacité de la distribution: les entrepôts, les magasins, les moyens de transport

#### **-La diffusion et la commercialisation des manuels scolaires**

Selon la politique adoptée pour la diffusion et la commercialisation des livres, plusieurs systèmes sont utilisés ou possibles mais qui dépendent des ressources financières mises à la disposition de l'éducation: dans le cas de L'Algérie seuls les C.R.D.D.P (Centre régionaux de distribution et de diffusion des documents pédagogiques) sont autorisés à diffuser le manuel scolaire.

# **Partie méthodologique**

## **Chapitre 1 :** **Le public visé, présentation et description :**

Dans ce chapitre, nous aurons à faire la présentation du public visé et concerné par notre étude. Pour ce qui est de ce public, et afin que notre pratique soit la plus authentique possible, nous avons choisi deux catégories qui œuvrent sur le terrain, à savoir, en premier lieu, les apprenants de la quatrième année moyenne et en second lieu les enseignants du cycle moyen.

### *1-1-Les élèves de la quatrième année moyenne :*

Ce public est, essentiellement, composé d'apprenants de la quatrième année moyenne, âgés pour la plupart de 16 ans, ils entament leur sixième année d'apprentissage de la langue française et ils constituent les premières classes concernées par les réformes entreprises par l'institution éducative en 2003, en l'occurrence l'introduction de l'approche par les compétences.

Le volume horaire consacré à l'enseignement du français, pour ces classes, est de cinq heures, en plus, nous retrouvons une heure supplémentaire dite séance de rattrapage, dispensée aux élèves qui ont des lacunes en cette matière. Nous remarquons ; que le contact des apprenants avec cette discipline est trop limité, et que toutes les autres matières sont enseignées en langue maternelle à l'exception de la langue anglaise.

Etant la première génération concernée par les réformes, ces élèves pratiquent un enseignement basé sur le concept d'approches par les compétences. Ce concept (déjà expliqué dans la partie théorique) est fondé sur la notion de compétence, où les apprenants doivent intégrer tout leur savoir et leur savoir-faire, inculqués lors des cours et proposés par le manuel et le programme officiel, afin de réaliser un projet. Dans la plupart des cas, ce projet se construit collectivement et il est constitué de trois séquences, chacune d'elle est composée à son tour en plusieurs activités .Ce public sera confronté en fin d'année à un examen de passage au lycée, cet examen le B.E.M (Brevet d'Enseignement Moyen) est une évaluation certificative ,elle marque la fin d'un cycle ,d'un enseignement obligatoire et par

conséquent l'apprenant est sous une contrainte qui mettrait ,peut-être, fin à son cursus scolaire. Car, d'après nos constatations sur le terrain, la plupart des apprenants ainsi que leurs parents croient qu'une réussite sociale est intimement liée à la réussite scolaire.

#### *1-2-Les enseignants du cycle moyen :*

La deuxième catégorie, concernée par notre étude, est la sphère enseignante. Parmi es enseignants que nous avons choisi, pour les besoins de l'étude, seuls, ceux et celles qui enseignent effectivement, ou qui ont déjà exercé avec les apprenants de la quatrième pendant cette période de réforme c'est- à dire entre l'année 2003 et 2011.

Le nombre des enseignants désigné est de cent.

En outre, sur la centaine d'enseignants questionnés, l'âge de plus d'une soixantaine d'eux varient entre trente et soixante ans, donc, ils ont, au moins, vécu deux systèmes d'enseignements différents.

Nous avons tenu à ce que notre échantillon soit le plus représentatif possible. C'est pour cette raison que nous avons diffusé notre questionnaire aux enseignants exerçant dans différentes régions de la ville de Chlef.

## **Chapitre 2 :** **Le corpus : présentation et description**

Le chapitre qui suit, exposera le corpus sur lequel notre étude se penchera, il est consacré à sa présentation et à sa description. Ces éléments sont, respectivement, le programme officiel, le manuel scolaire et enfin les réponses des enseignants relevées du questionnaire.

### *2-1-Le programme officiel :*

Le programme officiel, depuis les réformes en 2003, à connu certaines évolutions d'ordre matériel. D'abord, l'arrivée d'une deuxième version en juillet 2005 avec son document d'accompagnement, suivie de la loi d'orientation sur l'éducation nationale en janvier 2008, puis, c'est au tour des allègements en juin 2008 et enfin une version de ces allègements avec des progressions annuelles proposées en mois d'août 2009.

Nous allons limiter notre présentation et notre étude ultérieure à la version de l'année 2005, ainsi que les allègements qui les ont suivis, même si ces derniers n'ont pas des incidences pratiques sur le programme proprement dit.

D'emblée, le programme de la quatrième année moyenne de français se présente sous forme d'un livret où nous trouvons toutes les instructions à propos des diverses disciplines concernées par les allègements.

Ce programme est réparti en six sections : la première est un rappel des finalités et des objectifs de l'enseignement du français au collège, la deuxième, émet l'objectif de cet enseignement en 4<sup>ème</sup> année moyenne, en l'occurrence l'argumentation, en précisant dans deux sous-sections, les profils d'entrée et les profils de sortie des apprenants, tant à l'oral qu'à l'écrit.

La troisième section, est composée de quatre sous-sections, la première, étale les fondements méthodologiques retenus par la tutelle, ce choix est basé sur l'approche par les compétences qui met l'apprenant au centre de tout acte d'apprentissage, tout en envisageant le projet pédagogique comme moyen pertinent pour concrétiser cette approche. Dans la deuxième sous-section, c'est les implications pédagogiques de celle-ci qui sont citées. La troisième sous-section, aborde l'évaluation dans son sens large alors que

la quatrième, montre le rôle de l'évaluation en termes de compétence : quels sont les critères d'évaluation de celle-ci, et quelles compétences évaluer.

Pour ce qui est de la quatrième section, elle est consacrée aux objectifs et aux compétences assignées à l'enseignement du français en classe de 4<sup>ème</sup> année moyenne, tant à l'écrit qu'à l'oral. Nous trouvons deux colonnes distinctes, l'une pour les compétences et l'autre, pour les objectifs comme moyen pour les réaliser.

Les contenus sont cités dans la cinquième section, ils sont organisés autour de trois projets, le premier est l'argumentation dans la narration, le deuxième est l'argumentation dans la description et le troisième est l'argumentation dans la description.

Enfin, la sixième section se propose comme un référentiel, une boîte à outil, un certain nombre de projets et d'activités est mis entre les mains des enseignants pour choisir les matériaux les mieux adaptés aux réalités du terrain auxquelles ils sont confrontés.

#### *2-2-Le manuel scolaire :*

Le manuel scolaire est le seul outil pédagogique que les apprenants possèdent et c'est l'O.N.P.S (office national des publications scolaires) qui détient sa production, quant à sa diffusion, elle est confiée aux C.R.D.D.P (centres régionaux de documentation et diffusion pédagogique).

Ce livre de français, destiné aux apprenants de la quatrième année moyenne est composé de 175 pages, écrit et mis en page par une inspectrice de l'école fondamentale et un professeur de l'enseignement secondaire.

Après un avant propos destiné aux apprenants, nous remarquons un sommaire détaillé des projets proposés, en séquences, à la page six. Les descriptifs de ces projets et de leurs séquences sont annoncés avec de brèves indications aux activités à pratiquer en classe.

Trois projets sont retenus dans ce manuel. Le premier vise l'argumentation dans l'explication et il contient trois séquences. Le deuxième concerne l'argumentation dans la narration, à son tour il comprend trois séquences, alors que le troisième est réservé à l'argumentation dans la description et ne comporte que deux séquences.

Ce manuel est couronné par des annexes comprenant un glossaire, un tableau recensant des préfixes et des suffixes ainsi que leurs définitions et un autre tableau de conjugaison.

### *2-3- Questionnaire et productions écrites :*

Afin de déceler les représentations que les enseignants se font de l'enseignement du vocabulaire, nous avons conçu un questionnaire qui leur est destiné. Celui-ci est composé d'une première page les invitant à répondre aux questions posées et où ils devraient mentionner un certain nombre d'information les concernant, telles leur âge, le diplôme obtenu, les années de service et leur formation initiale.

Le questionnaire, proprement dit, comprend quinze items. Il s'agit là de questions fermées auxquelles les enseignants devraient répondre par un oui ou un non. Ces items tournent autour de trois axes essentiels. Le premier est la conception et la part du vocabulaire dans leur formation. Le deuxième axe, est leur vision à l'enseignement du vocabulaire tel qu'il est mentionné dans le manuel et prescrit dans le programme. Le troisième axe, concerne cet enseignement en classe de langue : comment il se pratique et quelles attitudes les apprenants révèlent-ils envers cette activité?

Après dépouillement des questionnaires qui étaient destinés aux enseignants, nous retiendrons les réponses de ceux –ci pour une analyse ultérieure qui paraîtra dans la partie pratique de notre étude.

Vu le caractère hétérogènes des personnes questionnés, nous avons obtenus des réponses assez différentes, dont l'aspect dominant était la clarté et la précision, puisque les questions posées étaient fermées (à l'exception de trois ) , les enseignants n'avaient qu'à répondre par une seule réponse univoque.

Quant aux productions écrites, elles sont composées d'une soixantaine de productions écrites réalisées par les apprenants en classe. Ce public, mixte (25 garçons et 35 filles), appartient à un même établissement, mais de trois classes différentes. Ils auront à produire un texte argumentatif suivant des consignes bien précises.

Nous avons tenu à ce que le thème proposé soit le plus motivant possible, et le plus contraignant en matière de critères.il a été rédigé comme suit :

*Trois opérateurs de téléphonie mobile exercent en Algérie : Djezzy, Mobilis et Nedjma. Vous avez, sûrement, opté pour l'un d'eux. Argumentez, en quelques lignes votre choix, en se basant sur les points suivants : -Rapport qualité/prix-Performances - bonus proposé par chaque opérateur.*

*Critères de réussite :-Attribuez un titre à votre production.*

*-Utilisez les verbes d'opinion*

*-Employez un vocabulaire mélioratif et/ou le vocabulaire péjoratif.*

*-Utiliser les articulateurs logiques.*

Les productions étaient réalisées en classe pour diverses raisons. La première, est pour s'assurer de l'authenticité du travail et que l'apprenant n'a reçu aucune aide extérieure. La deuxième est pour simuler l'examen final où ils seront, vraisemblablement, devant un sujet pareil. La troisième est de s'assurer de la bonne installation des compétences lexicales et de leur évaluation par la suite.

### **Chapitre03**

#### **Outils d'analyse : Présentation et description**

Nous présenterons dans ce chapitre, les différents outils retenus dans cette étude pour examiner le corpus susmentionné. D'abord, la taxonomie de Bloom pour évaluer les objectifs indiqués dans le programme et le manuel, puis les grilles d'évaluation de ces derniers, et enfin la grille élaborée qui comportera les résultats du questionnaire.

##### *3-1-Les taxonomies de Bloom :*

Vu la nature de l'appropriation du vocabulaire qui relève du domaine des connaissances, nous avons choisi la taxonomie de Bloom qui nous paraît la plus appropriée à ce thème et plus simple à utiliser. Ainsi, les objectifs assignés à l'enseignement /apprentissage de cette activité seront soumis à cette classification.

##### *3-2-Grilles d'évaluation du manuel et du programme officiel :*

Dans le but d'une analyse profonde, nous aurons à examiner de près le manuel scolaire et le programme officiel. Cette étude usera d'un certain nombre de grilles, personnellement conçues, pour évaluer les deux corpus, sur les plans quantitatif et qualitatif, en relation avec l'enseignement /apprentissage du vocabulaire. Elle sera suivie d'une grille comparative entre le manuel et le programme, qui déterminerait leur compatibilité ou non.

##### *3-3-Grille du questionnaire :*

Après dépouillement du questionnaire et codage des réponses, nous dresserons une grille qui comportera l'ensemble des informations retenues. Dans cette grille, nous retiendrons deux grands axes. Le premier est horizontal et qui contient les numéros d'items du questionnaire de un jusqu'à quinze. Le deuxième axe, renfermera les répondants qui sont en nombre de soixante-dix.

# Partie pratique

## **Chapitre 1 : Analyse des productions des apprenants**

Cette partie sera consacrée à l'analyse des différents corpus, laquelle sera suivie de commentaires. Nous commencerons, d'abord, par les productions écrites des élèves de la première année moyenne. Ensuite, nous aborderons les objectifs assignés à l'enseignement/apprentissage du vocabulaire dans le programme officiel et dans le manuel scolaire. Enfin nous analyserons les représentations que les enseignants se font de l'enseignement du vocabulaire.

### *1-1- Les productions des élèves :*

Les élèves choisis comme échantillon sont au nombre de soixante (voir annexe), mais nous n'en avons retenus que dix pour notre analyse. Ces apprenants auront à produire, en classe, un texte argumentatif dont la consigne est comme suit :

*Trois opérateurs de téléphonie mobile exercent en Algérie : Djezzy, Mobilis et Nedjma. Vous avez, sûrement, opté pour l'un d'eux. Argumentez, en quelques lignes votre choix, en se basant sur les points suivants : -Rapport qualité/prix-Performances - bonus proposé par chaque opérateur.*

*Critères de réussite :*

- Attribuez un titre à votre production.*
- Utilisez les verbes d'opinion*
- Employez un vocabulaire mélioratif et/ou le vocabulaire péjoratif.*
- Utiliser les articulateurs logiques.*

Ce thème proposé est choisi autant pour son actualité que pour la motivation qu'il suscite chez les apprenants. Les critères sélectionnés avaient pour but la découverte du degré de l'appropriation des différentes notions enseignées en matière de vocabulaire et la compétence des apprenants à les réinvestir dans une situation d'intégration.

En premier lieu, l'attribution d'un titre à la production, évaluera la capacité de l'apprenant à résumer, en quelques lignes, le travail qu'il produira en utilisant un vocabulaire adéquat. En second lieu, L'utilisation des verbes d'opinion, l'emploi d'un vocabulaire péjoratif et/ou mélioratif, nous permettra d'évaluer la pertinence dans l'usage de ces notions,

censées être déjà acquises. En troisième lieu, les apprenants devront utiliser à bon escient les articulateurs logiques afin de mettre en valeur la succession logique de leurs propos.

Les productions écrites des dix apprenants sont reproduites dans le tableau ci-dessous :

Productions	Productions Ecrites
N°05	J'ai opté pour Nedjma presque à l'offre des prix et elle a grand renom en plus elle à offre des prix cadeau a ces client et avec Nedjma tout les week-end tu peux appelles gratuits plus les bonus enfin,je conseille les gens collaborer avec Nejma.
N°06	Personnellement je préfère L'opérateurs Djezzy Dabord,il ya L'activation pour parler avec ma famie ensuite ,il ya les message gratui puis ,elle a grand réssant qui déchir pas et si on flyksy becau il a donné des bonus ou un voyage.finalement Djezzy est un operateurs que j'adors.
N°08	Je suis cliente qui préfère Nedjma. Je pense je préfère l'opérateur Nedjma, premièrement,cette pus était moins chère,et c'est la meilleure Et puis,cet opérateur propose des bonus a ses clients.Finalement,dans le réseau 100% utile et elle meilleur pus pour nous,et Nedjma pas comme les autres.
N°12	Je suis cliente qui je préfère Djezzy premièrement,cette pus Djezzy il y a plusieurs des cadeaux et dusciment , je préfère Djezzy parce qu'elle c'est la meilleur.Enfin.Dezzy c'est un pus moine cher et pas comme les autres.
N°14	Je préfère Djezzy,parce que il' ya becoupe réssent et attiré les homme et la bonne qualités,et sur tous la cetivation à 6h jesqua 6h,ensuite à la porté des chiens.
N°17	Nejma cest 'un carte sim en service pour operateur avec Telecom algerie.se prendre un bonne qualite pour un services post payés et servicees prépayés et carte star et nedjma plus.nejma c est'un bonnes proposés par abenment nedjma.
N°27	Djezzy On Algerie il ya 3 opérateurs qui domine la scène de la téléphone je prefère que le meilleur choix c'est Djezzy parceque les beucop ses servaus et les Bonus bon prix et les messages grtuit.Djezzy c'est la meilleur entreprise de communication dans l'algerie,je suis certains que Djezzy mieux solution pour mes besoins en communication.
N°28	Djezzy viv la vie c'est un choix préfère parceque il donne les Bonus ou tout les jour et les message gratoui et c'est un bon rigou parapor les notr cart et donne plusieurs sarvise gratui commesarvise ranati djezzy c'est un bon cart.
N°37	A mon avis,je préfère l'operateur nedjma.D'abord,cette pus était moins chère que les autres,ensuite,qamd tu as flexy un prix tu as un bonus. Enfin, je pense que Nedjma est la meilleur.parmi les autres opérateurs.
N°57	Je préfore la carte Djezzy parce que ell a utiliser a toute m'a famille,en plus la carte Djezzy presente des Bonus comme lappel gratuite et se sonnerie est très belle.

**Tableau 1.1. Productions écrites des élèves**

### *1-2-Analyse quantitative et qualitative:*

Pour appréhender cet échantillon, nous allons commencer par une analyse quantitative afin d'évaluer le stock de lexies que les apprenants maîtrisent et réutilisent. Ensuite, nous aborderons l'analyse qualitative pour repérer la pertinence et le choix de ces lexies.

D'abord, la quantité d'un vocabulaire dans cet énoncé se calcule sur la base du nombre des lexies employées. Pour ce faire, nous dresserons ci-dessous un tableau récapitulatif.

Ce tableau se compose de cinq colonnes et de dix lignes. Verticalement, ces dernières représentent les dix productions écrites des élèves. Horizontalement nous trouvons six colonnes qui représentent les différents critères de réussite retenus afin de comptabiliser la présence de chacun d'eux dans ces productions. Ainsi, l'existence d'un titre, à titre d'exemple, est mentionnée par le signe(+); pour les autres critères nous ajoutons un chiffre indiquant le nombre de fois cité. Au contraire, son absence est indiquée par le signe (-).

Productions	Titre	Verbes d'opinion	Vocabulaire mélioratif	Vocabulaire Péjoratif	Articulateurs logiques
N°05	—	—	+5	—	+2
N°06	—	+1	+5	—	+4
N°08	—	+2	+3	—	+3
N°12	—	+1	+3	—	+2
N°14	—	+1	+1	—	+1
N°17	—	—	+1	—	—
N°27	+	+2	+4	—	—
N°28	—	+1	+4	—	—
N°37	—	+2	+3	—	+3
N°57	—	+1	+2	—	—

**Tableau 1.2. Statistiques des lexies employées**

Ce tableau, indique en matière de quantité, le stock de vocabulaire utilisé par ces apprenants dans leurs productions, par conséquent, nous retenons ce qui suit :

-Les productions contenant un titre sont en nombre de un (01) sur dix (10).

- Les productions comprenant au moins un verbe d'opinion est de huit(08) sur dix(10).
- Toutes les productions contiennent au moins une lexie relative au vocabulaire mélioratif.
- Aucune production ne contient une lexie appartenant au vocabulaire péjoratif.
- Six (06) sur les dix (10) des productions présentées comprennent au moins un articulateur logique.

**Commentaire :**

D'emblée, les apprenants sont dans l'incapacité de joindre un « titre » à leurs productions écrites, alors qu'il figure dans toutes les activités dispensées en classe au cours de leurs cursus scolaire, c'est une compétence transversale inhérente à toutes les disciplines étudiées. Nous pourrions dire, d'une part, que ce phénomène est dû à la pauvreté du stock de lexies chez ces apprenants ; et que, d'autre part, la mauvaise gestion de ce stock est la cause de cette défection.

En revanche, la fréquence des verbes d'opinion utilisés est assez conséquente, car sur les dix productions, huit d'entre elles contiennent au moins un de ces verbes. En outre, les lexies mélioratives sont présentes dans toutes les productions, que se soit des adjectifs ou des verbes.

Cependant, aucune production ne contient une lexie relative au vocabulaire péjoratif. Ceci est une preuve de ces carences en matière de vocabulaire et dont les apprenants souffrent énormément.

Pour ce qui est des articulateurs logiques, nous remarquons que leurs fréquences d'utilisation est de six sur les dix cas retenus. Même si ce nombre avancé est au dessus de la moyenne, il demeure, néanmoins, insuffisant dans une production écrite basée sur la cohérence et l'articulation des idées entre elles afin de mener à bien l'argumentation souhaitée.

**Analyse qualitative :**

Dans cette analyse, nous dresserons un deuxième tableau où l'étude se veut plus profonde que la précédente dans la mesure où nous aborderons la qualité du vocabulaire utilisés et les choix des lexies employées par ces apprenants.

Ce tableau contiendra deux colonnes et dix lignes. Les deux colonnes présenteront d'un côté les productions écrites et d'un autre côté l'analyse qualitative. Ces deux axes s'étaleront sur l'ensemble des dix lignes restantes et qui représentent les productions.

productions	Analyses
N°05 : J'ai opté pour Nedjma psequa à lofre des prix et elle a grand ronnomie en plus elle à offre des prix cadeau a ces client et avec Nedjma tout les week-end tu peux appellees gratuits plus les bonus enfin,je conseille les gens collaborer avec Nejma	Le titre ne figure pas et les lexies employées sont désordonnées et inadéquates avec le thème proposé, de plus, l'utilisation de « enfin » et censé avoir, au préalable, des articulateurs tels « d'abord » et « ensuite ».le vocabulaire utilisé est insuffisant.
N°06 :Personnellement je préfèreL'opérateurs Djezzy Dabord,il ya L'activation pour parler avec ma famie ensuite ,il ya les message gratui puis ,elle a grand réssant qui déchir pas et si on flyksy becau il a donné des bonus ou un voyage. finalement Djezzy est un operateurs que j'adors	En plus du titre qui ne figure pas, le vocabulaire employé est d'ordre familier et courant. En revanche les articulateurs logiques sont utilisés à bon escient. Cependant, les lexies sont mal placées dans le texte ce qui cause une confusion totale au sein de cette production.
N°08 : Je suis cliente qui préfère Nedjma.Je pense je préfère l'opérateur Nedjma,premièrement,cette pus était moins chère,et c'est la meilleure Et puis,cet opérateur propose des bonus a ses clients.Finalement,dans le réseau 100% utile et elle meilleur pus pour nous,et Nedjma pas comme les autres	Le titre n'apparaît pas. Le choix des lexies utilisées par l'apprenant n'est pas judicieux, même si les articulateurs logiques apparaissent avec deux verbes d'opinion, la quasi-totalité du texte est incohérente à cause de ce manque du vocabulaire nécessaires à l'argumentation ou du moins son emploi.
N°12 : Je suis cliente qui je préfère Djezzy premièrement,cette pus Djezzy il y a plusieurs des cadeaux et dusciment , je préfère Djezzy parce qu'elle c'est la meilleur.Enfin.Dezzy c'est un pus moine cher et pas comme les autres.	A l'exception du titre qui est absent et les trois articulateurs utilisés, la totalité du texte est un amalgame entre le nom déposé « Djezzy » et des lexies maladroitement employées causant, ainsi, des phrases incorrectes et un texte incohérent.
N°14 : Je préfère Djezzy,parce que il' ya becoupe réssent et atiré les homme et la bonne qualités,et sur tous la cetivation à 6h jesqua 6h,ensuite à la porté des chients. N°17 : Nejma cest 'un carte sim en service pour operateur avec Telecom algerie.se prendre un bonne qualite pour un services post payés et servicees prépayés et carte star et nedjma plus.nejma c est'un bonnes proposés par abenment nedjma	Dans sa totalité, cette production omet tous les critères proposés, les carences en matière de vocabulaire sont nettement visibles. Nous remarquons que l'apprenant en absence d'un vocabulaire conséquent lui permettant d'argumenter, il use d'un ensemble de lexies puisées dans le monde de la publicité pour parvenir à combler ce vide et améliorer sa prestation.
N°27 : Djezzy On Algerie il ya 3 opérateurs qui domine la scène de la téléphone je prefère que le meilleur choix c'est Djezzy parceque les beucop ses servaus et les Bonus bon prix et les messages grtuit.Djezzy c'est la meilleur entreprise de communication dans l'algerie,je suis certains que Djezzy mieux solution pour mes besoins en communication.	Le titre figure dans ce travail, néanmoins les lexies mal utilisées reflètent une désarticulation totale avec le thème, et nous assistons à un texte incohérent faute d'utiliser à bon escient un vocabulaire adéquat avec la situation proposée.
N°28 : Djezzy viv la vie c'est un choix préfère parceque il donne les Bonus ou tout les jour et les message gratoui et c'est un bon rigou parapor les notr cart et donne plusieurs sarvise gratui commesarvise ranati djezzy c'est un bon cart.	Cette production offre l'exemple type de la défection qui existe en matière de vocabulaire, nous remarquons que les lexies employées sont maladroitement écrite, sans rappeler leur utilisation.
N°37 : A mon avis,je préfère l'opérateur nedjma.D'abord,cette pus était moins chère que les autres,ensuite,qamd tu as flexy un prix tu as un bonus.Enfin, je pense que Nedjma est la meilleur.parmi les autres opérateurs	Nous remarquons la brièveté de cette production. Les lexies sont liées les unes aux autres sans donner un sens cohérent au texte et la plupart de ces lexies sont le produit d'un vocabulaire courant et qui frôle, parfois le registre argotique.
N°57 : Je préfore la carte Djezzy parce que ell a utiliser a toute m'a famille,en plus la carte Djezzy presente des Bonus comme lappel gratuite et se sonnerie est très belle.	Ce type de production n'illustre pas seulement l'emploi inadéquat du vocabulaire adapté mais aussi un manque flagrant du vocabulaire de base chez cet apprenant.

**Tableau 1-3 Analyse qualitative des productions des apprenants**

### **Commentaire :**

Après cette courte analyse des dix productions écrites des apprenants, nous retenons quelques constatations. D'abord, l'absence des titres dans la plupart des productions révèle l'incapacité de ces apprenants à résumer en un, deux ou trois lexies le travail demandé. De plus, l'absence d'un vocabulaire péjoratif dévoile cette incompétence, car dans un texte argumentatif, il est nécessaire, parfois, de donner l'exemple et le contre exemple, chose inexistante dans toutes ces productions. Ensuite, l'utilisation des verbes d'opinion se résume, dans la plupart des cas, à l'emploi du verbe penser et en aucun cas les autres verbes ne sont mentionnés (croire, juger, supposer, etc.), en sachant qu'ils étaient bel et bien dispensés en classe.

En outre, l'usage d'un vocabulaire mélioratif dans ces productions est trop restreint. Ce vocabulaire qui met en valeur le produit choisi ne dépasse pas l'emploi des adjectifs tels que belle, bon ou meilleur. Ces lexies sont récurrentes dans la plupart de ces travaux, une autre preuve de cette déficience.

Quant aux articulateurs logiques, nous remarquons, dans la majorité des cas retenus, la présence de trois articulateurs seulement : d'abord, ensuite, enfin. Ces derniers ont été enseignés depuis la première année moyenne et les apprenants continuent à utiliser sans employer d'autres articulateurs équivalents, pourtant étudiés en 2<sup>ème</sup>, 3<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup> année.

Enfin, nous pourrions dire que le vocabulaire utilisé dans toutes ces productions ne correspond pas aux critères exigés. Ce ne sont là que les témoignages de quelques clichés puisés du quotidien des apprenants et ancrés dans leurs mémoire et non une preuve d'un savoir structuré.

Tous ces faits confirment notre choix de départ, à savoir, les insuffisances dont souffrent nos apprenants en matière de vocabulaire et la mauvaise gestion, constatée, du stock de lexies dans les productions écrites. Puisque la tâche la plus complexe pour eux demeure le réinvestissement et non l'acquisition en soi.

## **Chapitre2 :** **Programme officiel et manuel scolaire :**

Ce chapitre est consacré, d'un côté, à l'enseignement/apprentissage du vocabulaire dans le programme officiel et plus précisément aux objectifs assignés à cette activité, et d'un autre côté à la place qu'occupe le vocabulaire dans le manuel scolaire.

### *2-1-Analyse des objectifs assignés à l'enseignement du vocabulaire dans le programme officiel :*

Les informations nécessaires à notre étude sont recueillies non seulement dans le programme officiel mais encore dans les instructions qui l'accompagnent.

D'emblée, le programme officiel adopte l'approche par les compétences comme choix méthodologique. Après un court rappel des objectifs des trois premières années, le programme officiel annonce l'objectif général de l'enseignement du français en quatrième année : « *argumenter est celui de la 4<sup>ème</sup> année* »<sup>47</sup>. Ensuite, en se basant sur la notion de profil, il cite les différents profils que les apprenants doivent posséder à l'entrée et à leur sortie en 4<sup>ème</sup> année moyenne.

D'abord, Nous citerons le profil d'entrée des apprenants en 4<sup>ème</sup> année. Puisqu'il s'avère important à la constitution des nouvelles compétences et que les élèves doivent posséder.

Selon le programme, un élève doit savoir :

- Présenter ou présenter quelqu'un.
- Répondre à une question pour apporter une explication.
- Reformuler une explication, une description, un processus.
- Rédiger un récit.
- Décrire un lieu, un objet, un personnage.
- Décrire, Expliquer un itinéraire
- Insérer le(s) passage(s) explicatif(s) dans un texte à dominante narrative, descriptive.
- Améliorer sa production ou celle de son camarade en fonction des grilles préétablies ou construites en classe.

Ensuite, et comme profil de sortie, l'élève sera capable de :

- Reformuler le point de vue de l'énonciateur.

---

<sup>47</sup> Programme officiel, commission nationale des programmes p.30

-Étayer un texte à l'aide d'exemples, d'explications, de définitions, de proverbes, de citations...

-Rédiger un court énoncé argumentatif sur un thème précis.

-Rédiger une lettre pour convaincre (lettre personnelle ou administrative).

-Insérer un passage argumentatif sous forme de dialogue dans un récit. Traduire une image en énoncé argumentatif.

Ainsi, entre le profil d'entrée des apprenants, qui est censé être évalué au début de l'année scolaire par un test diagnostique et le profil de sortie en fin de cette même année, plusieurs compétences sont visées. Le tableau ci-dessous indique ces compétences qui sont démultipliées en objectifs d'apprentissage

Compétences	Objectifs d'apprentissage
Produire un texte argumentatif.	*Organiser une argumentation selon un plan.  *Présenter une opinion et l'étayer par : -des arguments -des exemples - des explications.
Maitriser les niveaux de réécriture et les procédés linguistiques pour améliorer un écrit.	*Améliorer son texte à partir d'une grille d'évaluation et de co-évaluation.  *Améliorer la clarté d'un texte en tenant compte des explications de l'enseignant.  *Exercer sa vigilance orthographique (orthographe d'usage et/ou grammaticale).

**Tableau 2-1 Les objectifs assignés à l'écrit dans le programme officiel**

Outre le profil d'entrée, le profil de sortie et les objectifs assignés à l'activité d'écriture en classe de quatrième année, nous trouvons des contenus d'enseignement proposés par le programme qui découlent des objectifs retenus et qui organisent le déroulement d'un projet. Ces contenus offrent à l'enseignant un éventail d'activités linguistiques. Parmi celles-ci, nous nous intéressons, précisément, à l'activité du vocabulaire. Nous découvrons cette activité détaillée dans le document

d'accompagnement<sup>48</sup> où elle est définie comme une donnée fondamentale de la compréhension fine de la langue et donc des textes. Il peut être travaillé pour lui-même, au travers d'activités spécifiques, ou pour la lecture/écriture de textes. Selon les concepteurs du programme, ces trois niveaux interagissent entre eux et sont mis en œuvre en complémentarité. Le mot génère un réseau de relation en termes d'association et d'analogies. Trois domaines sont exploitables pédagogiquement :

-Le potentiel d'ouverture du mot, en termes de sujets évoqués : débat, discussion, expression orale, expression écrite.

-Le réseau de relation du mot : recherche de gradation, appariement de terme et compatibilité de sens.

-La forme analysable du mot : dérivation, familles de mots, sens des suffixes, préfixes et radicaux.

Quant à la logique de l'apprentissage du vocabulaire adoptée par le programme, elle progresse du texte au mot, du mot au texte et du mot au mot.

D'abord, du texte au mot, car le texte est une source pertinente de mots. Le questionnement du texte par son vocabulaire, implique une lecture analytique qui contribue à construire du sens. Ensuite, c'est du mot vers le texte que peut s'effectuer l'appropriation du vocabulaire, puisque pour les concepteurs, le potentiel d'évocation du mot suffit à générer un texte. L'apprenant est appelé à produire un texte à partir des listes de mots préétablies par lui-même ou par l'enseignant. Enfin, le mot est travaillé pour lui-même en tant que forme analysable. Le sens du mot est construit comme celui du texte et passe par diverses activités visant à informer l'élève sur les relations sémantique et morphologique qui unissent les mots.

La nomenclature, proposée par le programme, désigne le caractère impératif des points de langue à enseigner. Nous mentionnons, ici, les points relatifs à l'activité du vocabulaire :

-Le lexique de l'argumentation- Les adjectifs mélioratifs et péjoratifs- Les verbes d'opinion- Les registres de langue (courant, familier, soutenu)- La comparaison- Les modalisateurs- L'antonymie- La polysémie- La synonymie- Le champ lexical- La famille de mots- Le lexique relatif à la lettre (familiale ou administrative).

---

<sup>48</sup> Commission nationale des programmes, document d'accompagnement du programme juillet 2005.p.48

Ainsi, plusieurs activités doivent se connecter pour réaliser des objectifs donnés. Cependant, pour analyser ces objectifs nous avons choisi de se soumettre aux exigences de la taxonomie de Bloom afin de situer leurs niveaux d'intervention.

Bloom<sup>49</sup> distingue trois domaines : l'affectif, cognitif et psychomoteur. Dans le domaine cognitif, qui est l'ensemble des activités relatives au rappel des connaissances, à l'exercice de la pensée, à la résolution des problèmes, à la création, il considère six catégories :

La première catégorie est l'acquisition des connaissances par exemple la connaissance de la terminologie et connaissance des principes et des lois.

La seconde est la compréhension, ce niveau vise à ce que l'apprenant puisse démontrer sa compréhension d'un phénomène. La troisième est l'application, à ce niveau l'apprenant sera capable d'utiliser des idées et des principes dans des situations concrètes. La quatrième classe est l'analyse et qui nécessite une application non routinière des concepts. La cinquième est la synthèse où l'apprenant est capable de produire une œuvre personnelle.

Enfin, la sixième est l'évaluation et qui consiste à formuler des jugements sur la valeur du matériel et des méthodes utilisées dans un but précis.

### **Analyse et commentaire:**

De prime abord, le document d'accompagnement<sup>50</sup>, offre un glossaire qui propose deux définitions, l'une attribuée au lexique en tant que terme désignant une « *liste de mots relatifs à un domaine donné.* » et une autre donnée au vocabulaire le définissant comme « *un ensemble de mots qui appartient à un domaine particulier.* ». Nous remarquons déjà la confusion qui plane entre les deux lexies. Puisqu'ils désignent, apparemment, le même domaine. Ceci, révèle l'imprécision de la terminologique utilisée, élément révélateur du peu d'intérêt alloué à cette activité.

Pour ce qui est du profil d'entrée, les tests diagnostiques établis en début de chaque année scolaire, démontrent les carences des apprenants et leurs incapacités à poursuivre un apprentissage cohérent en absence de quelques compétences de base. L'enseignant est assujéti à des contraintes, d'ordre administratif, qui le privent de bien mener sa tâche éducative. À notre avis, se sont là, les causes de cette défection.

De même, le profil de sortie des apprenants en fin de leur cursus est peu concluant. D'une part, les différents résultats observés lors du Brevet d'Enseignement Moyen, prouvent cette

---

<sup>49</sup> Bloom, b.s et al., « taxonomie des objectifs pédagogiques » trad. M. Lavellée Ed. Presses universitaires du Québec, (1975).

<sup>50</sup> Document d'accompagnement p.p. 56 .62

déficience en matière de production écrite. D'une autre part, les enseignants du lycée se plaignent du niveau de ces apprenants venant du collège.

Concernant les objectifs inhérents aux deux compétences retenus en écrit, la maîtrise du vocabulaire n'est nullement mentionnée, Malgré les détails octroyés à cette activité dans le document d'accompagnement. Par contre l'orthographe et la grammaire sont explicitement citées.

Nous considérons, qu'au même titre que les autres matières dites analytiques, le vocabulaire devrait jouir de plus d'attention de la part des concepteurs. En omettant de signaler le vocabulaire dans les objectifs d'apprentissage, c'est toute une partie de la langue qui est négligée cédant ainsi le terrain à des pratiques aléatoires et inappropriées. Il est vrai que dans une approche par les compétences, les points de langues ne sont pas enseignés séparément ni en soi, mais en faveur d'un projet et d'une compétence, ceci n'empêche pas, non plus, que nous devrions leurs attribuer des objectifs clairement définis. Concernant les points de langue relatifs au vocabulaire, nous nous interrogeons premièrement, sur l'utilité de revoir continuellement, depuis la première année, des notions censées déjà étudiées telles que : famille de mots, champ lexical. Deuxièmement, nous considérons que des notions comme : lexique de l'argumentation, les modalisateurs, sont très vagues et méritent plus de concision. Car en absence de toutes directives claires et précises, quant à l'enseignement de ces notions, les enseignants de même que les apprenants, se heurtent à d'énormes difficultés.

En revanche, nous remarquons que les niveaux taxonomiques de Bloom sont présents dans l'élaboration de ces objectifs et plus précisément ceux relatifs à l'analyse et à l'évaluation.

Hormis les trois premiers niveaux relatifs à la connaissance, la compréhension et l'application, l'objectif d'organiser une argumentation selon un plan et de Présenter une opinion et l'étayer par divers moyens, illustre le niveau d'analyse qui nécessite une recherche de la structure et l'organisation d'un support donné, d'identifier les parties constituantes d'un tout et de déterminer les relations qui les unissent. De plus, nous repérons le niveau de synthèse, où il faut réunir des parties pour former un tout ; où il s'agit de combiner ses connaissances et les informations disponibles pour créer une production originale ainsi que le niveau d'évaluation, dans les énoncés des objectifs tels qu' améliorer la clarté d'un texte en tenant compte des explications de l'enseignant tout en

exerçant la vigilance orthographique de l'apprenant ou encore améliorer son texte à partir d'une grille d'évaluation et de co-évaluation.

### *2-2 Analyse de l'activité du vocabulaire dans le manuel scolaire :*

Le manuel scolaire est un outil qui influence les pratiques enseignantes au collège, notamment en enseignement du FLE, et ce, pour les raisons suivantes: il est utilisé par une majorité d'enseignants et enseignantes ainsi que les apprenants, il occupe une part importante du temps d'enseignement et, enfin, il est au centre de plusieurs interventions des enseignants et enseignantes. En somme, le manuel scolaire apparaît comme étant un instrument d'autorité qui a une grande influence en classe. C'est pour toutes ces raisons que nous abordons l'activité du vocabulaire à travers le manuel et particulièrement celui de la quatrième année moyenne.

D'emblée, le manuel scolaire de la quatrième année moyenne présente un sommaire qui permet d'avoir une vue d'ensemble en termes de compétences à développer et d'objectifs à atteindre, à l'oral et à l'écrit, et de moyens linguistiques à mettre au service de la communication. Les contenus sont distribués sur les séquences.

La pagination des différentes composantes du manuel complète l'information à destination des enseignants.

Le sommaire est d'une utilité incontournable pour l'équipe pédagogique, car il permet d'avoir une vision globale du contenu à enseigner et de faire une idée précise des points de langue à étudier.

Parmi ces points de langue proposés, nous nous intéressons tout spécialement à l'activité du vocabulaire. La démarche, adoptée par les concepteurs, est inductive. L'apprenant découvrira au fur et à mesure les points de langue relatifs au vocabulaire et leur fonctionnement dans un texte, il est guidé par un questionnement. Celui-ci a pour objectif de faire retrouver la situation d'énonciation par la mise en évidence des relations entre locuteurs et des relations de temps et d'espace. En effet, la connaissance de la situation ou du contexte dans lequel a été produit un discours permet de mieux le comprendre. la réflexion est ainsi provoquée et, par l'analyse, l'apprenant arrive à l'identification du point de langue voulu. Il sera, souvent, demandé à l'apprenant de formuler la règle pour expliquer ce fait. Donc, la réflexion débouchera sur l'énoncé des définitions et des règles par et pour l'apprenant lui-même.

Dans cette perspective, nous aborderons l'analyse de l'activité du vocabulaire telle quelle figure dans le manuel scolaire de la quatrième année moyenne. En conséquence, nous dressons ci-dessous un tableau récapitulatif des différentes séquences auxquelles nous joignons les différents objectifs retenus en expression écrite, ainsi que les items relevés, dans le manuel, inhérents à l'activité du vocabulaire.

Ce tableau est composé de quatre colonnes et de huit lignes. D'abord, horizontalement, les colonnes étalent, respectivement, les projets, les séquences, les objectifs et les énoncés relatifs au vocabulaire. Ensuite, verticalement, les lignes présentent les huit séquences proposées.

Projets	Séquences	Objectifs à l'écrit	Enoncés
01	01	<b>-Produire des arguments pour étayer une prise de position.</b>	<p>-Relève le champ lexical de l'argent. P.9</p> <p>-Quels sont les mots opposés qui sont à l'origine de l'effet comique. P.11</p> <p>-Trouve les trois intrus. P12</p> <p>-Explique le sens des expressions suivantes. P12</p> <p>-Cherche dans le dictionnaire dans quel pays sont utilisées les monnaies suivantes. P12</p> <p>-Relève le champ lexical de la télévision.p14</p> <p>-Retrouve dans le texte les moyens utilisés qui montrent que l'auteur donne son opinion personnelle. p16</p>
	02	<b>-Compléter un texte à l'aide de connecteurs. -Réduire un texte argumentatif.</b>	<p>-Relève tous les indicateurs de temps. P27</p> <p>-Relève le champ lexical. P27</p> <p>-Relève les termes en rapport avec l'idée de disparition. P27</p> <p>-Relève tous les termes relatifs à la nature. P29</p> <p>-Relève les expressions qui montrent la nostalgie du personnage. P29</p> <p>-Par quels termes ces différents arguments sont introduits ? p.30</p> <p>-Par quels termes de la liste ci-dessous peuvent-ils être remplacés ?p.30</p> <p>-Lexique pour organiser un raisonnement. P38</p>
	03	<b>-Produire un texte argumentatif.</b>	<p>-Relève les mots et expressions qui montrent que Monod porte une appréciation. P43</p> <p>-Relève les termes en rapport avec l'idée de verdure. P46</p> <p>-Compare les termes utilisés. P46</p> <p>-Quel est le champ lexical de « routes ». P46</p> <p>-Quels sont les mots qui permettent d'introduire l'opposition. P50</p> <p>-Utilise un lexique qui permet de reconnaître le jugement. P54</p> <p>-Les mots et expressions utilisés pour exprimer la certitude, le doute et le jugement (lexique valorisant et dévalorisant .P.56</p> <p>-J'ai utilisé un vocabulaire (adjectifs, adverbes) qui montre que je pense(en auto-évaluation).p62</p>
02	01	<b>-Reconstituer un texte.</b>	-Relève tous les mots qui sont en relation avec le titre. P65
	02	<b>-Rédiger un dialogue pour argumenter.</b>	<p>-« panorama », que veut dire ce mot ?trouve une expression qui exprime le même sens. P85</p> <p>-Relie chaque mot à sa définition. P85</p>
	03	<b>-Rédiger des séquences descriptives servant d'exemples</b>	<p>-Relève tous les adjectifs de couleurs. P103</p> <p>-Relève les mots exprimant la couleur. P.105</p> <p>-Trouve un synonyme au mot « mine ».</p> <p>-Retrouve en étudiant le lexique, quelle est le caractère de madame Thénardier. P112</p>
03	01	<b>-Rédiger des arguments pour vanter un produit.</b>	<p>-Relève le champ lexical de « désert ».p119.</p> <p>-Trouve un mot pour remplacer l'expression « hommes qui marchent ».119</p> <p>-Relève les mots et expressions .119</p> <p>-Relève les champs lexicaux de la peau, de la parfumerie et celui de la science.123</p> <p>-Relève le champ lexical de « manger ».p126</p> <p>-Relève les mots qui justifient l'emploi de « passion ».p128</p> <p>-Comment le mot « anticonstitutionnellement » est-il composé ?p128</p>

			<ul style="list-style-type: none"> <li>-Donne le sens des préfixes et suffixes entrant dans la composition des mots écrits en caractère gras. P128</li> <li>-Cherche le sens des préfixes et des suffixes suivants.</li> <li>-Relève le champ lexical de la publicité. P130</li> </ul>
	02	<b>-Rédiger un texte pour inciter à l'action</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Relève les mots se rapportant à la géographie physique. P141</li> <li>-Relève trois adjectifs qui traduisent la beauté du paysage. P141</li> <li>-Relève d'autres mots et expressions qui participent également à la visée du texte. p148</li> <li>-Dans le texte suivant, souligne le lexique dépréciatif (noms, adjectifs, verbes). p149</li> <li>-Relève dans le premier paragraphe les mots utilisés pour mettre en valeur ce qu'ils désignent. P161</li> <li>-Relève l'adjectif qui qualifie le mieux Janina. p161. -Donne un titre au texte. P161</li> </ul>

**Tableau 2-2 L'activité du vocabulaire telle qu'elle figure dans le manuel scolaire.**

### **Analyse et commentaire :**

D'après ce tableau, nous remarquons que l'activité du vocabulaire ne jouit pas du même volume quantitatif dans les trois projets. Le premier projet contient 22 énoncés relatifs au vocabulaire contre 07 dans le deuxième projet et 16 énoncés dans le troisième. Ceci nous amène à poser quelques interrogations sur les critères retenus pour faire un tel choix. Nous ne pensons qu'une meilleure répartition des contenus de cette activité sur l'ensemble des projets consolidera plus les acquis en la matière.

Quant à la qualité des notions suggérées, une observation nous a retenue le plus, celle relative à la place consacrée à la notion de champ lexical, car elle est récurrente dans les trois projets et dans à peu près toutes les séquences. Nous considérons qu'un enseignement du vocabulaire en contexte (choix retenu par les concepteurs), peut éventuellement justifier cet usage, néanmoins, il nécessite une vigilance quant à son adéquation avec les objectifs.

En outre, sur les 46 énoncés retenus dans le manuel scolaire, 31 d'entre eux commencent par la lexie « relève ». Dans cette perspective l'apprenant se contentera de mentionner la lexie à trouver seulement sans faire appel à un effort d'analyse ni de réflexion.

En se référant aux exigences de la taxonomie de Bloom, cette panoplie d'items posée relève plutôt des deux premiers niveaux taxonomiques, à savoir la connaissance et la compréhension. Nous nous interrogeons, en effet, sur l'utilité de telles questions quant

nous nous basons sur une approche par les compétences. Cette dernière requiert une intégration des acquis dans des productions effectives. Ce qui n'est pas le cas pour ces questions.

En juxtaposant les objectifs retenus dans les huit séquences par rapport aux contenus du manuel, en matière de vocabulaire, nous constatons quelques anomalies. A titre d'exemple, dans la deuxième séquence du premier projet, on demande aux apprenants de relever les indicateurs de temps et dans une autre question les apprenants sont appelés à relever les termes relatifs à l'idée de verdure alors que l'objectif de la séquence était de réduire un texte argumentatif.

De plus, dans la deuxième séquence du troisième projet qui a comme objectif la rédaction d'un texte pour inciter à l'action, nous trouvons des énoncés tels que relever les mots se rapportant à la géographie physique.

Parallèlement, un autre volet de l'enseignement du vocabulaire dans le manuel scolaire nous retient dans cette étude, c'est la part attribuée à l'utilisation du dictionnaire. Nous avons constaté, lors de notre lecture du manuel, que la partie réservée à l'utilisation du dictionnaire est infime bien qu'il est mentionné dans le programme comme « *un outil indispensable. Utilisé à bon escient, il permet à l'élève entre autre, d'écrire de petites définitions.* »<sup>51</sup> Ainsi, nous n'y repérons que deux items relatifs à cette utilisation, l'un se trouve à la page 12 où les apprenants sont appelés à chercher dans un dictionnaire, dans quel(s) pays les monnaies citées sont utilisées ; l'autre se trouve à la page 104 où il est demandé de chercher dans dictionnaire le sens de deux adjectifs. Nous considérons, par là, qu'une telle pratique influe négativement sur l'appropriation du vocabulaire et cela pour deux raisons, l'une, c'est que le dictionnaire est un outil indispensable à la découverte des lexies d'une langue ; l'autre est que la manipulation d'un dictionnaire entre dans la constitution des trois compétences visées par le programme, en l'occurrence le savoir, le savoir être et le savoir-faire.

En confrontant de près ces deux volets, nous dirons qu'entre les contenus du manuel scolaire, en matière de vocabulaire, et les objectifs retenus au sein de ce même manuel, nous distinguons une certaine incompatibilité qui pourrait être à l'origine des déficiences chez les apprenants de la quatrième année moyenne en production écrite.

---

<sup>51</sup> Programme officiel. P49

### 2-3-Comparaison entre objectifs du programme et la démarche du manuel :

En s'appuyant sur l'étude déjà faite des objectifs retenus par le programme officiel et la démarche établie dans le manuel scolaire, nous essayons de faire une approche comparative de ces deux points.

Dans un premier temps, nous comparerons les compétences visées, ensuite nous aborderons les objectifs cités dans les deux écrits. Enfin, ça sera au tour des objectifs du programme officiel et la démarche adoptée dans le manuel scolaire.

D'abord, nous remarquons, au niveau des compétences visées, une apparente concordance entre le manuel scolaire et le programme officiel. Donc, les deux supports se rejoignent en termes de compétences à installer chez les apprenants.

Quant aux objectifs assignés à l'écrit, nous dressons, ci-dessous, un tableau récapitulatif les exposant tels qu'ils figurent dans les deux documents :

<b>Les objectifs cités dans le programme</b>	<b>Les objectifs cités dans le manuel</b>
<i>1-Organiser une argumentation selon un plan.</i>	<i>1-Produire des arguments pour étayer une prise de position.</i>
<i>2-Présenter une opinion et l'étayer par :</i> <i>- Des arguments,</i> <i>- Des exemples,</i> <i>- Des explications.</i>	<i>2-Compléter un texte à l'aide de connecteurs.</i> <i>3-Réduire un texte argumentatif.</i> <i>4-Produire un texte argumentatif.</i>
<i>3-Améliorer son texte à partir d'une grille d'évaluation et de co-évaluation.</i>	<i>5-Reconstituer un texte.</i>
<i>4-Améliorer la clarté d'un texte en tenant compte des explications de l'enseignant.</i>	<i>6-Rédiger un dialogue pour argumenter.</i>
<i>5-Exercer sa vigilance orthographique (orthographe d'usage et/ou grammaticale).</i>	<i>7-Rédiger des séquences descriptives servant d'exemples.</i> <i>8-Rédiger des arguments pour vanter un produit.</i> <i>9-Rédiger un texte pour inciter à l'action.</i>

**Tableau 2-3 Les objectifs dans le programme officiel et le manuel scolaire**

D'entrée, nous remarquons que les objectifs retenus dans les deux colonnes ne sont pas identiques, à l'exception du deuxième objectif dans le programme qui correspond au premier objectif dans le manuel.

En outre, les objectifs, assignés à l'écrit dans le programme, sont établis dans un ordre allant du simple au complexe alors que les objectifs cités dans le manuel sont placés dans une logique de production pure, en effet, à l'exception du deuxième et du troisième objectif, tous les autres objectifs commencent par rédiger et produire.

De plus, nous remarquons que le quatrième objectif cité dans le manuel scolaire est qui consiste à produire un texte argumentatif n'est, en fait, qu'une des compétences retenue dans le programme officiel.

Aussi, nous retiendrons que le rôle de l'évaluation et la co-évaluation est explicite dans le programme, car tout en permettant à l'apprenant de s'évaluer et d'évaluer ses pairs. Énoncer l'évaluation en termes d'objectif à atteindre lui permettra de se former davantage et contribuera à l'appropriation d'une compétence relative au savoir-être. Au contraire, cet objectif est introuvable parmi les objectifs retenus dans le manuel, bien qu'il existe, dans ce dernier des séances consacrées à l'auto-évaluation.

Enfin, une lecture du programme officiel, nous montre la place qu'alloue celui-ci au vocabulaire. Considéré comme « *une donnée fondamentale de la compréhension fine de la langue et donc le texte* »<sup>52</sup>, l'enseignement/apprentissage du vocabulaire, d'après le programme, peut prendre trois formes, d'abord du texte au mot, puis du mot au texte, ensuite du mot au mot. Donc, c'est en manipulant la lexie en contexte et hors-contexte que l'apprenant pourrait s'approprier le vocabulaire cible. Mais en examinant le manuel scolaire, d'un côté, nous remarquons que le vocabulaire est ce parent pauvre de la langue, de par l'aspect quantitatif que par l'aspect qualitatif. Les énoncés relatifs à cette activité se comptent sur les doigts de la main et dont la démarche préconisée est purement inductive, cela suppose une prédisposition à l'analyse et à la déduction de la part des apprenants. D'un autre côté, si le programme officiel partage cette conception, il laisse une partie considérable à l'étude du mot en soi, une part à l'explicite, ce qui n'est pas le cas dans le manuel. De plus, en voyant la nomenclature proposée par le programme officiel en matière de vocabulaire nous nous attendons à ce que le manuel étalera avec plus de détails ces notions. Tout au contraire, nous assistons à la récurrence d'une notion telle que le champ lexical et l'absence d'autres telles que le lexique relatif à lettre ou encore la notion de champ sémantique.

En conséquence, nous considérons que de telles divergences entre les directives officielles et le manuel scolaire peuvent nuire au cursus des apprenants en termes d'enseignement/apprentissage du vocabulaire. C'est ainsi qu'une harmonisation entre ces deux pôles sur le plan des objectifs et des pratiques doit se faire dans le respect des directives d'un côté, et des réalités du terrain d'un autre.

---

<sup>52</sup> Programme officiel. P48

### **Chapitre 3 : Représentations des enseignants.**

Dans ce chapitre, nous aborderons les questionnaires qui révéleront les représentations que se font les enseignants du collège à propos de l'enseignement/apprentissage du vocabulaire. Pour ce faire, nous tenterons, premièrement, de donner des éclaircissements au sujet de l'étude du questionnaire et de l'intérêt qu'il a dans notre recherche. Deuxièmement, nous l'analyserons ainsi que les items qu'il comprend. Enfin, nous avancerons les résultats retenus après enquête, par une analyse qualitative et quantitative suivies d'un commentaire.

#### *3-1-Le questionnaire un outil pour repérer les représentations :*

Le questionnaire est un outil de recueil d'informations dans le cadre d'une étude donnée, dans notre cas, il s'agit de repérer des représentations auprès d'une population d'enseignants. Albarello L. justifie le recours au questionnaire, en affirmant que *«L'enquête par sondage est née de l'impossibilité pratique d'interroger individuellement les membres d'une population et d'une possibilité statistique: décrire le tout par la partie, c'est-à-dire connaître la population par l'échantillon»*<sup>53</sup>. C'est pour cette raison que nous avons choisi, dans le cadre de cette étude, cet outil que nous estimons fiable pour réaliser les objectifs souhaités.

Nous nous sommes intéressés aux enseignants pour deux raisons : la première est qu'ils constituent le pivot de tout enseignement/apprentissage ; la deuxième est que toute réforme devrait prendre en compte les visions et les représentations de cette classe d'éducateur dans ses calculs.

Dans cette perspective, le questionnaire est destiné aux enseignants du collège. Les informations, sollicitées de leurs parts et qu'ils devraient remplir avant d'entamer les items proprement dits, sont relatives à leurs âges, à leurs diplômes, aux années de service et à leurs formations initiales.

D'abord, nous tenons à signaler que les répondants exercent dans des établissements situés aux quatre coins de la ville de Chlef y compris son centre. Au nord, nous trouvons des établissements de la commune de Ténès et Sidi Akacha, au sud des

---

<sup>53</sup> Albarello L., *Apprendre à chercher. L'acteur social et la recherche scientifique*, Bruxelles, De Boeck-Université, 2003, p. 94

collèges de la commune Sendjas et Al Karimia, à l'est c'est des enseignants de la commune d'Oued Fodda et enfin à l'ouest ce sont des répondants exerçant dans la commune de Boukadir.

Ce choix est fait pour que notre enquête soit la plus représentative possible de la communauté cible. Au premier plan du questionnaire, nous retiendrons quatre critères relatifs aux enseignants. Le premier critère retenu est celui de l'âge, car nous pensons que la vision d'un enseignant assez âgé diffère de celle d'un jeune enseignant. Le deuxième critère est lié aux diplômes obtenus, là aussi, nous croyons que des répondants qui ont plus de titres, ont des conceptions différentes de ceux qui n'en ont pas. Le troisième critère concerne les années de service, nous considérons que les enseignants expérimentés ont des représentations différentes par rapport aux novices. Enfin arrive la question relative à la formation initiale des enseignants, puisque les formations de L'I.T.E<sup>54</sup> et de l'Université sont différentes, nous avons conclu que les bénéficiaires de ces formations pourraient avoir des représentations différentes.

En outre, ce questionnaire consiste en une liste ordonnée de questions constituant l'aboutissement d'un travail de réflexion à propos de l'enseignement/apprentissage du vocabulaire au collège, du cadre théorique et des hypothèses. Le questionnaire comprend quinze items dont treize sont des questions fermées dichotomiques alors que, seulement, deux des items sont des items multichotomiques à réponse unique. Nous reconnaissons l'inconvénient du choix limité que pose ce genre de questions ainsi que leur directivité contraignante. Néanmoins elles offrent au chercheur la simplicité du questionnement, du dépouillement et du traitement statistique.

Après dépouillement, nous avons collecté soixante-dix questionnaires qui seront le socle de notre étude dans ce chapitre. Les résultats obtenus sont mis dans une grille comprenant, horizontalement, soixante-dix lignes représentant chacune un répondant. Verticalement, nous trouverons quinze colonnes correspondant chacune à un item. Pour chaque item, nous trouverons deux cellules pour douze des items posés et trois cellules pour les autres restantes. Les réponses relatives à chaque question seront marquées par un 1 alors que les non-réponses seront sanctionnées par un 0. La grille décrite est mentionnée ci-dessous avec tous les détails recueillis auprès des enseignants :

---

<sup>54</sup> Abréviation de l'Institut Technologique de l'Éducation.

<u>Items</u>	<u>A</u>		<u>B</u>		<u>C</u>		<u>D</u>		<u>E</u>			<u>F</u>		<u>G</u>		<u>H</u>			<u>I</u>		<u>J</u>			<u>K</u>		<u>L</u>		<u>M</u>		<u>N</u>		<u>O</u>		<u>P</u>		
	<u>R1</u>	<u>R2</u>	<u>R1</u>	<u>R2</u>	<u>R1</u>	<u>R2</u>	<u>R1</u>	<u>R2</u>	<u>R1</u>	<u>R2</u>	<u>R3</u>	<u>R1</u>	<u>R2</u>	<u>R1</u>	<u>R2</u>	<u>R1</u>	<u>R2</u>	<u>R3</u>	<u>R1</u>	<u>R2</u>	<u>R1</u>	<u>R2</u>	<u>R3</u>	<u>R1</u>	<u>R2</u>	<u>R1</u>	<u>R2</u>	<u>R1</u>	<u>R2</u>	<u>R1</u>	<u>R2</u>	<u>R1</u>	<u>R2</u>	<u>A</u>	<u>I</u>	<u>U</u>
<u>01</u>	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	1	0	1	1	0	1	0	0	1	1	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	1	10	/	1	
<u>02</u>	0	1	1	0	0	1	1	0	0	0	1	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	0	1	0	1	0	1	0	0	1	4	/	1		
<u>03</u>	0	1	1	0	0	1	0	1	0	0	1	1	0	1	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	1	0	1	0	1	0	1	2	/	1		
<u>04</u>	1	0	1	0	0	1	1	0	1	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	1	1	0	0	1	0	0	1	0	1	0	1	3	/	1		
<u>05</u>	0	1	1	0	0	1	1	0	0	0	1	1	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	1	0	1	0	1	0	0	1	4	/	1		
<u>06</u>	0	1	1	0	1	0	0	1	1	0	0	0	1	1	0	0	0	1	1	0	1	0	0	1	0	0	1	0	1	1	0	1	6	/	1	
<u>07</u>	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0	20	/	1		
<u>08</u>	0	1	1	0	0	1	0	1	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	10	/	1		
<u>09</u>	1	0	1	0	0	1	1	0	1	0	0	0	1	1	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0	1	0	1	1	0	0	1	29	1	/		
<u>10</u>	1	0	1	0	1	0	0	1	0	1	0	0	1	1	1	0	0	1	1	0	1	0	0	1	1	0	1	1	0	1	0	1	8	/	1	
<u>11</u>	1	0	1	0	0	1	1	0	0	1	0	0	1	1	1	0	0	1	1	0	1	0	0	1	1	1	0	1	0	1	0	1	29	1	/	
<u>12</u>	1	0	1	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	1	0	0	1	1	0	1	0	0	0	1	1	0	1	0	1	0	0	1	33	1	/
<u>13</u>	1	0	1	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	0	1	1	1	0	1	0	1	0	0	1	28	1	/
<u>14</u>	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	1	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	25	1	/	
<u>15</u>	1	0	1	0	1	0	0	1	0	0	1	0	1	0	1	0	0	1	1	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	25	1	/	
<u>16</u>	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	1	0	1	0	0	1	0	0	1	1	0	0	1	0	0	13	/	1
<u>17</u>	1	0	1	0	0	1	0	1	1	0	0	1	0	1	1	0	0	1	1	0	1	0	0	0	1	0	1	0	1	1	0	1	26	1	/	
<u>18</u>	1	0	1	0	0	1	0	1	1	0	0	1	0	1	1	0	0	1	1	0	1	0	0	0	1	0	1	1	0	1	1	24	1	/		
<u>19</u>	1	0	1	0	0	1	0	1	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	1	0	1	0	0	1	1	0	1	0	1	1	20	/	1			







### 3-2Analyse quantitative :

Nous essayerons, dans cette étude, de relever les résultats recueillis de la grille ci-dessous. Ces renseignements seront d'ordre quantitatif indiquant le nombre de répondants par item.

-Au premier item, si l'activité du vocabulaire faisait partie de la formation initiale de cet échantillon, 52 enseignants ont répondu par un oui contre 18 par un non.

-Au deuxième item, 60 répondants considèrent cette définition correcte contre 7 qui croient le contraire. Nous noterons 3 cas de non-réponse pour cet item.

- Au troisième item, 44 répondants considèrent que l'enseignement du vocabulaire tel qu'il figure dans le manuel scolaire est quantitativement insatisfaisant alors que 26 d'entre eux ont répondu par un non.

-Au quatrième item, 33 répondants trouvent la qualité du vocabulaire telle qu'elle figure dans le manuel scolaire inappropriée, alors que 31 d'eux la trouvent pertinente. Nous notons 6 cas de non-réponse pour cet item.

-Au cinquième item, 37 répondants déclarent que les objectifs assignés à l'enseignement du vocabulaire dans les textes officiels sont clairement définis contre 25 qui voient qu'ils sont vagues alors que 7 interrogés croient que ces objectifs sont flous. Nous notons 1 cas de non-réponse pour cet item.

-Au sixième item, 41 répondants pensent que les apprenants sont motivés lors des séances de vocabulaire contre 27 qui pensent le contraire. Nous notons 2 cas de non-réponse pour cet item.

-Au septième item, 28 interrogés affirment qu'ils évaluent le niveau du vocabulaire de leurs apprenants à l'écrit, alors que 15 les évaluent à l'oral, en revanche 27 des enseignants les évaluent à l'oral et à l'écrit.

-Au huitième item, 52 répondants déclarent que le vocabulaire des sujets enseignés est pauvre contre 18 qui le jugent moyen, cependant toutes les personnes interrogées ne croient pas que le vocabulaire de leurs apprenants est riche.

-Au neuvième item, 62 répondants perçoivent l'activité du vocabulaire comme indispensable au déroulement d'un projet pédagogique alors que 8 d'entre eux la considèrent comme facultative.

-Au dixième item, 51 répondants affirment qu'ils évaluent régulièrement les apprenants contre 17 qui le font rarement et une seule réponse déclarant ne pas l'évaluer du tout. Une non-réponse est observée pour cet item.

-Au onzième item, 35 répondants pensent que l'enseignement du vocabulaire devrait être systématique contre 32 qui croient que cet enseignement devrait être thématique. 6 cas jugent que l'enseignement du vocabulaire devrait être l'objet d'une pratique systématique et thématique à la fois. Trois non-réponses sont retenues pour cet item.

-Au douzième item, 37 répondants ne trouvent pas de difficultés à enseigner le vocabulaire contre 31 qui avouent le contraire. 2 non-réponses sont retenus pour cet item.

-Au treizième item, 45 répondants pensent que l'enseignement du vocabulaire devrait être prioritaire par rapport aux autres activités linguistiques alors que 24 d'entre eux voient le contraire. Nous notons une non-réponse pour cet item.

-Au quatorzième item, 65 répondants sont favorable pour un éventuel remaniement qui toucherait l'enseignement du vocabulaire contre 3 cas qui sont contre. Nous notons 2 non-réponses pour cet item.

-Au quinzième item, 21 répondants sont pour un remaniement qui toucherait le programme officiel contre 19 qui pensent que le changement devrait toucher le manuel scolaire, cependant 25 des enseignants interrogés croient que le changement devrait toucher et le programme officiel et le manuel scolaire. Nous retenons 5 non-réponses pour cet item.

### 3-3Analyse qualitative :

Dans le cadre de cette analyse qui se veut plus approfondie que la précédente, nous essayerons de relier les résultats obtenus aux indications relatives aux répondants, à savoir le nombre d'année de service et leur formation initiale. Pour ce faire, nous avons créé une colonne (P) dans le tableau ci-dessous où nous avons désigné les années de service par la lettre (A), la formation à L'I.T.E par la lettre (I) et enfin la lettre (U) pour indiquer le cursus universitaire. Cette confrontation entre les données sera sanctionnée par un commentaire.

D'abord, pour le premier item, nous retiendrons que sur les 70 répondants, 52 d'entre eux affirment avoir reçu, lors de leurs formations initiales, un apprentissage en matière de vocabulaire. Ainsi, qu'ils soient issus de l'université (22 cas) ou de

l'I.T.E (30cas), expérimentés ou novices, cette formation est bel et bien présente dans leurs cursus. Cela signifie, d'un côté, que la part réservée à l'enseignement/apprentissage du vocabulaire est assez importante dans la formation des enseignants, d'un autre côté, nous estimons que la défection due à l'appropriation de cette activité ne relève pas des insuffisances rencontrées lors des formations initiales.

Quant au deuxième item, nous remarquons cette unanimité faite autour de la définition du vocabulaire. Ainsi, sur les 70 personnes interrogées, 60 d'entre eux sont favorable à cette question contre 7 qui ne le sont pas. Cela démontre la conception réductrice que se font les enseignants du vocabulaire. Ceci est dû, vraisemblablement, à la qualité de la formation dispensée en la matière qui s'avère insuffisante, ainsi qu'au manque de suivi au développement de cette discipline.

Ensuite, dans le troisième item, nous remarquons que sur les 44 répondants qui déclarent leur insatisfaction devant la quantité du vocabulaire figurant dans le manuel scolaire, 33 d'entre eux sont des enseignants issus des I.T.E et qui jouissent d'une expérience considérable. Nous retenons que leur vision est plus proche de la réalité car leur manipulation des différents livres scolaires, utilisés jusqu'ici dans l'enseignement du français langue étrangère, leur permettent ce jugement.

Concernant le quatrième item relatif à l'activité du vocabulaire dans le livre scolaire sur le plan qualitatif, nous notons une certaine égalité des résultats entre les jeunes enseignants issus de l'université et les plus expérimentés issus des I.T.E. Nous voyons que sur les 33 répondants qui considèrent que le vocabulaire proposé dans les manuels scolaire sur le plan qualitatif est inapproprié, 19 figurent parmi les plus anciens contre 14 appartenant à la nouvelle génération d'enseignants. Même observation pour ceux qui ont opté pour la pertinence du vocabulaire choisi dans le livre scolaire. Puisque sur les 30réponses, nous distinguons 19 réponses appartenant à la catégorie des anciens contre 12 réponses des nouveaux. Cela signifie qu'une moitié, au moins, de cette population choisie pensent que l'activité du vocabulaire telle qu'elle figure dans le manuel scolaire, est quantitativement, inappropriée. Cela est dû à la défection détectée chez les apprenants en matière de vocabulaire.

En ce qui concerne le cinquième item qui évoque les objectifs assignés à l'enseignement du vocabulaire dans les textes officiels, la totalité des répondants signalent la clarté de ces objectifs. Cependant, sur les 7 enseignants qui déclarent que ces objectifs sont flous, 6 d'entre eux sont issus de l'université et ne jouissent pas d'assez d'expérience. D'après notre analyse de ces objectifs, nous constatons qu'ils ne sont pas si clairs que prétendent la plupart des répondants. Cela est dû, à notre avis, à leur formation initiale où ils n'avaient pas reçu un enseignement consistant concernant les objectifs.

Au sujet du sixième item faisant référence à la motivation des apprenants lors des séances de vocabulaire, la plupart des enseignants interrogés (41 cas), font remarquer que cette activité est motivante pour les apprenants. D'abord, nous pensons que ceci est dû à l'intérêt que portent ces derniers aux mots parce que, pour eux, maîtriser une langue passe, inéluctablement, par une maîtrise de son vocabulaire. Puis, le vocabulaire contient moins de difficultés aux apprenants, en termes de complexité, par rapport aux autres activités telle la grammaire.

Pour la septième question relative à l'évaluation des apprenants à l'oral ou à l'écrit, 26 répondants confirment évaluer les apprenants à l'oral et à l'écrit, parmi eux 14 enseignants issus de L'I.T.E et assez expérimentés contre 12 enseignants issus de l'université et moins expérimentés que les précédents. Nous remarquons que les enseignants qui pratiquent les deux modalités de l'évaluation sont peu par rapport à l'ensemble de l'échantillon et cela est dû à leur conception de la maîtrise du vocabulaire, car ils croient que la maîtrise d'un vocabulaire devrait se faire à l'oral comme à l'écrit. En outre, 28 répondants déclarent évaluer les apprenants à l'écrit contre 15 qui évaluent le vocabulaire des apprenants à l'oral seulement. Cela est le résultat des représentations des enseignants, car la plupart d'entre eux, d'après cet échantillon, envisagent que le vocabulaire est exclusivement écrit et par conséquent il devrait être évalué de la sorte.

A propos du huitième item, nous constatons une unanimité des répondants concernant la richesse du vocabulaire des apprenants, car sur 70 réponses retenues, aucune d'elles ne le qualifie de riche. Ce résultat est significatif dans la mesure où il rapporte non seulement une réalité du terrain mais encore une préoccupation des enseignants face à cette défection. Un autre résultat vient confirmer ces conclusions, c'est celui des 52 répondants qui perçoivent ce vocabulaire comme pauvre contre 18 seulement qui le trouvent moyen.

Une autre unanimité est constatée au neuvième item où nous repérons 62 répondants qui pensent que l'activité du vocabulaire est indispensable au déroulement d'un projet contre 8 réponses qui croient qu'il est facultatif. D'abord, Ceci est le résultat d'une représentation positive de la part des enseignants vis-à-vis de l'activité du vocabulaire. Ensuite, Nous découvrons les besoins énormes, à l'oral comme à l'écrit, que les apprenants éprouvent en ce domaine et qu'une compétence ou un objectif ne pourraient se réaliser sans y faire appel.

Quant au dixième item, nous retiendrons 51 répondants qui affirment évaluer le vocabulaire des apprenants régulièrement contre 17 qui confirment le faire rarement. Ceci est logique dans la mesure où toutes les séquences contiennent une séance de vocabulaire avec des exercices évaluatifs (dans les répartitions conçues par l'équipe pédagogique). Egalement, nous remarquons 10 enseignants qui déclarent évaluer rarement cette activité. Ceci est dû, à notre avis, au manque d'intérêt démontré à l'égard de cette pratique.

Concernant le onzième item, nous noterons que 35 répondants considèrent que l'enseignement du vocabulaire en classe de langue devrait être systématique contre 26 cas qui voient que cet enseignement devrait faire l'objet d'une pratique thématique, alors que 6 enseignants estiment qu'il devrait être enseigné systématiquement et thématiquement à la fois. Les résultats retenus montrent que la plupart des répondants optent pour un enseignement systématique du vocabulaire. Cette vision révèle un renouement avec les pratiques de l'école traditionnelle et que les enseignants estiment qu'elle avait démontré son efficacité.

À la douzième question, les enseignants sont appelés à répondre par un oui ou par un non s'ils rencontrent des difficultés d'ordre méthodologique à enseigner le vocabulaire, 31 répondants ont reconnu rencontrer les difficultés, parmi eux 17 enseignants formés à l'I.T.E et 14 issus de l'université. L'explication plausible pour cela c'est que la première tranche de répondants n'arrive pas à s'adapter aux changements instaurés par l'institution en matière de programme et des méthodologies retenus en l'occurrence l'approche par les compétences, et ils continuent à exécuter les mêmes pratiques. Quant à la deuxième tranche, nous considérons que leur formation de base en matière de méthodologie leur fait défaut. Pour ceux qui ne trouvent pas de difficultés, ils sont en nombre de 19 appartenant à la première tranche et 18 à la deuxième. Ceci est inquiétant dans la mesure où c'est la moitié seulement de cet échantillon qui ne trouve pas de difficultés méthodologiques, alors

que toute une partie conséquente en souffre, cela est dû à l'insuffisance de leur formation initiale et de la formation continue qui devrait les suivre tout au long de leur service.

Les résultats relatifs à la treizième question démontrent l'unanimité autour de la priorité d'enseigner le vocabulaire par rapport aux autres activités. Ainsi, 45 répondants contre 24 estiment que cet enseignement devrait être prioritaire. Ce constat, à notre avis, est justifié par la nécessité et l'importance qu'une telle matière en classe de langue peut avoir et dont les enseignants éprouvent le besoin et le manifestent à travers ces réponses.

Les réponses à cet item sont concluantes à plus d'un titre. Alors que nous repérons 65 répondants qui sont favorables à un éventuel changement qui toucherait les pratiques actuelles de l'enseignement du vocabulaire, 3 voix seulement sont contre. Nous croyons que les causes sont identifiables. D'abord, les répondants ne sont pas du tout satisfaits de la manière dont se déroule l'enseignement du vocabulaire. Cette insatisfaction se dévoile par cette volonté de changement et dont le nombre des réponses obtenues révèle.

Enfin, le dernier item propose deux supports auxquels un changement devrait toucher : le manuel scolaire et le programme officiel. Concernant le manuel scolaire, nous distinguons 17 réponses appartenant aux enseignants ayant au moins 10 ans de service et issus de l'I.T.E contre 4 en faveur des jeunes enseignants et issus de l'université. Ce résultat est dû, à notre avis, au fait que les enseignants assez expérimentés et dont le livre scolaire est un objet qu'ils ont l'habitude de manipuler depuis des années et par conséquent ils y découvrent des imperfections au fur et à mesure de leurs pratiques. Pour ceux qui sont favorables à une modification du programme, nous constatons 12 enseignants qui ont suivi un cursus universitaire contre 9 qui sont issus de l'I.T.E, même remarque pour ceux qui ont opté pour un changement des deux cotés et qui sont en nombre de 25, 12 appartenant à la première tranche et 11 relatifs à la deuxième tranche. Ceci est dû aux besoins d'une réforme souhaitée par les enseignants.

### *3-4- Suggestions et pistes de recherche :*

Les différentes analyses effectuées tout au long de ce travail nous ont permis de constater que les apprenants sont dans l'incapacité d'utiliser un vocabulaire adéquat aux situations d'écrits proposées. Cela est dû à trois obstacles. D'abord, aux difficultés inhérentes à la définition des objectifs assignés à l'enseignement du vocabulaire dans le programme officiel. Ensuite, à l'activité telle qu'elle figure dans le manuel scolaire, et enfin, aux représentations des enseignants.

En effet, ces résultats nous conduisent à croire qu'une remédiation est nécessaire pour traiter ces carences. Les réflexions proposées toucheront les trois volets suivants :

1-Le programme officiel comme source de toutes pratiques pédagogiques indiquant les finalités, les buts et les objectifs d'un enseignement donné.

2-Le manuel scolaire comme support sur lequel les apprenants se basent pour y puiser des connaissances en français langue étrangère.

3-La formation des enseignants susceptible d'améliorer l'appropriation du savoir, du savoir-être et du savoir-faire.

Les idées proposées ne se présentent pas comme des solutions catégoriques aux lacunes observées. Ce ne sont là, que des pensées qui pourraient, éventuellement, contribuer à améliorer des pratiques qui demeurent jusqu'ici, à notre avis, insuffisantes.

Pour ce qui est du programme officiel, nous y avons constaté, au fil de cette étude, certaines anomalies relatives à l'enseignement du vocabulaire.

D'emblée, le programme officiel affiche le profil d'entrée qu'un apprenant devrait posséder afin de continuer son cursus en quatrième année moyenne sans grandes difficultés. Or, la plupart d'entre eux ne possèdent pas les compétences requises. Dans cette perspective, nous suggérons que des séances de remédiations soient faites au début de l'année pour ceux et celles dont le test diagnostiques a prouvé leur incapacité à suivre un tel enseignement. Ce dernier portera sur l'appropriation d'un vocabulaire de base qui permettrait de rattraper le retard constaté en la matière et éventuellement de mener à bien leur scolarité. Cette mise à niveau fera appel à une systématisation tout au long des séances présentées avec le recours à la manipulation du dictionnaire comme outil pour chercher les sens.

Quant aux objectifs assignés à l'enseignement du vocabulaire dans les instructions officielles et dont nous avons démontré les insuffisances ainsi que le manque de clarté, nous

considérons que l'élaboration de quelques objectifs relatifs à cette matière participera, énormément, à sa maîtrise en terme de production orale et écrite. Rappelons, seulement, que les objectifs associés à une compétence donnée, doivent être en relation avec les buts du programme et ils doivent faire référence directe au contenu d'une discipline ou à un champ d'études. De ce fait, nous proposons d'ajouter à la compétence de produire un texte argumentatif, à titre d'exemple, les objectifs généraux suivants :

-Confection, utilisation de classement, de répertoire, de glossaire englobant les lexies relatives à l'argumentation.

-Réutilisation de ces lexies dans des contextes différents entre autres ceux de l'argumentation.

En outre et à l'instar de l'approche par les compétences qui constitue le choix méthodologique retenu par l'institutions et forme le socle du programme officiel, l'activité du vocabulaire devrait s'inscrire, à son tour, dans une théorie qui déterminera les méthodes à appliquer et les démarches à suivre pour rentabiliser cet enseignement. Pour ce faire, nous proposons la théorie sens/texte, édifiée par Igor Mel'cuk et Alain Polguère ainsi que les travaux de Jacqueline Picoche<sup>55</sup>, comme modèle sur lequel se basera l'enseignement du vocabulaire. Cette théorie offre la possibilité d'un apprentissage systématique des lexies usuelles du français et qui se reposera sur les collocations, la dérivation et la composition. Concernant le deuxième volet relatif au manuel scolaire, nous pensons qu'il traduit les directives émises par l'institution. D'après ce que nous venons de constater, nous remarquons l'amalgame fait entre objectif et compétence<sup>56</sup>, d'un côté, et la rareté des activités de vocabulaire d'un autre. A ce sujet, nous suggérons une pratique systématique, déjà citée<sup>57</sup>, ainsi que le recours à l'activité ludique comme celle proposée par Elizabeth Calaque<sup>58</sup>. Ce jeu est constitué de fiches cartonnées de couleur, comportant 90 cartes-éléments (30 préfixes, 30 suffixes, 30 radicaux), permettant aux apprenants d'une part d'apprendre à distinguer le radical des préfixes et suffixes entrant dans la composition d'une lexie, d'autre part d'utiliser des séries de lexies en contexte grâce à des exercices écrits ou oraux adaptés à la pratique de groupe.

De plus le recours à l'utilisation du dictionnaire, dans le manuel scolaire, est infime. De ce fait, nous proposons, dans le cadre d'un enseignement systématique du vocabulaire,

---

<sup>55</sup> Voir la théorie sens/texte. Partie théorique.

<sup>56</sup> Voir sommaire du livre scolaire de la 4<sup>ème</sup> année moyenne. Objectif de la séquence3 du projet1.

<sup>57</sup> Voir théorie sens/texte. Partie théorique

<sup>58</sup> Calaque, E. & David, J., (2004), « *Didactique du lexique : contextes, démarches, supports* » Bruxelles, De Boeck.p.82

le dictionnaire du français usuel de 15000 mots<sup>59</sup>, cet outil de par sa conception basée sur la dérivation et la composition des lexies et leurs fréquences d'apparition, offre une base de données assez importante que l'apprenant sera en mesure d'utiliser ultérieurement.

Enfin, le troisième volet sur lequel nous croyons qu'il faut intervenir c'est celui de la formation même des enseignants. Car lors du dépouillement et l'analyse du questionnaire proposé, nous avons constaté cette faille dans les représentations que se font de l'enseignement du vocabulaire. Ce constat nous amène à proposer une piste qui pourrait aider à améliorer cette formation. Ainsi, lors des séminaires qui font partie intégrante de la formation continue des enseignants, il devrait y avoir, constamment, des mises à jour concernant les nouvelles tendances en matière de méthodologie et en particulier le vocabulaire. Ces périodes seraient, également, l'occasion de manipuler les différentes notions telles que : compétence, finalité, but, objectif.etc.

Finalement, tout ce que nous venons de citer laisse les portes grandes ouvertes et assez de questions sans réponses que les chercheurs y trouveraient inévitablement un champ fertile à l'étude scientifique.

---

<sup>59</sup> Voir annexe F

## Conclusion

Tout au long de cette étude, nous avons tenté de montrer quelles étaient les causes qui empêchaient les apprenants d'utiliser un vocabulaire adéquat avec la situation d'écrit proposée. Ainsi, nous avons émis quelques hypothèses qui pourraient être la réponse à ce questionnement et nous avons essayé de les vérifier une à une pour en arriver à cette conclusion.

Notre recherche a révélé que les trois hypothèses émises étaient la source des défections. D'abord les objectifs assignés à l'enseignement du vocabulaire au sein du programme officiel n'étaient pas bien définis sinon inexistantes. Ensuite, le manuel scolaire accorde une infime part à l'activité du vocabulaire par rapport aux autres activités. Enfin, les représentations des enseignants contribuent, énormément, à ce déficit, car la conception que se font les enseignants de l'enseignement du vocabulaire influe considérablement sur leur pratique.

Par conséquent, ces résultats nous ont amenés à prévoir en fin de ce travail quelques suggestions qui pourraient contribuer, même légèrement, à une prise en charge réelle de la part des concepteurs du programme et du manuel ainsi que des enseignants. Il faudrait donc revoir, d'une part, les supports et les objectifs assignés à l'enseignement du vocabulaire, et d'une autre part à subvenir aux besoins ressentis par la communauté enseignante à cet égard.

En guise de conclusion et compte tenu des limites de cette étude, plusieurs questions demeurent sans réponses et qui nous semblerait utile d'appréhender dans de futures recherches. Des questions telles que l'enseignement/apprentissage du vocabulaire chez les apprenants appartenant à d'autres niveaux, ou les représentations des apprenants vis-à-vis de l'appropriation du vocabulaire ou encore une étude comparative entre cette activité et les autres disciplines linguistiques.

## Références bibliographiques

- 1-Calaque, E. & David, J., (2004), « *Didactique du lexique : contextes, démarches, supports* » Bruxelles, De Boeck.
- 2- Conseil de l'Europe, (2001), « *Cadre européen commun de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues* », Comité de l'Education, Strasbourg, , Didier.
- 3- Cuq J.P et Gruca I., « *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* », 2002, presse universitaires de Grenoble France
- 4- Gérard, F.M. & Rogiers, X., (1993), « *Concevoir et évaluer des manuels scolaires.* »,Bruxelles : De Boeck Université.
- 5- Igor A.Mel'cuk, A.Clas, A.Polguère, 1995, « *introduction à la lexicologie explicative et combinatoire* », Bruxelles, Duculot, P.15
- 6-Jonnaert P., & Masciotra D., (2004), « *Constructivisme : choix contemporains* », Québec, Presses de l'université du Québec.
- 7-Jonnaert P. & M'batika A.,(2004), « *les réformes curriculaires :regard croisés* » Québec,Presses de l'université du Québec.
- 8-Le brun M., (2006), « *Le manuel scolaire : un outil à multiples facettes* », Québec, Presses de l'université du Québec
- 9- Le Boterf G.,(2008), « *Repenser la compétence pour dépasser les idées reçues :15 propositions* »,paris,Eyrolles
- 10- Lewis, M.,(1993), “ *The lexical approach*”, , London, Language Teaching Publication.p.vi
- 11-MinderM., Didactique fonctionnelle Objectifs, stratégies, évaluation, 1999, De Boeck, Bruxelles
- 12- Moirand, S., (1979), « *Situation d'écrit Compréhension/Production en langue et étrangère* », Paris, Clé International.
- 13-Muller,A., 2007, « *programme, objectifs et organisation du travail scolaire* »in Gather Thurler,M. et Maulini, O. « *l'organisation du travail scolaire :enjeu caché des réformes ?* ». Presses de l'université du Québec ,Canada
- 14-Perrenoud P., (2002), « *Les cycles d'apprentissage* », Québec,Presses de l'université du Québec.
- 15- Picoche, J., (1993), « *Didactique du vocabulaire français* », Paris, Nathan.

16-Rogiers X.,(2000), « *une pédagogie de l'intégration* »,Bruxelles ,De Boeck.

17-Seguin, R., (1989), « *L'élaboration des manuels scolaires : guide méthodologique* », Paris, Unesco.

### **Dictionnaire :**

1-Coste, D., Galisson, R., (1976), «*Dictionnaire de didactique des langues* », Paris, Hachette.

2- Cuq J.P., (2004), « *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* », Paris, Clé international.

3-Dubois J.& al. , (1999), « *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage* », Paris, Larousse.

4-Mounin G., (2004), « *Dictionnaire de la linguistique* », Paris, PUF.

### **Articles :**

2-Gerard, F.-M., (2003), « *Les manuels scolaires d'aujourd'hui, de l'enseignement à l'apprentissage* » Option, n°4,pp. 27-28.

3-Perrenoud, P., (2004), « *évaluer les compétences* », dans, *L'Éducateur*, n°spécial, pp. 8-11.

4-PetitJean, A.,(1999), « *textes officiels et enseignement du français* »,dans *Pratiques*,n°101/102,pp.3-7.

### **Articles en ligne :**

1-Gérard, F-M. &Roegiers, X., (1993), « *Concevoir et évaluer des manuels scolaires* », érudit, [en ligne], vol. 20, n° 2, [consulté le 4-12-2009].disponible sur : <http://www.erudit.org/documentation/eruditPolitiqueUtilisation.pdf>

2-Holec, H., (1999), « *Lexique et didactique du français langue étrangère* », Cahiers de l'ASDIFLE<sup>6</sup>,[en ligne],[consulté le 02-01-2010] disponible sur : <http://fle.asso.free.fr/asdifle/>

3- Meirieu P., (2005), « *si la compétence n'existait pas, il faudrait l'inventer* », site de l'Académie de Poitier,[en ligne],[consulté le 13-06-2010],disponible sur : <http://ww2.ac-poitiers.fr/competences/spip.php?article21>

### **Ouvrages, thèses, articles et sites consultés et non cités :**

- 1- Albarello L., « *Apprendre à chercher. L'acteur social et la recherche scientifique* », Bruxelles, De Boeck-Université, 2003, p. 94
- 2-Lafortune L. & al, (2007), « *Observer les réformes en éducation* » Québec, Presses de l'université du Québec.
- 3-Jonnaert P. & Laurin S., (2001), « *Les didactiques des disciplines : un débat contemporain* »
- 4-Lussier D.,(1992), « *Evaluer les apprentissages dans une approche communicative* », Paris, Hachette.
- 5-Maury S., (2008), « *Aider les élèves en difficulté* », Paris Eyrolles.
- 6-Proloux J., (2004), « *l'apprentissage par projet* », Québec, Presses de l'université du Québec.
- 7-Bensbia, A.A., (2008), « *Milieus d'influence et poids des représentations dans la conception des manuels d'apprentissage* », dans synergies Algérien, n°02, pp.165-176.
- 8-Anctil, D., (2005), « *maîtrise du lexique chez les étudiants universitaires : typologie des problèmes lexicaux et analyse des stratégies des résolution des problèmes lexicaux* », didactique, université de Montréal.
- 9-Bangha, K.R., (2003), « *la place des connaissances lexicales face aux connaissances du monde dans le processus d'interprétation des énoncés* », linguistique, Université de Montréal.
- 10-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.
- 11-Chopin, A., « *le manuel scolaire* », [en ligne], [consulté le 07-11-2009], disponible sur: <http://www.educnet.education.fr/dossier/manuel/bibliographie/manuel-scolaire>
- 12-Rolland, J.C., « *L'enseignement du vocabulaire en classe de français langue étrangère* », [en ligne],[consultée le 18-12-2009],disponible sur : <http://www.edufle.net/L-enseignement-du-vocabulaire-en,169>

## ANNEXES

### Annexe: A Les productions écrites des élèves

akasa  
rwa.

05

Mercredi 15 Mars 2011

Expression-écrite

Sujet:

vous avez, sûrement, opté pour Djezzy et Nedjma qui sont trois opérateurs domine la scène de téléphone mobile en Algérie. Argumentez votre choix en se basant sur le point suivant:

- rapport qualité/prix
- performances
- Bonus proposés.

j'ai opté pour Nedjma parce que des prix et elle a grand service en elle a offre des prix cadeau a ce et avec Nedjma tout les week-end tu appelles gratuits plus les bonus enfin, les gens collaborent avec Nedjma.

06

Mardi 14 Mars 2011

vous avez, sûrement, opté pour Djezzy Mobilis et Nedjma qui sont trois opérateurs qui domine la scène de téléphone mobile en Algérie. Argumentez votre choix en se basant sur les points suivants:

- rapport qualité/prix
- performances
- Bonus proposés

Le paragraphe:

Personnellement je préfère ~~les~~ opérateurs Djezzy. D'abord, il ya l'activation pour parler avec ma famille ensuite, il ya les messages gratuits puis, elle a grand réseau qui déchire pas et si on fliktay becou il a donné des bonus ou un voyage. finalement ~~je~~ Djezzy est un opérateurs que j'adore.

08

je suis cliente qui préfère Nedjma. je pense je préfère l'opérateur Nedjma, premièrement, cette plus était moins chère, et c'est la meilleure et puis, cet opérateur propose des bonus a ses clients. Finalement, dans le réseau 4G utile et elle meilleur plus pour nous, et elle Nedjma pas comme les autres.

12

je suis cliente qui se préfère Djezzy. Premièrement, D cette plus Djezzy il ya plusieurs des cadeaux et Discount, je préfère Djezzy parce qu'elle c'est la meilleure. Enfin, Djezzy c'est un plus moins cher et pas comme les autres.

14

Djezzy

je préfère Djezzy, parce que il y a beaucoup de service et attire les hommes et la bonne qualité, et sur tous la couverture à 6h je jusqu'à 6h, ensuite, ~~abandonner~~ la carte à la porte des clients

17

Nedjma c'est un carte sim en service pour operateur avec telecom algerie. se prendre un bonne qualite pour un services post payés et services pré-payés et carte star et nedjma plus. nedjma c'est un bonis progresse par abanant nedjma.

27

DJEZZY

On Algerie il ya 3 operateurs qui domine la scene de telephone je prefere que le meilleur choix c'est DJEZZY parce que les beaucoup de gens utilise Djezzy parce que les service et les Bonis bonprix et les messages gratuit. Djezzy c'est la meilleur entreprise de communication dans l'algerie, je suis certain que Djezzy mieux solution pour mes besoins en communication

28

Djezzy vier la vie c'est un choix prefere parce que il donne les Bon ou tout les jour et les message gratuit et c'est un bon rigou parquer les moti cart et donne plusieurs service grat comme service monat z djezzy c'est un Bonu cart.

Khouda  
Olivier Aïmen  
AM<sub>2</sub>.

Mercredi 16 Mars 2011  
expression-écrite.

Le paragraphe :

\* A mon avis, je préfère l'opérateur medjma. D'abord, cette puce était moins chère que les autres, ensuite, quand tu as fidesy un prix tu as un bonus.  
Enfin, je pense que Medjma est la meilleur parmi les autres opérateurs'

7  
3

idaf

ihra

3

je préfère la carte Djazzy parce que elle a utilisé a toute m'a famille, en plus la carte Djazzy présente des Bonus Comme l'appel gratuite et se sonnerie est très belle

Djazzy

**Annexe B: Les objectifs assignés à l'enseignement du vocabulaire dans le programme officiel.**

**Programmes de la 4<sup>ème</sup> année moyenne**

<b>Compétences</b>	<b>Objectifs d'apprentissage</b>
- Produire un texte argumentatif.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Organiser une argumentation selon un plan.</li><li>• Présenter une opinion et l'étayer par :<ul style="list-style-type: none"><li>- des arguments,</li><li>- des exemples,</li><li>- des explications.</li></ul></li></ul>
- Maîtriser les niveaux de réécriture et les procédés linguistiques pour améliorer un écrit.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Améliorer son texte à partir d'une grille d'évaluation et de co-évaluation.</li><li>• Améliorer la clarté d'un texte en tenant compte des explications de l'enseignant.</li><li>• Exercer sa vigilance orthographique (orthographe d'usage et/ou grammaticale).</li></ul>

**5- LES CONTENUS :**

Le texte argumentatif met en scène une situation de communication très claire dans laquelle un émetteur exprime une opinion et peut solliciter de diverses manières son récepteur pour le convaincre. L'énonciateur du texte argumentatif vise donc à défendre une opinion qu'il s'efforce de démontrer à l'aide d'arguments renforcés par des exemples.

On retrouve un enchaînement des idées qui peut s'analyser ainsi :

- *une introduction* : présentation de l'opinion ( thèse ) à défendre.
- *un développement* : les arguments et les exemples qui vont venir à l'appui de l'opinion ( thèse ), ordonnés selon un déroulement logique.
- *une conclusion* : point d'aboutissement du raisonnement..

## Annexe C: Sommaire du livre de l'élève

SOMMAIRE						
Projet 1						
Compétences	Séquences	Objectifs				
		Oral	Ecrit			
<b>Oral</b> Ecouter pour réagir dans une situation de communication.  Construire du sens à partir d'un message écouté.  Prendre sa place dans un échange.  Produire un énoncé cohérent pour argumenter	<b>1</b>	p. 8 à p. 25	- Identifier les paramètres d'une situation de communication.	- Réagir à une sollicitation.	- Repérer les passages argumentatifs dans des textes explicatifs.	- Produire des arguments pour étayer une prise de position.
	<b>2</b>	p. 26 à p. 41	- Identifier l'opinion défendue, les arguments, les exemples.	- Reformuler une argumentation écoutée en respectant sa structure.	- Dégager la structure énumérative ou logique d'un texte à visée argumentative.	- Compléter un texte à l'aide de connecteurs. - Réduire un texte argumentatif.
	<b>3</b>	p. 42 à p. 63	- Interpréter le point de vue du locuteur.	- Présenter une opinion à défendre et l'étayer par des arguments.	- Différencier les parties explicatives des parties dans lesquelles l'auteur exprime son opinion	- Produire un texte argumentatif.
Evaluation certificative p. 60						
Projet 2						
Compétences	Séquences	Objectifs				
		Oral	Ecrit			
<b>Ecrit</b> Construire du sens à partir d'un texte argumentatif lu.  Produire des textes argumentatifs.  Maîtriser les niveaux de réécriture et les procédés linguistiques pour améliorer un écrit.	<b>1</b>	p. 64 à p. 81	- Identifier la prise de position du locuteur.	- Donner son point de vue et l'illustrer par une anecdote.	- Retrouver la visée argumentative d'un récit.	- Reconstituer un texte.
	<b>2</b>	p. 82 à p. 99	- Retrouver les arguments utilisés pour défendre un point de vue.	- Restituer une argumentation écoutée.	- Dégager les points de vue des interlocuteurs d'un dialogue.	- Rédiger un dialogue pour argumenter.
	<b>3</b>	p. 100 à p. 120	- Identifier les paramètres d'une situation de communication.	- Arrimer son propos aux propos précédents.	- Expliquer le comportement d'un personnage.	- Rédiger des séquences descriptives servant d'exemples.
Evaluation certificative p. 118						
Projet 3						
Compétences	Séquences	Objectifs				
		Oral	Ecrit			
Construire du sens à partir d'un message écouté.  Produire un énoncé cohérent pour argumenter	<b>1</b>	p. 122 à p. 139	- Etablir le lien image/texte. - Questionner de façon pertinente.	- Expliquer la dimension argumentative de l'image. - Réagir à une sollicitation.	- Identifier la visée de l'argumentation. - Traduire une image en énoncé argumentatif.	- Rédiger des arguments pour vanter un produit.
	<b>2</b>	p. 140 à p. 162	- Réagir à une consigne. - Soutenir l'interlocuteur.	- Présenter une opinion. - Justifier son point de vue.	- Dégager les caractéristiques du reportage.	- Rédiger un texte po inciter à l'action.
Evaluation certificative p. 160						

SOMMAIRE			
Projet 1			
Grammaire pour lire et écrire	Evaluation formative	Méthodologie	Révisions
Le vocabulaire de l' " argent ". Le champ lexical. ✗ Le pluriel des noms composés. Les subordonnées COD. Les modes indicatif ou subjonctif dans les subordonnées. L'expression de la subjectivité (grammaire et lexique) ✗	Rédiger l'introduction et la conclusion d'une argumentation. p. 20.	Projet 1 p. 18.	p. 22
Les procédés d'énumération ✗ L'expression de la cause et de la conséquence (grammaire et lexique) ✗	Rédiger et classer des arguments pour étayer une prise de position. p. 36.	Préparer un examen. p. 34.	p. 38
Futur simple et futur antérieur. L'adjectif verbal, le participe présent et le gérondif (accords). L'expression de l'opposition (grammaire et lexique).	Rédiger un paragraphe à visée argumentative. p. 54.	Acquérir de l'autonomie. p. 52.	p. 56
Evaluation certificative p. 60			
Projet 2			
Grammaire pour lire et écrire	Evaluation formative	Méthodologie	Révisions
L'homonymie : quand, quant, qu'en ✗ Les adverbes en " emment " ou " amment ". L'expression du temps (antériorité, simultanéité, postériorité).	Rédiger les parties qui manquent pour compléter un récit. p. 76.	Projet 2 p. 74.	p. 78
Le vocabulaire de l'échange de propos. ✗ L'expression de l'hypothèse. Style direct et style indirect (les verbes introducteurs, la concordance des temps).	Compléter un récit par un dialogue. p. 94.	Résumer un texte argumentatif. p. 92.	p. 96
Le pluriel des adjectifs de couleur. Le suffixe " âtre ". ✗ Le champ sémantique. ✗ Les outils de la comparaison. ✗	Enrichir un récit à visée argumentative par de la description. p. 112.	Rédiger un texte argumentatif. p. 110.	p. 114
Evaluation certificative p. 118			
Projet 3			
Grammaire pour lire et écrire	Evaluation formative	Méthodologie	Révisions
L'expression du but. Les préfixes et les suffixes ✗ L'attribut du sujet et du COD. Les valeurs de l'impératif.	Compléter une affiche publicitaire. p. 134.	Projet 3 p. 132	p. 136
Les pronoms relatifs simples et composés. Les indicateurs de lieu comme organisateurs de la description. Le vocabulaire mélioratif/péjoratif. ✗ Les pronoms indéfinis.	Ecrire un texte à partir d'une photographie. p. 154.	Lire la " Une " d'un quotidien. p. 152.	p. 156
Evaluation certificative p. 160			

Lis

La ville vorace ! Elle avance, elle pousse, elle gagne ... ! oh ! certes, quand du haut de la falaise, je tourne vers elle le regard, je me rassure, je me dis que j'ai encore le temps car mon regard survole des kilomètres de verdure apparemment ininterrompue.

Mais bientôt la verdure deviendra grise car les forêts ne seront plus que des parcs et les champs des terrains vagues. Une fois que les routes **auront jailli** droit de la ville, elles tailleront et trancheront la campagne, se fortifieront d'une double carapace de maisons ; entre ces carapaces, se mettra à couler le flot d'acier des voitures. Puis, pointeront et s'allongeront des transversales qui feront naître à leur tour leur carapace de maisons. Ces transversales hésiteront, elles ressembleront d'abord à des chemins mais bientôt elles **vont se raidir**, et leur quadrillage isolera des carrés verts que couperont, que recouperont, que rongeront des transversales de transversales jusqu'à la mort finale, entre les palissades, des maigres potagers. [...]

D'après **Roger Ikor**, *Le Fils d'Avrom*, éd. Albin Michel.

Découvre

- 1 - Relève les termes en rapport avec l'idée de verdure.
- 2 - Compare les termes utilisés pour désigner la verdure au début puis à la fin du texte. Que constates-tu ?
- 3 - Quel est le champ lexical de " routes " ?
- 4 - Quel lien l'auteur établit-il entre " route ", " maison " et " ville " ?
- 5 - Traduis, sous forme de schéma, l'idée développée depuis " Une fois que les routes ... " jusqu'à la fin du texte.
- 6 - Quels sont les deux temps employés dans le texte ? Qu'exprime chacun d'eux ?
- 7 - Par quel mot l'emploi du temps utilisé dans le paragraphe 2 est-il annoncé ?
- 8 - " elles vont se raidir " : le verbe " aller " est-il utilisé avec son sens habituel (est-il synonyme de " partir ") ? A quoi sert-il dans cette phrase ?

### Annexe E: Questionnaire destiné aux enseignants

ID	Questions	Observations
1	L'enseignement du vocabulaire, faisait partie de votre formation initiale <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> ( ) Oui ( ) Non	
2	Le vocabulaire est l'ensemble de mots qu'un apprenant doit acquérir <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> ( ) Oui ( ) Non	
3	L'enseignement du vocabulaire tel qu'il figure dans le manuel scolaire est sur le plan quantitatif: <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> ( ) Satisfaisant ( ) Insatisfaisant	
4	L'enseignement du vocabulaire tel qu'il figure dans le manuel scolaire est sur le plan qualitatif: <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> ( ) Pertinent ( ) Inapproprié	
5	Les objectifs assignés à l'enseignement du vocabulaire dans les textes officiels sont: <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> ( ) Clairs ( ) Vagues ( ) Flous	
6	Quelle est l'attitude des apprenants envers l'activité du vocabulaire <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> ( ) Motivés ( ) Immotivés	
7	Évaluez-vous le niveau du vocabulaire de vos apprenants à: <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> ( ) L'oral ( ) L'écrit	
8	Le vocabulaire des apprenants est: <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> ( ) Riche ( ) Moyen ( ) Pauvre	
9	Pour le déroulement d'un projet, l'activité du vocabulaire est: <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> ( ) indispensable ( ) facultative	
10	Le vocabulaire des apprenants est évalué : <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> ( ) Régulièrement ( ) Rarement ( ) Pas du tout	
11	L'enseignement du vocabulaire en classe de langue devrait être: <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> ( ) Systématique ( ) Thématique	
12	Rencontrez-vous des difficultés d'ordre méthodologique à enseigner le vocabulaire	

<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> Oui <input type="radio"/> Non	
<b>13</b> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	L'enseignement du vocabulaire devrait être prioritaire par rapport aux autres activités linguistiques <input type="radio"/> Oui <input type="radio"/> Non	
<b>14</b> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	Êtes-vous favorable pour un éventuel remaniement qui toucherait les pratiques actuelles de l'enseignement du vocabulaire? <input type="radio"/> Oui <input type="radio"/> Non	
<b>15</b> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	Si oui, ces changements devraient toucher: <input type="radio"/> Le manuel scolaire <input type="radio"/> Le programme officiel	

## Annexe F: Exemple du dictionnaire du français usuel (J.Picoche).

**CŒUR**, n. m.

? **-CARD-, CARDIO-**, bases savantes d'origine grecque servant à former des mots exprimant l'idée de *cœur*.

Cette mention est indispensable : beaucoup de mots populaires n'ont que peu ou, comme c'est le cas ici, pas du tout de dérivés. Il faut donc recourir à des bases savantes pour en construire

### **I. Les battements du cœur de Jean sont parfaitement réguliers.**

Les grandes parties de nos articles ont toujours pour titre des exemples très simples

1. Le *cœur* de A1, humain ou animal :

Il BAT au centre de sa POITRINE aussi longtemps qu'il VIT ;

A1 est un actant numéroté, spécifié par le qualificatif "humain" ou "animal". Plus que dans les articles à entrée nominale, c'est dans les articles à entrées verbales que ces symboles vides sont extrêmement commodes pour catégoriser les types de sujet ou de compléments d'un verbe donné, qui conservent leur numéro, quelles que soient les structures syntaxiques ou dérivationnelles dans lesquelles ils entrent.

cet ORGANE PROFOND et VITAL règle la circulation du SANG.

A1 meurt d'un *arrêt du cœur* ou d'une d'une blessure ¶ *en plein*

*cœur* ou d'un ¶ INFARCTUS du MYOCARDE (lésion du muscle du *cœur*). Le PÉRICARDE est une membrane qui enveloppe le *cœur*. Les VENTRICULES et les OREILLETES sont les cavités du *cœur*.

A1 humain est CARDIAQUE (adj.) : il a une ¶ *maladie de cœur*, c'est un *cardiaque* (nom), soigné par un CARDIOLOGUE : médecin spécialiste du *cœur* qui lui fait un ÉLECTROCARDIOGRAMME : enregistrement des battements du *cœur*. Il lui fera éventuellement une ¶ *opération à cœur ouvert*, une *transplantation cardiaque*, une *greffe du cœur*.

On peut rattacher à ces emplois où le mot CŒUR réfère à l'organe ainsi appelé deux métaphores intéressantes : celle de la profondeur

2. Fig. Dans certaines loc. le *cœur* de A1 non humain est son élément central, le plus important.

A1 concret : du *cœur de chêne* ; un *cœur de laitue*, un *cœur d'artichaut* ; *J'aime être au cœur de la ville*.

A1 abstrait : *Lucie n'aime pas prendre la route au cœur de l'hiver*.  
*Vous avez enfin compris où je veux en venir. Nous sommes au cœur du problème*.

et celle d'une forme qui n'est réputée gracieuse que parce qu'il s'agit d'un mot extrêmement valorisé