

UNIVERSITÉ ABDELHAMID IBN BADIS DE MOSTAGANEM

Faculté des Langues Étrangères

Département de français

Spécialité : Didactique



**L'APPROPRIATION DU VOCABULAIRE AU COLLEGE : ENTRE
MANUELS SCOLAIRES ET PROGRAMMES OFFICIELS**

THÈSE

Présentée par

Bachir HOUCINI

Pour l'obtention du diplôme de

Doctorat en Didactique

Sous la direction de Monsieur le Professeur Sâadane BRAIK

Devant le jury composé de :

M. Abderrezak AMARA, Pr. Université de Mostaganem

M. Saâdane BAIK, Pr. Centre Universitaire de Naâma

M. Gamal El Hak FARI BOUANANI, Pr. Centre Universitaire de Naâma

Mme Malika BENSEKKAT, Pr. Université de Mostaganem

M. Mohand Amokrane AIT DJIDA, M.C. Université de Chlef

M. Houari BELLATRECHE, M.C. Université de Mostaganem

Président du jury

Directeur de recherche

Examineur

Examinatrice

Examineur

Examineur

Année universitaire : 2017-2018

Résumé

Cette thèse a pour ambition de traiter la délicate notion de l'appropriation du vocabulaire au collège. 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 essayera 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 الأطروحة تهدف إلى معالجة مفهوم شائك وهو اكتساب المفردات في مستويات التعليم المتوسط. انطلاقاً من الأعمال المكتوبة للتلاميذ تمكننا من ملاحظة الصعوبات التي يواجهها هؤلاء التلاميذ في استعمال المفردات المناسبة في تعابيرهم الكتابية من هذا المنظور فإن الدراسة الحالية محاولة لتقديم بعض الاجابات عن على الاسئلة التالية :

ما هي أهداف التعليم والتعلم 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 الاساتذة لتعليم المفردات تعرقل اكتسابه؟

كلمات مفتاحية: مفردات، كفاءات، أهداف، البرنامج الرسمي، الكتاب المدرسي، التصورات

Abstract

This thesis has for ambition to treat the delicate notion of the appropriation of the vocabulary in 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

Dédicaces

A mes défunts parents

Remerciements

Je tiens à remercier vivement notre directeur de recherche M.Braïk Saâdane, d'un côté, pour avoir accepté d'encadrer ce modeste travail ;d'un autre côté pour sa patience et ses inestimables conseils sans lesquels ce travail n'aurait jamais vu le jour.

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

Je ne peux oublier le soutien moral de ma femme Dalila et mes enfants Idriss, Othmane, Afnane , Abdallah et Ilef.

Enfin, à tous ceux et celles qui, de près ou de loin, ont contribué à la parution de cette thèse.

Sommaire

Introduction

Cadre théorique :

Chapitre1 : Quelques théories sur l'acquisition des langues étrangères

Chapitre2 : Entre lexique et vocabulaire

Chapitre 3 : Les stratégies d'apprentissage

Chapitre 4 : Programme officiel et Manuels scolaires

Chapitre 5 : Conceptions d'enseignement

MÉTHODOLOGIE

Chapitre 1 : Le public visé : Présentation et description.

Chapitre 2 : Le corpus : Présentation et description.

PARTIE PRATIQUE :

Chapitre 1 : Les programmes officiels.

Chapitre 2 : Représentations des enseignants

Chapitre3 : Les manuels scolaires

Chapitre 4 : Analyse des productions écrites des apprenants

Chapitre 5 : Expérimentation

Conclusion générale

Références bibliographiques

Annexes

Liste des tableaux et figures

Figure 3.1. Structure fonctionnelle d'une modèle Sens – Texte.....	43
Tableau 3.1. Les deux courants constructivistes.....	38
Tableau 3.2. Exemple sens-texte.....	44
Tableau 4.1. Curriculum et programme d'étude.....	51
Tableau 1-1- Compétences globale du 1 ^{er} palier.....	82
Tableau 1-2 Les compétences et les objectifs de la deuxième année moyenne dans le programme officiel.....	97
Tableau 1-3 Les objectifs assignés à l'écrit dans le programme officiel de la troisième année moyenne.....	107
Tableau 1-4- Les objectifs assignés à l'écrit dans le programme officiel.....	113
Tableau 2-1- Récapitulatif des résultats du questionnaire.....	154
Tableau 3-1 objectifs de l'écrit et vocabulaire dans le manuel de la 1 ^{ère} année moyenne 2 ^{ème} génération. 1 ^{ère} année.....	159
Tableau 3-2- Les objectifs dans le programme officiel et le manuel scolaire.....	161
Tableau 3-3- Description de l'activité de vocabulaire dans le manuel scolaire.....	166
Tableau 3-4- Les objectifs dans le programme officiel et le manuel scolaire de la deuxième année.....	168
Tableau 3-5- Description de l'activité de vocabulaire dans le manuel scolaire de 3 ^{ème} année.....	171
Tableau 3-6- Les objectifs dans le programme officiel et le manuel scolaire de la troisième année moyenne.....	173
Tableau 3-7 L'activité du vocabulaire telle qu'elle figure dans le manuel scolaire de la quatrième année moyenne.....	176
Tableau 3-8- Les objectifs dans le programme officiel et le manuel scolaire de la quatrième année.....	179
Tableau 4-1-: Productions des apprenants de la première année moyenne.....	183
Tableau 4.2. Statistiques des lexies employées dans les productions des	

apprenants de la première année moyenne.....	184
Tableau 4-3- analyse qualitative des productions écrites des apprenants de la 4 ^{ème} année.....	187
Tableau 4-4- Productions des apprenants de la deuxième année moyenne.....	190
Tableau 4.5. Statistiques des lexies employées.....	191
Tableau 4-6- Analyse qualitative des productions des apprenants.....	194
Tableau 4-7- Productions écrites des élèves de la troisième année moyenne.....	196
Tableau 4-8- Statistiques des lexies employées dans les productions des apprenants de la troisième année moyenne.....	197
Tableau 4-9- Analyse qualitative des productions des apprenants.....	200
Tableau 4-10- Productions écrites des élèves de la quatrième année moyenne.	203
Tableau 4-11- Statistiques des lexies employées.....	204
Tableau 4-12- Analyse qualitative des productions des apprenants de la quatrième année moyenne.....	207
Tableau 5-1- Les Productions des apprenants du groupe témoin.....	211
Tableau 5-2- Résultats de l'analyse des productions des apprenants du groupe témoin.....	211
Tableau 5-3- Analyse qualitative des productions des apprenants du groupe témoin.....	213
Tableau 5-4- Productions des apprenants du groupe expérimental.....	215
Tableau 5-5- Résultats de l'analyse des productions écrites du groupe expérimental.....	216
Tableau 5-6- Analyse qualitative des productions des apprenants du groupe expérimental.....	218

INTRODUCTION

L'appropriation du vocabulaire est, généralement, assimilée et réduite dans nos classes, à une simple contextualisation des mots, l'objectif étant d'amener l'apprenant à faire la correspondance entre les mots et leurs significations dans un contexte donné. Ainsi plus les contextes sont riches et plus la langue est maîtrisée. Cette pratique n'est, en fait, qu'une partie infime de tout un processus relevant de la compétence relative à ce domaine disciplinaire, et la question de l'appropriation du vocabulaire devrait être posée autrement, entre autre, en termes de systématisation et de manipulation des lexies.

Après avoir subi une absence pendant des années, où la didactique du vocabulaire était réduite, principalement, à la lecture/écriture, celle-ci revient en force, et cela est dû principalement aux changements inhérents aux méthodes d'enseignement apprentissage en didactique du FLE, ainsi qu'au développement des théories qui ont alimenté le débat autour de l'appropriation du vocabulaire. Ainsi, F. Grossman résume les travaux effectués, dans ce domaine, en deux grands courants : « l'apprentissage « incident », qui ménage des temps d'explication lexicale au sein d'activités de lecture ou d'écriture, et l'apprentissage « explicite », qui prévoit une progression dans l'apprentissage, appuyée sur l'appropriation de notions métalexicales (ex. champ sémantique, polysémie, synonyme, antonyme...). » , en d'autres termes, deux approches opposées : l'une favorisant un apprentissage systématique du vocabulaire et l'autre optant plutôt pour un vocabulaire contextualisé étroitement lié aux activités de communication.

L'appropriation du vocabulaire est, donc, une composante indissociable de l'apprentissage d'une langue et relève plusieurs interrogations allant du simple contact avec le mot jusqu'aux différents usages de celui-ci. Paradoxalement, l'apprenant éprouve d'énormes difficultés à acquérir le vocabulaire pour le réinvestir convenablement à l'écrit comme à l'oral. Ces carences tels la non maîtrise du vocabulaire et son réinvestissement ont poussé les chercheurs comme J. Picoche, H. Holec, E. Calaque, A. Polguère, qui à chercher les origines d'une telle

défection, car l'objectif de l'apprentissage est de rendre l'apprenant capable de manipuler les mots et de les réutiliser dans divers contextes.

Notre recherche, s'inscrit d'emblée dans le domaine de la didactique des langues et plus précisément la didactique du lexique. Nous pensons, en effet, que l'apprentissage du vocabulaire est devant une impasse, et que seule une analyse approfondie pourrait nous révéler les sources de cette déficience. nous avons, ainsi, choisi, comme plate-forme à notre travail d'une part, l'examen du programme officiel et d'une autre part les manuels des 1^{ère}, 2^{ème}, 3^{ème} et la 4^{ème} année moyenne où l'activité du vocabulaire: il s'agit, en premier lieu de faire une lecture des cinq 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 cinq documents. Pour ce faire, des procédés seront mis en œuvre pour mener à bien notre tâche.

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 ». 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 ? Par conséquent, nous aurons au fil de ce travail à vérifier trois hypothèses, à savoir :

- 1- l'enseignement du vocabulaire, tel qu'il est défini dans le programme ne s'inscrit pas dans le cadre de l'approche par les compétences qui constitue, pourtant un des choix méthodologiques retenus.
- 2- l'activité du vocabulaire se présente dans le manuel scolaire d'une manière telle qu'elle ne permet pas de réaliser les objectifs définis dans le programme
- 3- les représentations que les enseignants se font de l'enseignement/apprentissage du vocabulaire seraient derrière l'échec constaté en la matière.

Ainsi, pour vérifier toutes ces hypothèses, nous avons opté dans notre recherche pour une approche 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 de 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 des 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 de référence pour déterminer quelles notions devraient faire l'objet d'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. Concernant le volet didactique, nous nous basons sur l'approche par les compétences édifiée par Xavier Rogiers (qui a chapoté les réformes du système éducatif algérien). Ce choix s'explique par le fait que la compétence lexicale constitue une composante essentielle de la compétence linguistique.

Avec l'avènement de l'APC, l'intégration des apprentissages dans une logique globale est privilégiée. L'objectif étant de faire de la compétence à acquérir non une fin en soi mais également un préalable dans le processus d'apprentissage. Il s'agit en effet d'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 y énumérerons tout en les commentant les définitions nécessaires qui serviront de repères.

Cette partie intitulée l'appropriation du vocabulaire et l'acquisition d'une langue, est formée de trois chapitres, dont le premier est consacré aux modalités d'acquisition d'une langue seconde, où nous abordons deux théories qui ont alimenté ce débat, en l'occurrence l'approche qui prône l'acquisition naturelle des langues de Krashen et celle du corpus linguistique. Le deuxième chapitre sera consacré à la composante du vocabulaire et sa relation avec les autres composantes de la compétence linguistique ; enfin, dans le troisième chapitre, il sera question des différentes stratégies d'acquisition du vocabulaire telle la stratégie de prédiction selon Schmitt, la stratégie de mémorisation et la stratégie de révision.

LA partie méthodologique, composée de trois parties, est consacrée au corpus choisi, à la démarche entreprise et aux outils d'analyses appliquées. Ainsi, le premier chapitre est réservé à la présentation du public visé qui est constitué d'enseignants et d'apprenants des quatre niveaux du collège, à savoir ceux de la première, deuxième, troisième et de la quatrième année moyenne.

Le deuxième chapitre présente le corpus constitué des productions écrites des apprenants, les questionnaires destinés aux enseignants, les directives contenues dans programme officiel ainsi que les manuels scolaires des quatre niveaux susmentionnés.

Le troisième et dernier chapitre de cette partie comprend la présentation et la description des différents outils d'analyse auxquels nous avons eu recours lors de notre recherche, entre autres, la taxonomie de Bloom pour évaluer les objectifs assignés à l'apprentissage du

vocabulaire dans les directives officielles, les grilles d'évaluations afin d'évaluer les manuels scolaires et la grille d'évaluation des questionnaires après dépouillement.

Enfin, nous aborderons la phase fonctionnelle ou la partie pratique. 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.

Cette partie est composée de trois chapitres : dans le premier, il sera question d'analyser les productions écrites des apprenants des quatre niveaux, le deuxième chapitre se focalise sur l'analyse des objectifs assignés à l'apprentissage du vocabulaire dans le programme officiel suivie d'une analyse de la même activité dans les manuels scolaires des différents niveaux. Ces deux analyses feront l'objet d'une étude comparative.

Le troisième et dernier chapitre est consacré à l'analyse des représentations des enseignants révélés par les questionnaires et qui feront l'objet d'une analyse quantitative et une autre qualitative, le tout sera couronné par des suggestions de quelques pistes de recherche.

Cadre théorique

CHAPITRE 1

QUELQUES THEORIES SUR L'ACQUISITION DES LANGUES ETRANGERES

L'apprentissage d'une langue étrangère a fait beaucoup de remous au sein de la communauté scientifique qui s'est intéressée à ce phénomène. En ce sens, différentes théories ont vu le jour afin de l'étayer et aboutir à une explication des processus qui accompagnent l'appropriation d'une langue. Dans ce chapitre, nous tenterons de dresser un panorama des principales conceptions qui ont nourri et qui continuent d'alimenter ce débat. Les théories ci-dessous apparaissent dans l'ordre cité par Wolfgang Klein (KLEIN.W ;1989 :206)

1-1. La théorie de l'identité:

Citée par Wolfgang Klein, Suzan Ervin-Tripp(1974) affirme que L'apprentissage d'une langue seconde suit le même cheminement que l'apprentissage d'une langue maternelle mettant l'accent sur le rôle du contexte social dans l'acquisition des deux modèles d'apprentissage, car dès l'instant où les mécanismes d'une langue première sont installés, l'acquisition d'une langue seconde ne sera qu'une question de méthodes et d'environnement, ainsi dit, le processus d'appropriation comporte des éléments importants et identiques, et d'autres qui le sont moins. Nous résumerons ces différences dans les points suivants :

1- l'apprentissage d'une langue maternelle et d'une langue seconde se différencient, essentiellement, par l'aspect social et cognitif de la première alors que dans la seconde, ce processus est déjà accompli, de ce fait, l'apprenant d'une deuxième langue n'aura qu'à s'approprier les principes et les structures de celle-ci, ce qui constitue, théoriquement, une tâche assez facile pour lui.

2- Certaines bases linguistiques sont identiques telles la négation, l'exclamation, l'injonction ou encore l'interrogation soutiennent les dires des partisans de cette théorie.

En faisant abstractions des contextes et du développement cognitif, l'apprentissage des langues maternelles et des langues secondes se réalisent d'une manière identique.

3-Il existe des ressemblances incontestables entre les compétences linguistiques humaines concernant les différentes formes d'appropriation, ce qui n'implique pas forcément les similitudes des façons d'apprentissage, car on a pas appris, durant notre cursus scolaire, l'arabe de la même manière que le français comme langue étrangère, la même remarque s'applique encore aux différentes ethnies en contact avec le français comme langue étrangère. Ce qui renforce de plus en plus cette approche.

1-2. La théorie contrastive:

Cette approche a été longuement influée par le béhaviorisme qui dominait à l'époque, R. Lado considéré comme le principal chef de file, affirme que la structure grammaticale d'une langue est conçue en termes d'habitudes, selon cette hypothèse, l'apprenant est censé acquérir, automatiquement, des réflexes linguistiques en s'exposant à un phénomène de la langue, dans un deuxième temps et dans le but d'acquérir une langue étrangères, il n'aura qu'à transférer ces mêmes habitudes pour que l'appropriation soit réalisée, ceci est valable uniquement si les habitudes dans les deux langues convergent, mais si il y'a divergences, l'apprenant doit désapprendre les habitudes « négatives » de la langue maternelle pour réapprendre les habitudes de la langue seconde, cette théorie met l'accent sur la notion de transfert et que seules les convergences des habitudes positives entre deux langues garantirai une acquisition performante. En effet, il nous est donné de constater que l'apprenant d'une langue étrangère, fait appel à toutes sortes de ressources pour s'approprier certaines structures de la langue cible, essentiellement, il recourt à sa langue maternelles pour y puiser les convergences afin d'effectuer un transfert « positif ».

1-3. La théorie globale de Krashen

Les deux théories qu'on vient de citer concernent, principalement, les relations existantes entre l'apprentissages entre une langue maternelle et la langue étrangère, cependant la théorie dite de Krashen (Krashen,S,1981) vise à distinguer deux types d'apprentissage, en l'occurrence l'apprentissage guidé et l'apprentissage spontané, nous présenterons ci-dessous quelques caractéristiques :

1-Dans cette perspective, un apprenant possède deux manières de s'approprier une

langue, une qui moins importante qui est un apprentissage non-conscient et l'autre plus importantes et qui est l'apprentissage conscient.

Lors des interactions, les apprenants sont indifférents aux structures de la langue, puisque leurs soucis demeure d'émettre des messages compris et comprendre les messages émis. Les normes linguistiques employées leurs restent inconscientes.

Tout au contraire, l'apprentissage des règles relatives à la langue et leurs intégrations explicites dans des situations de communication relèvent du conscient.

L'idée principale est qu'un apprentissage ne peut avoir lieu que par le biais d'un « contrôleur » ce que Krashen nomme « monitor », un guide, c'est-à-dire la capacité de l'apprenant à surveiller sa propre production linguistique et sa propre compréhension.

1. Le « Monitor » est une instance qui a pour but contrôler les acquisitions, les connaissances et les traite au fur et à mesure du début de leurs acquisitions jusqu'à leurs fixations finales et permet, ainsi, leurs modifications.

2-Afin que le « monitor » réalise sa tâche et soit opérant, il faut que le locuteur, premièrement, dispose de temps pour traiter les données linguistique, deuxièmement, il doit différencie les formes correctes de celles qui ne le sont pas.

Krashen, affirme que l'apprentissage d'une langue étrangère guidée et l'apprentissage d'une la langue étrangère non-guidée sont, en fait, deux réalités différentes. Or ce qui est important c'est le phénomène d'acquisition, en particulier le processus inconscient car il génère des convergences identiques, ce même processus pourrait, éventuellement, être contrôlé consciemment par l'enseignement/apprentissage.

1-4. La théorie des lectes :

La lexie « lectes » provient de l'allemand 'Lernervarietät', et de l'anglais 'learner variety'. Un lecte désigne la langue de l'apprenant lors de son apprentissage d'une langue étrangère. Ce lecte est instable donc modifiable qui illustre chez l'apprenant son système transitoire de langue.

Selon W.Klein, Ce qu'on peut retenir de cette approche est la reconnaissance d'une double systématique

a) Tout lecte d'apprenant, aussi élémentaire soit-il, possède à côté d'éléments instables une systématique interne. On ne peut donc pas dériver la fonction d'un mot ou d'une construction dans le lecte d'un apprenant de la fonction d'un mot ou d'une construction correspondants dans la langue cible.

b) L'acquisition d'une langue prise dans son ensemble peut être vue comme une suite de transitions entre un état de langue d'apprenant à un autre état de langue, et ces transitions possèdent une certaine systématique.

1-5. La théorie de la pidginisation

J. Dubois, dans le dictionnaire de la linguistique définit le pidgin comme suit : « On appelle pidgin, une langue seconde née du contact des langues européennes avec diverses langues d'Afrique ou d'Asie afin de permettre l'intercompréhension de communautés de langues différentes. Les pidgins sont des langues secondes qui se forment quand des locuteurs d'une langue politiquement, socialement ou culturellement dominée acquièrent des connaissances d'une langue dominante pour des objectifs précis. » (Dubois. J, 2002 :256)

ils ont, ainsi deux caractéristiques majeures :

(a) Leurs créations et leurs objectifs, car ils naissent du contact des langues différentes et ils sont utilisés dans un but déterminé et précis c'est celui de communiquer

(b) Les structures des deux langues en contact apparaissent dans la structure es pidgins mais encore des spécificités inexistantes dans dites langues.

Selon Anderson , cité dans W.Klein, émet la définition suivante « *c'est l'acquisition linguistique dans des conditions où l'exposition à la langue est restreinte ou, si l'exposition est suffisante, où la saisie des données linguistiques est fortement réduite à cause de facteurs socio-affectifs, de contraintes de temps ou pour des raisons de complexité linguistique* » (Klein.W,1989 :22)

Conclusion :

Le but de ce passage est de dresser à travers les différentes théories qui ont évoqué l'acquisition d'une langue étrangère, une vue d'ensemble sur les différentes approche alimentent le débat autour de l'appropriation des langues secondes, les méthodes appliquées et les démarches entreprises en ce domaine si vague soit –il.

CHAPITRE 2

ENTRE LEXIQUE ET VOCABULAIRE

Ce chapitre aborde quelques définitions qui peuvent contribuer à éclaircir certaines lexies telles 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.

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.

2-1-Qu'est-ce qu'un lexique ? :

D'abord, *le dictionnaire étymologique et historique du français* (Dauzat A. & al., 1990 :421) 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* » (Mounin G, 2004 :203). 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 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.* » (Dubois J. & al. 1999 :282)

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* ». (Coste D., Galisson R., 1976 :317)

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 communauté linguistique, d'un groupe social (profession, classe d'âge, milieu, etc.) ou d'un individu.* » (Cuq J.P, 2004 :155)

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.)

2-2-Qu'est-ce qu'un vocabulaire:

D'après le dictionnaire étymologique, le terme vocabulaire est né vers la «*fin du XV^e 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 »* (Dauzat A. & al. , :797)

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* » (Mounin,G,op.cit., :336), 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 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.* » (Dubois &al. , op.cit., p 507,508). 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.* » (Coste D., Galisson R, op. cit. , p.317). Désormais une troisième caractéristique est jointe ausens de « *vocabulaire* ». Il n'est plu s 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* » (Cuq J.P, op. cit. , p.246).

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.

2-3 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.

2-4. Quel « lexie » adopter ?

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 appuyerons 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.* » (Mounin G., op.cit., :222) 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. » (Dubois & al. , op.cit., p.312) , 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 blanc, le deuxième est celui des recherches nouvelles qui évitent l'utilisation du terme mot pour son manque de précision, au profit d'autres termes tels que lexie (Pottier), synapsie (Benveniste), synthème (Martinet), unité syntagmatique (Guilbert) ou unité phraséologique (Dubois).

A leur tour, les didacticiens D.Coste et R.Galisson envisagent le mot comme « *élément considéré comme donné dans chaque langue, étudié et répertorié comme tel dans les grammaires et les dictionnaires. »* (Coste D., Galisson R, op. cit. :358) 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 »* (Cuq J.P, op. cit. , :170), 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» (Mounin, G, op.cit.,170), 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* » (Dubois & al., op.cit.,282), 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 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 »* (Coste D., Galisson R, op. cit. ,317), 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)* » (Mounin,G ,op.cit.,336) Par opposition au *mot* cela signifie qu'un seul *vocable* peut apparaître 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.* » (Dubois,J &al ;op.cit. ,507), 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 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 parait 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). » (Mel'cuk,I,&al ;1995 :15).

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.

CHAPITRE 3

LES STRATEGIES D'APPRENTISSAGE

Introduction

Ce chapitre aborde les aspects théoriques relatifs aux trois stratégies d'apprentissage du vocabulaire. Ces stratégies sont sommairement présentées pour les sections qui suivent exposent les fondements théoriques de l'apprentissage lexical, des facteurs intervenant dans l'apprentissage lexical et des stratégies d'apprentissage du vocabulaire.

3-1. L'apprentissage lexical

Il faut enseigner les mots non pas comme des unités isolées, mais comme un réseau de termes reliés entre eux par diverses relations de sens, car le lexique est un ensemble structuré où chaque mot entre dans une relation de sens plus ou moins complexe avec les autres (Tremblay, 2009). Ces relations peuvent être de synonymie, d'antonymie, des parties d'un tout, d'ordre d'intensité, de hiérarchie, de champ lexical, de forme, et ainsi de suite.

En outre, selon les données de la psycholinguistique à propos des mécanismes d'apprentissage du vocabulaire, l'acquisition de nouveaux éléments lexicaux et leur rétention dans la mémoire active seraient conditionnées par la création de liens associatifs (Aitchison, 2012). Bogaards (1994), quant à lui, a souligné à juste titre que l'enseignement lexical doit viser à établir des liens multiples entre les items nouveaux et les connaissances antérieures de l'élève.

3-2. Les facteurs influençant l'apprentissage du lexique

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

Jenniss, 2014). Un autre facteur influençant l'apprentissage du lexique est la fréquence de l'exposition au mot dans des contextes variés. Beck, McKeown et Kucan (2002) suggèrent, pour des élèves du deuxième et du troisième cycle du primaire, de présenter 10 mots par semaine et de les travailler tous les jours. Sachant que l'apprentissage du vocabulaire est une tâche infinie, réversible et graduelle (Théophanous, 2001), il est préférable d'enseigner explicitement les mots les plus fréquents et utiles qui reviennent souvent tant à l'oral qu'à l'écrit (Cobb et Horst, 2004).

Parmi les théories pouvant expliquer les mécanismes d'acquisition du vocabulaire, il est important de souligner celle des niveaux de traitement des unités lexicales. Selon Craik et Lockhart (1972) et Nation (2001), il existe des niveaux de traitement durant le processus d'apprentissage s'étendant de *peu profond* à *profond*. Le traitement peu profond, lui, implique uniquement la forme des éléments à traiter comme le son, l'orthographe ou des dispositifs physiques tels que le nombre de lignes verticales dans un mot. Le traitement profond nécessite de se concentrer sur la signification du terme à se rappeler. Plus la signification attachée à un élément à se rappeler est riche, plus le traitement est profond et plus cet élément est facile à retenir. Craik et Lockhart admettent que les tâches qui nécessitent un traitement profond mènent à des traces mémorielles mieux établies que les tâches faciles. Par conséquent, les tâches impliquant le raisonnement et les manipulations facilitent davantage l'apprentissage que les tâches de répétitions. Plus la trace mémorielle est riche, détaillée et précise, plus elle a la chance d'être retrouvée et réutilisée.

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

3-3. Les stratégies d'apprentissage du vocabulaire :

Étant donné que l'apprentissage du vocabulaire est un processus lent et qui ne débouche pas toujours sur une connaissance parfaite des mots, il convient de fournir un enseignement explicite du vocabulaire (Tréville, 2000). Biemiller et Boote (2006) montrent que les élèves ne se rappellent que 20 à 25 % des mots appris de manière indirecte, mais jusqu'à 40 % des mots enseignés de manière explicite. Quant à eux, Biemiller et Slonim (2001) soulignent que les apprenants d'une L2 retiendront 2,4 mots nouveaux par jour sur les 10 mots enseignés.

Selon Bogaards (1994), Galisson (1991) et Tréville (2000), puisque le lexique est si volumineux, il faut enseigner à l'apprendre. Selon ces auteurs, en entraînant les élèves à mobiliser des stratégies efficaces, l'enseignant peut non seulement rentabiliser leurs efforts d'apprentissage, mais aussi leur octroyer les moyens de prolonger leurs apprentissages au-delà des limites de la classe.

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

3-3-1. Les stratégies de prédiction.

Les stratégies de prédiction ou stratégies de détermination (Schmitt, 2000) permettent aux élèves de deviner le sens des mots nouveaux lus ou entendus grâce aux indices linguistiques internes (préfixe, racine, suffixe, etc.) et externes (temporel, spatial, équivalence, entourage immédiat du mot inconnu, ses occurrences, etc.) ainsi qu'à l'aide d'indices extralinguistiques (les images, les tableaux, les objets, les bruits, les outils de référence, etc. ; Tréville et Duquette, 1996). Parmi certaines stratégies pour deviner le sens des mots nouveaux, les enseignants et les orthopédagogues ayant participé à l'étude ont choisi la stratégie famille de mots, car elle leur semblait la plus pertinente pour les élèves innus étant donné que ces derniers parlent une langue polysynthétique utilisant beaucoup la dérivation morphologique. Depuis son enfance, l'enfant innu utilise différents préfixes et suffixes pour former des mots (par ex., à partir du mot *shipu* [rivière], il peut former *akami-shipu* [en face de la rivière] et *shipiss* [une petite rivière]). Les mots en innu se traduisent souvent par des phrases, car cette langue est descriptive. Par exemple, le mot *tshinashkumitin* [merci] signifie littéralement *je t'offre une outarde*. Une amie innue m'a expliqué l'origine de ce mot : lors des premiers

contacts avec les Français, les Innus offraient des outardes en guise de remerciements. Les colons en entendant *tshinashkumitin* auraient traduit ce mot en *merci*.

Plus précisément, une famille de mots est l'ensemble des mots dérivés par suffixe(s) [par ex., *bordure*] ou préfixe(s) [par ex., *déborder*], à partir d'une racine (par ex., *bord*).

Les mots qui appartiennent à une même famille morphologique ont un lien de sens (par ex. *camp, campement, décamper*). La maîtrise du mécanisme de la dérivation morphologique est considérée comme l'une des clés de l'acquisition du vocabulaire et de l'apprentissage des langues, car elle affecte la plupart des mots (Tréville et Duquette, 1996). Faire travailler la dérivation morphologique fréquemment en demandant aux élèves d'écrire les mots nouveaux leur permet d'améliorer considérablement l'orthographe (Rosenthal et Ehri, 2008). Par exemple, en associant le mot à apprendre à ses dérivés, les élèves peuvent anticiper l'orthographe d'un mot ayant un accent (par ex., *forêt, forestier, déforestation, vêtement, vestiaire, vestimentaire*) ou une lettre qu'ils n'entendent pas à l'oral (par ex., *bord, bordure*) ou encore dissocier des mots homophoniques (par ex., *compte, compter/conte, conter*). De plus, la connaissance des mots de la même famille permet aux élèves de saisir l'organisation du lexique et de modifier la construction d'une phrase ou d'alléger sa structure sans même en changer le sens (par ex., *Mes aînés descendaient la rivière à nouveau./Mes aînés redescendaient la rivière.*). Par ailleurs, à partir d'un nombre relativement restreint d'éléments lexicaux, les élèves peuvent comprendre une quantité considérable de termes (par ex., pour le mot *pêcher* : *garde-pêche, pêchable, surpêche, pêcheur*, etc. ; Biemiller, 2003). Finalement, la connaissance concernant la famille de mots favorise la mémorisation des mots à long terme, car elle permet de créer de nombreux liens sémantiques, orthographiques et phonologiques entre les mots.

3-3-2. Les stratégies de mémorisation.

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

Étant donné que le lexique est un ensemble structuré et que l'acquisition de nouveaux éléments lexicaux et leur rétention dans la mémoire seraient conditionnées par la création de divers liens associatifs, la stratégie réseau de mots peut être considérée comme une aide à la

structuration et à la mémorisation des unités lexicales visées. Cette stratégie, qui demande aux élèves de mettre en évidence les relations de sens des mots à l'étude autour d'un mot thème, de nommer les catégories et de rendre explicite les informations qui leur sont associées, favorise la compréhension et la rétention de ces mots. À partir d'un mot, l'élève explore l'univers de celui-ci en le rattachant à une chaîne sémantique à laquelle il appartient. Par exemple, autour du mot *campement*, l'élève pourrait associer les mots (par ex., *saison, tente, pêcher, cours d'eau, campeur, lentement*, etc.).

3-3-3. Les stratégies de révision.

Ces stratégies favorisent un rythme de révision à intervalles croissants des mots nouvellement appris. Snellings, Van Gelderen et De Glopper (2004) préconisent, quant à eux, que la révision des unités lexicales connues soit axée sur leur sens, leur syntaxe et leur contexte d'emploi. Parmi toutes les stratégies de révision du vocabulaire, les enseignants et les orthopédagogues ont choisi la stratégie carte de mots.

La technique de carte de mots consiste à utiliser de petites cartes pour créer l'association entre la forme et le sens d'un mot cible et pour écrire des renseignements sur le mot en question. Nation (2001) est d'avis que les cartes de mots sont des outils servant à répertorier les connaissances au sujet du mot. Celles-ci offrent une structuration et un stockage qualitatifs des connaissances relatives aux mots cibles. De plus, les cartes de mots peuvent permettre une consultation facile et une souplesse d'utilisation. Elles facilitent, de ce fait, la révision et le réemploi des mots étudiés dans une autre tâche. Par ailleurs, écrire le mot, créer une image en lien avec le mot et noter les informations le concernant peuvent améliorer la rétention du vocabulaire. Selon Calaque (2002), les cartes, facilement manipulables et ludiques, sont un support idéal pour des jeux. Pour cet auteur, le plaisir d'apprendre en jouant aide les élèves à structurer leur apprentissage et leur vocabulaire. Enfin, lors de la fabrication et, en particulier durant la conception de la carte, les élèves s'impliquent activement.

3- 4 – 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 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 ...

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* » (Roegiers,X ;2000 ; 72):. C'est ainsi qu'à travers une situation d'enseignement ciblant une tâche bien définie l'intégration peut se réaliser chez l'apprenant ; celle-ci est étroitement associée à une capacité d'agir observable, de réaliser concrètement une activité qui lui fera percevoir l'utilité de ses apprentissages, par exemple : la réalisation de projets, la résolution de 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 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* ». (Jonnaert P., & Masciotra D., 2004 :24) .

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 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 :

PIAGET (constructivisme)	VYGOTSKY (socio-constructivisme)
L'acquisition est une construction.	L'acquisition est une appropriation. C'est la signification sociale des objets qui importe. Le sujet seul face au monde pourrait ne rien apprendre du tout.
Le rôle du langage dans le développement de la connaissance est secondaire.	Le rôle du langage dans le développement de la connaissance est crucial.

<p>Le développement précède l'apprentissage</p> <p>(conception mentaliste)</p>	<p>C'est l'apprentissage qui pilote le développement.</p> <p>Vygotsky distingue deux situations :</p> <ul style="list-style-type: none"> - celle où l'apprenant peut apprendre et accomplir seul certaines activités, - celle où l'apprenant peut apprendre et réaliser une activité.
<p>Pédagogie de la découverte: L'enfant fait des expériences, en tire des résultats, les traite de façon subtile et intéressante.</p>	<p>Pédagogie de la médiation: 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 ?</p>

Tableau 3.1. 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 on, 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.

3-4-1- 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 . Cette conception, a peu à peu évolué pour devenir un concept clé de la didactique et des sciences de l'éducation en général. » (Merieu.P ;2005 :56)

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». (Le Boterf G.,2008, :15), 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 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 » (Perrenoud, 2004: 8-11) .

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.* » (Cadre européen commun de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues, 2001 :67)

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(Moirand,S ; 1979 :73)

- 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.

- 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* ». Holec, H., (1999), en ligne) .

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.

3- 4-2.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 (Novakova , Iva, in Calaque, E. & David, J., (2004), : 89), 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 \leftrightarrow Le rapport S O serait donc l'opérateur **constructif** fondamental du langage.

Une deuxième contribution (Chanfrault-Duchet, M.F., in Calaque, E. & David, J., 2004, :103), 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* » (Lewis, M 1993), 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 grammaticales 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 retenues 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.

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.* » (Picoche, J., 1993 ;39) .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 » (Mel'cuk,I.A. ,Clas, A. ,Polguère,A. op.cit. ;94). 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 :

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 :

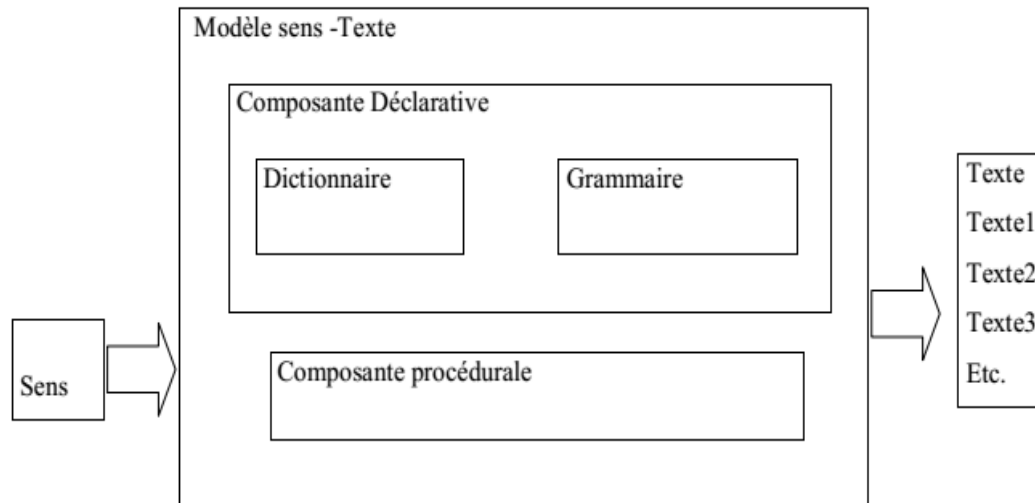


Figure 3.1. Structure fonctionnelle d'un modèle Sens - Texte

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 I.2 sa femme II	Norm aime follement sa femme Marge.
Marge de façon très intense	Norm aime sa femme Marge à la folie. Norm aime sa femme Marge comme un fou.

Tableau 3.2. 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 systématique du vocabulaire en classe de langue étrangère, particulièrement à un stade précis de leur apprentissage.

CHAPITRE 04 :

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.

4-1-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. G(Cuq et Gruca, 2002) ».

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.

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 » (Minder, M. ; 1999 : 112)

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 différents acteurs de la scène sociale, d'experts de diverses disciplines.

Alain Muller (Muller, A., 2007 : 67) 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 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. », (Jonnaert P. & M'batika A., (2004) :98)

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) » (Rogiers X.,op.cit,115), 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.

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 :

	Programme d'études :	Curriculum :
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,	Vise le long terme et l'accomplissement
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
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	Outil à partir duquel il est possible de construire la formation des élèves. Plan sur lequel on peut s'appuyer pour anticiper et orienter les comportements recherchés pour les élèves. Découpage en capacités générales, compétences générales	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 4.1. 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 à 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.

4-2-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 (Minder, M. ;op.cit :47) :

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 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.

4-3 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» (Le brun M., (2006), :67)

Comme chaque outil pédagogique-didactique, le manuel scolaire présente plusieurs caractéristiques que François-Marie Gérard (GERARD, F.-M., 2003 :28), évoque 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.
- 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 (Seguin, R., 1989 :42) 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

Cependant. Rogiers (Rogiers, X ;op.cit. :93) 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

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.

CHAPITRE : 05

CONCEPTIONS D'ENSEIGNEMENT

Introduction

L'étude que nous allons présenter portera sur les représentations des enseignants vis-à-vis de l'enseignement/apprentissage du vocabulaire au collège vu les liens étroits qui existent entre eux. Ces représentations nous permettront d'entrevoir l'impact de telles conceptions sur l'acquisition du lexique en classe de langue.

Dans un premier temps, nous allons revoir la notion de « conception », « représentations » et « croyance », tout cela à la lumière de la littérature relative à ces concepts.

5-1- Conception, représentation, croyance : Quelques différences :

Même si les notions de « conception », de « représentation » et de « croyance » sont fréquemment utilisées comme étant synonymes, il importe de les distinguer. Une première distinction, signalée par Sinatra et Dole et reprise par Lafortune et Fennema, insiste sur la dimension cognitive de la notion de « conception » tandis qu'elle réserve « la dimension affective » à celle de « croyance » (cité par Sonia Lefebvre, Colette Deaudelin, Jean Loiselle, 2008 : 3)

Pour sa part, Charlier diffère la notion de « représentation » de celle de « conception » en qualifiant la première de « circonstancielle » et la deuxième de « régulière » (Charlier, cité par Lefebvre, Deaudelin, Loiselle, 2008 : 3)

5-1-1.La notion de représentation :

Fondements :

Avant de cerner les différentes définitions qui ont été attribuées à cette notion, il importe de donner un petit aperçu sur son origine.

Même si la notion de « représentation » tire ses origines de la psychologie génétique avec Piaget et Wallon qui se sont intéressés à l'étude de la représentation du monde chez l'enfant,

on peut attribuer à Emile Durkheim sa paternité réelle. Ce dernier relie cette notion à l'idée de "conscience collective" (Emile Durkheim, cité par Abrougui

Mondher :1) en opposant les « représentations collectives », qui appartiennent à un groupe social aux « représentations individuelles » qui présentent de véritables variations (propres à chaque individu).

Quant à la psychologie sociale représentée par « Serge Moscovici », elle se distingue de la théorie des représentations collectives de Durkheim par le fait que ces dernières sont qualifiées de statiques et peu modifiables, alors que les représentations sociales sont jugées plus limitées et dynamiques. Ainsi, « Tandis que les représentations collectives ont plutôt des effets stabilisants et homogénéisants, les représentations sociales sont différenciatrices et dynamisantes. » (Flick, cité par Zeilinger-Trier, 2006 :108)

Signalons également que les représentations ont été développées dans les années 80 dans le domaine de la didactique, avec les travaux de plusieurs spécialistes, à l'instar d'Astolfi, Develay, Giordan, de Vecchi, Broussaud, Joshua, Dupin et Martinand.

5-2- Essai de définition :

Différentes sont les définitions qui ont été attribuées à la notion de « représentation ». Cette notion qui a fait l'objet d'une multitude de recherches se situe, en effet, au carrefour de plusieurs disciplines telles que la psychologie sociale, la psychologie cognitive, l'éducation....

Commençons par la définition de Georges Chappaz qui précise qu'« un sujet ne peut [...] s'approprier de nouveaux concepts, qu'en construisant de nouvelles représentations organisées en un tout cohérent et fonctionnel » (Georges Chappaz, cité par Jean Clenet, 1998 : 7). Autrement dit, un nouvel apprentissage ne peut avoir lieu qu'avec l'adoption par le sujet, de nouvelles représentations. Ainsi, les représentations sont présentes dans chacun de nos actes, elles possèdent des règles de fonctionnement et sont des outils nécessaires à la pensée et à l'action.

A partir de cette définition, nous pouvons conclure que les représentations des individus sont omniprésentes dans nos actes et influencent à un grand degré nos pratiques et nos façons de faire.

De son côté, P. Mannoni souligne que ces représentations «dans la plupart des cas, sont orientées par les préoccupations praxéologiques du sujet. Elles sont utilisées par celui-ci pour organiser et planifier son action, participent aux projets comme à leur exécution et se trouvent en permanence dirigées par une intention pragmatique » (Mannoni, cité par Jean Clenet, 1998 : 5)

Pour cet auteur, les représentations sont considérées comme des perceptions ou des images mentales qui sont à la base d'un objet, d'un état, d'un fait du monde dans lequel vit le sujet. Elles sont, en effet, ce par quoi un objet est présent à l'esprit. Emmanuel Kant considère quant à lui que « les objets de notre connaissance ne sont que des représentations et la connaissance de la réalité ultime est impossible » (Emmanuel Kant, cité par Benabdelmalek Abdelaziz, 2005: 26)

Partant de ce point, on peut dire que les représentations ne sont pas en coïncidence totale avec la réalité. Elles peuvent être, dans ce cas, soit correspondantes partiellement à la réalité, soit décalées. Abric la définit comme :

« Une forme de connaissance socialement élaborée et partagée [...]. Elle n'est pas un simple reflet de la réalité, elle est une organisation signifiante [...]. Elle fonctionne comme un système d'interprétation de la réalité qui régit les relations des individus à leur environnement » (Bernard Dautier, 2007 : 6)

Cette définition insiste sur le caractère social de la représentation et sur le fait qu'elle est considérée, comme un processus de conceptualisation et d'interprétation des connaissances.

5-3. Appellation :

André Giordan et Gérard de Vecchi ont suggéré de substituer la notion de « représentation » par celle de « conception » (Giordan, de Vecchi, cité par Pascal Duplessis, 2008 :4) dans la mesure où la première est considérée « trop statique envers l'idée à exprimer » (Halté, cité par Pascal Duplessis, 2008 :4). En effet, «il s'agit davantage que d'une simple re-présentation de l'image de l'objet en son absence [Laplanche et Pontalis, 1967]. Il s'agit plutôt d' « un ensemble d'idées coordonnées et d'images cohérentes qui viennent jouer le rôle d'interface entre le sujet (image mentale du réel) et l'objet (le concept) (Develay, cité par Pascal Duplessis, 2008 :4)

Ainsi, le terme de « conception » est jugé moins polysémique dans la mesure où il est aujourd'hui plus adéquat au domaine de la didactique ; il concerne surtout les représentations faites à propos des situations d'enseignement-apprentissage par rapport à celui de « représentation » qui est en usage dans différents domaines, comme la sociologie, la psychanalyse, la psychologie cognitive etc.

Dans le cadre de notre recherche, notre choix s'est porté sur la notion de « conception » car celle-ci est plus à même, de par sa dimension cognitive, d'apporter d'amples éclairages à notre question de recherche.

5-2- La notion de conception :

5-2-1- Essai de définition :

Nombreuses sont les définitions qui ont été données à la notion de « conception ». Commençons par la définition de « Charlier » où cette notion est assimilée à : « Une connaissance individuelle, mettant l'accent sur une dimension cognitive, construite par l'enseignant au contact de son environnement ». (Charlier, cité par Bernard Dautier, 2007)

Cette définition insiste sur le caractère individuel de la conception, sur son aspect cognitif et sur le fait qu'elle est le produit d'une opération mentale qui permet à un sujet d'appréhender la réalité en fonction du milieu dans lequel il vit.

Giordan et De Vecchi, quant à eux, la définissent en la dissociant en deux termes: "Le premier (terme de conception), met l'accent sur le fait qu'il s'agit à un premier niveau, d'un ensemble d'idées coordonnées et d'images cohérentes, explicatives, utilisées par les apprenants pour raisonner face à des situations-problèmes, mais surtout il met en évidence l'idée que cet ensemble traduit une structure mentale sous-jacente responsable de ces manifestations contextuelles. Quant au second (terme de construct), il met en valeur l'idée, essentielle à nos yeux, d'éléments moteurs entrant dans la construction d'un savoir, et permettant les transformations nécessaires" (Giordan et De Vecchi, cité par Abrougui Mondher, p.1)

Clément, pour sa part, souligne que "Ce qu'exprime une personne, avant ou pendant un apprentissage (que son expression soit verbale, comportementale, ou par des réalisations), ne

traduit pas directement l'ensemble de ses conceptions, mais seulement ses conceptions conjoncturelles." (Clément, cité par Abrougui Mondher : 3)

Ainsi, cette citation insiste sur le fait que ce qu'une personne énonce, dans une situation déterminée, ne traduit qu'une partie de son « univers conceptuel », elle n'est donc qu'une simple conception mobilisée, en mémoire de travail, dans une situation bien déterminée.

Nous pouvons conclure, par conséquent, que la conception est un élément personnalisé, socialisé, contextualité et évolutif, correspondant à une opération mentale (cognitive) de l'individu. Ainsi, les conceptions peuvent se définir comme étant « la manière dont les professeurs comprennent et envisagent leur rôle d'enseignant » (Dall'Alba; Ramsden; Trigwell, cité par Francisco A. Loiola et Maurice Tardif : 7).

Cette définition insiste, en effet, sur une vision globale de l'enseignement qui inclut l'usage de méthodes particulières d'enseignement, la conception de programmes, le développement de l'évaluation et l'interaction professeur/étudiant.

De son côté, Ramsden souligne que les conceptions sont des théories personnelles des professeurs à propos de leur propre façon d'enseigner. (Ramsden, cité par Francisco A. Loiola et Maurice Tardif, 2001 : 310-311).

Samuelowicz et Bain, quant à eux, la définissent comme étant « l'expérience directe de l'enseignement telle qu'elle est perçue, expérimentée et rapportée par les professeurs d'université.» (Samuelowicz et Bain, cité par Francisco A. Loiola et Maurice Tardif, 2012 : 311)

5-2-2- Caractéristiques des conceptions :

Les conceptions possèdent un certain nombre de caractéristiques. Citant brièvement celles proposées par Jodelet :

-Une conception est toujours relative à un objet. En effet, une conception ne peut avoir lieu qu'en présence de ce dernier. Ceux-ci sont étroitement liés. Jodelet précise qu'elle est « le processus par lequel s'établit leur relation (objet- sujet) » (Jodelet, cité par Benabdelmalek Abdelaziz, 2005: 41)

-La conception est symbolique dans la mesure où elle attribue à l'objet représenté une signification découlant de la construction mentale du sujet.

-Une conception est marquée par son caractère imageant dans la mesure où elle permet à l'esprit de former une image de la réalité et de se figurer les choses.

-Une conception est caractérisée par son caractère constructif et autonome. Le sujet, par un processus cognitif, s'approprie la réalité et la rétablit dans son système cognitif d'une manière personnelle. C'est la « part de re-construction, d'interprétation de l'objet et d'expression du sujet » (D. Jodelet, 2010 :2)

5-2-3- La fonctions des conceptions :

Les conceptions remplissent différentes fonctions. Citant entre autres :

a- La fonction cognitive : les conceptions permettent à l'individu de s'approprier et d'intégrer de nouvelles connaissances à son univers cognitif.

b- La fonction d'interprétation de la réalité : les conceptions permettent à l'individu de se représenter le monde qui l'entoure et d'interpréter la réalité à sa manière (construction individuelle).

c- La fonction d'orientation des conduites et de justification des pratiques Les conceptions guident les comportements et les pratiques. En effet, elles aident l'individu à se diriger dans son environnement, à interpréter la réalité, à agir et à justifier ses actions « La représentation faite de l'autre sert à justifier l'action qu'on entreprend à son égard » (W. Doise, D. Jodelet, 2010)

5-3- Les conceptions comme produit :

Les conceptions sont un produit de l'esprit humain. Elles sont le résultat d'un acte d'assimilation effectué par l'individu dans le but de se représenter et de schématiser le monde environnant.

Comme le souligne S. Moscovici, « par les conceptions, la personne se donne des modèles explicatifs, des codes qui autorisent chacun à trouver un sens et à donner une signification au monde qui l'entoure ». (S. Moscovici, cité par Jean Clenet, 1998 :4) M.

Denis précise que les conceptions possèdent une propriété d'analogie qui permet de reproduire la structure des objets sous une forme qui peut être semblable à la perception.

En d'autres termes, les conceptions garantissent l'instauration d'une ressemblance entre plusieurs objets de pensée essentiellement différents par l'intermédiaire d'une activité imageante.

5-4-Les conceptions comme processus :

Elles constituent un système de lecture du monde par lequel un sujet interagit avec son environnement. Celles-ci régissent la relation de l'individu au monde, orientent et organisent ses conduites. Les conceptions interviennent aussi dans différents processus cognitifs telles que l'assimilation et la diffusion des connaissances.

Elles sont ainsi définies comme un « processus par lequel l'esprit humain appréhende son environnement, en construit des conceptions et utilise celles-ci afin de régler sa conduite » (M. Denis cité par Jean Clenet, 1998 : 5)

5-5. Conception d'enseignement : Quelques études

Certaines recherches dont la majorité sont d'origine anglo-saxonne ont commencé à s'intéresser à la nécessité de la prise en considération des conceptions d'enseignement dans les activités de formation et d'accompagnement pédagogique des enseignants universitaires (Frenay, Noël, Parmentier et Romainville, Giordan, Loiola et Tardif, Marton et Säljö, cité par Joelle Demougeot Lebel, 2010 : 1). Partant, en effet, de l'explication des limites des pratiques pédagogiques qu'ils mettent en œuvre de telle façon qu'ils ressentent eux-mêmes la nécessité de suivre de nouvelles pratiques en montrant leur son efficacité.

Toutefois, force est de constater que les recherches qui portent directement sur l'étude des conceptions d'enseignement restent très peu. L'article de Fox et l'étude de Dunkin peuvent être considérés parmi les tentatives les plus rares dans ce domaine.

5-6- Typologies des conceptions :

Dans le but de réfléchir sur le processus d'enseignement- apprentissage, différentes typologies des conceptions ont été proposées :

a- La typologie de « Fox »

Fox a suggéré un modèle conceptuel, axé essentiellement sur l'analyse des réponses des nouveaux professeurs à l'interrogation qu'il s'est posé durant plusieurs années :

« Qu'est-ce que vous entendez par enseignement? ». En effet, il a fait ressortir quatre conceptions ou «théories de l'enseignement» (Fox, cité par Benaoum Mahièddine, 2011 : 26)

- la théorie du transfert (transfer theory) qui traite le savoir comme une marchandise qui doit être transférée d'un récipient à un autre ;
- la théorie du modelage (shaping theory) qui considère l'enseignement comme un processus de modelage ou de façonnage des étudiants à partir d'un schéma prédéterminé;
- la théorie du voyage (travelling theory) qui traite le sujet comme un terrain à explorer «avec des collines à grimper» pour obtenir un meilleur point de vue avec le professeur comme compagnon de voyage ou guide expert ;
- la théorie de la croissance (growing theory) qui accorde plus d'attention au développement intellectuel et émotionnel de l'étudiant.

b- La typologie de Durkin

De son côté, Durkin et à partir des interviews qu'il a faites avec 55 nouveaux professeurs d'une université australienne à propos de leurs perceptions par rapport à l'enseignement, a affirmé que les professeurs ont des conceptions mono ou multidimensionnelles qui peuvent être classées en quatre éléments :

Structure de l'apprentissage, motivation de l'apprentissage, encouragement à l'activité et à l'indépendance dans l'apprentissage, établissement de relations interpersonnelles conduisant à l'apprentissage.

Il existe évidemment d'autres typologies proposées par la documentation scientifique et qui ont l'avantage de relier les trois objets : conceptions, stratégies et intentions (Trigwell, Prosser et Taylor, cité par Francisco A. Loiola et Maurice Tardif, 2001 : 7). Par exemple, nous pouvons trouver des « stratégies de l'enseignement centrées sur le professeur avec

l'intention de transmettre des connaissances aux étudiants » (Romainville, cité par Francisco A. Loiola et Maurice Tardif, 2001 : 310).

Dans ce cas, l'enseignement se limite à une transmission de savoirs. Par contre, nous pouvons trouver également une «stratégie centrée sur les étudiants avec l'intention d'aider à changer leurs conceptions » (Romainville, cité par Francisco A. Loiola et Maurice Tardif, 2001 : 310). Dans ce cas-ci, l'apprentissage est vu comme un changement conceptuel où l'étudiant participe activement, non seulement à la construction de son savoir, mais aussi à changer ses propres conceptions.

c-La typologie de Kember :

Il est à signaler qu'en dépit de la variété des typologies proposées, il est possible de les regrouper globalement en deux grandes classes :

Des enseignants qui considèrent la situation d'enseignement-apprentissage comme un processus de transmission d'un savoir (enseignement transmissif).

Des enseignants qui la considèrent comme un soutien pour les étudiants dans leur apprentissage (enseignement facilitateur) (Kember et Kwan; Loiola et Tardif, cité par Joëlle Demougeot-Lebel et Cathy Perret, 2012 : 5).

Ainsi, Kember adopte l'idée d'un continuum qui va d'une approche basée sur le professeur et dirigée vers le contenu (Teacher-centered / content-oriented) à une approche basée sur l'étudiant et dirigée vers ses apprentissages (Student-centered / learning-oriented).

Pour résumer, on peut réduire les conceptions de l'enseignement en deux extrêmes, l'un est magistro-centré et l'autre, pédo-centré (Frenay, cité par Joëlle Demougeot-Lebel et Cathy Perret, 2011 : 331).

5-7- Conceptions d'enseignement : quel impact sur les pratiques de classe ?

Les pratiques pédagogiques mises en œuvre par les enseignants en classe de cours se diffèrent d'un enseignant à un autre en fonction de différents facteurs. Parmi d'autres, les conceptions d'enseignement qui varient, comme le souligne certains auteurs (Demougeot-Lebel & Perret, Postareff & Lindblom-Ylänne, Sadler, Trigwell) selon les critères

personnelles et les expériences de ces derniers dans le domaine de l'enseignement. En effet, ces différences de conceptions ne sont, par ailleurs, pas sans conséquences sur les pratiques de classe. Ainsi, « Les conceptions des enseignants sont d'ailleurs variées, et détermineraient en partie leurs pratiques pédagogiques. » (Romainville, cité par Amélie Duguet et Sophie Morlaix, 2012 : 4). Signalons qu'elles influent directement sur :

- le choix des contenus à enseigner : quelques recherches sur les savoirs techniques et scientifiques ou bases de connaissances (Amade-Escot, Gal, Soler, cité par Stéphane Breau-Antony, 2001 :1) ont prouvé que les conceptions d'enseignement ont une grande influence sur le choix que font les enseignants à propos des contenus à enseigner.
- La gestion de classe : dans la mesure où les conceptions des enseignants se répercutent sur la façon de mener le cours, de se comporter avec les étudiants, de faire passer l'information, d'interagir avec eux, d'organiser la classe, de gérer la participation ainsi que sur les situations d'apprentissage qu'ils proposent).
- Les buts qu'ils fixent à leur enseignement (réflexion de type axiologique) et les niveaux d'exigences attendus de la part des étudiants qui varient d'un enseignant à un autre en fonction de ses conceptions personnels.
- La façon dont l'étudiant apprend : d'après Galinon- Méléneq, il est clairement établi que l'enseignant et ses attitudes jouent un rôle vital sur l'étudiant. En outre, des recherches ont été menées, d'un côté, sur le ressenti des étudiants vis-à-vis des pratiques pédagogiques universitaires, et sur leur influence concrète sur les apprentissages de ces derniers, d'un autre côté. (Galinon- Méléneq, cité par Amélie Duguet et Sophie Morlaix, 2012 : 3)

En effet, ces pratiques ne semblent pas à priori être sans impact sur le niveau de compréhension et de réussite chez les élèves. Comme l'estime Lambert « ces façons d'enseigner auront ensuite un poids sur l'apprentissage de l'étudiant et sa réussite. » (Lambert, cité par Amélie Duguet et Sophie Morlaix, 2012: 8)

En définitive, les travaux menés dans le but d'améliorer les processus d'enseignement et qui accordent une prédilection pour les pratiques des enseignants aux dépens de leurs conceptions, peuvent parvenir à des améliorations au niveau des techniques et stratégies d'enseignement, mais pas nécessairement au changement des pratiques

enseignantes. Ce qui peut influencer négativement sur le niveau de compréhension de l'étudiant (Trigwell, cité par Francisco A. Loiola et Maurice Tardif : 311). Illustrons nos propos par les paroles de Kember et Kwan qui soulignent qu'il est peu probable que se produisent d'importantes modifications de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage sans modifications de la conception des enseignants. (Kember et Kwan, cité par Demougeot-Lebel, J. et Perret, C., 2016:331)

Méthodologie

CHAPITRE 01 :

LE PUBLIC VISE, PRESENTATION ET DESCRIPTION :

Dans ce chapitre, nous aurons à faire la présentation du public 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 première année, de la deuxième année, de la troisième année et de la quatrième année du cycle moyen d'une part et d'une autre part les enseignants du même cycle .

1-1-Les apprenants du cycle moyen :

Ce public est, essentiellement, composé d'apprenants du collège, âgés pour la plupart entre 12 ans et 16 ans, ils entament, respectivement, leur quatrième, cinquième, sixième et septième année d'apprentissage de la langue française. L'exception est faite pour la première année qui constitue une catégorie assez particulière puisqu'ils sont concernés par les manuels de deuxième génération.

Le volume horaire consacré à l'enseignement du français, pour ces classes, est en moyenne de quatre heures par semaine, 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.

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, ces projets se construisent collectivement et ils sont constitués de trois séquences, chacune est composée à son tour en plusieurs activités. Ce

public sera confronté en fin de ce cycle 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 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 du collège pendant cette période de réforme dite deuxième génération.

Le nombre d'enseignants questionné est de quinze.

En outre, sur la quinzaine d'enseignants questionnés, l'âge de plus d'une dizaine 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 02 :

LE CORPUS : PRESENTATION ET DESCRIPTION

Le chapitre qui suit, exposera le corpus qui fera l'objet de notre analyse, 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, a 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.

Pour le nouveau manuel de la première année qui est entré en vigueur en 2016/2017, nous nous lui consacrerons une étude plus approfondie.

Nous allons limiter notre présentation et notre étude à la version datée de juin 2013 pour les autres niveaux, ainsi que les allègements qu'elles recouvrent, même si ces derniers n'ont pas des incidences pratiques sur le programme proprement dit.

D'emblée, le programme des quatre années de français se présente sous forme de livrets où nous trouvons toutes les instructions à propos des diverses disciplines concernées par les allègements.

2-1-1-Programme de la première année moyenne :

Le programme de la première année moyenne se présente sous forme d'un livret de 21 pages et fractionné en sept sections dont la première présente un bref rappel des grandes lignes du programme en insistant sur les buts et objectifs de l'enseignement du français au

primaire et au collège, ces mêmes buts sont cités par la loi d'orientation sur l'éducation nationale n°08-04 du 23 janvier 2008, la deuxième section est consacrée à un autre rappel des principes fondateurs des programmes sur le plan axiologique, sur le plan épistémologique, sur le plan méthodologique et sur le plan pédagogique ainsi que les implications pédagogiques et la démarche d'un projet. La troisième section évoque le profil de sortie de l'enseignement moyen, quant à la quatrième section, elle rappelle les compétences disciplinaires de la première année moyenne en détaillant les compétences globales jusqu'aux niveaux de compétences, la quatrième section étale les contenus et les activités d'apprentissage.

La cinquième section présente les thèmes et les supports proposés et dans la septième section, une panoplie de projets possibles à réaliser en classe est mise à la portée des enseignants.

2-1-2 Programme de la deuxième année moyenne :

Concernant le programme de la deuxième année moyenne, il se présente sous forme d'un livret de 18 pages subdivisé en cinq sections dont la première évoque les finalités du français dans le moyen ainsi le profil global de l'enseignement fondamental et les objectifs de celui-ci au cycle moyen. La deuxième section présente le profil de sortie du cycle moyen incluant les valeurs, les compétences transversales et les compétences disciplinaires. La troisième section est exclusivement réservée aux contenus en l'occurrence les savoirs ressources, les situations d'apprentissage, les activités et l'évaluation. Pour la quatrième section, elle comprend les thèmes et les supports. La cinquième et dernière section est composée de propositions de quelques projets.

2-1-3-Programme de la troisième année moyenne :

Le programme de la troisième année moyenne se présente sous forme d'un livret de 20 pages composé de six sections semblable à celui de la deuxième année à l'exception d'une nouvelle section introduite qui est celle de l'évaluation.

2-1-4-Programme de la quatrième année moyenne :

Concernant le programme de la quatrième année moyenne, il se présente sous forme d'un livret de 19 pages suivant le même cheminement que celui de la troisième année moyenne c'est-à-dire six sections distinctes.

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 qui suit est la description des livres destinés aux apprenants du collège :

2-2-1-Manuel de la première année moyenne :

Le livre de la première année moyenne est composé de 175 pages réalisé par madame Anissa Madagh inspectrice de l'éducation et de l'enseignement moye, Monsieur Chafik Meraga professeur du cycle moyen et monsieur Halim Bouzelboudjen professeur de français du cycle moyen, la conception graphique et couverture sont réalisées par Monsieur Groni Mohamed Zohir master édition et diffusion de l'écrit, mais c'est à l'ENAG (l'Entreprise Nationale des Arts Graphiques) que revient sa production.

Le livre commence par un avant-propos destiné aux apprenants de la première année leurs expliquant l'ossature de celui-ci, ensuite c'est un sommaire qui est présenté où les projets qui seront étudiés sont détaillés avec un descriptif de chaque activité est mentionné avec pagination, les deux pages qui suivent montre aux apprenants le mode d'emploi du manuel avec des illustrations.

Ce manuel est réparti en trois projets, le premier a pour objectif l'élaboration d'une brochure explicative, il comprend trois séquences de la page 10 à la page 70, le deuxième projet a pour objectif la réalisation d'un dossier documentaire à visé explicative et il s'étale sur 56 page, de la page 76 à la page 132.Le troisième projet comprend deux séquences et il a comme objectif le recueil de consignes et il contient 34 pages.

2-2-2-Manuel de la deuxième année moyenne :

Concernant le manuel de la deuxième année moyenne, sa réalisation est faite par Madame Anissa Sadouni-Madagh inspectrice de français, Monsieur Halim Bouzelboudjen professeur de français et Madame Zahra Leffad professeur de français, l'illustration du conte est faite par Madame Amira Shahinez Sadouni et la conception et dispositions graphiques sont accomplies par Monsieur Halim Bouzelboudjen.

Ce manuel de deuxième année comprend 159 pages, sa première page est un avant propos dédié aux apprenants de ce niveau leurs indiquant l'organisation du livre et les rubriques proposées suivi des trois projets retenus pour cette année en détail avec le descriptif de chaque activité qui sera étudiée.

Le premier projet qui vise la rédaction d'un recueil de contes par les élèves comporte quatre séquences, le deuxième projet vise l'interprétation des fables et se compose de trois séquences et le troisième projet à pour objectif le recueil des légendes et il comprend trois séquences.

2-2-3-Manuel de la troisième année moyenne :

Pour ce qui est du manuel de troisième année, il contient 189 pages, élaboré par Madame Melkhhkir Ayad inspectrice de l'éducation et de l'enseignement moyen, Madame Hakima Chekir Daoudi inspectrice de l'éducation et de l'enseignement moyen, Madame Saliha Hadji Aoudia professeur de l'enseignement moyen et Ourida Mouhoub Bentaha professeur de l'enseignement moyen.

Ce manuel comme celui des deux autres niveaux, débute par un avant-propos expliquant, sommairement, la constitution du livre, les deux pages qui suivent montre dans les détails les trois projets proposés avec les objectifs assignés à chaque séquence ainsi que les descriptifs de chaque activité paginés.

Le premier projet vise la rédaction d'un fait divers et il comprend trois séquences de la page 8 à la page 74, le deuxième projet se compose de trois séquences et dont l'objectif est de réaliser un recueil de récit de vie de personnages s'étale sur 65 pages et le troisième projet renferme deux séquences ayant comme objectif la rédaction d'un recueil de récit historique.

2-2-4- Manuel de la quatrième année moyenne :

Le manuel de la quatrième année est composé de 175 pages, écrit et mis en page par Madame Keltoum Djilali inspectrice de l'école fondamentale et Madame Anissa Melzi 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 adoptent-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 de soixante productions écrites réalisées par les apprenants en classe. Ce public, appartient à un même établissement, mais de quatre classes différentes. Ils auront à produire un texte suivant des consignes bien précises.

Pour ce qui est de l'expérimentation, deux groupes distincts seront opposés, un groupe témoin de 10 apprenants et 10 apprenants d'un groupe expérimental, nous avons pris une dizaine d'apprenants par niveau. Nous avons tenu à ce que le thème proposé soit le plus motivant possible, et le plus contraignant en matière de critères.

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 troisième est de s'assurer de la bonne installation des compétences lexicales et de leur évaluation par la suite.

2-5- 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.

2-5-1- 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.

2-5-2-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.

2-5-3-Grille d'évaluation 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 horizontale 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 quinze.

Partie Pratique :

Introduction:

Après les premiers programme élaborés en 2003 par la tutelle et mis en œuvre en 2008, c'est au tour des programmes repensés en 2011 et mise en circulation en 2013 qui adopterons une nouvelle méthodologie et de nouveaux outils entre les mains des enseignants afin d'aboutir à une meilleure performance en matière d'enseignement/apprentissage du français.

L'année 2016 a vu la naissance d'un nouveau programme dit de nouvelle génération qui permettrait, selon la tutelle, de remédier aux carences des anciens programmes et propose quelques réaménagements.

Après un enseignement/ apprentissage du français pendant trois ans au primaire, les apprenants devraient faire face aux nouveaux programme du collège 4 ans durant, c'est par souci d'infirmier ou de confirmer notre hypothèse du début relative à l'apprentissage du collège que nous aborderons ce chapitre qui se veut objectif en matière d'analyse des programmes officiels et précisément l'activité du vocabulaire et son adéquation avec les objectifs assignés à celle-ci.

CHAPITRE1 :

PROGRAMME OFFICIEL 1ERE ANNEE :

Ce chapitre est consacré, aux objectifs assignés à l'enseignement /apprentissage du vocabulaire dans le programme officiel ainsi que la place qu'il occupe qualitativement et quantitativement.

1-1-Analyse des objectifs assignés à l'enseignement du vocabulaire dans le programme officiel de la première année du collège:

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

Dans cette perspective, le programme officiel comme premier point, le programme officiel désigne l'approche par les compétences comme choix méthodologique. Dans un premier point, il annonce les buts et les objectifs généraux de l'enseignement du français au fondamental. Le deuxième volet évoque les principes fondateurs des programmes à savoir sur le plan axiologique, sur le plan épistémologique, sur le plan méthodologique et sur le plan pédagogique suivi des implications didactiques concernant la démarche de résolution de situations problème et la démarche du projet.

Un troisième point évoque le profil de sortie de l'enseignement moyen avec les valeurs qu'il véhicule, les compétences transversales et les compétences disciplinaires du cycle et par palier.

Le quatrième point détaille les compétences disciplinaires au niveau des compétences terminales en 1^{ère} année et les compétences terminales au niveau de compétence en 1^{ère} année moyenne.

Le cinquième point prend en charge les contenus et les activités d'apprentissage alors que le sixième point présente les supports et thème à mettre en œuvre.

Le sixième et dernier volet, propose une panoplie de projets possible susceptibles d'être réalisés en classe avec les apprenants.

Dans cette perspective, l'enseignement/apprentissage du français au collège a pour objectif en 1^{ère} année moyenne, d'après le programme officiel page 6 :

« Permettre à l'élève de renforcer les compétences acquises au primaire par la mobilisation des actes de paroles dans des situations de communication plus diversifiées à travers la compréhension et la production de texte de type explicatif et prescriptif. » (Programme officiel ;2016 :6)

De ce fait, il visera l'acquisition de quelques compétences qui apparaissent dans le tableau suivant telles qu'elles figurent dans le programme officiel :

Compétences globale du 1^{er} palier		
<p>Au terme du 1^{er} palier, dans le respect des valeurs et par la mise en œuvre des compétences transversales, l'élève est capable de comprendre /produire oralement et par écrit, n adéquations avec la situation de communication, des textes relevant de l'explicatif et du prescriptif.</p>		
<p>CT1</p> <p>L'élève est capable de comprendre et de produire oralement et par écrit, en adéquation avec la situation de la communication, des textes qui informent</p>	<p>CT2</p> <p>L'élève est capable de comprendre et de produire oralement et par écrit en adéquation avec la situation de la communication, des textes qui informent et qui expliquent.</p>	<p>CT3</p> <p>L'élève est capable de comprendre et de produire oralement et par écrit, en adéquation avec la situation de la communication, des textes qui informent, qui expliquent et qui prescrivent.</p>

Tableau 1-1- Compétences globale du 1^{er} palier :

Après un rappel de la définition du niveau de compétence, nous trouverons, trois tableaux expliquant en détail les niveaux de compétence :

CT1 : l'élève est capable de comprendre et de produire oralement et par écrit en adéquation avec la situation de la communication, des textes qui informent.		
Niveau de compétence 1 : L'élève est capable de donner oralement et par écrit des informations sur soi pour se faire connaître.	Niveau de compétence 2 : /élève est capable de donner oralement et par écrit des informations sur quelqu'un pour le faire connaître	Niveau de compétence 3: L'élève est capable de donner oralement et par écrit des informations sur un lieu de son environnement pour le faire connaître.

-

C. T. 2: /élève est capable de comprendre et de produire oralement et par écrit, en adéquation avec la situation de la communication, des textes qui informent et qui expliquent.	
Niveau de compétence 1 : L'élève est capable de présenter oralement et par écrit un produit, un animal, une maladie...	Niveau de compétence 2 : L'élève est capable d'expliquer phénomène naturel et d'en décrire son Processus.

.

C. T. 3: / élève est capable de comprendre et de produire oralement et par écrit, en adéquation avec la situation de la communication, des textes qui informent, qui expliquent et qui prescrivent.		
Niveau de compétence 1 L'élève est capable d'explique à quelqu'un : Le fonctionnement	Niveau de compétence 2 L'élève est capable D'expliquer à quelqu'un l'attitude à suivre pour éviter	Niveau de compétence 3 L'élève est capable de fournir des indications pour accomplir une opération

/l'utilisation d'un appareil/d'un produit/les règles d'un jeu.	un danger, une maladie, une sanction.	(réalisation de recettes de cuisine, montage/démontage d'un appareil, plantation d'un arbre...)
--	---------------------------------------	---

Selon le document d'accompagnement du programme, l'activité du vocabulaire 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 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.

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 (Bloom, b.s et al, 1975) 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.

Concernant l'activité du vocabulaire et d'après ce bref rappel des compétences visées, nous dresserons ci-dessous un tableau de deux colonnes où figureront dans l'un les compétences et dans l'autre les activités proposées par les concepteurs du programme en matière de lexique :

Compétences visées	Activités proposées
<p>CT1 : l'élève est capable de comprendre et de produire oralement et par écrit en adéquation avec la situation de la communication, des textes qui informent</p>	<p>Les champs lexicaux</p> <ul style="list-style-type: none"> - La localisation dans le temps et dans l'espace : Le vocabulaire pour : définir/dénommer. - L'ordre des actions : la successivité. - L'expression d'une consigne, de l'ordre, de l'interdiction - Les verbes de modalité : l'obligation, le conseil, l'interdiction
<p>C. T. 2: /élève est capable de comprendre et de produire oralement et par écrit, en adéquation avec la situation de la communication, des textes qui informent et qui expliquent.</p>	<p>La définition</p> <ul style="list-style-type: none"> - La synonymie - la formation - La reformulation des mots par affixation, dérivation - Les champs lexicaux - La substitution lexicale

<p>C. T. 3: /élève est capable de comprendre et de produire oralement et par écrit, en adéquation avec la situation de la communication, des textes qui informent, qui expliquent et qui prescrivent.</p>	<p>la localisation dans le temps et dans l'espace: les verbes de localisation les prépositions et les locutions prépositives les adverbes - le vocabulaire pour : définir/ dénommer/ reformuler/ expliquer/comparer (comme, plus...que, moins...que)</p>
---	--

Après l'étalage des grandes lignes du programme officiel de la 1^{ère} année moyenne, nous établissons ci-dessous, un tableau comparatif entre les anciens programmes et le programme dit de deuxième génération :

Programme (2011 / 2016)	Programme 2016 2 ^{ème} génération
<p>-3projets étalés sur toute l'année scolaire. au total ,8 séquences.</p> <p>-types de textes rencontrés : informatif, explicatif et prescriptif.</p> <p>-Progression annuelle.</p> <p>-situation problème évoquée.</p> <p>-les évaluations prévues à la fin de chaque séquence.</p>	<p>-3 projets, 8 séquences.</p> <p>-types de textes : explicatif, prescriptif (la description doit apparaitre dans ce type de texte) se baser sur la spécification du texte et non sur la visée.</p> <p>-Plan annuel de développement des compétences.</p> <p>-situation problème appliquée.</p> <p>l'évaluation ne se base plus sur la restitution mais sur les valeurs et les compétences transversales mises en pratiques</p>

<p>-les ressources dépendent de l'objectif de l'activité.</p>	<p>-les ressources sont identiques. Nous rencontrons la progression thématique.</p>
<p>-les valeurs à peine évoquées.</p> <p>-volume horaire pédagogique :(dispositif d'apprentissage)</p> <p>Comp.de l'oral / comp.de l'écrit 1 h.</p> <p>Exp. orale 1 h</p> <p>Outils de langue 4 h</p> <p>Production et préparation de l'écrit+ compte-rendu 3h</p> <p>Lecture plaisir 1h</p> <p>Evaluation bilan 1h</p> <p>Rendez-vous avec le projet 1h</p> <p>Soit 12 h la séquence</p>	<p>-les valeurs : extrascolaires (au service de la société)</p> <p>-les compétences transversales : méthodologiques, communicationnelles, personnelles, comportementales...</p> <p>(mettre en pratique l'approche curriculaire)</p> <p>-on parle de compétence globale :</p> <p>Compétence terminale 1 et 2 : comp.de l'oral /exp.orale 1h 30 .(soit 2h)</p> <p>Compétence terminale 3 : comp.de l'écrit 3h / outils de langue 3h.</p> <p>Compétence terminale 4 : production écrite 4h.</p> <p>-syntaxe de l'oral est précisée (fonction du langage : expressive / conative)</p>

1-1-1. Analyse et commentaire

De prime abord, le document d'accompagnement, 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 terminologie 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 des tests diagnostiques réalisés au début de la deuxième année moyenne prouvent la déficience en matière de production écrite. D'une autre part, les enseignants du deuxième palier se plaignent du niveau de ces apprenants venant de la première année moyenne et avant cela du cycle primaire.

Concernant les objectifs inhérents aux deux compétences retenus en écrit, la maîtrise du vocabulaire n'est point citée, Malgré les détails accordés à cette activité dans le document d'accompagnement. .

Nous noterons, 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.

En revoyant la première compétence terminale, qui postule que l'élève sera capable de comprendre et de produire oralement et par écrit en adéquation avec la situation de la communication, des textes qui informent et les activités du vocabulaire et les activités

proposées en l'occurrence la notion de champs lexical qui nous parait assez vague dans la mesure où elle n'indique pas lequel avec exactitude.

Un deuxième point a retenu notre attention, est celui de l'utilité de l'activité relative à l'expression de l'ordre, de l'interdiction alors que celle –ci aurait plus d'impact en la citant en corrélation avec la troisième compétence terminale. En outre, l'utilisation du point de langue relatif aux verbes modaux avec une compétence qui vise l'explication, semble inadéquat de par son utilité dans un tel contexte.

Au sujet de la deuxième compétence terminale qui postule que l'élève est capable de comprendre et de produire oralement et par écrit, en adéquation avec la situation de la communication, des textes qui informent et qui expliquent. Nous retiendrons, toujours, cette notion de champ lexical qui revient sans indication et sans précision aucune, même remarque est noté pour la notion de formation.

Pour ce qui est de la troisième compétence terminale qui stipule que l'élève est capable de comprendre et de produire oralement et par écrit, en adéquation avec la situation de la communication, des textes qui informent, qui expliquent et qui prescrivent, nous noterons l'absence du champ lexical de l'injonction, du vocabulaire de l'interdiction, de l'ordre et du conseil pour être en symbiose avec l'objectif visé.

Par ailleurs, nous nous questionnons sur l'utilité du vocabulaire de comparaison avec la prescription mentionnée dans la colonne des compétences.

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 explication selon un plan et de se présenter 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.

Concernant le tableau comparatif des programmes de l'ancienne génération et celui de la nouvelle génération, nous remarquons que les projets retenus sont identiques, alors que la situation de problème est évoquée dans les premier est appliquée dans le nouveau.

Une deuxième remarque à retenir, c'est celle relative à la progression annuelle est proposée dans les anciens programmes alors qu'un plan annuel de compétence est proposé dans le nouveau programme.

A propos de l'évaluation, dans les anciens programmes ils sont prévues à la fin de chaque séquence, or, dans le nouveau programme, l'évaluation ne se base plus sur la restitution mais sur les valeurs et les compétences transversales mises en pratiques.

En outre, les valeurs dans les anciens programmes sont à peine évoquées, alors que dans le nouveau programme les valeurs : extrascolaires sont explicitement citées au service de la société En plus des compétences transversales : méthodologiques, communicationnelles, personnelles et comportementales autrement qui mettent en pratique l'approche curriculaire.

Pour ce qui est du volume horaire, il est identique, mais le nouveau programme vise la qualité de l'apprentissage.

De ce fait, nous concluons par dire le nouveau programme à comme objectif d'impliquer plus les apprenants au processus d'apprentissage individuellement et collectivement.

Ce nouveau programme, entre d'une perspective de relecture et d'évaluation et non une refonte ou une révision et cela par les constats déjà élaborés et postulant le peu de changement notés au niveau du fond et de la forme.

1-2. Programme officiel de la deuxième année :

Ce chapitre, à l'appropriation du vocabulaire tel qu'il figure dans le dans le programme officiel et plus précisément aux objectifs assignés à cette activité en 2^{ème} année du collège.

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

Les renseignements indispensables à notre analyse sont collectés à partir du programme officiel et des documents d'accompagnement qui l'explicitent.

Après une courte introduction qui insiste sur l'importance de la lecture et relecture du programme officiel comme vecteur essentiel défini dans la loi d'orientation n°08-04 datant du 23 juin 2008. Un court rappel des objectifs de la discipline au collège est mentionné. Ainsi, le programme officiel annonce les objectifs général de l'enseignement du français au cycle moyen, suivi des compétences disciplinaires par cycle est par palier, l'objectif du 2^{ème} palier est qu'au : *«Au terme du 2ème palier, dans le respect des valeurs et par la mise en œuvre de compétences transversales, l'élève est capable de comprendre/ produire oralement et par écrit, en adéquation avec la situation de communication, des textes relevant du narratif»*. (programme officiel '2016 ;05'). Par la suite, 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 2ème année moyenne.

Dans un premier lieu, Nous citerons le profil d'entrée des apprenants en 2 ème année moyenne. Puisqu'il s'avère important à la constitution des nouvelles compétences et que les élèves devraient acquérir. Selon le programme, un élève doit savoir :

LE PROFIL D'ENTREE :

- identifier le thème et le propos d'une explication,
- retrouver le thème et le propos d'une prescription,
- identifier les différentes étapes dans une explication ou une prescription,

En production de l'oral :

- formuler une question précise,
- reformuler une explication écoutée,
- produire une explication à partir d'un schéma,
- produire un énoncé explicatif ou prescriptif cohérent.

En compréhension de l'écrit:

- identifier/inférer la question qui appelle l'explication,
- retrouver la structure d'un énoncé explicatif ou prescriptif,
- retrouver un passage explicatif dans différents types de textes,
- établir le lien texte/image,
- lire une suite de consignes,
- lire une suite d'images explicatives en établissant les liens de cause à effet.

En production écrite:

- reformuler une explication, un processus, une prescription
- expliquer un itinéraire,
- traduire un schéma en énoncé explicatif ou prescriptif,
- répondre à une question pour apporter une explication,
- expliquer un phénomène, un processus,
- insérer le(s) passage(s) explicatif(s) dans un texte à dominante narrative,
- produire en adéquation avec la situation de communication, des textes qui informent, qui expliquent ou qui prescrivent.

D'après, le programme officiel, l'apprenant devrait avoir un profil de sortie lui permettant de bien intégrer le niveau supérieur, ainsi il sera capable à sa sortie de .:

A l'oral/compréhension, l'élève est capable de:

- Se positionner en tant qu'auditeur.
- Retrouver les composantes essentielles du récit.

A l'oral/ production, l'élève est capable de:

- Produire un récit cohérent et compréhensible.
- Analyser et synthétiser une information et en rendre compte sous une forme résumée.

- Communiquer de façon intelligible, claire, précise et appropriée.
- Utiliser les ressources de la communication verbale et non verbale.
- Interagir positivement en affirmant sa personnalité mais aussi en respectant l'avis des autres.

En compréhension de l'écrit:

- Questionner un récit pour en construire le sens.
- Distinguer les différents récits et leur visée.
- Lire à haute voix un texte narratif devant un public.

En production écrite:

- Résumer un texte narratif.
- Construire un récit de fiction cohérent et structuré.
- Rechercher seul l'information utile pour résoudre le problème auquel il est confronté (utilisation des usuels : dictionnaires, grammaires et autres mais également Internet et les bibliothèques).
- S'intégrer à un travail d'équipe, un projet mutualisé, en fonction des ressources dont il dispose.
- Manifester sa créativité par des moyens linguistiques.

De la sorte, 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 à l'oral et à l'écrit :

1.2.2- Les compétences disciplinaires de la 2^eAM

Compétence globale de la 2 ^e AM			
À la fin de la 2 ^e AM, l'élève est capable de comprendre/ produire, oralement et par écrit, des textes narratifs qui relèvent de la fiction en tenant compte des contraintes de la situation de communication.			
Domaines	Compétences terminales	Composantes de la compétence	Objectifs d'enseignement/apprentissage
Oral : écouter/parler	CT.1 Comprendre/ produire oralement un récit de fiction.	Savoir se positionner en tant qu'auditeur.	-Etre attentif aux consignes avant l'écoute d'un récit. -Etre en mesure de dépasser les entraves à une bonne écoute (débit, accents, émotions, bruits ...).
		Retrouver les composantes essentielles du récit.	-Identifier le cadre spatio temporel du récit, les différents personnages et leur statut (héros, personnages principaux, personnages secondaires). - Distinguer les propos du narrateur de ceux des personnages. -Retrouver les passages descriptifs dans une narration. -Distinguer le vraisemblable du merveilleux. - Retrouver le schéma narratif: situation initiale, déroulement des événements, situation finale.
		Produire un récit cohérent et compréhensible.	-Relater de manière audible une histoire (cadre spatio- temporel, personnages, actions). -Respecter le schéma narratif.

			-Adapter son débit, son intonation à son auditoire.
Lire	C.T.2 Lire/ comprendre des textes narratifs.	Questionner un récit pour en construire le sens.	<ul style="list-style-type: none"> - Retrouver le schéma narratif en s'appuyant sur les éléments grammaticaux et lexicaux. - Identifier la part respective de la narration, de la description, des discours, dans le récit. - Déterminer le registre du récit : vraisemblable, comique, fantastique, pathétique...
		Distinguer les différents récits et leur visée.	<ul style="list-style-type: none"> -Identifier le genre auquel appartient le texte lu: conte, légende, roman, ... -Retrouver la visée d'un texte narratif : la morale de la fable, les valeurs du conte, l'interprétation par la légende, ...
		Lire à haute voix un texte narratif devant un public.	<ul style="list-style-type: none"> -Participer à la lecture de textes narratifs longs en tant que narrateur ou personnage... -Lire de manière expressive un texte narratif (débit, intonation, rythme, volume de la voix...).

Ecrire	C.T.3	Résumer un texte narratif.	<ul style="list-style-type: none"> - Retrouver les séquences qui font évoluer l'action. - Réécrire le récit de manière à ne conserver que ces séquences (supprimer les expansions : descriptions, dialogues.)
	Produire un récit de fiction.	Construire un récit de fiction cohérent et structuré.	<ul style="list-style-type: none"> - Déterminer la visée du récit. - Structurer le récit en étapes cohérentes (situation initiale, déroulement des événements, situation finale). - Respecter les constituants de chaque étape. - Produire des expansions par des passages descriptifs, des dialogues qui renseignent sur les lieux ou sur les personnages.

Tableau 1-2 Les compétences et les objectifs de la deuxième année moyenne dans le programme officiel

Ce que nous pouvons retenir pour ce tableau, c'est son exhaustivité et les détails qu'il propose, car dans programmes antérieurs à celui de 2010, seulement les compétences en général et les objectifs sont cités alors qu'ici, trois rubriques sont explicitées, la première concerne les compétences terminales, la deuxième mentionne les composantes de la compétence et le troisième désigne les objectifs de l'enseignement/ apprentissage.

En plus du profil d'entrée, le profil de sortie et les objectifs assignés à l'activité d'écriture en classe de la deuxième année moyenne, 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 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.

La nomenclature, proposée par le programme, désigne le caractère impératif des points de langue à enseigner. Nous mentionnons, ici, l'activité du vocabulaire telle qu'elle est évoquée dans le programme officiel et selon la commission nationale :

« En 2^e AM, l'objectif est de permettre à l'élève d'élargir son stock lexical et d'en faire une véritable ressource linguistique en le mobilisant dans les activités de réception et de production. Aussi, l'étude organisée du vocabulaire se basera sur trois axes complémentaires qui sont :

- **Structuration et relations lexicales**

Les mots ont leurs principes de construction comme la structuration (préfixation, suffixation, modes de dérivation), la formation des familles qui entretiennent des relations sémantiques (antonymie, synonymie, hyperonymie).

Ces différents aspects du lexique alimentent, de manière implicite, l'expression orale et écrite. La connaissance des principaux affixes et de leur signification aide à comprendre le sens des mots et à les orthographier, l'identification des principales familles est déterminante pour l'orthographe ; la synonymie, l'antonymie et l'hyperonymie sont importantes pour soutenir la cohérence d'un texte, préciser et nuancer une description.

- **Le champ lexical dominant dans un texte**

L'organisation de champs lexicaux n'est pas qu'une élaboration de simples listes de mots, elle doit être menée en relation avec la lecture et l'observation des textes. Cette activité de recherche entraîne l'élève à effectuer des relevés, à établir des réseaux de sens (isotopies) pour expliquer les mots en contexte et faciliter l'entrée dans le texte.

- **Les niveaux de langue**

Selon la situation de communication, les niveaux de langue ne sont pas les mêmes. Il est nécessaire de montrer aux élèves que le choix des mots et des verbes introducteurs d'un dialogue inséré dans un récit, permettent au narrateur de préciser le statut des personnages et leurs relations.

Ces trois axes seront abordés à partir d'activités diversifiées qui lèveront les obstacles en réception et en production, ainsi :

- les formules d'ouverture, de transition (formulette, refrain) et de closure, seront abordées à travers des activités de tri, de classement, de sériation, de complétion...

- les verbes (d'action, de mouvement, d'état) seront étudiés dans des activités de substitution, de remplacement, de tri, de complétion, d'appariement, ...

- le vocabulaire du merveilleux sera étudié pour identifier différents genres de textes. »

Aussi, nous retiendrons les activités relatives à l'enseignement/apprentissage du vocabulaire proposées dans le manuel scolaire :

-les substituts lexicaux

-les synonymes

-les antonymes

-les formules d'ouverture

- les formules de clôture

-vocabulaire du merveilleux

-verbes d'action et de mouvement

En conséquence, 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 (Bloom et al., 1975) distingue trois domaines à savoir cognitif, affectif 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.

1-2-3.Analyse et commentaire :

Premièrement, le document d'accompagnement, 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 retiendrons d'ores et 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.

Deuxièmement, le profil d'entrée, les tests diagnostiques établis en début de chaque année scolaire, démontrent les défections des apprenants et leurs incapacités à poursuivre un apprentissage cohérent en absence de quelques compétences de base. L'enseignant est assujéti à des contraintes, surtout, 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. Les différents résultats observés lors du Brevet d'enseignement Moyen, prouvent cette déficience en matière de production écrite.

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 estimons, 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 leur 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.

A l'exception des 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.

1-3- Programme officiel de la troisième année moyenne

Ce passage est consacré aux objectifs assignés à l'enseignement/apprentissage du vocabulaire à la troisième année du collège qui suivra le même cheminement.

Toutes les données nécessaires à notre étude et qui se trouvent dans cette partie sont extraites du programme officiel et du document d'accompagnement émanant du ministère de l'éducation.

. Dans un premier temps, des objectifs des deux premières années sont annoncés, le programme officiel note l'objectif général de l'enseignement du français en troisième année : *«À la fin de la 3^e AM, l'élève est capable de comprendre/ produire, oralement et par écrit, des textes narratifs qui relèvent du réel en tenant compte des contraintes de la situation de communication. ».*

Dans un second passage, le programme évoque le profil d'entrée et le profil de sortie de la troisième année moyenne et qui sont cités ci-dessous :

Profil d'entrée en 3eAM

La typologie de textes structure les programmes de français dans le cycle moyen et offre un cadre pertinent pour asseoir les apprentissages linguistiques.

Ainsi, l'élève entrant en 3^e AM est capable de,

A l'oral/compréhension :

- se positionner en tant qu'auditeur,
- retrouver les composantes essentielles du récit.

A l'oral/ production :

- produire un récit cohérent et compréhensible,
- analyser et synthétiser une information et en rendre compte sous une forme résumée,
- communiquer de façon intelligible, claire, précise et appropriée,
- utiliser les ressources de la communication verbale et non verbale,
- interagir positivement en affirmant sa personnalité mais aussi en respectant l'avis des autres.

A l'écrit/compréhension :

- questionner un récit pour en construire le sens,
- distinguer les différents récits et leur visée,
- lire à haute voix un texte narratif devant un public.

A l'écrit/production :

- résumer un texte narratif,
- construire un récit de fiction cohérent et structuré,
- rechercher seul l'information utile pour résoudre le problème auquel il est confronté (utilisation des usuels : dictionnaires, grammaires et autres mais également Internet et les bibliothèques),
- s'intégrer à un travail d'équipe, un projet mutualisé, en fonction des ressources dont il dispose,
- manifester sa créativité par des moyens linguistiques.

Par la suite, nous trouverons un tableau qui résume les compétences terminales, les composantes de la compétence et les objectifs assignés à chaque activité :

Domaine	Compétences terminales	Composantes de la compétence	Objectifs d'enseignement/apprentissage
Oral : écouter/parler	CT.1 Comprendre/produire oralement un récit relevant du réel	Se positionner en tant qu'auditeur	<ul style="list-style-type: none"> - Identifier le narrateur d'un récit écouté. - Déterminer la fonction du récit écouté.
		Retrouver les composantes essentielles du récit	<ul style="list-style-type: none"> - Identifier le cadre d'une histoire réelle : lieu(x), temps (époques, périodes, saisons, dates). - Situer les événements les uns par rapport aux autres, à partir de marques linguistiques. - Identifier le statut des différents personnages et leur relation dans l'histoire. - Retrouver le schéma narratif : situation initiale, déroulement des événements, situation finale.
		Restituer l'essentiel d'une histoire écoutée.	<ul style="list-style-type: none"> - Distinguer faits et paroles des personnages. - Distinguer passages narratifs et passages descriptifs.

			- Sélectionner les faits et/ou les propos les plus importants
		Produire un récit cohérente et compréhensible	<ul style="list-style-type: none"> . - Mettre en relation des faits dans un récit. - Insérer dans un récit des paroles de personnages. - Insérer un ou des passage(s) descriptif(s) dans un récit. - Structurer des faits selon un schéma narratif. - Relater de manière audible une histoire vécue.
lire	CT2 : Lire/ comprendre des récits de faits réels	Analyser un récit de faits réels pour en construire le sens.	<ul style="list-style-type: none"> - Retrouver la chronologie des événements. - Distinguer passages narratifs, descriptifs et discursifs dans le récit. - Retrouver le schéma narratif en s'appuyant sur les éléments grammaticaux et lexicaux (notamment quand le récit ne respecte pas la chronologie
		Analyser un récit de faits	- Identifier le genre auquel appartient le

		réels pour en construire le sens.	<p>récit : faits divers, récit de vie (biographie, autobiographie), récit historique.</p> <p>- Retrouver la fonction d'un récit qui relève du réel (témoignage, aspect informatif ou documentaire...).</p>
		Différencier les genres de récits relevant du réel.	<p>- Lire de manière expressive un texte narratif.</p> <p>- Adapter sa lecture (débit, intonation, rythme, volume de la voix...) au genre de récit.</p>
écrire	C.T.3 Produire un récit relevant du réel.	Résumer un récit de faits réels.	<p>- Retrouver les faits essentiels qui font évoluer le récit.</p> <p>- Réécrire un récit de manière à n'en conserver que les faits essentiels.</p>
		Structurer un récit de faits réels.	<p>- Mettre en relation des actions, des événements, des descriptions selon un schéma narratif.</p> <p>- Raconter un événement réel en respectant la chronologie des faits.</p>
		Se positionner en tant que scripteur	<p>- Déterminer la fonction du récit à produire.</p> <p>- Produire un récit à la première personne (narrateur interne).</p>

			<ul style="list-style-type: none"> - Produire un récit à la troisième personne (narrateur externe). - Relater un événement vécu en circonstantiant les faits. - Insérer des passages descriptifs et/ou des passages discursifs dans le récit à produire.
--	--	--	---

Tableau 1-3 Les objectifs assignés à l'écrit dans le programme officiel de la troisième année moyenne.

En plus de cet étalage des compétences terminales ; des composantes de ces compétences et les objectifs retenus pour les troisième année moyenne ,le programme officiel indique le profil de sortie en vue d'accéder à la quatrième année moyenne et que les apprenants devraient détenir en l'occurrence , d'après le programme :

L'élève est capable de,

A l'oral /compréhension :

- se positionner en tant qu'auditeur,
- retrouver les composantes essentielles du récit.

A l'oral /production :

- restituer l'essentiel d'une histoire écoutée,
- reformuler pour lever les obstacles à la communication,
- produire un récit cohérent et compréhensible,
- analyser et synthétiser une histoire et en rendre compte sous une forme résumée,
- interagir positivement en affirmant sa personnalité mais aussi en respectant l'avis des autres.

A l'écrit/compréhension :

- analyser un récit pour en construire le sens,
- différencier les genres de récits rapportant des faits réels,
- lire à haute voix un texte narratif devant un public.

A l'écrit/production :

- prendre des notes et les organiser,
- reformuler pour lever les obstacles à la communication,
- résumer un récit rapportant des faits réels,
- se positionner en tant que scripteur,
- structurer un récit de faits réels.

Ceci serait le résultat de concordance de plusieurs activités y compris celle du vocabulaire afin de réaliser ces objectifs.

Concernant les contenus retenus en vocabulaire dans le programme officiel, nous retiendrons les notions suivantes :

- Les champs lexicaux et le champ sémantique.
- La formation des mots par affixation et par dérivation.
- Les relations lexicales (antonymie et synonymie)
- les noms propres de lieux, les lieux-dits, les noms de personnes, le nom d'emprunt, le pseudonyme.
- La comparaison, la métaphore, la métonymie.
- Vocabulaire relatif au déplacement : verbes de mouvements, vocabulaire de localisation.
- Les verbes introducteurs et leurs nuances de sens.
- Les niveaux de langue.

Nous considérons ce tableau ci-dessus, comme un outil qui intervient pour aider les enseignants dans leurs tâches, car, contrairement aux modèles précédents, il offre plus de détails et il est plus exhaustif.

Dans les modèles antérieurs à cette version, ce ne sont que des compétences terminales et les objectifs qui apparaissent, alors que le modèle présent, nous trouverons dans une colonne les domaines d'intervention, les compétences terminales dans une autres et la nouveauté se sont les composantes des compétences ainsi que les objectifs de l'enseignement/apprentissage de chaque activité.

De ce fait et afin d'analyser ces objectifs nous aurons recours à la taxonomie de Bloom 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.

1-3-1. Analyse et commentaire:

De prime abord, le document d'accompagnement, 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 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 : champs lexicaux, les champs sémantiques, les niveaux de langue qui 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.

1-4. Analyse du programme de la quatrième année moyenne :

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.

1-4-1. 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 4ème année* ». 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 4ème année moyenne.

D'abord, Nous citerons le profil d'entrée des apprenants en 4 ème 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.
- Etayer 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

Tableau 1-4- 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 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).

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 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.

1-4-2. Analyse et commentaire:

De même que pour les autres niveaux, le document d'accompagnement, 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 terminologie 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 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 leur 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.

CHAPITRE 02 :

ANALYSE DU QUESTIONNAIRE

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.

2-1-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»* (Albarello L., 2003 :93) ; 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 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 serait 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 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 quinze questionnaires qui seront le socle de notre étude dans ce chapitre. Cette analyse est faite à l'aide du logiciel « SPHINX »,

2-2-Le questionnaire et son analyse :

Le contexte du questionnaire

	Questionnaire
Qui mène l'enquête ?	Doctorant
Quel est le public visé ?	Enseignants du collège
Quel est l'objectif de l'enquête ?	Détecter les représentations des enseignants
Quel est l'outil utilisé ?	Questionnaire
Mode d'administration	Papier

La forme du questionnaire

1. La forme générale : *support, nombre de pages, nombre de questions.*

Questionnaire
<p>Le questionnaire se présente sous forme de Papier Format A4 contenant</p> <p>3pages de 15 items</p>

2- les éléments qui composent le questionnaire :

<i>Eléments</i>	Questionnaire
<i>Emetteur</i>	Doctorant
<i>Titre</i>	Questionnaire destiné aux enseignants
- <i>Informations personnelles de l'enseignant</i>	Age Diplôme Année de service Formation initiale
<i>Conclusion comportant des remerciements</i>	Nous vous remercions de votre participation à cette recherche

3-Analyser la présentation du questionnaire (sa mise en page)

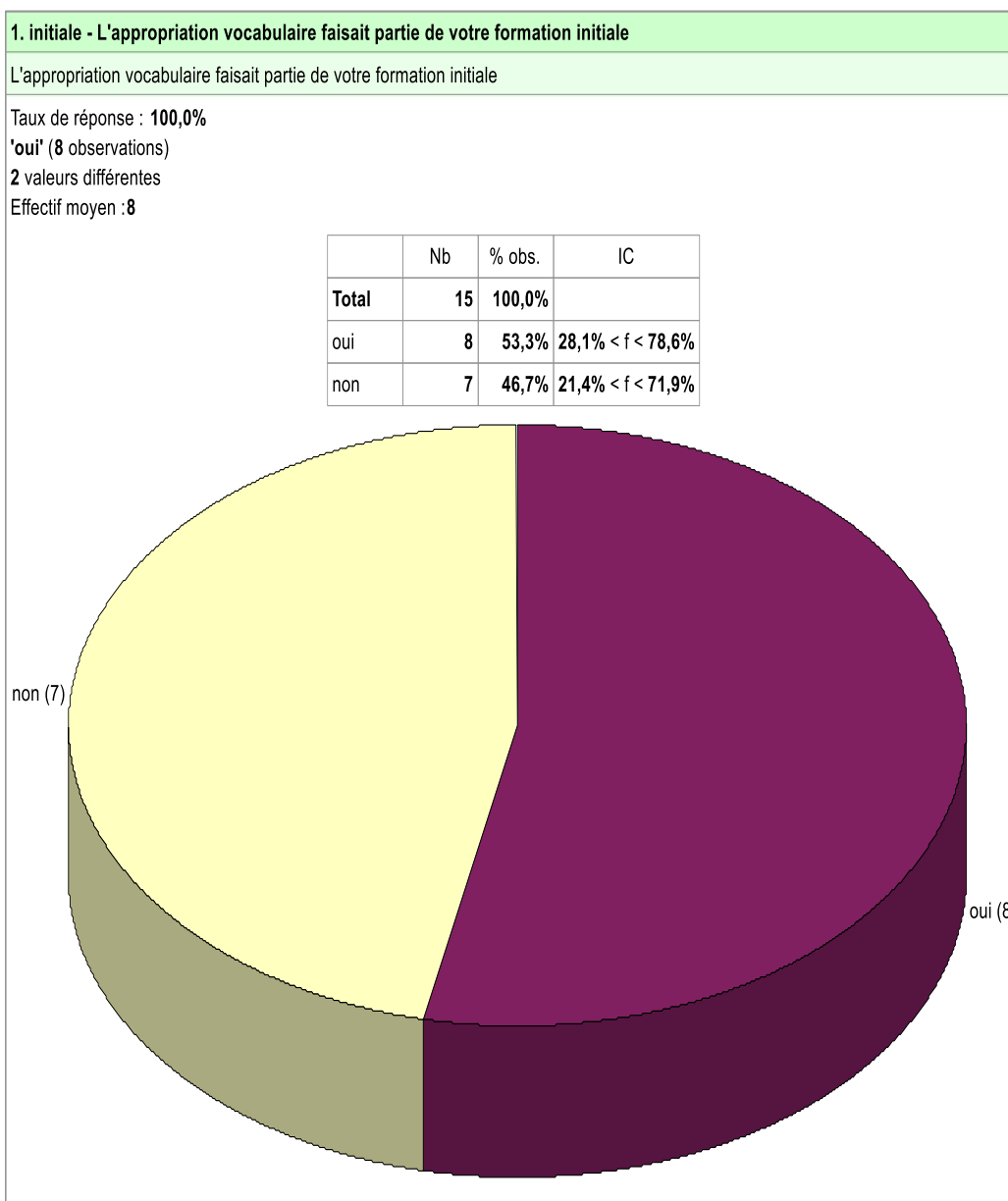
<i>Mise en page</i>	Questionnaire
<i>document aéré</i>	Bien aéré
<i>séparation des parties</i>	Une page pour la présentation, les informations personnelles et un remerciement, et 15 items étalés sur deux pages
<i>illustration</i>	Aucune

3-Le contenu du questionnaire

-les thèmes abordés

Questionnaire
-L'acquisition du vocabulaire au collège.
-l'acquisition du vocabulaire dans le manuel scolaire.
-L'acquisition du vocabulaire dans le programme officiel
-La vision des enseignants vis à vis de l'enseignement du vocabulaire

Ainsi, et après dépouillement, nous avons obtenu les résultats présentés ci-dessous en forme de tableau récapitulatif et de graphes :



2-3. Analyse quantitative :

-Au premier item, si lors de la formation initiale des enseignants, leur cursus comportait une activité dédiée à l'acquisition du vocabulaire, nous constatons que sur les quinze questionné le taux des répondants est de 100%, avec 8 réponses en un « oui » sur 15 et un pourcentage de 53,3%.

Les répondants avec un « non » sont en nombre de 7 sur 15 ce qui se traduit par un pourcentage de 46,7%.

2-4. Analyse qualitative

D'abord, pour le premier item, nous retiendrons que sur les 15 répondants, 8 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 ou de l'I.T.E 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 au niveau des apprenants du collège ne relève pas des insuffisances rencontrées lors des formations initiales.

En outre, en revoyant le cursus de formation de ces enseignants, nous remarquons la présence de matières telles que la lexicologie, vocabulaire où il est question qui, les relations sémantiques et les relations lexicales entre les lexies, à titre d'exemple.

Par conséquent, nous concluons l'analyse qualitative de cet item par dire que pour cette item et vu les résultats obtenus, l'activité du vocabulaire lors des formation des enseignants n'est pas remise en cause.

2. priorité - Lors de la formation des enseignants, la'activité du vocabulaire, à votre avis devrait passer avant les autres activités analytiques

Lors de la formation des enseignants, la'activité du vocabulaire, à votre avis devrait passer avant les autres activités analytiques

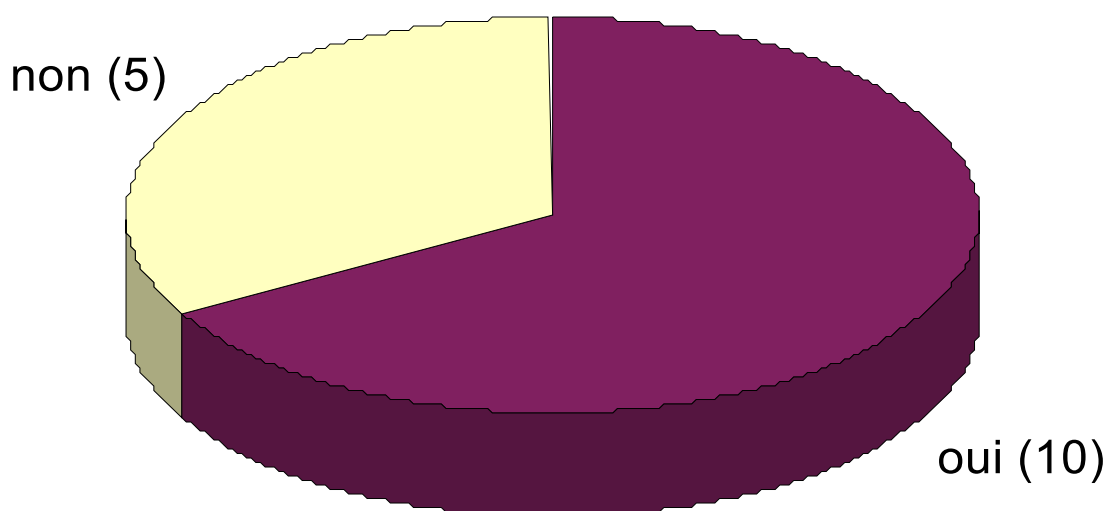
Taux de réponse : **100,0%**

'oui' (10 observations)

2 valeurs différentes

Effectif moyen : **8**

	Nb	% obs.	IC
Total	15	100,0%	
oui	10	66,7%	42,8% < f < 90,5%
non	5	33,3%	9,5% < f < 57,2%



Analyse quantitative :

-Au deuxième item, si les enseignants du collège estiment que l'activité du vocabulaire devrait passer en priorité en matière d'enseignement avant les autres activités analytiques , nous constatons que sur les quinze questionné le taux des répondants est de 100%, avec 10 réponses en un « oui » sur 15 et un pourcentage de 66.7%.alors que les répondants avec un « non » sont en nombre de 5 sur 15 ce qui se traduit par un pourcentage de 33,3%.

Analyse qualitative

De la sorte, la quasi-totalité des enseignants interrogés sur la priorité de l'enseignement de l'activité du vocabulaire jugent indispensable l'importance de cette matière et en l'occurrence, elle doit avoir la prépondérance sur les autres activités dites analytique,. Cela signifie, d'un côté, que la part réservée à l'enseignement/apprentissage du vocabulaire devrait être assez importante dans la formation des apprenants, d'un autre côté, nous estimons que la défection due à l'appropriation de cette activité au niveau des apprenants du collège relèverait de la déconsidération dont souffre cette matière par rapport aux autres.

De plus, l'analyse des manuels scolaires des collégiens ainsi que le programme officiel démontreraient cette défection au niveau de la part réservé à l'enseignement/apprentissage du vocabulaire à ce niveau.

Pour cet item, nous terminons l'analyse qualitative par dire que vu les résultats obtenus, l'activité du vocabulaire et son enseignement vus par les enseignant n'a pas la place qu'elle mérite au sein du collège.

3. quantifier manuelscolaire - l'activité du vocabulaire telle qu'elle figure dans le manuel scolaire est , sur le plan quantitatif

l'activité du vocabulaire telle qu'elle figure dans le manuel scolaire est , sur le plan quantitatif

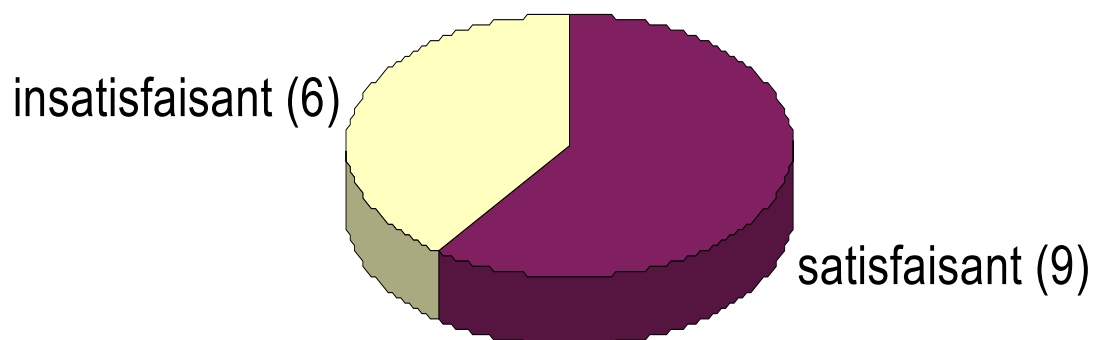
Taux de réponse : **100,0%**

'**satisfaisant**' (9 observations)

2 valeurs différentes

Effectif moyen : **8**

	Nb	% obs.	IC
Total	15	100,0%	
satisfaisant	9	60,0%	35,2% < f < 84,8%
insatisfaisant	6	40,0%	15,2% < f < 64,8%



Analyse quantitative :

-Au troisième item, si les enseignants du collège considèrent que l'activité du vocabulaire telle qu'elle se présente dans le manuel scolaire est sur le plan quantitatif satisfaisante ou insatisfaisante, nous constatons que sur les quinze questionnés le taux des répondants est de 100%, avec 9 réponses en un « satisfaisant » sur 15 et un pourcentage de 60.0%.alors que les répondants avec un « insatisfaisant » sont en nombre de 6 sur 15 avec un pourcentage de 40%..

Analyse qualitative

Ainsi, la totalité des enseignants interrogés et qui sont en nombre de neuf sur quinze croient que l'activité du vocabulaire dans les manuels scolaire est insuffisante sur le plan quantitatif. Ce qui signifie, que la part dédiée à cette activité dans les manuels demeure au dessous des attentes.

Aussi, l'analyse approfondie des manuels scolaires des collégiens dévoilerait les insuffisances et l'adéquation des représentations des enseignant à ce niveau avec la dite analyse.

Cette vision et le résultat de la manipulation quotidienne des manuels scolaire par les enseignants du collège.

Nous finissons l'analyse qualitative de cet item par dire que vu les résultats obtenus, l'activité du vocabulaire et son enseignement vus par les enseignant sur le plan quantitatif dans le manuel scolaire n'est pas assez conséquente et il faudrait la revoir.

4. qualifictif manuel scolaire - l'activité du vocabulaire telle qu'elle figure dans le manuel scolaire est sur le plan qualitatif

l'activité du vocabulaire telle qu'elle figure dans le manuel scolaire est sur le plan qualitatif

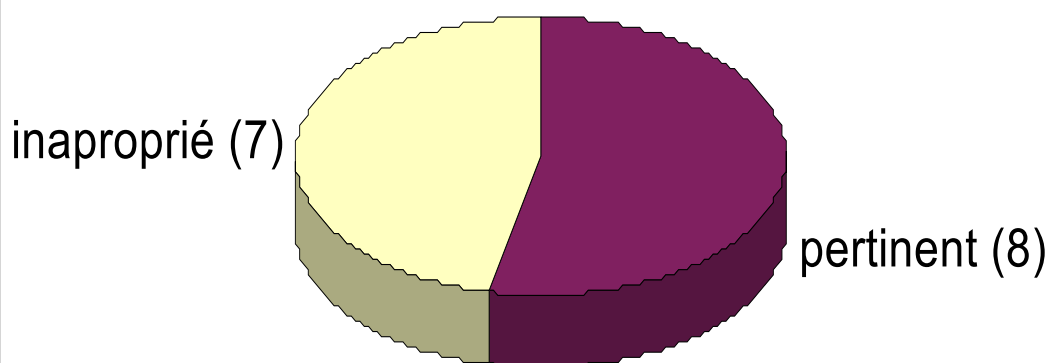
Taux de réponse : **100,0%**

'**pertinent**' (8 observations)

2 valeurs différentes

Effectif moyen :8

	Nb	% obs.	IC
Total	15	100,0%	
pertinent	8	53,3%	28,1% < f < 78,6%
inaproprié	7	46,7%	21,4% < f < 71,9%



Analyse quantitative :

-Au quatrième item, si les enseignants du collège considèrent que l'activité du vocabulaire telle qu'elle se présente dans le manuel scolaire est sur le plan qualitatif pertinente ou inappropriée, nous constatons que sur les quinze questionné le taux des répondants est de 100%, avec 8 réponses en un « pertinent » sur 15 et un pourcentage de 53.3%.alors que les répondants avec « inapproprié » sont en nombre de 7 sur 15 avec un pourcentage de 46.7%.

Analyse qualitative

Nous constatons, une certaine égalité des résultats entre les répondants. Ainsi, si, au moins plus de la moitié de l'échantillon choisie des enseignants interrogés et qui sont en nombre de 8 sur quinze considère que l'activité du vocabulaire dans les manuels scolaire est insuffisante sur le plan quantitatif. Cela signifie, que les choix des thèmes et des contenus en matière de vocabulaire pose un problème qui se traduit par cette vision .

Encore là, l'analyse approfondie des manuels scolaires des collégiens divulguerait les insuffisances et l'adéquation des représentations des enseignant au niveau de la pertinence des contenus et leurs qualités telles qu'elles figurent dans le manuel scolaire.

Nous achevons l'analyse qualitative de cet item par dire que vu les résultats obtenus, l'activité du vocabulaire et son enseignement vus par les enseignant sur le plan qualitatif dans le manuel scolaire n'est pas assez pertinente et il faudrait la repenser.

5. vocabulaire dans texte officiel - les objectifs assignés à l'enseignement du vocabulaire dans textes officiels sont

les objectifs assignés à l'enseignement du vocabulaire dans textes officiels sont

Taux de réponse : **100,0%**

'clairs' (**9** observations)

2 valeurs différentes

Effectif moyen : **5**

Moyenne = **1** Ecart-type = **<1**

Médiane = **1**

Min = **1** Max = **2**

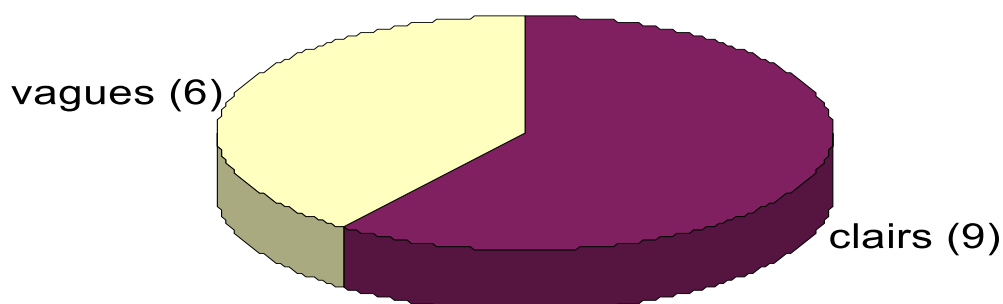
Somme = **21**

Percentiles = **1** (10,0%) - **2** (90,0%)

m (10,0% - 90,0%) = **1**

Valorisation des échelons : de 1 (clairs) à 3 (flous)

	Nb	% obs.	IC
Total	15	100,0%	
clairs	9	60,0%	35,2% < f < 84,8%
vagues	6	40,0%	15,2% < f < 64,8%
flous	0	0,0%	0,0% < f < 0,0%



Analyse quantitative :

-Au cinquième item, si les enseignants du collège jugent que les objectifs assignés à l'apprentissage du vocabulaire dans le programme officiel sont clairs ou vagues, nous enregistrons que sur les quinze questionnés le taux des répondants est de 100%, avec 9 réponses qui considèrent les objectifs « clairs » sur 15 et un pourcentage de 60%. alors que les répondants avec un « vagues » sont en nombre de 6 sur 15 ce qui se traduit par un pourcentage de 40%.

Analyse qualitative

Concernant les objectifs assignés à l'enseignement du vocabulaire dans le programme officiel du point de vue qualitatif ici encore la totalité des répondants ont déclaré qu'ils sont clairs contre 6 qui voient ces mêmes objectifs vagues, cela est dû, vraisemblablement, à leur formations initiales et continuent où ils n'avaient pas la possibilité, pour une raison ou une autre de recevoir un enseignement consistant e matière d'objectifs.

En outre, l'analyse du programme officiel établi par la tutelle illustrerait cette défection au niveau de la conception des programmes officiels.

Pour cet item, nous terminons l'analyse qualitative par dire que vu les résultats obtenus, l'activité du vocabulaire et son enseignement vu par les enseignants à travers les objectifs assignés dans le programme officiel est dans leur totalité clairs, les analyses qui suivront pourraient nous dire plus sur ce point, car la simple représentation des enseignant ne suffira pas à donner des conclusions hâtives.

6. apprenants envers le vocabulaire - comment trouvez-vous l'attitude des apprenants vis à vis des activités du vocabulaire

comment trouvez-vous l'attitude des apprenants vis à vis des activités du vocabulaire

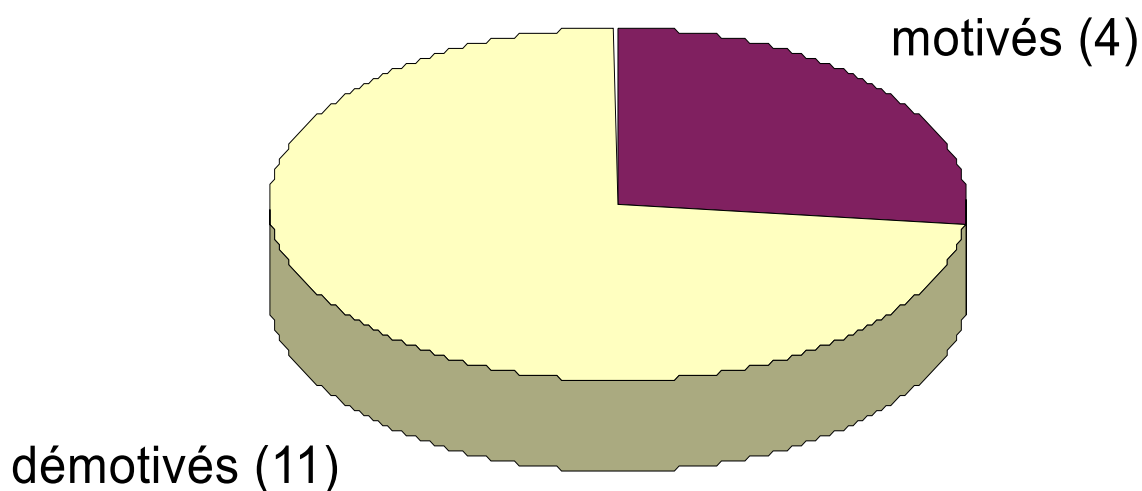
Taux de réponse : **100,0%**

'**démotivés**' (11 observations)

2 valeurs différentes

Effectif moyen : 8

	Nb	% obs.	IC
Total	15	100,0%	
motivés	4	26,7%	4,3% < f < 49,0%
démotivés	11	73,3%	51,0% < f < 95,7%



Analyse quantitative :

Au sixième item, si les enseignants du collège trouvent que les apprenants du collège tout niveaux confondus sont motivés ou démotivés par rapport à l'apprentissage du vocabulaire dans leurs classes respectives , nous notons que sur les quinze questionnés le taux des répondants est de 100%, avec 11 réponses qui considèrent que les apprenants sont « démotivés » sur 15 et un pourcentage de 73.3%.alors que les enseignants qui disent que l' activité est motivantes sont en nombre de 4 sur 15 ce qui se traduit par un pourcentage de 26.7%.

Analyse qualitative

Au sujet de l'attitude des apprenants vis à vis de à l'activité du vocabulaire en classes de langue du point de vue qualitatif, la quasi –totalité des enseignants affirment que leurs élèves sont éprouvent une indifférence, cela est dû, à notre avis, à l'activité elle-même qui pourrait paraître difficile à travers le manuel scolaire ou à la pratique de classe qui pourrait être derrière cette démotivation.

Ce que nous pouvons retenir, ici, est que cette inertie constaté par les enseignants est le fruit d'une longue observation des attitudes des collégiens, malgré les difficultés que d'autres activités sont supposées avoir, telles que la grammaire ou la conjugaison.

7. évaluation du vocabulaire des apprenant - évaluez-vous le niveau du vocabulaire de vos apprenants à

évaluez-vous le niveau du vocabulaire de vos
apprenants à

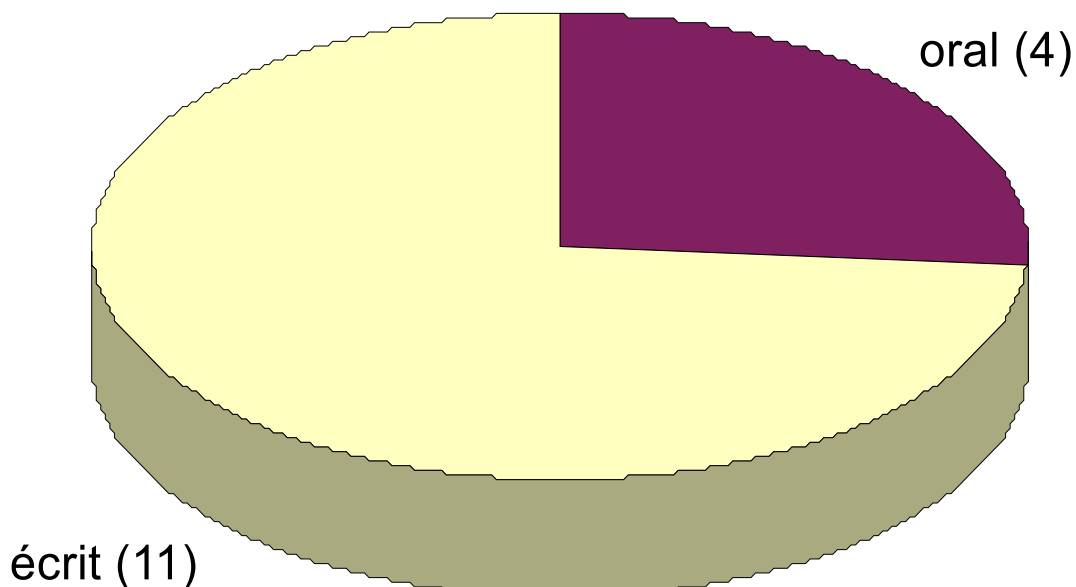
Taux de réponse : **100,0%**

'écrit' (11 observations)

2 valeurs différentes

Effectif moyen : **8**

	Nb	% obs.	IC
Total	15	100,0%	
oral	4	26,7%	4,3% < f < 49,0%
écrit	11	73,3%	51,0% < f < 95,7%



Analyse quantitative :

-Au septième item, si les enseignants du collège évaluent l'acquisition du vocabulaire à l'écrit ou à l'oral, nous constatons que sur les quinze questionnés le taux des répondants est de 100%, avec 11 réponses qui évaluent le niveau du vocabulaire des apprenants à « l'écrit » sur 15 et un pourcentage de 73,3%. alors que les répondants qui affirment évaluer les apprenants à l' « oral » sont en nombre de 4 sur 15 ce qui se traduit par un pourcentage de 26,7%.

Analyse qualitative

A propos de l'item relatif à l'évaluation des apprenants à l'oral ou à l'écrit, nous retenons, d'après les résultats obtenus, que la totalité des enseignants affirment qu'ils évaluent les apprenants à l'écrit contre une minorité qui assurent qu'ils les évaluent à l'oral, ceci est, à notre avis, la conséquence de la représentation des enseignants qui considèrent que l'écrit prime sur l'oral est de ce fait toute évaluation devrait porter sur l'écrit.

Malgré les directives qui accordent à la production orale la même place que la production écrite, les enseignants continuent et persistent à octroyer à l'écrit plus d'importance que l'oral, de ce fait toutes les activités y compris celle du vocabulaire suivent le même mode d'évaluation, chose qui n'est pas sans incidences sur la fiabilité d'un enseignement.

Nous retiendrons pour cet item, la représentation des enseignants envers l'évaluation des apprenants en matière de vocabulaire et qui est considéré plus à l'écrit qu'à l'oral, en conséquence cette représentation a permis d'entrevoir les modalités d'évaluation et de dire que si les collégiens ne seraient pas évaluer à l'oral pour obtenir une meilleure maîtrise de l'acquisition d'un vocabulaire riche et consistant.

8. vocabulaire et situation d'intégration - lors des situations d'intégration le vocabulaire des apprenants est plutôt

lors des situations d'intégration le vocabulaire des apprenants est plutôt

Taux de réponse : **100,0%**

'**pauvre**' (12 observations)

2 valeurs différentes

Effectif moyen : **5**

Moyenne = **3** Ecart-type = **<1**

Médiane = **3**

Min = **2** Max = **3**

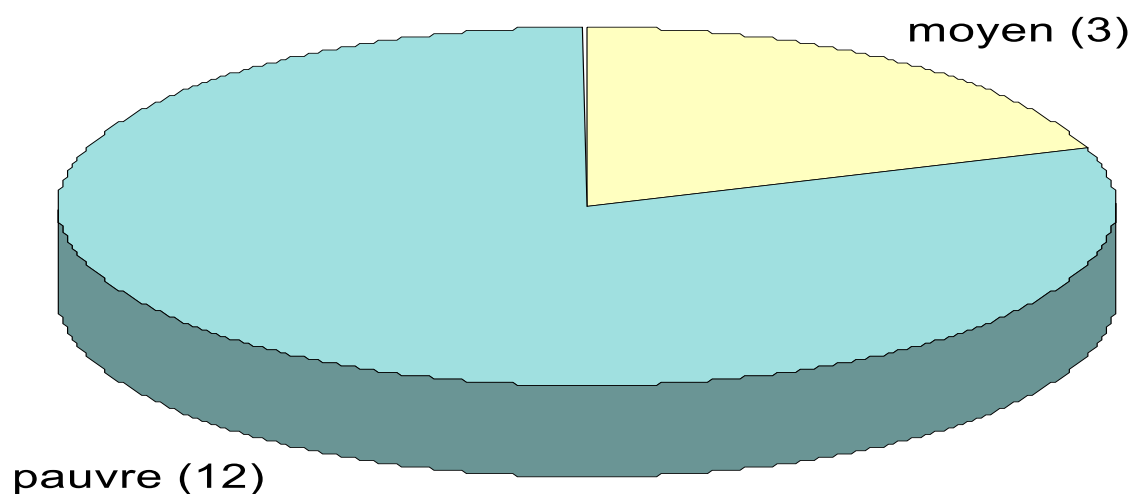
Somme = **42**

Percentiles = **2** (10,0%) - **3** (90,0%)

m (10,0% - 90,0%) = **3**

Valorisation des échelons : de 1 (riche) à 3 (pauvre)

	Nb	% obs.	IC
Total	15	100,0%	
riche	0	0,0%	0,0% < f < 0,0%
moyen	3	20,0%	0,0% < f < 40,2%
pauvre	12	80,0%	59,8% < f < 100,2%



Analyse quantitative :

-Au huitième item , si lors des situations d'intégration, les enseignants du collège estiment que le vocabulaire de leurs apprenants est riche, moyen ou pauvre, nous remarquons que sur les quinze questionné le taux des répondants est de 100%, avec 0 réponse qui l'estiment « riche » sur 15 et un pourcentage de 0%.,alors que les répondants qui affirment que le vocabulaire des collégiens est « moyen » sont en nombre de 3 sur 15 ce qui se traduit par un pourcentage de 20%,quant au nombre d'enseignants qui ont jugé ce vocabulaire chez leurs élèves comme »pauvre » est en nombre de 12 sur 15 ce qui fait un pourcentage de 80% .

Analyse qualitative

A cet item, nous remarquons que la totalité des enseignants notent que le vocabulaire des collégiens lors de la situation d'intégration est « pauvre » est ceci par le biais des productions corrigées. Les enseignants qui estiment que le vocabulaire de leurs élèves est moyen est en nombre nettement réduit, alors que sur la question de la richesse du vocabulaire, les enseignants sont unanimes avec un taux nul.

D'après les résultats obtenus, la représentation des enseignants concernant la richesse ou non du vocabulaire chez les apprenants du collège, il est à constater qu'une telle vision de la pauvreté de ce stock lexical empêche et les enseignants de mener à bien leur tâche et les collégiens à suivre un cursus la dessus il faudrait chercher les causes derrière cet échec et les solutions qui permettraient, éventuellement, d'y remédier.la priorité est donc est de revoir les objectifs assignés à cette activité dans le programme officiel, les activités dans les manuels scolaires et la méthodologie mise en place pour faire face à cette défection.

9. projet et vocabulaire - pour le déroulement d'un projet, l'activité du vocabulaire est:

pour le déroulement d'un projet, l'activité du vocabulaire est:

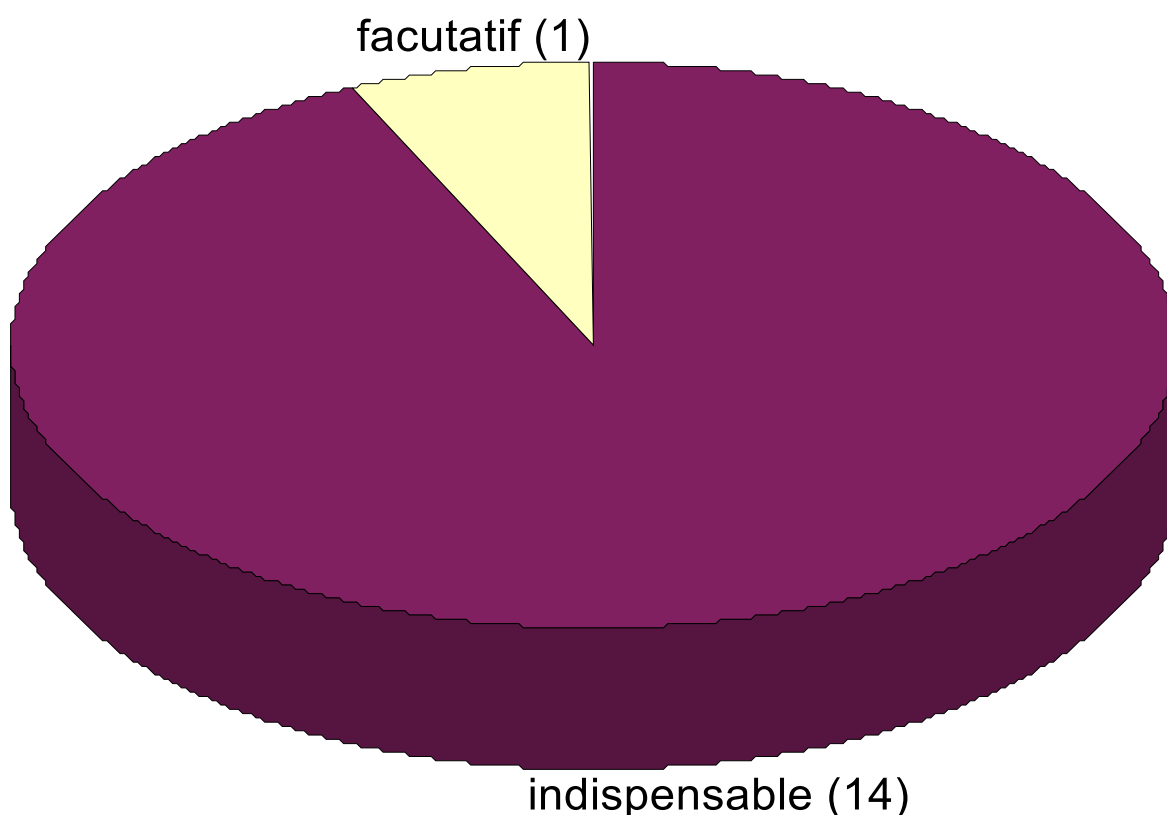
Taux de réponse : **100,0%**

'**indispensable**' (14 observations)

2 valeurs différentes

Effectif moyen : **8**

	Nb	% obs.	IC
Total	15	100,0%	
indispensable	14	93,3%	80,7% < f < 106,0%
facutatif	1	6,7%	0,0% < f < 19,3%



Analyse quantitative :

-Au neuvième item , si les enseignants du collège considèrent l'activité du vocabulaire est indispensable ou facultatif pour le déroulement d'un projet vocabulaire , nous retiendrons que sur les quinze questionné le taux des répondants est de 100%, avec 14 réponse pour « indispensable » sur 15 et un pourcentage de 93,3%.,alors que les répondants qui disent que l'activité du vocabulaire est « facultatif» sont en nombre de 1 sur 15 ce qui se traduit par un pourcentage de 6.7%.

Analyse qualitative

A cet item, nous remarquons que la totalité des enseignants estiment que pour le bon déroulement d'un projet en classe de langue, l'activité du vocabulaire est indispensable. Les enseignants qui prétendent que l'activité du vocabulaire est facultative sont en nombre insignifiant qui est d'une réponse sur quinze.

Selon ces résultats, nous constatons que les enseignants sont unanimes sur le fait que le déroulement d'un projet pédagogique, l'activité du vocabulaire est indispensable, cela démontre bien la conception des enseignants et l'intérêt qu'ils portent à ce genre de pratiques, puisqu'e sans un vocabulaire conséquent que les élèves sont sensés détenir avant l'entrée au collège nulle autre pratique ne serait possible en commençant par la compréhension de l'oral jusqu'à la production écrite.

De ce fait, et si les enseignants porte une telle conception en l'occurrence l'importance de l'activité du vocabulaire, l'hypothèse qui dit que ces praticiens sur le terrain donne peu d'importance à ce type d'activité est totalement erronée, et par conséquent il faudrait voir si la défaillance en matière d'acquisition du vocabulaire se situerait peut être à un autre niveau.

10. temps évaluation vocabulaire - le vocabulaire des apprenant est évalué

le vocabulaire des apprenant est évalué

Taux de réponse : **100,0%**

'**regulièrement**' (11 observations)

3 valeurs différentes

Effectif moyen : **5**

Moyenne = **1** Ecart-type = **<1**

Médiane = **1**

Min = **1** Max = **3**

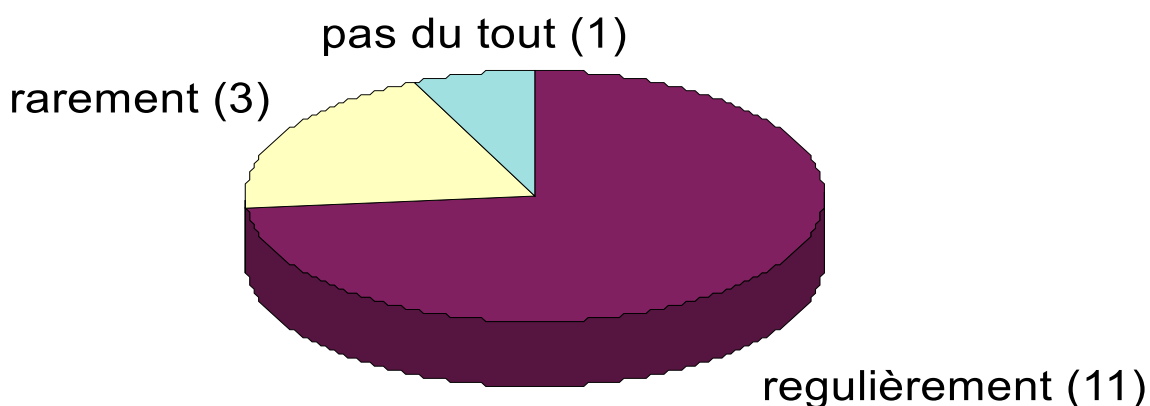
Somme = **20**

Percentiles = **1** (10,0%) - **2** (90,0%)

m (10,0% - 90,0%) = **1**

Valorisation des échelons : de 1 (regulièrement) à 3 (pas du tout)

	Nb	% obs.	IC
Total	15	100,0%	
regulièrement	11	73,3%	51,0% < f < 95,7%
rarement	3	20,0%	0,0% < f < 40,2%
pas du tout	1	6,7%	0,0% < f < 19,3%



Analyse quantitative :

-Au dixième item , si l'évaluation du vocabulaire se pratique « régulièrement », «rarement » ou « pas du tout », nous noterons que sur les quinze questionné le taux des répondants est de 100%, avec 11 réponse qui le pratique « régulièrement » sur 15 et un pourcentage de 73,3%,alors que les répondants qui affirment que l'évaluation du vocabulaire des collégiens se fait « rarement » sont en nombre de 3 sur 15 ce qui se traduit par un pourcentage de 20%,quant au nombre d' enseignants qui n'évaluent « pas du tout » ce vocabulaire chez leurs élèves est en nombre de 1 sur 15 ce qui fait un pourcentage de 6,7% .

Analyse qualitative

A cet item, nous notons que la majorité des enseignants affirment évaluer le vocabulaire de leurs élèves régulièrement, d'où l'intérêt que porte cette tranche de répondants à l'évaluation des acquis lexicaux, pour ceux qui évaluent rarement les élèves pour contrôler l'acquisition de leur vocabulaire sont en nombre minime, mais à une exception faite d'un seul répondant qui n'évalue pas du tout cette activité chez ses apprenants.

Les résultats obtenus, démontrent que la totalité des enseignants évaluent régulièrement les élèves pour y détecter les insuffisances et par conséquent les réguler. cette représentation prouvent l'intérêt senti par les enseignants à l'égard cette activité.car une défaillance dans le système d'évaluation trouve son origine dans un déficit dans le système d'enseignement/apprentissage de l'activité du vocabulaire.

Ceci, nous amène à dire que derrière l'insuffisance du stock lexical chez les collégiens n'émane pas de l'évaluation des enseignants qui, vu les résultats ci-dessus, pratique , dans leur totalité, l'évaluation de l'activité lexicale en classe de langue.

11. enseignement vocabulaire en classe - L'enseigneemnt du vocabulaire en classe de langue devrait etre

L'enseigneemnt du vocabulaire en classe de langue
devrait etre

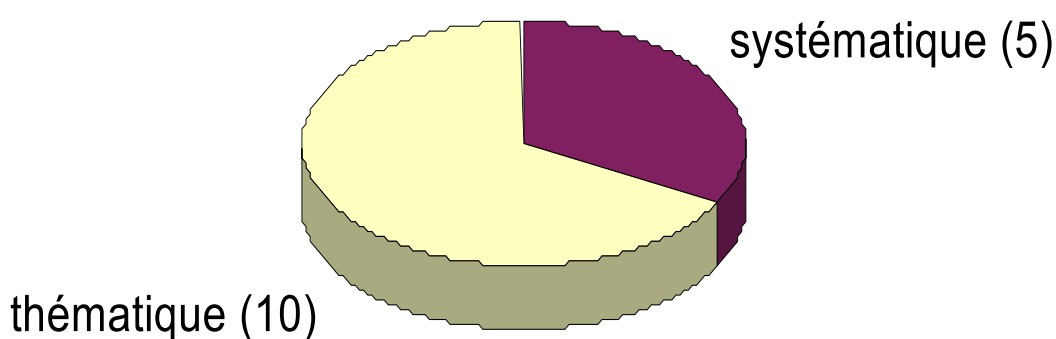
Taux de réponse : **100,0%**

'thématique' (10 observations)

2 valeurs différentes

Effectif moyen : **8**

	Nb	% obs.	IC
Total	15	100,0%	
systematique	5	33,3%	9,5% < f < 57,2%
thématique	10	66,7%	42,8% < f < 90,5%



Analyse quantitative :

-Au onzième item , et si l'enseignement/apprentissage du vocabulaire devrait être systématique ou thématique, nous retenons sur les quinze questionné le taux des répondants est de 100%, avec 10 répondants qui sont favorable pour un enseignement « thématique » sur 15 soit un pourcentage de 66,7%.,alors que les répondants qui sont pour un enseignement « systématique » sont en nombre de 5 sur 15 ce qui se traduit par un pourcentage de33,3%.

Analyse qualitative

A cet item, nous retenons que la totalité des enseignants sont plus favorable pour un enseignement/apprentissage thématique du vocabulaire, alors qu'un nombre plus réduit favorisent un enseignement systématique de cette activité.

Suite à ce résultat, nous concluons que les enseignants n'ont pas une idée assez claire sur la systématisation du vocabulaire car ils ont toujours pratiqué un vocabulaire thématisé et par conséquent, ils ne pourraient faire la différence entre les deux approches, ou encore en suivant à la lettre les directives de la tutelle a fait que la marge de manœuvre pour échapper à telle pratique et assez minime.

Pour conclure l'analyse de cet item, nous dirons que la déficience dont souffre les apprenants en matière de vocabulaire relèverait peut être du fait qu'une autre approche n'est pas appliquée en classe de langue, chose qui pourrait diversifier les méthodes afin d'obtenir de meilleurs résultats.

A notre avis, dans ce cas de figure, il est préférable de revoir les programmes officiels ainsi que les manuels scolaires et cela dans le but de donner plus de liberté à l'action pédagogique, entre autre celle qui permet aux praticiens de faire des manipulations concernant le changement des méthodes ainsi que les pratiques pour une meilleur efficience au niveau de l'enseignement/apprentissage de l'activité du vocabulaire au sein du collège.

12. difficulté d'ordre méthodologique - Rencontrez vous des difficultés d'ordre méthodologique à enseigner le vocabulaire

Rencontrez vous des difficultés d'ordre
méthodologique à enseigner le vocabulaire

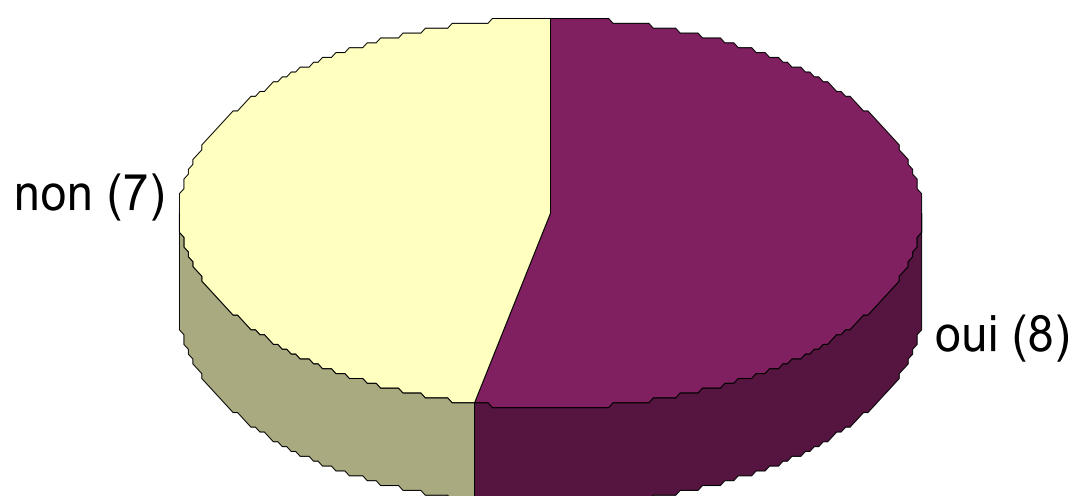
Taux de réponse : **100,0%**

'oui' (8 observations)

2 valeurs différentes

Effectif moyen :8

	Nb	% obs.	IC
Total	15	100,0%	
oui	8	53,3%	28,1% < f < 78,6%
non	7	46,7%	21,4% < f < 71,9%



Analyse quantitative :

-Au douzième item, si les enseignants du collège éprouvent des difficultés d'ordre méthodologique à enseigner l'activité du vocabulaire, nous observons que sur les-quinze questionné le taux des répondants est de 100%, avec 8 réponses en un « oui » sur 15 et un pourcentage de 53.3%.alors que les répondants avec un « non » sont en nombre de 7 sur 15 ce qui se traduit par un pourcentage de 46,7%.

Analyse qualitative

Pour cet item, nous constatons que près d'une moitié de la population questionnée trouve des difficultés d'ordre méthodologique à enseigner le vocabulaire en classe de langue contre un nombre un peu plus élevé qui affirme maîtriser la méthodologie de l'enseignement d'une telle activité.

Cela serait dû à la formation initiale et même continue des enseignants en matière de méthodologique qui une activité transversale.

Si presque la moitié de l'échantillon choisi éprouvent de telles difficultés, c'est qu'il y'a une défaillance en matière de formation vu l'importance et l'intérêt que porte les enseignants vis-à-vis de l'activité du vocabulaire.

Dans cette perspective, nous estimons que le déficit observé dans l'acquisition du vocabulaire est dû, probablement, à la non-maitrise des enseignants aux méthodologies d'enseignements requises comme condition exigé pour tout enseignement et en particulier l'activité du vocabulaire à tous les niveaux et précisément au collège.

De ce fait, il est recommandable de revoir la formation des futurs enseignants en matière de méthodologie qu'elle soit initiale ou continue, donc il incombe aux formateurs de prendre en charge une telle responsabilité avec des objectifs bien définis.

Nous pourrions affirmer, ainsi, que la représentation que font les enseignants n'est pas seulement une vision réductrice d'une situation donné main un fait sur lequel il faudrait se baser pour définir un socle commun qui se définit par une formation méthodologique solide qui permettrait de mieux concevoir et entreprendre l'acte d'enseigner.

13. manuels scolaire priorité vocabulaire - Dans les manuels scolaires, l'enseignement du vocabulaire devrait être prioritaire par rapport aux autres activités linguistiques

Dans les manuels scolaires, l'enseignement du vocabulaire devrait être prioritaire par rapport aux autres activités linguistiques

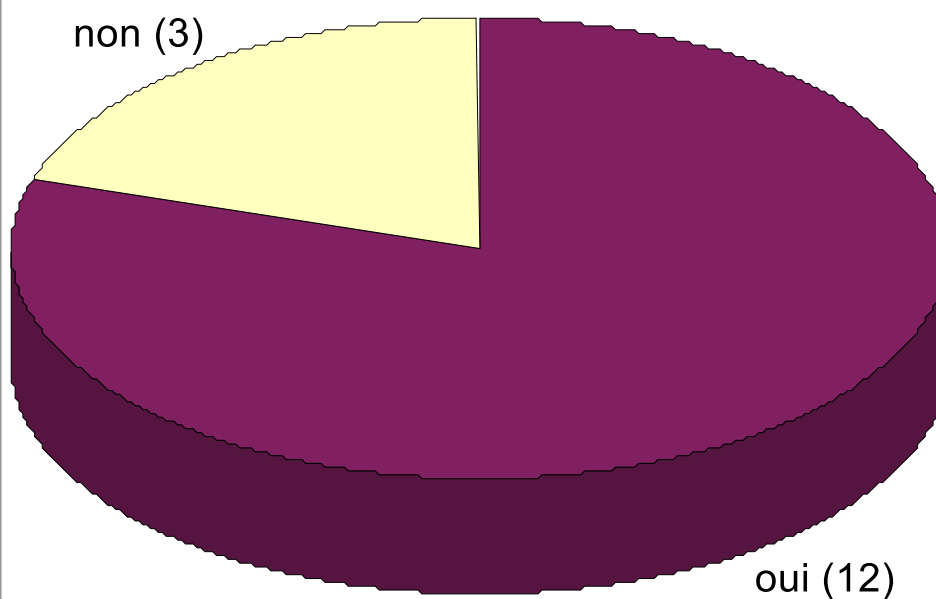
Taux de réponse : **100,0%**

'oui' (12 observations)

2 valeurs différentes

Effectif moyen : 8

	Nb	% obs.	IC
Total	15	100,0%	
oui	12	80,0%	59,8% < f < 100,2%
non	3	20,0%	0,0% < f < 40,2%



Analyse quantitative :

-Au treizième item, si les enseignants du collège estiment que l'activité du vocabulaire devrait prendre une place prioritaire dans le manuel par rapport aux autres activités analytique, nous constatons que sur les quinze questionné le taux des répondants est de 100%, avec 12 réponses en un « oui » sur 15 et un pourcentage de 80%.alors que les répondants avec un « non » sont en nombre de 3 sur 15 ce qui se traduit par un pourcentage de 20%.

Analyse qualitative

Pour cet item, nous constatons que la totalité des répondants aimerait bien que l'activité du vocabulaire devrait être prioritaire dans le manuel scolaire par rapport aux autres activités, alors qu'une infime minorité espère le contraire.

Cela pourrait révéler, d'une part que l'activité du vocabulaire est très importante dans le cursus scolaire du collégien et d'une autre part que l'activité du vocabulaire telle qu'elle se présente dans le manuel scolaire est insuffisante et elle mise en second plan par rapport aux autres activités de langue.

De ce fait, il est estimable de remanier les manuels scolaires et les adapter d'une façon qui permettrait une meilleure prise ne charge de l'activité du vocabulaire sur le plan quantitatif et qualitatif, ceci dans l'objectif d'aboutir à un enseignement/apprentissage performant..

En revoyant les résultats obtenus concernant cet item, nous pourrions dire est ce là d'après les représentations des enseignants, que les carences dont souffrent les collégiens est le manque de consistance de l'activité du vocabulaire dans les manuels scolaires.

En outre, nous réserverons tout un chapitre pour l'analyse de l'activité du vocabulaire dans notre étude et qui pourrait infirmer, confirmer ou affiner cette représentation des enseignants relatif à l'activité du vocabulaire dans le manuel scolaire.

14. éventuel remaniement - etes -vous favorable à un éventuel remaniement qui toucherait l'enseignement du vocabulaire

etes -vous favorable à un éventuel remaniement qui toucherait l'enseignement du vocabulaire

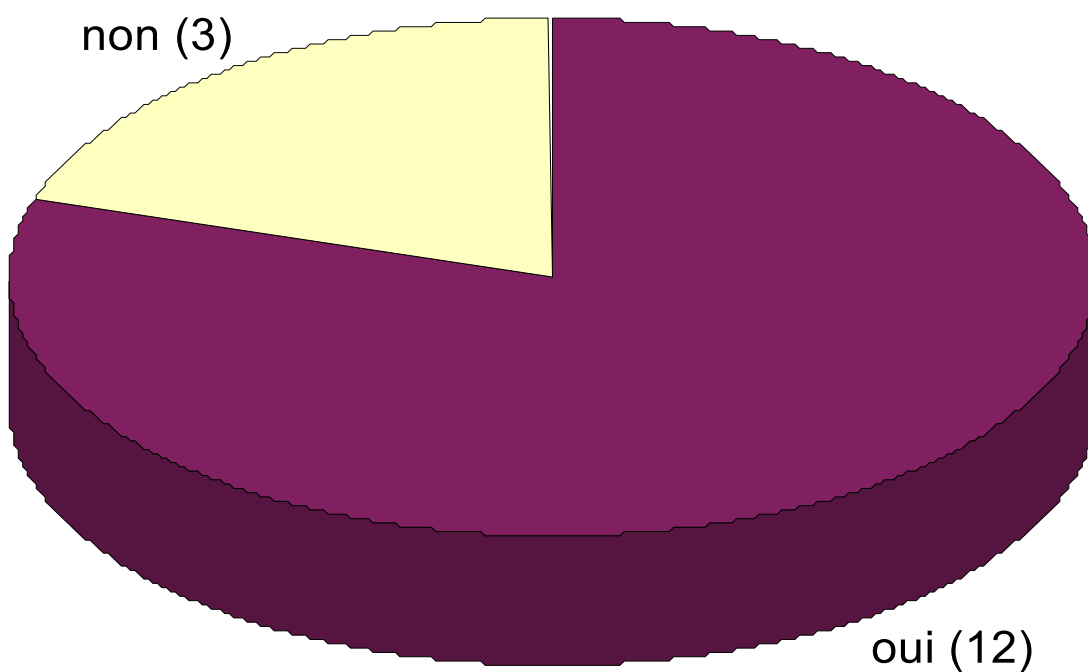
Taux de réponse : **100,0%**

'oui' (**12** observations)

2 valeurs différentes

Effectif moyen : **8**

	Nb	% obs.	IC
Total	15	100,0%	
oui	12	80,0%	59,8% < f < 100,2%
non	3	20,0%	0,0% < f < 40,2%



Analyse quantitative :

Au quatorzième item, si les enseignants questionnés seraient favorable un éventuel remaniement qui toucherait l'enseignement/apprentissage de l'activité du vocabulaire au collège, nous remarquons que sur les quinze questionné le taux des répondants est de 100%, avec 12 réponses en un « oui » sur 15 et un pourcentage de 80%.alors que les répondants avec un « non » sont en nombre de 3 sur 15 ce qui se traduit par un pourcentage de 20%.

Analyse qualitative

Concernant cet item, nous notons que la totalité des répondants sont favorable pour un éventuel remaniement qui toucherait l'activité du vocabulaire au collège sur le plan des manuels scolaires et les objectifs assignés à cette activité.

Cela révèle, d'une part que l'activité du vocabulaire telle qu'elle se présente n'arrive pas à pallier les lacunes à ce niveau et d'une autre part que la quasi-totalité des enseignants aspire à un changement qui pourrait améliorer l'état des faits actuels dans le collège.

Ainsi, il est préférable de mettre en œuvre des mécanismes susceptibles d'actionner des réaménagements sur le plan des programmes, des manuels scolaires et des méthodologies adoptées pour face aux lacunes observées dans le collège en matière d'enseignement/apprentissage du vocabulaire comme étant une activité indispensable à l'acquisition du français langue étrangère.

Cette représentation recueillie auprès des enseignants du collège démontre qu'ils demeurent insatisfaits face l'état actuel de l'enseignement/apprentissage du vocabulaire et ils souhaitent un changement efficient.

Donc, il est fortement recommandable, de prendre en compte les observations des enseignants et leurs aspirations, puisqu'ils c'est eux qui sont sur le terrain autant que praticiens et par conséquent, ils sont en mesure de discerner les lacunes et de proposer les solutions adéquates à de telles situations.

15. ces changement devraient toucher - ces changement devraient toucher

ces changement devraient toucher

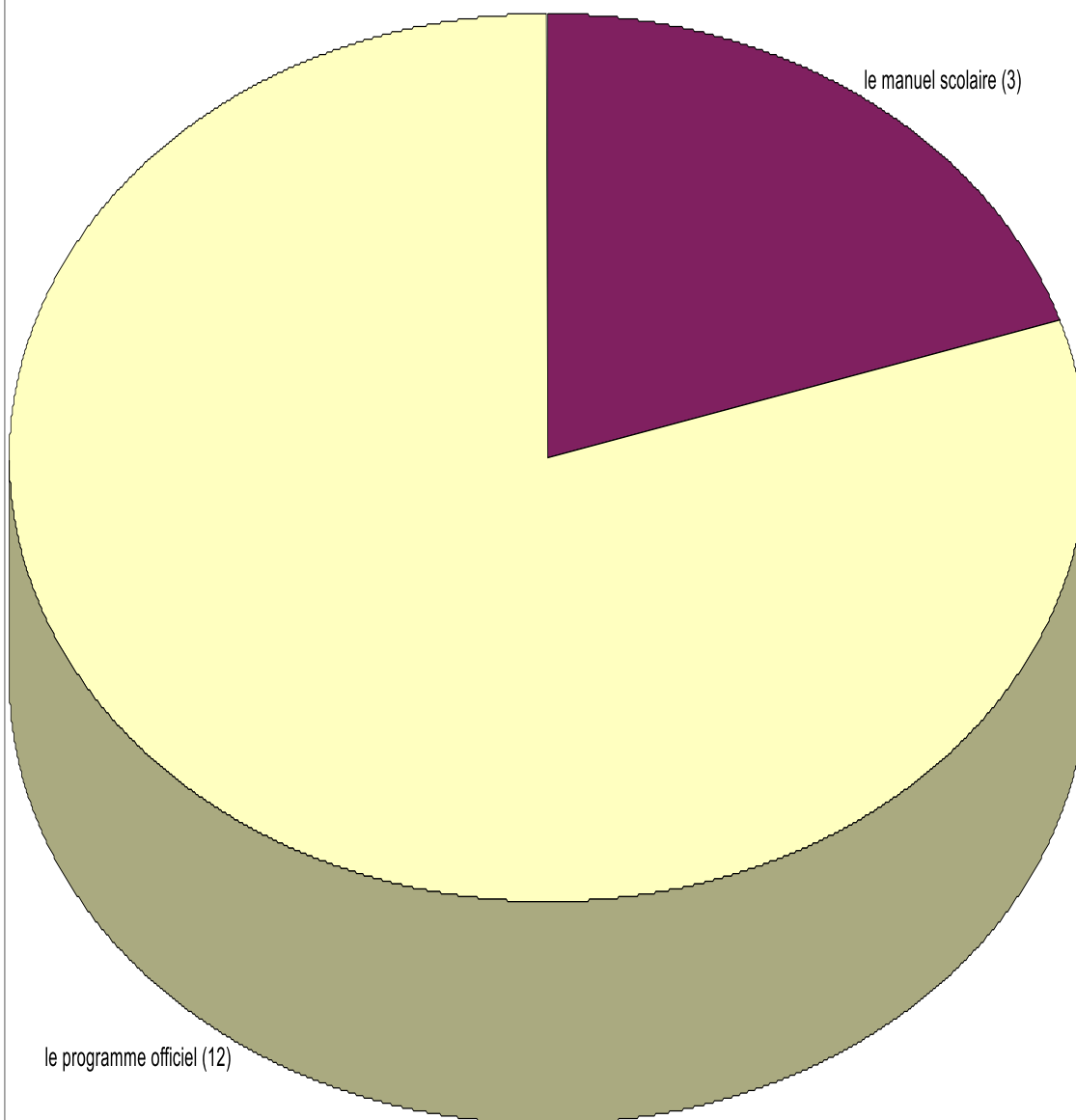
Taux de réponse : 100,0%

'le programme officiel' (12 observations)

2 valeurs différentes

Effectif moyen :8

	Nb	% obs.	IC
Total	15	100,0%	
le manuel scolaire	3	20,0%	0,0% < f < 40,2%
le programme officiel	12	80,0%	59,8% < f < 100,2%



Analyse quantitative :

Au quinzième item, si les enseignants du collège jugent que le changement qui devrait se faire touchera le manuel scolaire ou le programme officiel, nous enregistrons que sur les quinze questionnés le taux des répondants est de 100%, avec 12 réponses qui ont opté pour un remaniement au niveau du « programme » sur 15 et un pourcentage de 80%.alors que les répondants qui estiment que le changement devrait toucher le « manuel scolaire » sont en nombre de 3 sur 15 ce qui correspond à 20%.

Analyse qualitative

Pour cet item, nous constatons que la totalité des répondants aimerait bien que le changement qui devrait avoir lieu touchera le programme officiel émanant de la tutelle contre une minorité qui souhaiterait un remaniement au niveau du manuel scolaire.

Ainsi, et d'après les résultats obtenus, des modifications sont plus que souhaitable au niveau du programme, aux niveaux des objectifs assignés à l'enseignement/apprentissage du vocabulaire et la place que pourrait avoir l'apprentissage d'une telle activité.

Donc, une révision du programme officiel relatif à l'enseignement/apprentissage du vocabulaire au collège devrait intervenir afin de modifier ces représentations et par conséquent les pratiques des enseignants au collège.

D'après l'analyse de cet item, que le manque dont souffrent les collégiens en matière de vocabulaire pourrait trouver sa cause dans la vision que les enseignants ont du programme officiel.

Nous aurons à étudier le programme officiel dans un chapitre à part et qui pourrait nous confirmer ou non cette représentation.

Variable Nominale	Non réponse	Modalité n°1	Modalité n°2	Modalité3
1-initiale	0	oui (8 ; 53,3%)	non (7 ; 46,7%)	
2-priorité	0	oui (10 ; 66,7%)	non (5 ; 33,3%)	
3-quantifier manuel scolaire	0	satisfaisant (9 ; 60,0%)	insatisfaisant (6 ; 40,0%)	
4-qualitatif manuel scolaire	0	pertinent (8 ; 53,3%)	inapproprié (7 ; 46,7%)	
5-vocabulaire dans texte officiel	0	Clairs (9 ; 60%)	Vague (6 ; 40%)	
6-apprenants envers le vocabulaire	0	démotivés (11 ; 73,3%)	motivés (4 ; 26,7%)	
7-évaluation du vocabulaire des apprenants	0	écrit (11 ; 73,3%)	oral (4 ; 26,7%)	
8-vocabulaire et situation d'intégration	0	Pauvre (12 ; 80%)	Riche (0 ; 0%)	Moyen (3 ; 20%)
9-projet et vocabulaire	0	indispensable (14 ; 93,3%)	facultatif (1 ; 6,7%)	
10-temps évaluation vocabulaire	0	Régulièrement (11 ; 73,3%)	Rarement (3 ; 3%)	Pas du tout (1 ; 6,7%)
11-enseignement vocabulaire en classe	0	thématique (10 ; 66,7%)	systematique (5 ; 33,3%)	
12-difficulté d'ordre méthodologique	0	oui (8 ; 53,3%)	non (7 ; 46,7%)	
13-manuels scolaire priorité vocabulaire	0	oui (12 ; 80,0%)	non (3 ; 20,0%)	
14-éventuel remaniement	0	oui (12 ; 80,0%)	non (3 ; 20,0%)	
15-ces changements devraient toucher	0	Programme (12 ; 80,0%)	le manuel scolaire (3 ; 20,0%)	

Tableau 2-1- Récapitulatif des résultats du questionnaire :

CHAPITRE 3

LE MANUEL SCOLAIRE

Introduction :

Le manuel scolaire est un outil qui influence les pratiques enseignantes au collège, notamment en enseignement du FLE, et ce, pour diverses raisons : 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 car il est la traduction des objectifs émis dans le programme officiel. C'est pour toutes ces raisons que la section qui suit portera sur l'analyse des manuels scolaires des quatre niveaux du collège, ceci est dans le but de dégager l'activité du vocabulaire à travers les manuels afin d'infirmer ou de confirmer l'hypothèse relative au vocabulaire dans le manuel scolaire.

3-1- Manuel 1ère année moyenne 2^{ème} génération :

3-1-1-Analyse de l'activité du vocabulaire dans le manuel scolaire 2^{ème} génération :

Le manuel scolaire de la première année moyenne deuxième génération propose un sommaire qui permet d'avoir une vue d'ensemble en termes des thèmes à développer en classe de langue, à l'oral et à l'écrit, et de moyens linguistiques à mettre en faveur de la communication. Les contenus sont distribués sur les séquences.

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

L'utilité d'un tel sommaire est incontestable dans la mesure où elle sert de repères et pour les apprenants et pour les enseignants.

Le point de langue à qui nous nous intéressons est celui du vocabulaire. La démarche, adoptée par les concepteurs, est inductive. L'élève distinguera progressivement les points de langue qui ont une relation avec cette activité et leur emploi dans un texte, il est guidé par des questions qui auraient pour but de faire retrouver la situation d'énonciation par la mise en valeur des rapports entre locuteurs et des relations de temps et d'espace. Donc, la connaissance du contexte dans lequel a été réalisée une production permet de mieux la cerner.

La réflexion est ainsi provoquée et, par le biais de l'analyse, l'élève aboutira à l'assimilation du point de langue enseigné. L'apprenant sera appelé, régulièrement, à émettre des règles pour expliciter quelques notions. Donc, ce raisonnement s'achèvera par l'élaboration des énoncés et des règles par les élèves et pour eux, d'où l'intérêt de l'approche par les compétence et la notion de construction des savoirs (constructivisme et socioconstructivisme).

C'est dans cet objectif que nous avancerons l'analyse de l'activité du vocabulaire telle quelle figure dans le manuel scolaire de la première année moyenne deuxième génération année.

Dans un premier temps, nous avancerons l'ossature de ce manuel comme suit :

Projet 1 : Afin de célébrer les journées mondiales de la propreté et de l'alimentation qui se déroulent les 15 et 16 octobre de chaque année, mes camarades et moi élaborerons une brochure pour expliquer comment vivre sainement.

Séquence 1 « J'explique l'importance de se laver correctement »

Séquence 2 « J'explique l'importance de manger convenablement »

Séquence 3 « J'explique l'importance de bouger régulièrement »

Projet 2 Je réalise avec mes camarades un dossier documentaire pour expliquer les progrès de la science et leurs conséquences

Séquence 1 « J'explique les progrès de la science »

Séquence 2 « J'explique les différentes pollutions »

Séquence 3 « J'explique le dérèglement du climat »

Projet 3 Sous le slogan : « Pour une vie meilleure », je réalise avec mes camarades un recueil de consignes pour se comporter en éco-citoyen

Séquence 1 « J'incite à l'utilisation des énergies propres »

Séquence 2 « J'agis pour un comportement éco-citoyen »

-Déroulement d'une séance de vocabulaire dans le manuel scolaire :

Descriptif du cour : Les synonymes et les périphrases

J'observe le texte

J'analyse le texte

-Je retiens.(règle)

-Je m'entraîne (Exercices d'application)

-Ecrit en t'aidant d'un dictionnaire

-

Dans le tableau ci-dessous, nous étalons les différents points de langue relatifs à l'activité du vocabulaire dans ce manuel par rapport aux objectifs retenus.

Le tableau se divise en quatre colonnes et en huit lignes, horizontalement, nous trouverons les colonnes relatives aux projets retenus, les séquences, les objectifs et les énoncés relatifs à l'activité du vocabulaire, et verticalement nous observons les lignes qui présentent, respectivement les huit séquences adoptées dans ce manuel.

Projets	Séquences	Objectifs à l'écrit	Descriptifs des cours de vocabulaire
01	01	Produire un texte court pour expliquer l'importance du lavage des mains et les étapes à suivre pour le faire	<p>Les procédés de la dérivation</p> <p>-La nominalisation.</p> <p>·Identifier les différents exemples de nominalisation</p> <p>·formation : suffixes usuels</p>

	02	Produire un texte court pour expliquer les dangers et les conséquences d'une mauvaise alimentation.	<p><u>- Vocabulaire</u></p> <p><i>Les procédés de la reprise de l'information:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> •Les synonymes •Les périphrases •Les termes génériques
	03	Rédaction d'un court dialogue ou un professeur d'EPS répond aux questions d'un élève sur les bienfaits de la pratique du sport.	<p>Les marqueurs de relation</p> <p>Les connecteurs d'énumération</p> <p>Les connecteurs</p>
02	01	Produire un texte court sous forme d'une lettre personnelle pour expliquer les	<p>Les procédés explicatifs</p> <p>Entraînement à l'emploi :</p> <p>-de la reformulation</p> <p>-de la définition</p>
	02	Faire parler un ensemble d'images pour produire un texte court et expliquer les dangers de l'implantation d'une cimenterie à proximité des habitations.	<p>La reformulation par : « c'est-à-dire » et « autrement dit »</p>

	03	Rédaction d'un court texte pour expliquer les conséquences du réchauffement de notre planète	Les antonymes L'apprentissage de la notion se fera dans le texte Réécrire le contraire d'un texte.
03	01	Rédaction d'un ensemble de consignes pour inciter et organiser un travail de groupe	La consigne et l'interdiction
	02	Rédaction d'un texte court dans lequel on donne des recommandations pour éviter le gaspillage de l'eau.	La famille de mots -Notion du radical -Les différentes natures des mots d'une famille

Tableau 3-1 objectifs de l'écrit et vocabulaire dans le manuel de la 1^{ère} année moyenne 2^{ème} génération.

Analyse et commentaire :

Nous remarquons dans le tableau ci-dessus que quelques séquences contiennent plus de notion de vocabulaire que d'autres sur le plan quantitatif en l'occurrence la séquence 2 du 2^{ème} projet et la séquence 1 du 3^{ème} projet, de ce fait une répartition plus équilibrée des activités serait plus instructive.

Sur le plan qualitatif, nous estimons que la notion de radical mentionnée à la dernière séquence devrait être mise dans la première où figure la notion de suffixation.

Dans la troisième séquence du premier projet, nous notons la notion de connecteurs et sa relation avec l'objectif de qui est la production d'un court dialogue.

De plus, la totalité des consignes émises dans ce manuel scolaire commencent par « trouve » et « relève », de ce fait, l'apprenant est appelé à faire un simple travail de repérage et non d'analyse et de réflexion.

En appliquant les exigences de la taxonomie de Bloom, nous remarquons que ces consignes demeurent aux stades de la connaissance et de la compréhension et ce n'est que lors des exercices proposés qu'intervienne l'application.

En revanche, les objectifs proposés mettent en exergue le niveau de création qui apparaît dans la production finale des élèves.

En outre, toutes les grilles d'auto-évaluation intègre un énoncé relatif à l'apprentissage du vocabulaire.

Conjointement, l'enseignement du vocabulaire dans le manuel scolaire de la première année deuxième génération, incite les apprenants à utiliser le dictionnaire par le biais d'une consigne qu'on trouve à la fin de l'activité du vocabulaire et de grammaire « *écrit en t'aidant du dictionnaire* », c'est la part allouée à l'utilisation du dictionnaire. Car 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.* »¹

Ainsi, 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.

C'est pour cette raison, que nous estimons, qu'une séance dédiée, exclusivement, à la manipulation d'un dictionnaire, surtout, pour un public comme celui de la première année serait bénéfique à l'enrichissement des acquis lexicaux des apprenants.

En comparant de près ces deux volets, nous affirmons qu'entre les contenus du manuel scolaire, en matière de vocabulaire, et les objectifs retenus au sein de ce même manuel, nous retenons une compatibilité qui, malgré, quelques imperfections qui ne pourront nuire aux objectifs retenus.

¹ Programme officiel. P49

3-3-Comparaison les compétences du programme et la démarche du manuel :

En se référant sur l'étude déjà faite des compétences retenus par le programme officiel et la démarche établie dans le manuel scolaire, nous tenterons de comparer ces deux volets.

.Le tableau ci-dessous récapitulera, sommairement, les compétences émis dans le programme officiel et les objectifs du manuel scolaire.

Compétences évoquées dans le programme	Les objectifs dans le manuel
<p>-l'élève est capable de comprendre et de produire oralement et par écrit en adéquation avec la situation de la communication, des textes qui informent).</p> <p>- 'élève est capable de comprendre et de produire oralement et par écrit, en adéquation avec la situation de la communication, des textes qui informent et qui expliquent.</p>	<p>-Elaborer une brochure pour expliquer comment vivre sainement.</p> <p>-rédiger un dossier documentaire a des fins explicatifs</p> <p>--Rédiger un recueil de consignes pour se comporter en éco-citoyen</p>

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

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

Enfin, une lecture du programme officiel, nous montre la place qu'attribue celui-ci au vocabulaire. Considéré comme « *une donnée fondamentale de la compréhension fine de la langue et donc le texte* »,

- L'acquisition 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 maniant la lexie en contexte et hors -contexte que l'apprenant pourrait s'acquérir le vocabulaire cible.

Ce que nous retenons, est que l'activité du vocabulaire n'est pas assez présente quantitativement dans le manuel scolaire de la première année deuxième génération, ceci nous nous empêche pas de noter la concordance entre la manuel scolaire et le programme officiel en matière de compétences et objectifs visés à un tel niveau.

Nous concluons cette analyse par dire que d'après les résultats obtenus, l'hypothèse émise au début de notre recherche qui stipule que les objectifs du programme officiel ne concordent pas avec les activités du manuel scolaire, est infirmée du moins pour ce niveau de première année moyenne

3-2- Manuel de la 2ème année moyenne :

3-2-1- Analyse de l'activité du vocabulaire dans le manuel scolaire de la 2^{ème} année moyenne:

Le manuel scolaire de la deuxième année moyenne propose un sommaire détaillé du contenu à enseigner en classe de langue, à l'écrit comme à l'écrit, et l'ensemble d'outils linguistiques au service des projets.

Trois projets sont retenus pour la 2^{ème} année moyenne, le premier est divisé en quatre séquences, le deuxième en trois séquences et le troisième en trois séquences.

Les activités contenues dans le sommaire ne sont pas paginées ce qui rendra la tâche des apprenants plus difficile à chercher aisément dans le manuel scolaire.

L'activité du vocabulaire apparaît dans le sommaire est visible en nombre total de dix, réparti sur les trois projets.

Dans un premier temps, nous étalerons ci-dessous, l'architecture du manuel :

Projet I «Nous rédigeons un recueil de contes qui sera lu aux camarades d'un autre collège »

Séquence 1 : Je découvre la situation initiale du conte

Séquence 2 : Je découvre la suite des événements du conte

Séquence 3 : J'insère le portrait des personnages dans un conte

Séquence 4 : Je découvre la situation finale du conte

Projet II « Dans le cadre du concours de la meilleure fable, mes camarades et moi interprétons nos fables »

Séquence 1 : Je découvre la vie des animaux à travers la fable.

Séquence 2 : J'insère un dialogue dans la fable

Séquence 3 : Je rédige la morale de la fable

Projet III « Nous rédigeons un recueil de légendes à présenter le jour de la remise des prix »

Séquence 1 : Je découvre les animaux de légendes.

Séquence 2 : Je découvre des personnages de légendes.

Séquence 3 : Je découvre la légende urbaine.

Quant au déroulement de l'activité du vocabulaire, elle est présentée comme suit :

J'observe : des courts textes

J'analyse

Je retiens (règles)

Je m'entraîne (exercices)

En outre, nous présenterons les différents l'activité du vocabulaire telle qu'elle figure dans le manuel scolaire en la comparant aux objectifs de l'écrit à ce niveau .:

Le tableau se divise en quatre colonnes et en dix lignes, horizontalement, nous trouverons les colonnes relatives aux projets retenus, les séquences, les objectifs et les énoncés relatifs à l'activité du vocabulaire, et verticalement nous observons les lignes qui présentent, respectivement les huit séquences adoptées dans ce manuel.

Projets	Séquences	Objectifs à l'écrit	Descriptifs des cours de vocabulaire
01	01	Raconter à travers le conte.	Les formules d'ouverture La famille de mots
	02	découvrir la suite des événements dans le conte	Les mots qui structurent un conte Le champ lexical (vocabulaire du merveilleux)
	03	découvrir le portrait des personnages du conte.	Le vocabulaire du portrait
	04	découvrir la fin du conte	Les formules de clôture Les substituts lexicaux
02	01	découvrir la vie des animaux des animaux à travers la	Le champ lexical La synonymie

	02	insérer un dialogue dans ma fable	- Verbes introducteurs de paroles. - Vocabulaire de la fable
	03	rédigier la morale de ma fable	La périphrase
03	01	Rédiger la suite d'un récit fantastique	description objective La suffixation
	02	Raconter l'histoire d'un personnage de légende	description subjective L'antonymie
	03	Raconter l'histoire d'un personnage doté de pouvoirs	les registres de langue Le champ lexical

Tableau 3-3- Description de l'activité de vocabulaire dans le manuel scolaire

Analyse et commentaire :

Sur le plan quantitatif, les séquences 3 du premier projet 1 et la séquence 3 du deuxième projet contiennent moins de notions que les autres projets, nous estimons qu'un équilibre devrait se faire sur ce plan pour maintenir la stabilité des séquences.

De plus, Sur le plan qualitatif, nous remarquons la notion de champs lexical existe

dans la deuxième séquence du premier projet, revient dans la première séquence du deuxième projet et réapparaît dans la troisième séquence du troisième projet d'où l'interrogation sur une telle notion au cours de la même année.

La troisième séquence renferme la notion de vocabulaire du portrait, une notion qui nous paraît assez vague.

Dans le troisième projet qui contient dans sa première séquence la description objective et la notion de suffixation, est-ce deux notions différentes à enseigner ou l'une complémentaire de l'autre ? et si c'est la deuxième pourquoi un tel choix. Même remarque pour la deuxième séquence du troisième projet où figurent la description subjective et la notion d'antonymie.

La plupart des énoncés des exercices proposés dans le manuel de l'élève commence par les verbes tels : recopier, trouver, compléter, laissant une mince marge pour les verbes tels : analyser, écrire, produire, ce qui nous laisse supposer qu'une telle pratique freine l'application de l'approche par les compétences où l'élève devrait résoudre les situations-problème seul ou en groupe .

En s'appuyant sur la classification de Bloom, nous découvrons que les consignes mentionnées lors des activités du vocabulaire ne dépassent point les stades de la connaissance, compréhension et l'application omettant ainsi l'analyse, l'évaluation et la création

A l'exception de l'activité de la première séquence du troisième projet qui évoque la description objective qui, à notre avis, ne prend pas en charge l'objectif qui est la production de la suite d'un récit scientifique, toutes les autres activités semblent en concordance avec les objectifs à atteindre et les compétences à installer.

De plus, nous remarquons que lors de l'auto-évaluation, l'activité du vocabulaire est clairement indiquée comme critère de réussite.

Concernant l'usage du dictionnaire, le terme dictionnaire n'est apparu qu'à quatre reprises dans des exercices d'application, nous estimons que la part allouée à un tel outil considéré indispensable à l'appropriation du vocabulaire est assez insignifiante compte-tenu de sa valeur et de son utilité à un tel niveau d'apprentissage.

Dans ce manuel de deuxième année moyenne, l'activité du vocabulaire avec toutes les notions à étudier et l'utilisation du dictionnaire, subit une certaine iniquité sur le plan qualitatif et quantitatif.

Néanmoins et malgré les imperfections notées dans notre analyse, la concordance entre les objectifs et les activités demeure garante de la fiabilité d'un tel enseignement.

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

Dans le tableau ci-dessous, nous confronterons les objectifs assignés à l'enseignement/apprentissage du vocabulaire dans le programme officiel et les objectifs dédié à cette même activité dans le manuel scolaire..

Ce tableau se compose de deux lignes et deux colonnes, dans la première nous trouverons les objectifs du programmes officiel et dans la deuxième les objectifs dans le manuel scolaire :

Objectifs cités dans le programme	Les objectifs dans le manuel scolaire 2 ^{ème} année
<p><i>Savoir se positionner en tant qu'auditeur</i> <i>Retrouver les composantes essentielles du récit</i> <i>Produire un récit cohérent et compréhensible</i></p> <p><i>Questionner un récit pour en construire le sens</i> <i>Distinguer les différents récits et leur visée</i> <i>Lire à haute voix un texte narratif devant un public.</i></p> <p><i>Résumer un texte narratif</i> <i>Construire un récit de fiction cohérent et structuré.</i></p>	<p>-Raconter à travers le conte -</p> <p>- raconter à travers la fable</p> <p>Raconter à travers la légende</p>

Tableau 3-4- Les objectifs dans le programme officiel et le manuel scolaire de la deuxième année

Nous apercevons, à partir du tableau ci-dessus qu'au niveau des objectifs visés

par le programme officiel ceux du manuel scolaire de la deuxième année moyenne, une conformité visible, dans la mesure où ils sont établis d'une manière à aboutir au même résultat, en l'occurrence la visée narrative par le biais du récit (conte, fable et légende).

Nous concluons cette analyse par noter la correspondance entre le programme officiel et le manuel scolaire en matière de vocabulaire et ce malgré quelques imperfections au niveau quantitatif du lexique proposé.

De ce fait, l'hypothèse proposée dans notre étude et qui voit que les objectifs du programme officiel ne pourraient pas correspondre aux activités du manuel scolaire de la deuxième année moyenne et ses objectifs, est contestée vu les résultats de notre analyse.

3-3- Manuel de la 3^{ème} année moyenne :

3-3-1- Analyse de l'activité du vocabulaire dans le manuel scolaire de la 3^{ème} année moyenne:

En adoptant la même démarche appliquée dans l'analyse des manuels scolaires, nous aborderons celui de la troisième année moyenne.

Dans un premier temps, une présentation de la structure du manuel est présentée à l'élève, ensuite l'organisation du manuel en projet et en séquences est exposée, puis ce sont les compétences à acquérir en fin de chaque projet qui sont signalées suivies des objectifs à atteindre en fin de chaque séquence.

Trois projets sont retenus pour la 3^{ème} année moyenne, le premier est divisé en trois séquences, le deuxième en trois séquences et le troisième en deux séquences.

L'activité du vocabulaire est présente et en nombre de huit dans le sommaire est visible, répartie sur les trois huit séquences..

Nous présentons ci-dessous la structure du programme de la troisième année moyenne :

Projet I « rédiger un des faits divers pour le journal de l'école »

Séquence 1 : rédiger un fait divers relatant un accident à partir de vignettes

Séquence 2 : rédiger un fait divers relatant un délit à partir de photos et d'une boîte à outils.

Séquence 3 : rédiger un fait insolite à partir d'une grille

Projet II «réaliser un recueil de récits de vie de personnages connus »

Séquence 1 : rédiger la biographie d'un personnage connu

Séquence 2 : rédiger une autobiographie à partir d'une biographie. Raconter un souvenir d'enfance

Séquence 3 : insérer un portrait dans le récit

Projet III « réaliser un recueil de récit historiques portant sur la révolution de libération nationale »

Séquence 1 : résumer un récit historique.

Séquence 2 : décrire un lieu dans un récit relatant l'histoire d'un patrimoine : La casbah.

Alors que le déroulement d'une séance de vocabulaire suit le cheminement suivant :

Je lis et je repère

J'analyse

Faisons le point (règles)

Je m'exerce (exercices)

J'écris

En outre, nous présentons dans le tableau ci-dessous un tableau récapitulatif se divise en quatre colonnes et en huit lignes, horizontalement, nous trouverons les colonnes relatives aux projets retenus, les séquences, les objectifs et les énoncés relatifs à l'activité du vocabulaire, et verticalement nous retenons les lignes qui présentent, respectivement les huit séquences adoptées dans ce manuel.

Projets	Séquences	Objectifs à l'écrit	Descriptifs des cours de vocabulaire
01	01	Rédiger un fait divers relatant un accident à partir de vignettes	champ lexical et vocabulaire de l'accident et de la catastrophe. Page 18
	02	Rédiger un fait divers relatant un méfait, un délit à partir de photos et d'une boîte à outils.	le champ lexical du méfait -La suffixation : les noms d'agent et les noms d'action. Page 41
	03	rédige un fait divers relatant un fait insolite	-La synonymie -champ lexical de l'insolite Page 62
02	01	Rédiger la biographie d'un personnage connu	Les noms de métiers Page 81
	02	Rédiger un récit à caractère autobiographique à partir d'une biographie / Raconter un souvenir d'enfance	Le vocabulaire du souvenir, des sentiments et des émotions -La famille du mot « enfant » Page 102
	03	Insérer le portrait d'un personnage / un autoportrait, dans un récit de vie	Lexique du portrait Comparaison et Métaphore Page 125
03	01	Résumer un récit historique portant sur un moment de l'Histoire nationale	Les mots de la même famille Page 148

	02	Rédiger l'histoire d'un patrimoine à l'occasion du Mois du patrimoine	Le champ lexical du patrimoine page172 La description d'un lieu : la localisation Page 173
--	----	---	--

Tableau 3-5- Description de l'activité de vocabulaire dans le manuel scolaire de 3^{ème} année

Analyse et commentaire :

A l'instar des autres niveaux, l'analyse de la quantité des notions lexicales évoquées dans le manuel scolaire, sont équilibrés à l'exception de la séquence une du premier projet ou nous estimons qu'il faudrait ajouter une notion complémentaire aux « noms des métiers ».

Aussi, au plan qualitatif, la notion de champs lexical est repris dans plusieurs séquences mais plus détaillée et plus pertinentes à l'opposé des manuels des manuels des autres niveaux.

La nouveauté dans ce manuel de troisième année en matière de vocabulaire est l'introduction de la rubrique « j'écris » où on demande à l'apprenant de réinvestir les acquis lexicaux dans des productions d'énoncé courts relatifs au thème proposé.

Une autre nouveauté, celle relative à l'introduction d'activités ludiques telles les mots croisés (séquence1 projet 1) et la charade (séquence 3 projet 1), approche rénovatrice en matière d'acquisition du vocabulaire dans le manuel scolaire.

Concernant les exercices donnés dans le manuel de l'élève, débute, à titre d'exemple, par les verbes tels que : repérer, trouve, complète, réécris, classe, ...

En se basant sur la classification de Bloom, nous pourrions classer les consignes citées lors des activités du vocabulaire dans les niveaux de la connaissance, compréhension et l'application mettant à l'écart l'analyse, l'évaluation et la création

En revanche, le point de production mis à la fin de l'activité, permet à l'apprenant de mettre en évidence le critère d'évaluation.

De plus, la boîte à outils mise en faveur des élèves est assez importante et qui aiderait, incontestablement, ces derniers à enrichir leur stock lexical. Dans la mesure où ils sont appelés à la réutiliser en situation d'intégration.

Quant à la grille d'évaluation comprend une quantité considérable de critères relatifs à l'activité du vocabulaire.

La part allouée à l'utilisation et la manipulation du dictionnaire est insignifiante, par contre, nous considérons que les concepteurs ont jugé la boîte à outils suffisante à la réalisation des objectifs visés.

Par conséquent, nous jugeons que l'activité du vocabulaire est bien présente quantitativement et qualitativement dans ce manuel scolaire.

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

Dans le tableau ci-dessous, nous confronterons les objectifs assignés à l'enseignement/apprentissage du vocabulaire dans le programme officiel et les objectifs dédié à cette même activité dans le manuel scolaire de la troisième année moyenne

Ce tableau se compose de deux lignes et deux colonnes, dans la première nous trouverons les objectifs du programmes officiel et dans la deuxième les objectifs dans le manuel scolaire :

Objectifs cités dans le programme	Les objectifs dans le manuel scolaire 2^{ème} année
<i>Comprendre/produire oralement un récit relevant du réel</i>	<i>Rédiger des faits divers pour le journal de l'école</i>
<i>Lire/comprendre des récits de faits réels</i>	<i>Réaliser un recueil de récits de vie de personnages connus pour leur rendre hommage à l'occasion de la journée du Savoir</i> <i>Réaliser un recueil de récits historiques portant sur la Guerre de Libération nationale et une exposition de photos sur l'histoire d'un patrimoine pour faire connaître l'Histoire de notre pays</i>

Tableau 3-6- Les objectifs dans le programme officiel et le manuel scolaire de la troisième année moyenne.

Nous constatons, à partir de ce tableau comparatif que les objectifs assignés à l'écrit dans le programme officiel sont en concordance avec ceux émis dans le manuel scolaire.

Nous déduisons, ainsi, que les concepteurs du manuel scolaire ont appliqué les programmes à enseigné tout en respectant les directives de la tutelle en matière d'objectifs à atteindre.

Par conséquent, nous dirons que la l'hypothèse émise lors de notre travail qu'il pourrait exister une incompatibilité entre le manuel scolaire et le programme officiel est infirmé selon les résultats auxquels nous avons abouti.

3-4- Manuel de la 4^{ème} année moyenne

3-4-1- Analyse de l'activité du vocabulaire dans le manuel scolaire de la quatrième année moyenne :

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	-Produire des arguments pour étayer une prise de position.	<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>

	02	-Compléter un texte à l'aide de connecteurs. -Réduire un texte argumentatif.	-Relève tous les indicateurs de temps. P27 -Relève le champ lexical. P27 -Relève les termes en rapport avec l'idée de disparition. P27 -Relève tous les termes relatifs à la nature. P29 -Relève les expressions qui montrent la nostalgie du personnage. P29 -Par quels termes ces différents arguments sont introduits ?
	03	-Produire un texte argumentatif.	-Relève les mots et expressions qui montrent que Monod porte une appréciation. P43 -Relève les termes en rapport avec l'idée de verdure. P46 -Quel est le champ lexical de « routes ». P46 -Quels sont les mots qui permettent d'introduire l'opposition. P50 -Utilise un lexique qui permet de reconnaître le jugement. P54 -Les mots et expressions utilisés pour exprimer la certitude, le doute et le jugement (lexique valorisant et dévalorisant
02	01	-Reconstituer un	-Relève tous les mots qui sont en relation avec le titre. P65
	02	-Rédiger un dialogue pour argumenter.	-« panorama », que veut dire ce mot ? trouve une expression qui exprime le même sens. P85
	03	-Rédiger des séquences descriptives servant d'exemples	-Relève tous les adjectifs de couleurs. P103 -Relève les mots exprimant la couleur. P.105 -Trouve un synonyme au mot « mine ». -Retrouve en étudiant le lexique, quelle est le caractère de madame Thénardier. P112
03	01	-Rédiger des arguments pour vanter un produit.	-Relève le champ lexical de « désert ».p119. -Trouve un mot pour remplacer l'expression « hommes qui marchent ».119 -Relève les mots et expressions .119 -Relève les champs lexicaux de la peau, de la parfumerie et celui de la science.123 -Relève le champ lexical de « manger ».p126 -Relève les mots qui justifient l'emploi de « passion ».p128
			-Donne le sens des préfixes et suffixes entrant dans la composition des mots écrits en caractère gras. P128 -Cherche le sens des préfixes et des suffixes suivants. -Relève le champ lexical de la publicité. P130

	02	-Rédiger un texte pour inciter à l'action	<p>-Relève les mots se rapportant à la géographie physique. P141</p> <p>-Relève trois adjectifs qui traduisent la beauté du paysage. P141</p> <p>-Relève d'autres mots et expressions qui participent également à la visée du terxte.p148</p> <p>-Dans le texte suivant, souligne le lexique dépréciatif (noms, adjectifs, verbes).p149</p> <p>-Relève dans le premier paragraphe les mots utilisés pour mettre en valeur ce qu'ils désignent. P161</p>
--	----	---	--

Tableau 3-7 L'activité du vocabulaire telle qu'elle figure dans le manuel scolaire de la quatrième année moyenne

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 quand 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.* » 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.

3-4-2- Comparaison entre objectifs du programme et la démarche du manuel de la quatrième année moyenne :

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 :

Les objectifs cités dans le programme	Les objectifs cités dans le manuel
<p><i>1-Organiser une argumentation selon un plan.</i></p> <p><i>2-Présenter une opinion et l'étayer par :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Des arguments,</i> - <i>Des exemples,</i> - <i>Des explications.</i> <p><i>3-Améliorer son texte à partir d'une grille d'évaluation et de co-évaluation.</i></p> <p><i>4-Améliorer la clarté d'un texte en tenant compte des explications de l'enseignant.</i></p>	<p><i>1-Produire des arguments pour étayer une prise de position.</i></p> <p><i>2-Compléter un texte à l'aide de connecteurs.</i></p> <p><i>3-Réduire un texte argumentatif.</i></p> <p><i>4-Produire un texte argumentatif.</i></p> <p><i>5-Reconstituer un texte.</i></p>

Tableau 3-8- Les objectifs dans le programme officiel et le manuel scolaire de la quatrième année

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* ». 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.

CHAPITRE 4

ANALYSE DES PRODUCTIONS DES APPRENANTS

Ce chapitre sera consacré à l'analyse des différents corpus à savoir les différentes productions écrites des apprenants de la première année, la deuxième année, la troisième année et la quatrième année moyenne. Nous présenterons tout d'abord les productions telles qu'elles figurent sur les copies des élèves suivies d'une analyse et des commentaires, la méthode adoptée sera appliqué aux quatre niveaux respectifs.

4-1- Les productions des élèves de la première année moyenne :

Les productions écrites retenues pour notre analyse sont en nombre de dix de deux classes différentes.

La consigne donnée aux élèves est comme suit :

Rédigez un court texte dans lequel vous expliquez les causes et les conséquences de la pollution.

Critères de réussite

:

- Attribuez un titre à votre production.*
- Commencez par une introduction adéquate.*
- Employez le rapport de cause*

Le choix du thème de la production est relatif à l'objectif général assigné à ce niveau à savoir la maîtrise à l'oral comme à l'écrit du texte explicatif, ainsi l'apprenant pourrait par le biais de cette situation d'intégration faire valoir ces compétences entre autre celles relevant de l'appropriation du vocabulaire et sa manipulation en diverses situations.

Par conséquent, l'attribution d'un titre aux productions vise la capacité de l'apprenant à synthétiser l'information et la réduire en termes génériques et qui reprennent l'essentiel de la production.

Quant à l'introduction, elle met en valeur la compétence de l'apprenant à introduire adéquatement un texte explicatif.

Pour ce qui est de l'emploi du rapport de cause, le choix de l'enseignant est de justifier le rapport logique le plus maîtrisé par les apprenants afin de relier sémantiquement les lexies du texte à produire. Les productions écrites des dix apprenants sont répertoriées dans le tableau ci-dessous :

Productions	Productions Ecrites
N°01	<p>La Pollution L'eau des océans est pollué à causes de marré noir, laterre est malade parceque les hommes de la polluent. Les conséquences de la pollution sont les maladies graves changement du climat.</p>
N°02	<p>Sons le soleil,il n'y aurait in animaux sur la terre,personne ne pourrait y vivre,le soleil nous sa lumière et sa chaleur, nais la lumière du soleil est est très et risque d'abimer les yeux de la personne qui fixe le soleil meme avec des lunettes de soleil,cette lumière est composée de sept coulairs que l'on pout distinguer lorsque l'arc-en ciel apparait après la pluie.</p>
N°03	<p>La pollution de l'environnement. La pollution est l'ensemble des dégats que font les produitd toxiques dans l'eau et dans l'air. La pollutiont de l'environnement à cause des fumée des usines ,des marrées et chauffage et climatisation.Les conséquences de la pollution de l'environnement est les maladies graves comme les cancers et le changement du climat.</p>
N°4	<p>Pollution de l'air Les causes de la pollution de l'air : fumée usines-le gaz d'échappement des voiture-chaffage et climatisation. Et les conséquences à causes de : les maladies respiratoires-changement climatique-cancers et chaque jour demilyou enfants morts.</p>
N°5	<p>La pollution est un danger qui menace tous les etres vivants sur la planete. La terre est polluée parceque les hommes ne le respectent pas . Les conséquences la la pollution on sont les malaatis graves et le changement climatique.</p>

N°6	<p>La multipilation de pollution.</p> <p>La pollution est malle chose. Notre monde est pollue grace à les activités humains, chauffage et climatiseurs, les produits chimiques.</p> <p>A cause de pollution ,ils mordent 6000 enfant. Et des graves maladies commes la gale, etc....</p>
N°7	<p>La pollution</p> <p>Lair que nous respirons est sont nuis malheureusement ils sont dans pour la plupart aux activité :-transports-industrie-chaffage et climatisatio.</p> <p>La conséquence de cette du climat..</p>
N°8	<p>La pollution</p> <p>L'etre humain doit vière dans un miliue sainaie,l'eau terre propre.Mais maintenat tout est pollué –la cause de pollution de l'eau les fumée preremdes voitura des usine.</p>
N°9	<p>La pollution de l'eau est plemomène ne gatire.</p> <p>L'a pollution de l'eau est une donger de la vie de l'homme elle a bouceup des negatves a cause de fumée de fabreque.nous constatons il fumée de fabrique pour eveter cet te catatrofe et a la fim.je comseille tout le monde</p>
N°10	<p>La pulition</p> <p>La pulition est un danger qui menace les etres vivant sur la plunte le terre est pullie parceque les hommes ne la respectent pas les consqunc de la pullition sont les maladie grave et le chargement climatiqu.</p>

Tableau 4-1-: Productions des apprenants de la première année moyenne

4-1-1-Analyse quantitative et qualitative:

Afin d'analyser les différentes productions des apprenants nous établirons deux tableaux, pour le premier, l'analyse sera d'ordre quantitatif où nous évaluerons l'application des différents critères d'analyse dans les dites productions, quant au deuxième tableau, il sera réservé à l'analyse qualitative où ces mêmes productions feront l'objet d'une étude révélant la pertinence des lexies employées ou non.

Le tableau ci-dessous comporte trois colonnes et de dix lignes. Ces dernières représentent les dix productions écrites des apprenants. 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	Introduction adéquate	Rapport de cause
N°01	+	—	+
N°02	—	—	
N°03	+	+	+
N°4	+	—	+
N°5	—	+	+
N°6	+	+	+
N°7	+	+	+
N°8	+	+	+
N°9	—	+	+
N°10	+	+	+

Tableau 4.2. Statistiques des lexies employées dans les productions des apprenants de la première année moyenne

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 (07) sur dix (10).
- Les productions comprenant une introduction sont en nombre de (7) sur dix(10).
- Les productions contenant un rapport de cause sont en nombre de (9) sur (10)

Commentaire :

A première vue, la quasi-totalité des apprenants ont mis un titre à leurs productions, le respect de la consigne est apparent vu la nature même du type de texte à produire en l'occurrence le texte explicatif, car dans un contexte explicatif, les enseignants insistent

sur l'importance d'une telle pratique pour une meilleure compréhension.

Même remarque pour l'introduction, le nombre de production contenant une introduction est assez éloquent, car l'emploi d'une introduction est une compétence transversale que les apprenants sont sensés acquérir et qu'ils utilisent fréquemment.

Pour le rapport de cause, il est employé par la totalité des apprenants à une exception près, en omettant la qualité et le choix des lexies utilisées pour exprimer ce rapport, nous dirons que dans l'ensemble, les apprenants ont, manifestement, appliqué les critères émis par l'enseignant.

4-1-2- Analyse qualitative :

L'analyse qui suivra portera, essentiellement, sur la qualité des lexies employées et de sa pertinence par rapport au texte explicatif.

Le tableau ci-dessous 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°01 : La Pollution L'eau des océans est pollué à causes de marré noir, laterre est malade parceque les hommes de la polluent. Les conséquences de la pollution sont les maladies graves changement du climat	Même si le titre existe dans cette production, les lexies employées sont mal agencées, ce travail est trop court vu le thème abordé, ainsi, l'apprenant en absence de vocabulaire adéquat se trouve limité aux termes déjà utilisés en classe.
N°02 : Sons le soleil, il n'y aurait in animaux sur la terre, personne ne pourrait y vivre, le soleil nous sa lumière et sa chaleur, nais la lumière du soleil est est très et risque d'abimer les yeux de la personne qui fixe le soleil meme avec des lunettes de soleil, cette lumière est composée de sept coulairs que l'on pout distinguer lorsque l'arc-en ciel apparaît après la pluie.	Le titre ne figure pas dans cette production, et les lexies employées semble être en décalage par rapport au thème proposé, ceci est considéré comme une entorse aux critères préétablis par l'enseignant, ceci est dû, vraisemblablement à l'incompréhension de la consigne du départ.

<p>N°03 : La pollution de l'environnement.</p> <p>La pollution est l'ensemble des dégats que font les produits toxiques dans l'eau et dans l'air. La pollution de l'environnement à cause des fumées des usines, des marées et chauffage et climatisation. Les conséquences de la pollution de l'environnement est les maladies graves comme les cancers et le changement du climat.</p>	<p>Cette production est conforme aux critères de réussite à l'exception de quelques imperfections, le vocabulaire employé semblerait satisfaisant mais qui reprend les termes se trouvant dans le manuel scolaire, donc le facteur créativité est totalement absent et dénote un déficit en matière de vocabulaire.</p>
<p>N°4 : Pollution de l'air</p> <p>Les causes de la pollution de l'air : fumée usines-le gaz d'échappement des voitures-chauffage et climatisation. Et les conséquences à causes de : les maladies respiratoires-changement climatique-cancers et chaque jour des milliers d'enfants morts.</p>	<p>Malgré la présence du titre dans cette production, l'agencement des lexies fait défaut. L'apprenant s'est contenté d'énumérer les causes et les conséquences en omettant non seulement le côté créatif du vocabulaire mais leur agencement au sein de la production.</p>
<p>N°5 : La pollution est un danger qui menace tous les êtres vivants sur la planète. La terre est polluée parce que les hommes ne le respectent pas. Les conséquences de la pollution sont les maladies graves et le changement climatique</p>	<p>En plus de l'absence d'un titre, la courte production rédigée reprend les mêmes lexies à l'instar des autres productions, preuve de l'insuffisance du stock lexical chez l'apprenant.</p>
<p>N°6 : La multiplication de pollution.</p> <p>La pollution est une chose. Notre monde est pollué grâce à les activités humaines, chauffage et climatiseurs, les produits chimiques. À cause de la pollution, ils mordent 6000 enfants. Et des graves maladies comme la gale, etc....</p>	<p>La lexie employée dans le titre de cette production est incompréhensible et les termes utilisés sont encore repris avec une incohérence visible au niveau de leur agencement, preuve tangible de cette insuffisance dont souffrent les apprenants.</p>
<p>N°7 : La pollution</p> <p>L'air que nous respirons est nuisible, malheureusement ils sont dans pour la plupart aux activités : transports-industrie-chauffage et climatisation. La conséquence de cette climat..</p>	<p>À l'exception du titre, cette production manque de lexies pertinentes, d'agencement de ces dernières, et nous pourrions affirmer que l'absence d'un vocabulaire assez riche empêche l'apprenant de produire correctement des énoncés nouveaux et cohérents.</p>
<p>N°8 : La pollution</p> <p>L'être humain doit vivre dans un milieu sain, l'eau propre. Mais maintenant tout est pollué –la cause de la pollution de l'eau est la fumée des usines.</p>	<p>À l'instar de la précédente production, cette rédaction manque de créativité en matière de vocabulaire ainsi que l'agencement des lexies ce qui la rend incohérente et parfois illisible.</p>

<p>N°9 : La pollution de l'eau est plemomène negaire.L'a pollution de l'eau est une donger de la vie de l'homme elle a bouceup des negatves a cause de fumée de fabreque.nous constatons il fumée de fabrique pour eveter cet te catatrofe et a la fim.je comseille tout le monde sux la pollution.</p>	<p>Le titre est absent de cette production et les lexies employé sont repris et mal orthographiées, ceci est dû à l'insuffisance de la réserve lexicale chez l'apprenant.</p>
<p>N°10 : La pulition La pulition est un danger qui menace les etres vivant sur la plunte le terre est pullie parceque les hommes ne la respectent pas les consqunc de la pullition sont les maladie grave et le chargement climatiqu.</p>	<p>Cette production illustre la pauvreté du stock lexical chez l'apprenant par la reprise des mêmes lexies des autres productions et le mal agencement de celles-ci au sein de la redaction.</p>

Tableau 4-3 Analyse qualitative des productions des apprenants de la quatrième année moyenne

Commentaire :

En apparence, les dix productions retenues pour cette analyse respectent, dans leur quasi-totalité, les critères de réussite émis par l'enseignant, à savoir : mettre un titre, une introduction adéquate au sujet et l'emploi d'un rapport de cause.

Cependant, l'analyse qualitative nous révèle que les dix productions comportent des similitudes relatives à l'emploi des lexies, ainsi, nous avons constaté des termes présents dans toutes les productions, entre autre ceux concernant les titres (La pollution) ou encore les causes et les conséquences de la pollution, qui sont récurrentes dans toutes les rédactions.

Ces lexies réutilisées ont été déjà étudiées en classe et se trouvent dans le manuel scolaire de l'apprenant, ceci est preuve d'absence de créativité en matière de vocabulaire, l'apprenant devant une impasse qui est l'insuffisance de stock lexical, trouve refuge dans la reprise intégrale des termes déjà étudiés ou chez ses pairs.

Outre le déficit lexical constaté, l'agencement des lexies au sein de la production est une preuve qui s'ajoute aux lacunes des apprenants, car il ne serait suffisant d'acquérir un lexique sans savoir le réutiliser à bon escient.

Ceci est le témoignage que les apprenants de la première année moyenne ne disposent pas d'un vocabulaire assez riche leur permettant d'entreprendre la tâche de rédiger une production d'un texte explicatif en faisant preuve de créativité.

4-2- Les productions des élèves de la deuxième année moyenne :

Le nombre des productions retenues pour l'analyse sont au nombre de 10 (voir annexe), divisé en deux groupe, le premier avait à produire, en classe, un texte narratif dont la consigne est comme suit :

Reproduit la fable de « la cigale et la fourmi » avec tes propres mots en insérant un dialogue

Critères de réussite :

- *Mettre un titre au texte*
- *Utilisation des synonymes*
- *Emploi des adjectifs*

.Quant au deuxième groupe la consigne était :

Réécrit la fable du « loup et l'agneau » sous forme de dialogue.

Nous noterons que les mêmes critères sont retenus.

Le choix est fait à la base de l'enseignement dispensé et les objectifs atteindre, à savoir la compréhension et la production d'un texte narratif, en outre, la motivation des apprenants vis-à-vis de la narration n'est pas négligeable.

Nous avons choisi de mentionner ces critères de réussites afin de repérer le degré d'assimilation des notions relatives au vocabulaire et de pouvoir les réinvestir correctement dans une situation d'intégration par l'apprenant.

Le fait de réécrire et de reproduire la fable nous permettra, d'un côté, de détecter la compréhension de l'apprenant, d'un autre côté, la capacité de celui-ci à manier un vocabulaire adéquat à la situation d'intégration par le biais des synonymes et des reformulations.

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

Productions	Productions Ecrites
N°1	<p>-Il était une fois deux insectes la cigale et la fourmi la cigale chantait tout l'été alors que la fourmi travaillait.</p> <p>Pendant l'hiver la Cigale mourir de faim il sortait à sa voisine il lui dit : « comment tu fais pour survivre ? » la fourmi dit : « que ce que fais-tu en tout ce temps ? » la cigale dit : « moi je chantais » la fourmi dit : « tu chantais alors maintenant ? »</p>
N°2	<p>Il était une fois, deux insectes la cigale ayant chanté tout l'été alors que la fourmi travaillait. La cigale manger quelques grains, la fourmi chez la cigale de quelques grains mais la fourmi refuse. La cigale mourut de faim et de froid de la fourmi</p>
N°3	<p>Il était un fois 2 insectes la cigale chanté pendant la fourmi travaille un matin la cigale n'a rien trouvé à manger elle alla la fourmi sa voisine.elle demanda quelques grains, la fourmi refuse.</p>
N°4	<p>Il était une fois des insectes la cigale chantait tout l'été alors que la fourmi travaillait. Un jour la cigale n'a rien trouvé à manger la fourmi sa voisine demanda quelques grains et la fourmi lui dit Non.</p>
N°5	<p>Il était une fois deux insectes la cigale chanta tout l'été alors que la fourmi travaillait, un jour la cigale n'aurait rien trouvé à manger elle alla la fourmi sa voisine dit : « ma voisine comment fais-tu pour survivre ? » la fourmi répondit : « tu chantais pendant que je travaillais » la cigale mourut de faim et de froid et la fourmi resta bien au chaud dans sa maison.</p>
N°6	<p>Tu as bu l'eau de la rivière dit je me buvais que du bout des lèvres répondit l'agneau. Je ne pouvais pas boire cette eau dit tu as</p>
N°7	<p>Un agneau buvait à une rivière, un loup affamé voulut dévorer l'agneau en cherchant un prétexte. Le loup dit à l'agneau « tu as bu l'eau de la rivière » répondit l'agneau la n'importe pas même pas encore né.</p>
N°8	<p>Un agneau buvait à une rivière un loup affamé, voulut dévorer en cherchant un prétexte. le loup dit à l'agneau « tu as bu l'eau de la rivière l'empêchant ainsi de boire ». l'agneau répondit : « que je buvais que du bout des lèvres et que par conséquent je ne pouvais pas »</p>
N°9	<p>Un agneau buvait à une rivière. un loup affamé voulut dévorer l'agneau en cherchant un prétexte, le loup dit « tu es sale toute la rivière ». l'agneau répondit que je serai sale le grand » le loup : la n'importe pas mon père agneau l'année passée</p>

N°10	Un agneau buvait à une rivière. un loup ,affamé,voulut dévorer l'agneau en cherchant un prétexte « l'accuse de salir l'eau l'empêchant ainsi de boire » l'agneau répondit qu'il ne buvait que du bout des lèvres. Le loup n'ayant eu aucun effet sur l'agneau.
------	--

Tableau 4-4- Productions écrites des élèves de la deuxième année moyenne

4-2-1-Analyse quantitative :

Afin d'étudier le corpus ci - dessus, nous commencerons par une analyse quantitative pour évaluer la quantité du vocabulaire maîtrisée par ces apprenants et leur capacité à le réinvestir correctement. Puis, nous aborderons l'analyse qualitative pour repérer la pertinence et le choix de ces mots.

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	reformulation	Insertion de dialogue	Emploi des synonymes	Emploi des adjectifs
N°01				—	—
N°02		—	—		—
N°03		—	—		—
N°4		—	—	-	—
N°5		—	+		—
N°6			—		

N°7	-	—	+		
N°8	—	—	+	-	—
N°9	—	—	+	-	—
N°10	-	—	—	—	—

Tableau 4.5. 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 (00) sur dix (10).
- Les productions comprenant au moins un adjectif est de huit(00) sur dix(10).
- Les productions utilisant des synonymes sont en nombre de 00 sur 10.
- Les productions comprenant une reformulation est de 00 sur 10.
- Les productions comprenant un dialogue sont en nombre de 5 sur 10

Commentaire :

Pour le premier critère, demandant aux apprenants de mettre un titre au texte, la totalité ne l'ont pas mis, sachant que c'est une pratique transversale, ce qui démontre la déficience à ce niveau, non par incompréhension mais par ce manque de ce stock lexical qui leur permettrait de répondre à de telles consignes.

Même remarque est retenue pour le critère de reformulation, il semblerait que les productions sont identiques en matière de vocabulaire utilisé.

La réponse nous la trouverons dans les deux critères suivants, d'un coté , l'incapacité à utiliser des synonymes pour remplacer les lexies du textes source à savoir la fable, d'un autre coté l'emploi des adjectifs ,car comme nous l'avons déjà constaté, la totalité des productions retenues comme échantillon manquent de qualifiant.

En revanche, pour la consigne demandant aux apprenants d'insérer un dialogue dans leurs productions, nous avons observé que la moitié des répondants l'ont mis, même s'il n'était pas assez conséquent

4-2-2- Analyse qualitative :

Cette analyse se veut plus approfondie, dans la mesure où étudiera la qualité du vocabulaire utilisé dans les productions des 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
<p>-Il était une fois deux insectes la cigale et la fourmi la cigale chantait tout l'été alors que la fourmi travaillait.</p> <p>Pendant l'hiver la Cigale mourir de faim il sortait à sa voisine il lui dit : « citupli donnait quelque grand pour manger la fourmi dit : « que ce que fais-tu en ce temps ? » la cigale dit : « moi je chantais » la fourmi dit : « tu chantais alors donc ? »</p>	<p>Intitulé inexistant, les lexies utilisées sont les mêmes du texte source, aucune créativité en matière de synonymie et de reformulation de la part de l'apprenant, la fin de la fable est introuvable et le dialogue de même.</p>
<p>Il était une fois , deux insectes la cigale ayant chanté tout l'été alors que la fourmi travaillait. La cigale manger quelques grains , la cigale chez la fourmi de quelques grains mais la fourmi refuse. La cigale mourut de faim et de faim de la fourmi</p>	<p>Le titre est introuvable et l'absence des synonymes des mots déjà utilisés en classe à cet effet. Aucun adjectif n'est utilisé dans cette production. La lisibilité des propos est difficile car la graphie des mots n'est pas assez maîtrisée par le</p>
<p>Il était un fois 2 insectes la cigale chanté pendant la fourmi travaille un matin la cigale n'a rien trouvé elle alla chez la fourmi sa voisine.elle demanda quelques grains, la fourmi refuse</p>	<p>Le titre n'apparaît pas. Les lexies utilisées par l'apprenant est semblable au texte source, la compréhension par l'effet des erreurs commises est clairement touchée. Ici, encore, les synonymes et les adjectifs sont absents et la fable est</p>
<p>Il était une fois des insectes la cigale chantait tout l'été alors que la fourmi travaillait. Un jour la cigale n'a rien trouvé elle alla chez la fourmi sa voisine elle demanda quelques grains et la fourmi lui dit Non.</p>	<p>L'absence du titre, des adjectifs , des synonymes et des reformulations. Le tout apparaît comme une succession de signes graphiques qui n'aboutissent pas à l'objectif assigné à cette activité.</p>

<p>Il était une fois deux insectes la cigale choute tout l'été alors que la fourmi travaillait ,un jour la cigale n'aria trouvé à manger elle alla la fourmi sa voisin dit : « ma voisine s'agit de demander quelque chose » mi la fourmi refusa di « tu chantaient dansez maintenant » la cigale mourut de faim et de froid et la fourmi resta bien au chaud dans sa maison</p>	<p>Dans sa totalité, cette production omet tous les critères proposés, les carences en matière de vocabulaire sont nettement visibles.</p>
<p>Tu as Sali l'eau de la rivière dit je me buvais que du bout lèvres répondit l'agneau. Je ne pouvais troubler cette eau ajota tu as</p>	<p>Nous remarquons que l'apprenant en absence d'un vocabulaire conséquent lui permettant de narrer, il use d'un ensemble de lexies puisées dans le texte source pour parvenir à améliorer sa production.</p>
<p>Un agneau buvait à une rivière, un loup affamé voulut dévorer l'agneau en cherchant un prétexte. Le loup dit à l'agneau « tu as Sali buvais à une rive » répondit l'agneau la nie pas même pas encore né.</p>	<p>Le titre ne 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 qui est celle de raconter en insérant un dialogue.</p>
<p>Un agneau buvait à une rivière un loup affamé, voulut dévorer en cherchant un prétexte. le loup dit à l'agneau « tu as accusé de salir l'eau l'empêchant ainsi de boire ». l'agneau répondit : « qu je buvais que du bout des lèvres et que par conséquent je ne pouvais »</p>	<p>Cette production enveloppe les mêmes carences que les précédentes : manquant, le dialogue inachevé et par conséquent toute la fable est tronquée</p>
<p>Un agneau buvait à une rivière. un loup affamé voulut dévorer l'agneau en cherchant un prétexte, le loup dit « tu es sale toute la rivière ». l'agneau répondit que je serai sale le grand » le loup : la nne pasé mon père agneau l'anne pasé</p>	<p>Cette production présente une suite de caractères parfois incompréhensibles. Nous retenons les mêmes remarques que pour les autres productions.</p>
<p>Un agneau buvait à une rivière. un loup affamé, voulut dévorer l'agneau en cherchant un prétexte « l'accuse de salir l'eau l'empêchant ainsi de boire » l'agneau répondit qu'il ne buvait que du bout des lèvres. Le loup n'ayant eu aucun effet sur l'agneau.</p>	<p>Cette production démontre comme les précédentes, les insuffisances en matière de vocabulaire lors des situations d'intégration.</p>

Tableau 4-6- Analyse qualitative des productions des apprenants

Commentaire :

D'emblée les dix productions proposées pour l'analyse comportent des lacunes identiques. L'absence des titres révèle l'incapacité des apprenants à condenser l'information et la résumer pour en donner l'essentiel, de plus toutes les productions commencent par le même indicateur « il était une fois », sachant qu'une séance est réservée aux formules d'ouverture et de clôture d'un conte ou d'une fable.

La totalité des lexies utilisés dans les productions, sont empruntées du texte source, ceci est du au déficit en matière de vocabulaire chez les apprenants, car s'il auraient du faire usage des synonymes, des adjectifs et des reformulations afin de contourner le texte d'origine et de ne maintenir que le sens.

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.

4-3- Les productions des élèves de la troisième année moyenne

Les productions retenues pour l'analyse en troisième année moyenne est de 10 de deux classes différentes, la consigne était la suivante :

Tu as été marqué par un souvenir d'enfance, un évènement qui est gravé dans ta mémoire .Raconte ce souvenir.

Aucun critère n'avait été mentionné pour ces cas, ceci est dans l'objectif de laisser l'apprenant libre de toutes contraintes afin d'utiliser le plus grand nombre de lexies dans sa production.

Il est à noter que le choix du thème est géré par les directives du programme officiel et l'objectif assigné à l'enseignement/apprentissage à ce niveau.

L'opportunité est offerte à l'apprenant pour produire un fait relevant du réel et par

conséquent nous considérons que la situation d'intégration est le moment propice pour détecter le niveau d'acquisition du vocabulaire de par son acquisition et de son réinvestissement.

L'échantillon des dix productions est transcrit ci-dessous tel qu'il figure dans les copies des apprenants :

Productions	Productions Ecrites
N°1	Je me souviens d'un souvenir heureux d'enfance lorsque j'avais 5 ans. Mon père va à Mecca retour donne les cadeaux. Il un beau jour dans ma vie, dit : « citpli
N°2	Je me souviens très bien qu'un jour j'avais alors 5 ans, c'était mon premier jour à l'école, mère m'avait amené, j'accompagne beaucoup de copines et mon maître qui s'appelait Ahmed, et j'étais très fier et heureuse parce que c'est la belle journée marquée dans ma mémoire.
N°3	Je me souviens d'un heureux souvenir d'enfance lorsque j'avais cinq ans. j'ai voyagé à Oran j'ai visité plusieurs places ce souvenir était la ball dans les souvenirs d'enfance.
N°4	Je me souviens d'un mauvais souvenir d'enfant lorsque j'avais 14 ans ma grand-mère a décédé ce jour le mauvais jour dans ma vie
N°5	Je me souviens très bien qu'un d'enfance lorsque j'avais 5 ans j'avais alors trois ans, ma sœur ZAHIA m'avait emmené à la fête du 1 ^{er} mai à l'école..
N°6	Je me souviens d'un malheureux souvenir d'enfance lorsque j'avais 5 ans ma grand-mère morte devant mes yeux à cause d'une arrêt-cardiaque, elle était encore aime la vie, vraiment c'est un mauvais souvenir

N°7	Je me souviens de mon 5 ^{ème} annéverssair lorsque j'avais 5ans mon père ma acheté un vélo avec des couleurs clairs.
N°8	Mon souvenir (titre) Je me souviens d'un malheureu souvenir d'enfance lorsque j'avais 10ans , le 01/11/2013 mama et mon ferare va à Françe parce que mon ferare elle est malade, donce, j'avais 4 ans bon vu ma mère et mon ferare vrument.il sont manquent.
N°9	Je me souviens d'un sevenir heureux, d'enfance lorsque j'avais 11ans, je vais a tlemcen a l'mansoura et visité les ruines vraiment c'est une belle journée, c'est un très bon matin , c'est une journée mgnifique.
N°10	Je me souviens d'un heureux sovenir, mon frér Mhamed il vait en ghilizan, elle donné une petite chat blank est les yeux bleux est la bouche rouge.

Tableau 4-7- Productions écrites des élèves de la troisième année moyenne

4-3-1- Analyse quantitative:

Pour étudier le cas de cet échantillon de la troisième année nous allons procéder de la même méthode appliquée aux niveaux précédents. Ainsi, nous étalerons ci-dessous un tableau résumant.

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 non divulgués aux apprenants. Ainsi, l'existence d'un titre, à titre d'exemple, est mentionnée par le signe(+); pour l'absence d'un critère par le signe ()

Productions	Titre	Vocabulaire péjoratif	Vocabulaire mélioratif	Emploi des synonymes	Emploi des adjectifs
N°01				—	+
N°02		—	+		+
N°03		—	+	—	+
N°4	—	+	—	—	+
N°5		—	—		—
N°6	—	+	—	—	+
N°7	-	—	—		
N°8	+	+	—	—	+
N°9	—	—	—	—	+
N°10	-	—	+	—	+

Tableau4-8- Statistiques des lexies employées dans les productions des apprenants de la troisième année moyenne

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 (00) sur dix (10).
- Les productions comprenant au moins un adjectif est de huit(00) sur dix(10).
- Les productions utilisant des synonymes sont en nombre de 00 sur 10.
- Les productions comprenant une reformulation est de 00 sur 10.
- Les productions comprenant un dialogue sont en nombre de 5 sur 10

Commentaire :

Pour le premier critère, demandant aux apprenants de mettre un titre au texte, la totalité ne l'ont pas mis, sachant que c'est une pratique transversale, ce qui démontre la déficience à ce niveau, non par incompréhension mais par ce manque de ce stock lexical qui leur permettrait de répondre à de telles consignes.

Même remarque est retenue pour le critère de reformulation, il semblerait que les productions sont identiques en matière de vocabulaire utilisé.

La réponse nous la trouverons dans les deux critères suivants, d'un côté, l'incapacité à utiliser des synonymes pour remplacer les lexies du textes source à savoir la fable, d'un autre coté l'emploi des adjectifs ,car comme nous l'avons déjà constaté, la totalité des productions retenues comme échantillon manquent de qualifiant.

En revanche, pour la consigne demandant aux apprenants d'insérer un dialogue dans leurs Productions, nous avons observé que la moitié des répondants l'ont mis, même s'il n'était pas assez conséquent

4-3-2- Analyse qualitative :

Cette analyse se veut plus approfondie, dans la mesure où étudiera la qualité du vocabulaire utilisé dans les productions des 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
Je me souviens d'un souvenir huereux d'enfance lorsque j'avais 5 ons.Mon père va a Mecca routour donne les cacadeau .Il une belle jour dan ma vi.	Intitulé inexistant, les lexies utilisées sont les mêmes du texte source, aucune créativité en matière de synonymie et de reformulation de la part de l'apprenant, la fin de la fable est introuvable et le dialogue de même.
Je me souviens très bien qu'un jour j'avais alors 5ans, c'était mon premier jour à l'école,mère m'avait ommené , j'accompagne beaucoup de copines et mon maitre qui s'appelait Ahmed, et j'étais très fier et heureuse parceque c'est la belle journée marqué dans ma mémoirecigale mourut de fain et de focir de la formi	Le titre est introuvable et l'absence des synonymes des mots déjà utilisées en classe à cet effet. Aucun adjectif n'est utilisé dans cette production. La lisibilité des propos est difficile car la graphie des mots n'est pas assez maitrisée par le sujet.

<p>Je me souviens d'un heureux souvenir d'enfance lorsque j'avais cinq ans. j'ai voyagé à Oran j'ai visité plusieurs places ce souvenir était la ball dans les souvenirs d'enfance</p>	<p>Le titre n'apparaît pas. Les lexies utilisées par l'apprenant est semblable au texte source, la compréhension par l'effet des erreurs commises est clairement touchée. Ici, encore, les synonymes et les adjectifs sont absents et la fable est tronquée.</p>
<p>Je me souviens d'un mauvais souvenir d'enfance lorsque j'avais 14 ans ma grand-mère a décédé ce jour là le mauvais jour dans ma vie</p>	<p>L'absence du titre, des adjectifs, des synonymes et des reformulations. Le tout apparaît comme une succession de signes graphiques qui n'aboutissent pas à l'objectif assigné à cette activité.</p>
<p>Je me souviens très bien qu'un d'enfance lorsque j'avais 5 ans j'avais alors trois ans, ma sœur ZAHIA m'avait emmené à la fête du 1^{er} mai à l'école. Un voisin dit : « ma voisine siltuple demanda quelque grain » moi la fourmi refusai de « tu chantaient danses maintenant » la cigale mourut de faim et de froid et la fourmi resta bien au chaud dans sa maison</p>	<p>Dans sa totalité, cette production omet tous les critères proposés, les carences en matière de vocabulaire sont nettement visibles.</p>
<p>Je me souviens d'un malheureux souvenir d'enfance lorsque j'avais 5 ans ma grand-mère morte devant mes yeux à cause d'une arrêt-cardiaque, elle était encore jeune la vie, vraiment c'est un mauvais souvenir</p>	<p>Nous remarquons que l'apprenant en l'absence d'un vocabulaire conséquent lui permettant de narrer, il utilise d'un ensemble de lexies puisées dans le texte source pour parvenir à améliorer sa production.</p>
<p>Je me souviens de mon 5^{ème} anniversaire lorsque j'avais 5 ans mon père m'a acheté un vélo avec des couleurs claires.</p>	<p>Le titre ne 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 qui est celle de raconter en insérant un dialogue.</p>

<p>Mon souvenir (titre)</p> <p>Je me souviens d'un malheureux souvenir d'enfance lorsque j'avais 10ans , le 01/11/2013 mama et mon ferare va à France parce que mon ferare elle est malade, donc, j'avais 4 ans bon vu ma mère et mon ferare vrument.il sont manquent.r conséquent je ne pouvait »</p>	<p>Cette production enveloppe les mêmes carences que les précédentes : manquant, le dialogue inachevé et par conséquent toute la fable est tronquée</p>
<p>Je me souviens d'un sevenir heureux, d'enfance lorsque j'avais 11ans, je vais a tlemcen a l'mansoura et visité les ruines vraiment c'est une belle journée, c'est un très bon matin , c'est une journée mgnifique.pasé mon père</p>	<p>Cette product.ion présente une suite de caractères parfois incompréhensible. Nous retenons les mêmes remarques que pour les autres productions.</p>
<p>Je me souviens d'un heureux sovenir, mon frér Mhamed il vait en ghilizan, elle donné une petite chat blank est les yeux bleux est la bouche rouge.</p>	<p>Cette production démontre comme les précédentes, les insuffisances en matière de vocabulaire lors des situations d'intégration.</p>

Tableau 4-9- Analyse qualitative des productions des apprenants

Commentaire :

D'abord, les productions étalées ci-dessus contiennent quelques similitudes, entre autre la formule par laquelle débute chacune d'elle empruntée de la consigne donnée en amont par l'enseignant.

L'absence des synonymes reflète de même l'incapacité des apprenants à trouver dans leur stock lexical des alternatives renvoyant à d'autres lexies.

Encore, la meilleure copie contient deux adjectifs seulement et qui apparaissent dans toutes les productions malgré que le sujet à traiter était de nature descriptive, chose qui aurait dû motiver l'apprenant à utiliser une panoplie d'adjectifs.

Par conséquent, nous constatons ici à l'instar des productions des deuxièmes années, l'insuffisance des apprenants en matière de vocabulaire d'où tout l'intérêt à chercher derrière ce déficit lexical.

4-4- Les productions des élèves de la quatrième année :

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°01	J'ai opté pour Nedjma presque à l'offre des prix et elle a grand renommée 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°02	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°03	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°4	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°5	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 chients.
N°6	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
N°7	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°8	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°9	A mon avis, je préfère l'opérateur nedjma. D'abord, cette pus était moins chère que les autres, ensuite, quand tu as flexy un prix tu as un bonus. Enfin, je pense que Nedjma est la meilleur parmi les autres opérateurs.
N°10	Je préfère la carte Djezzy parce que elle a utiliser a toute m'a famille, en plus la carte Djezzy presente des Bonus comme l'appel gratuite et sa sonnerie est très belle.

Tableau 4-10- Productions écrites des élèves de la quatrième année moyenne

4-4-1- Analyse quantitative:

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 4-11- 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.

4-2- 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.

production	Analyse
<p>N°05 : J'ai opté pour Nedjma psequé 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 appelles gratuits plus les bonus enfin,je conseille les gens collaborer avec Nejma</p>	<p>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.</p>
<p>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</p>	<p>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.</p>
<p>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</p>	<p>Le titre n'apparait 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.</p>
<p>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.</p>	<p>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</p>
<p>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</p>	<p>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.</p>

<p>N°27 : jezzy</p> <p>On Algerie il ya 3 opérateurs qui domine la scène de la téléphone je préfère que le meilleur choix c'est Djezzy parce que 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</p>	<p>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.</p>
<p>N°28 : Djezzy viv la vie c'est un choix préfère parce que 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.</p>	<p>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.</p>
<p>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</p>	<p>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.</p>
<p>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.</p>	<p>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.</p>

Tableau 4-12- Analyse qualitative des productions des apprenants de la quatrième année moyenne

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 incompetence, 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^{ème}, 3^{ème} et 4^{ème} 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.

CHAPITRE 05

EXPERIMENTATION :

Dans le cadre de notre recherche, nous avons tenté d'entreprendre une expérience relative à l'appropriation du vocabulaire chez les apprenants de la quatrième année moyenne. Cette expérience est réalisée à partir des bases théoriques de Alain Polguère et Igor Mel'cuk qui, tous deux, dans leur théorie combinatoire est explicative préconisent un enseignement /apprentissage systématique du lexique.

L'objectif de l'expérience est de présenter le rôle de la systématisation du vocabulaire en classe de langue comme une alternative à la méthode appliquée actuellement, à savoir un enseignement thématique et contextualisé.

L'expérience a eu lieu au collège « Fahas Maamer » dans la commune de « Oued Fodda » à 20Km du chef-lieu de la wilaya de Chlef entre le 02 et le 31 janvier 2017.

Ainsi, nous avons opté pour une classe de la quatrième année moyenne, ce choix est basé, d'abord, sur l'importance du vocabulaire à ce niveau en sachant que les apprenants ont à subir une évaluation sommative, en l'occurrence le Brevet d'Enseignement moyen. Ensuite, ces apprenants sont sensés acquérir un vocabulaire assez conséquent après six ans d'apprentissage du français comme langue étrangère.

Deux groupes distincts forment notre corpus, l'un est un groupe témoin et l'autre un groupe expérimental.

Le groupe témoin de dix apprenants a suivi durant une séquence, qui a duré près d'un mois, un enseignement thématique et contextualisé du vocabulaire, c'est-à-dire tel qu'il se pratique sur le terrain, à la fin de cette période, les apprenants auront à produire une production écrite relative à l'argumentation à partir d'une consigne.

Le deuxième groupe dit groupe expérimental, se compose de dix apprenants, qui, durant la même période, ont subi un enseignement systématique du vocabulaire.

Cet enseignement était focalisé sur les lexies et les différentes relations qui pourraient avoir avec les autres telles que la synonymie, l'antonymie, champs lexicaux, champs sémantique.

A la fin de la séquence qui a duré un mois, les apprenants auront à produire un texte argumentatif avec la même consigne déjà donnée au groupe témoin.

Nous commencerons notre analyse par citer les productions de chacun des groupes avant de procéder à une analyse quantitative et qualitative, le tout s'achèvera par des commentaires.

En conséquence, l'énoncé de la consigne donnée aux apprenants était le suivant :

Rédigez un court paragraphe argumentatif pour inciter à la protection des animaux

Pour ce qui est des critères, ils sont en nombre de deux :

-Introduire un argument au moins.

-Emploi d'un articulateur logique

5-1-Groupe témoin :

Le tableau ci-dessous représente les productions des apprenants du groupe témoins telles qu'elles figurent dans leurs copies :

Productions	Productions Ecrites
N°01	Pour protéger les animaux de disparaître comme les pandas les fennecs.les gazelle... le ours se nourrir a les viends met la plus par des les bébés de les animaux nourrir a le lait ,ils sot heureux par cette maniphique vie ou il y'a les animaux comme le denphin,la gazelle,les papillons avec si coulours. Ou les autres animaous qui a mange le pin,les voutour ou migrateur et gorge
N°02	Le finke loit anamuse de sahara,il se nourres laine important.de tromper, mysteres de lunivers se vetir pasciement plus par espèce .il constitue découverte.enfin .
N°03	Les animaux proteger
N°4	

N°5	Protéger la animaux.
N°6	
N°7	
N°8	
N°9	
N°10	De nos jours, tous les animaux de la forêt ,ont besoin d'une protection quelqi soit domestique et sauvage,tout d'autre car l'ennemi numero N°1 et être humain car certains animaux ont été exterminé de la terre .d'une part par le fuie de l'homme .il faut cette tuerie et porter protection a ces animaux.

Tableau 5-1- Les Productions des apprenants du groupe témoin

5-1-1-Analyse quantitative :

Cette analyse à pour objectifs de détecter le nombre de lexies employées par les apprenants dans leurs production et cela en fonction des critères prédéfinis, ainsi la présence d'un argument est signalé par un signe + et son absence par le signe ____, même opération est faite pour la présence ou non d'un articulateur logique.

Nous retiendrons du tableau ci-dessous les résultats suivants :

Production	Introduction d'un argument	Articulateur logique
N°01	-	-
N°02	-	-
N°03	-	-
N°04	-	-
N°05	-	-
N°06	-	-
N°07	-	-
N°08	-	-
N°09	-	-
N°10	+	+

Tableau 5-2- Résultats de l'analyse des productions des apprenants du groupe témoin

Sur les dix productions retenues pour analyse, la dixième production est seule à contenir un articulateur logique et un argument.

Commentaire :

-Une vue d'ensemble des dix productions des apprenants du groupe témoin, nous révèlent que la rédaction d'un texte argumentatif n'est réalisée que par deux apprenants seulement, les huit productions restantes ne présentent aucun écrit.

Sur les deux productions réellement réalisées, une seulement correspond aux critères demandés par l'enseignant.

Nous pensons que cette défection est dû, non à l'incompréhension de la consigne car elle était simple et concise, ni au type de texte qui, tout au long de la quatrième année et lors de notre expérience, les apprenants n'ont cessé de travailler avec ce type d'écrit mais à ce manque de vocabulaire qui les empêche de manipuler la langue et par conséquent à produire des énoncés, en outre, le vocabulaire tel qu'il s'enseigne contextualisé et par le biais des textes n'arrivent pas à donner des résultats concluants.

5-1-2-Analyse qualitative :

Nous aborderons dans le tableau ci –dessous une analyse qualitative des productions des apprenants du groupe témoin.

Le tableau est scindé en deux colonnes, la première contient les productions et la deuxième contient l'analyse proprement dite, le tout sera suivi d'un commentaire.

productions	Analyse
N°01 : Pour protéger les animaux de disparaître comme les pandas les fennecs.les gazelle... le lours se nourrir a les viends met la plus par des les bébés de les animaux nourrir a le lait ,ils sot heureux par cette maniphique vie ou il y'a les animaux comme le denphin,la gazelle,les papillons avec si coulours. Ou les autres animaus qui a mange le pin,les voutour ou migrateur et gorge rouge.	Cette production comporte des lexies mal agencées, A l'exception des noms d'animaux, le vocabulaire employé ne relève point de l'argumentation, et le tout nous donne un ensemble de lexies incohérent qui n'aboutit pas à l'objectif voulu atteindre ni qui correspond aux critères de réussite.

N°02 : Le finke loit anamuse de sahara,il se nourres laine important.de tromper, mysteres de lunivers se vetir pasciement plus par espèce .il constitue découverte. enfin .	Cette production même souffre des carences observées dans la première à savoir l'incohérence et l'incompréhension, elle ne respecte pas les rudiments de la rédaction.
N°03 Les animaux proteger	Pour cette production, elle ne contient que le titre mal orthographié, puis aucunes lexies visibles faute de vocabulaire à employé.
N°4 :	Aucune lexie présent dans cette production d'où l'impossibilité de l'analyser.
N°5: Proteger la animaux	.A l'exception du titre, aucune lexie ne parait dans la copie de l'apprenant.
N°6 :	Aucune lexie n'apparait dans cette production.
N°7 :	Aucune lexie ne figure dans cette production
N°8 :	.Rien d'écrit ne parait dans cette production, à l'instar des précédentes.
N°9	Même remarque et aucune trace écrite n'apparait dans cette production.
N°10 : De nos jours, tous les animaux de la foret ,ont besoin d'une protection quelqui soit demostique et sevage,tout d'autre car l'enemy numero N°1 et etre humain car certeuins onimaux ont été exterminé de la terre .d'une part par le fuie de l'homme .il faut cette tuerie et porter protection a ces animaux	.Cette production compte les deux critères signalés dans la consigne, elle permet d'entrevoir un texte argumentatif insuffisant sur le plan du vocabulaire mais cohérent et lisible.

Tableau 5-3- Analyse qualitative des productions des apprenants du groupe témoin.

Commentaire :

En revoyant les dix copies des dix apprenants du groupe témoin, nous retiendrons quelques constatations, d'abord, sur les dix copies, huit apprenants n'ont rien produit sur leurs copies, chose incompréhensible dans la mesure où la nature du test n'était pas aussi difficile.

Ensuite, sur les dix copies où aucun écrit n'apparait, trois copies comportent des lexies, mais une seulement, présente les caractéristiques d'un texte argumentatif avec l'emploi d'un articulateur logique déplacé et un argument mal rédigé.

Ceci, est preuve que l'appropriation du vocabulaire telle que nous avons adopté pendant la période d'un mois, à savoir la contextualisation, n'a pas abouti à des résultats significatifs, nous pourrions ainsi conclure qu'une telle méthode n'a pas donné les effets escomptés en matière d'enseignement/apprentissage du lexique.

En conséquence, nos observations confirment, du moins pour ce groupe d'apprenants, que la contextualisation d'une telle activité aurait des failles qui empêcheraient les apprenants à acquérir un vocabulaire riche qualitativement et quantitativement et à l'utiliser à bon escient en situation d'intégration.

5-2- Groupe expérimental :

L'analyse qui suivra portera sur le groupe expérimental, toujours avec des apprenants retenus de la même classe, leurs productions avaient comme la même consigne et les mêmes critères d'évaluation :

Rappel de l'énoncé

.Rédigez un court paragraphe argumentatif pour inciter à la protection des animaux

Rappel des critères d'évaluation :

-Introduire un argument au moins.

-Emploi d'un articulateur logique

Le tableau ci-dessous représente les productions des apprenants du groupe témoins telles qu'elles figurent dans leurs copies :

Productions	Productions Ecrites
N°01	Les animaux nous donne notre nourriture et notre habillement alors il faut les protéger. D'une part , l'homme s'émerveille devant la beauté des animaux.D'autre part, il y'a des animaux que nous aide pour gardé notre maison come le
N°02	les animaux herbivores certiens végétux recouvrirais toute la étouffant toute sortes d'autres êtres vivants.
N°03	D'abord les animaux nous donne notre nourrture et notre habillement , les animaux disparaissent et les animaux sont peservé. Il est nécessaire de proteger le faune et la flore. Enfin,l'homme 'émerveille devant cette beauté.

N°4	<p>Les animaux Les animaux et très aportun pour la planat et ils baucaux . D'une part les animaux est très aprton pour la nature et le monde et l'homme tue les animoux ,non de sa pou la nature.</p>
N°5	<p>L'homme le responsable de proteger les animaux. D'abord, il est necessare de proteger les animaus avant disparissent comme le panda.</p>
N°6	<p>Les animaux sofage et les animaux domestique qui abite a la forete. Les animaux nous donne notre habillement qui cette manger le meat par exemple le lion et le tiger et cette animaux il faut donne les vetement pour évite</p>
N°7	<p>La vache produite le lait qui entre dans beaucoup d'aliments nous mangeons aussi suivant et nous portons son cuir</p>
N°8	<p>Il faut que nous devons protéger les animeaux car il sont nécessaires roussource pour notre vie. Comme,les renards parcequ'ils nous donne d'habille et les vaches qui nous aide de vivre par son lis. Pour ça nous devons être des conscients être humains</p>
N°9	<p>L'homme tue les animaux L'homme tue les animaux est inconscient .Les animaux sont preserves est nous donne notre nourriture et notre habement.Les especes animals les sont</p>
N°10	<p>Il ya beaucoup des gens qui ne protègent pas les animaux. D'une part, les animaux disparaissent parceque l'homme tué comme fenek, l'éléphant. D'autre part, il ne sait pas que les animaux qui donne notre nourriture et notre habillement par exemple la vach,le mouton. En conclusion, il faut à chèque personne protéger les nimaux parceque donne des bons paysages.</p>

Tableau 5-4- Productions des apprenants du groupe expérimental

5-2-1- Analyse quantitative :

L'analyse suivante, se veut quantitive, dans la mesure où elle indiquera la présence des lexies demandées par la consigne ainsi que le respect des critères d'évaluation :

Production	Introduction d'un argument	Articulateur logique
N°01	+	+
N°02	-	+
N°03	+	+
N°04	+	+
N°05	-	+
N°06	+	-
N°07	+	-
N°08	+	+
N°09	+	
N°10	+	+

Tableau 5-5- Résultats de l'analyse des productions écrites du groupe expérimental

Commentaire :

D'abord, sur les dix productions du groupe expérimental, sept d'entre elles comportent au moins un articulateur logique.

Ensuite, sur les dix productions, huit rédactions comportent un argument plausible, ce qui nous pousse à affirmer que ces productions, sur le plan quantitatif et que la somme des lexies employées est suffisante dans la mesure où elle aboutit au résultat escompté celui de produire un texte argumentatif en utilisant le maximum de lexies puisées dans le stock lexical des apprenants.

Nous estimons que l'apprentissage systématique du vocabulaire, dont les apprenants du groupe expérimental ont fait objet, a considérablement augmenté les chances des sujets à acquérir une quantité de lexies leur permettant de faire face à une situation d'intégration telle que produire un texte argumentatif.

5-2-2-Analyse qualitative :

L'analyse qui suivra portera sur la qualité des lexies produites par les apprenants lors de leurs rédactions :

productions	Analyse
<p>N°01 : Les animaux nous donne notre nourriture et notre habillement alore il faut les protéger. D'une part , l'homme s'émerveille devant la beauté des animaux.D'autre part, il y'a des animaux que nous aide pour gardé notre maison come le chien.</p>	<p>. La présence des critères d'évaluation est visible, le choix des lexies est adéquat au thème proposé ainsi que leur emploi qui se manifeste dans une logique d'argumentation même si la graphie de quelques termes fait défaut ce qui ne nuit pas à l'homogénéité de la rédaction.</p>
<p>N°02 :les animaux herbivores certiens végétux recouvrira toute la étouffant toute sortes d'autres êtres vivants. D'une part, sans les anomaeaux certaer.enfin il ya pas</p>	<p>.malgré la présence d'un articulateur logique, les lexie employées ne forment pas un ensemble cohérent qui pourrait aboutir à une forme argumentative.</p>
<p>N°03 D'abord les animaux nous donne notre nourrture et notre habillement , les animaux disparaissent et les animaux sont peservé. Il est nécessaire de proteger le faune et la flore. Enfin,l'homme 'émerveille devant cette beauté</p>	<p>.cette production révèle une incohérence sur le plan de l'agencement des lexies même si les critères de réussite sont présents. Ce qui est palpable, c'est la diversité des lexies employées par l'apprenant mise à part leur graphies.</p>
<p>N°4 : Les animaux Les animaux et très aporton pour la planat et ils baucaux . D'une part les animaux est très aprton pour la nature et le monde et l'homme tue les animoux ,non de sa pou la nature.</p>	<p>Dans cette rédactions , nous remarquons la présence d'un titre même s'il n'est pas indiqué dans les critères. Hormis la graphie des lexies qui fait défaut, l'ensemble des termes employées révèle la présence d'un stock lexical permettant à l'apprenant d'aboutir à son objectif.</p>
<p>N°5: L'homme le responsable de proteger les animaux. D'abord, il est necessare de proteger les animaus avant disparaissent comme le panda. Ensuitenous deverse pas les pisticide de l'agricultur dans l'air et l'eau . Enfin, il faut proteger les animaux dans la nature</p>	<p>Les lexies employées dans cette production démontrent leurs qualités et la capacité de l'apprenant à les utiliser à bon escient afin de rédiger un texte argumentatif.</p>
<p>N°6 : Les animaux sofrage et les animaux domestique qui abite a la forete.Les animaux nous donne notre habillement qui cette manger le meat par exemple le lion et le tiger et cette animaux il faut donne les vetement pour évite</p>	<p>Même c'est la graphie des lexies, produite dans cette production, sont mal orthographiées, elles aboutissent par leurs choix d'emploi à saisir le sens général de la rédaction.</p>

<p>N°7 : La vache produite le lait qui entre dans beaucoup d'aliments nous mangeons aussi suivant et nous portons son cuir</p>	<p>Cette production révèle une insuffisance des lexies employées, en revanche elle se distingue par sa créativité dans la mesure où elle évoque un sujet distinct aux précédentes productions.</p>
<p>N°8 : Il faut que nous devons protéger les animaux car ils sont nécessaires pour notre vie. Comme, les renards parce qu'ils nous donnent de la viande et les vaches qui nous aident à vivre par leur lait. Pour ça nous devons être des conscients humains</p>	<p>Les ressources lexicales employées par l'apprenant dans cette production sont visibles par le choix des lexies et de leur emploi à l'exception de quelques erreurs relatives à la graphie.</p>
<p>N°9 : L'homme tue les animaux L'homme tue les animaux est inconscient. Les animaux sont préservés et nous donnent notre nourriture et notre habillement. Les espèces animales les sont fantastiques</p>	<p>Le titre dans cette production évoque une maîtrise du sujet à rédiger, et malgré quelques erreurs de graphies, la rédaction offre une compréhension facile des intentions de l'apprenant. Le choix des lexies est pertinent.</p>
<p>N°10 : Il ya beaucoup des gens qui ne protègent pas les animaux. D'une part, les animaux disparaissent parce que l'homme tué comme fenek, l'éléphant. D'autre part, il ne sait pas que les animaux qui donnent notre nourriture et notre habillement par exemple la vache, le mouton. En conclusion, il faut à chaque personne protéger les animaux parce qu'ils donnent des bons paysages.</p>	<p>Dans cette production, nous pouvons constater la capacité de l'apprenant à employer des lexies pertinentes par rapport au sujet traité. La qualité des termes utilisées est supérieure à la moyenne de part leur diversité et leur adéquation au sein de la rédaction.</p>

Tableau 5-6- Analyse qualitative des productions des apprenants du groupe expérimental.

4-3- Commentaire et comparaison :

D'emblée, les productions du groupe expérimental semblent supérieures à celles du groupe témoin et ceci sur plusieurs plans.

D'abord, la quasi-totalité du groupe témoin n'arrivait pas à rédiger un texte argumentatif selon la consigne et les critères de réussite, cette incapacité est due, vraisemblablement, à la méthode employée

Quant au groupe expérimental, tous les apprenants ont pu rédiger une rédaction argumentative relative au sujet proposé.

La quantité des lexies employées par le groupe expérimental est nettement supérieure à celle du groupe témoin car la totalité des sujets du premier groupe ont utilisé au moins un argument et un articulateur logique dans leurs productions à l'opposé de leurs pairs du groupe témoin.

En outre, la qualité des lexies utilisées par les sujets du groupe expérimental est encore supérieure à celle employée par les apprenants du groupe témoin, ceci est palpables dans le choix des termes adoptés, leur adéquation au sujet traité et leur pertinence.

Ceci nous amène à dire, que l'appropriation du vocabulaire telle qu'elle se pratique mérite une révision à la manière dont elle est pratiquée et aux fondements théoriques dont elle se réclame.

Cette expérience nous a révélé les limites d'un tel enseignement en classe de langue et la décontextualisation et la systématisation du vocabulaire pourraient constituer une alternative aux pratiques actuelles.

CONCLUSION GÉNÉRALE

A l'issue de cette étude où nous avons essayé de mettre en évidence l'importance d'une activité telle que le vocabulaire et son acquisition au collège, une activité qui, par sa nature et son rôle, constitue un pivot à tout enseignement/apprentissage du français langue étrangère, nous sommes arrivé à quelques conclusions qui sont la synthèse de cette recherche.

Notre démarche consistait à élaborer trois grands axes qui ont servi comme ossature à l'ensemble de ce travail ; le premier étant un cadre théorique combinant la totalité des points relevant des différentes conceptions de l'activité du vocabulaire, le deuxième comprenait la méthodologie adoptée et les outils d'analyse permettant une meilleure manipulation des données recueillies et le troisième axe avait comme objectif l'examen et l'analyse du corpus avec des commentaires.

Concernant le cadre théorique, nous nous sommes appuyé sur les travaux relatifs à l'enseignement et l'apprentissage du vocabulaire. Ainsi, le point de départ était les modes et les stratégies qui facilitent l'acquisition d'une langue étrangère.

Ensuite, c'était au tour de l'appropriation du vocabulaire et les multiples théories qui l'échafaudent, particulièrement la théorie de Igor Mel'cuk et A.Polguère, une branche lexicologique qui préconise un apprentissage systématique du vocabulaire.

En outre, nous avons évoqué la méthodologie appliquée au collège, à savoir l'approche par les compétences avec les soubassements théoriques qu'elles sous-entend, entre autre le constructivisme de Piaget et le socioconstructivisme de Vygotsky .

Le troisième chapitre était, exclusivement, consacré au programme et au manuel scolaire, leurs conceptions, leurs valeurs, et leurs confections, ceci est dans le but de les réinvestir dans la partie pratique, car ils constituaient un élément indispensable dans notre étude dans la mesure où ils constituent le tiers de notre corpus.

En arrivant au terme du cadre théorique, nous avons consacré tout un chapitre aux représentations qui nous ont servi, en l'occurrence celui qui consistait à détecter les conceptions des enseignants par le biais des questionnaires afin de vérifier une des hypothèses du départ.

Quant à la partie méthodologique, elle comprenait trois chapitres, le premier était dédié à la présentation du public visé par l'étude, à savoir les apprenants du cycle moyen tout niveau confondu, ainsi que les enseignants du même palier.

Le deuxième chapitre était consacré à la présentation et la description du corpus, ce dernier était formé des programmes officiels des quatre niveaux respectifs du collège avec, notamment, les guides d'accompagnement ; ensuite c'était au tour de la présentation et la description des manuels scolaires.

Aussi, nous avons attribué énormément d'importance au programme et au manuel scolaire de la première année moyenne dans la mesure où c'était le premier niveau à être concerné par les nouveaux réaménagements dits de deuxième génération, qui, par conséquent, a fait l'objet d'une étude plus approfondie pour délimiter les convergences et les divergences entre l'ancienne et la nouvelle approche adoptée par la tutelle pour l'année 2016/2017.

La description et la présentation du questionnaire était nécessaire étant donné qu'il nous permettait de mener une enquête sur le terrain, cette présentation touchait aussi la forme que le fond du questionnaire.

Le dernier chapitre méthodologique était réservé aux outils d'analyse employés au cours de notre étude. Il s'agissait, premièrement, de la taxonomie de Bloom que nous avons exploitée pour évaluer les objectifs assignés à l'appropriation du vocabulaire dans les programmes officiels et leur adéquation aux exigences de l'approche par les compétences ; le deuxième outil représentait les grilles d'évaluation pour les manuels scolaires et le questionnaire.

Le but de ces grilles d'évaluation était, d'une part, de discerner l'adéquation de leur forme et de leur fond aux normes, d'une autre part, de repérer le degré d'homogénéisation entre ces trois piliers de tout enseignement.

De la sorte, nous avons jugé utile de les présenter dans un ordre logique et de façon à ce que chaque outil correspond au corpus à analyser ; la taxonomie avec les objectifs du programme et les grilles d'évaluation pour le manuel et le questionnaire.

La partie pratique constituait le dernier axe de notre recherche, fractionné en trois chapitres, elle nous permettait d'analyser, clairement, chaque module du corpus.

Le premier chapitre était consacré à l'analyse des objectifs assignés à l'enseignement apprentissage du vocabulaire dans les programmes officiels des quatre niveaux du collège, ceci dans le but de confirmer ou infirmer l'hypothèse du départ à savoir leur adéquation avec l'approche par les compétences. De ce fait, nous avons constaté à partir de notre analyse et en appliquant la taxonomie de Bloom comme outil d'analyse, que ces objectifs sont formulés assez vague, chose qui empêche l'acquisition d'une réelle compétence lexicale car, tels qu'ils figurent dans les programmes et les documents d'accompagnement, ils ne dépassent pas les trois premiers niveaux taxonomiques à savoir : la connaissance, la compréhension et l'application et dans des cas rares l'analyse ; alors qu'une compétence est sensée aboutir à la création dans des situations d'intégration.

A propos des programmes de la deuxième génération pour le premier niveau du collège, nous avons constaté la survenue d'une nouvelle donnée dans le programme, celle relative aux valeurs, un point inexistant jusque-là dans les directives adressés aux corps enseignant, aussi l'apparition des compétences à acquérir sans citer les objectifs à atteindre.

Par conséquent, et malgré l'écart constaté, nous sommes arrivés à infirmer l'hypothèse du départ et qui prétendait que les objectifs assignés à l'enseignement/apprentissage du vocabulaire dans les programmes officiels tels qu'ils sont formulés ne s'inscrivent pas dans le cadre de l'approche par les compétences.

Le deuxième chapitre de la partie pratique, était consacré à l'analyse des manuels scolaires, cette étude révélera la diversité des supports proposés à l'apprenant, néanmoins les objectifs, les projets et le nombre de séquence est demeuré le même.

En revoyant les objectifs assignés à chaque activité du vocabulaire proposé dans les manuels, nous avons noté l'absence de toute forme de réinvestissement des notions à étudier, les

objectifs qui s'y trouvent ne dépassent pas les trois niveaux taxonomiques de Bloom en l'occurrence la connaissance, la compréhension et l'analyse.

De ce fait, nous sommes arrivés à confirmer l'hypothèse du départ et qui avance que l'activité du vocabulaire telle qu'elle figure dans les manuels scolaires ne permet pas de réaliser les objectifs définis dans les programmes.

Quant au troisième chapitre de la partie pratique, l'objectif derrière cette analyse des questionnaires était de détecter les représentations des enseignants et si l'échec de l'appropriation du vocabulaire des apprenants en était la cause.

Les résultats obtenus ont révélé les conceptions des enseignants vis-à-vis de l'activité du vocabulaire, d'une part, ils sont unanimes sur l'importance de cette activité dans toutes productions, d'une autre part, la majorité d'entre les sujets interrogés sont indécis à la manière de l'enseigner.

En résumant les analyses des résultats obtenus des questionnaires, nous pourrions confirmer l'hypothèse du départ qui stipule que derrière l'échec de l'appropriation du vocabulaire chez les apprenants du collège trouve sa source dans les représentations que font les enseignants de cette activité et de son enseignement.

Donc, l'échec de l'appropriation du vocabulaire aurait plusieurs causes, à commencer par les objectifs du programmes en passant par les manuels scolaires et enfin les représentations des enseignants.

Pour toutes ces raisons, nous avons consacré tout un chapitre à une expérimentation réalisée dans collège où les apprenants de la quatrième année avaient à produire un texte argumentatif, ceci après quatre séances dispensés à deux groupes distincts, un groupe expérimental et un autre témoin ; le premier à reçu un enseignement systématique du vocabulaire et le deuxième un enseignement contextualisé, une fois les productions réalisées et analysées, nous avons remarqué que le groupe expérimental à réaliser des meilleurs rédactions que le groupe témoin.

Par contre, l'expérimentation réalisée avait ses limites, dans la mesure où nous nous sommes contentés d'une vingtaine d'apprenants, public à notre avis, insuffisant pour mener une tâche

de cette envergure, ceci est dû, d'une part, aux contraintes administratives qui ont jalonné notre démarche sur le terrain et d'une autre part la disponibilité des enseignants à réaliser une telle expérience dans un contexte authentique.

En revanche, les résultats obtenus nous ont amenés à prévoir en fin de cette recherche d'émettre quelques suggestions qui pourraient contribuer, même légèrement, à une prise en charge réelle de la part des concepteurs du programme officiel afin de modeler et formuler des objectifs en adéquation avec l'approche méthodologique retenue et le manuel scolaire ; dont les concepteurs ne devraient pas perdre de vue les objectifs du programme et la réalité du terrain .

Nous considérons, aussi, que les enseignants devraient recevoir une formation qui leur permettrait de mener à bien leur mission, d'une part, 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 que nous jugeons utile d'appréhender dans des recherches ultérieures ; des questions telle que l'enseignement/apprentissage du vocabulaire chez les apprenants du primaire et du cycle secondaire, 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.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES :

Ouvrages :

- 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 manuelsscolaires.* »,Bruxelles : De Boeck Université.
- 5- Igor A.Mel"uk, A.Clas, A.Polguère, 1995, « *introduction à la lexicologie explicative et combinatoire* », Bruxelles, Duculot, P.15
- 7- Jonnaert P., & Masciotra D., (2004), « *Constructivisme : choix contemporains* », Québec, Presses de l'université du Québec.
- 8- Jonnaert P. & M'batika A.,(2004), « *les reformes curriculaires :regard croisés* » Québec,Presses de l'université du Québec.
- 9- Klein,W.,(1989), « *L'acquisition de langue étrangères* »,Paris, Armand Colin.Le brun M., (2006), « *Le manuel scolaire : un outil à multiples facettes* », Québec, Presses de l'université du Québec
- 10- Le Boterf G.,(2008), « *Repenser la compétence pour dépasser les idées reçues :15 propositions* »,paris,Eyrolles
- 11- Lewis, M.,(1993), “ *The lexical approach*”, , London, Language Teaching Publication.p.vi
- 12- MinderM., Didactique fonctionnelle Objectifs, stratégies, évaluation, 1999, De Boeck, BruxellesMoirand, 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

Perrenoud P., (2002), « *Les cycles d'apprentissage* », Québec, Presses de L'université du Québec.

14- Picoche, J., (1993), « *Didactique du vocabulaire français* », Paris, Nathan.

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

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

Dictionnaires :

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.

Documents officiels :

1- Programme officiel de la première année moyenne 2013

2- Programme officiel de la première année deuxième génération 2016

3- Programme officiel de la deuxième année moyenne 2013

4- Programme officiel de troisième année moyenne 2013

5- Programme de la quatrième année moyenne 2013

6- Manuel scolaire de français de la première année moyenne deuxième génération.

7- Manuel scolaire de français de la deuxième année moyenne.

8- Manuel scolaire de français de la troisième année moyenne.

9- Manuel scolaire de français de la quatrième année moyenne.

Articles :

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

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

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

Articles en ligne :

- 1- Abrougui, M., « Conceptions et obstacles en didactique des sciences. », Disponible sur www.didactique.info/theories/Conceptions-et-obstacles-didactique-des-sciences.doc, consulté le 05-12-2015
- 2- Aimon, D. (1998). « Le concept de représentation », Travail réalisé sur la base du cours de Jean Clenet, dans le cadre d'un DEA en Sciences de l'éducation, Disponible sur <http://daimon.free.fr/mediatrices/representations.html>, consulté le 20-12-2015
- 3- Benaoum, M. (2011), « Le système LMD : Perception des étudiants de première année-Evaluation de l'existant et nécessité d'un accompagnement plus approprié. », synergies Algérie n°12, Université de Mascara, Disponible sur : gerflint.fr/Base/Algerie12/benaoum.pdf, consulté le 15-01-2016.
- 4- Dantier, B. (2007). « Représentations, pratiques, société et individu sous l'enquête des sciences sociales: Denise Jodelet, Les représentations sociales.», édition complétée à Chicoutimi, Ville de Saguenay, Québec, Disponible sur : classiques.uqac.ca/.../representations_pratiques_individu/representations_texte.html, consulté le 31-01-2016.
- 5- Demougeot-Lebel, J., Perret, C. (2011). « Une formation pédagogique peut-elle modifier les conceptions de jeunes enseignants universitaires sur l'apprentissage et l'enseignement ? », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 37, n° 2, p. 327-354, Disponible sur : <https://www.erudit.org/revue/rse/2011/v37/n2/1008989ar.pdf>, consulté le 04-02-2016.
- 6- Denise Jodelet, *Les représentations sociales.*, édition complétée à Chicoutimi, Ville de Saguenay, Québec, Disponible sur : classiques.uqac.ca/.../representations_pratiques_individu/representations_texte.h

- tml, consulté le 31-01-2016.
- 7- Duguet, A., Morlaix, S. (2012). « Les pratiques pédagogiques des enseignants universitaires : Quelle variété pour quelle efficacité ? », in Questions Vives, Vol.6 n°18, Disponible sur : <http://questionsvives.revues.org/1178>, consulté le 25-01-2016.
- 8- Duplessis, P. (2008). « Les conceptions des élèves au centre de la didactique de l'information? », IUFM des Pays de la Loire, Disponible sur : <http://lestroiscouronnes.esmeree.fr/didactique-information/les-conceptions-des-eleves-aucentre-de-la-didactique-de-l-information>, consulté le 02-02-2016
- 9- 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>
- 10- Holec, H., (1999), « *Lexique et didactique du français langue étrangère* », Cahiers de l'ASDIFLE°6,[en ligne],[consulté le 02-01-2010] disponible sur : <http://fle.asso.free.fr/asdifle/>
- 11- Lefebvre, S., Deaudelin, C., Loïselle, J., (2008). « Pratiques d'enseignement et conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage d'enseignants du primaire à divers niveaux du processus d'implantation des TIC », Vol.24 (1), Disponible sur : www.cjlt.ca Home V34(1) Winter / hiver, 2008, consulté le 03-03-2016.
- 12- Meirieu P., (2005), « *si la compétence n'existait pas, il faudrait l'inventer* », site de l'Académie de Poitiers,[en ligne],[consulté le 13-06-2010],disponible sur : <http://ww2.ac-poitiers.fr/competences/spip.php?article21>
- 13- Tardif, M., Loïola, F. (2011). « Formation pédagogique des professeurs d'université et conceptions de l'enseignement », Revue des sciences de l'éducation, vol. 27, n° 2, 2001,p.305-326,Disponible sur

:<https://www.erudit.org/revue/rse/2001/v27/n2/009935ar.pdf>, consulté le 05-01-2016

- 14- Zeilinger-Trier, M. (2006). Les projets de télécommunication interculturels : un enjeu pour l'innovation de l'enseignement/ apprentissage scolaire de l'allemand en France, Kassel university press, Disponible sur
:https://books.google.com/books?isbn=3899582535,consulté le 16-01-2017

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- Benabdelmalek, A. (2005). *Les représentations sociales des enseignants du collège d'enseignement moyen*. Mémoire de magister. Université Mentouri de Constantine.
EID, N. (2008). *L'intégration des TICE dans l'enseignement des sciences de la vie et de la terre*, Mémoire de recherche en Sciences de l'éducation, Beyrouth.
- 3- Lafortune L. & al, (2007), « *Observer les reformes en éducation* » Québec, Presses de l'université du Québec.
- 4- Jonnaert P. & Laurin S., (2001), « *Les didactiques des disciplines : un débat contemporain* »
- 5- Lussier D.,(1992), « *Evaluer les apprentissages dans une approche communicative* », Paris, Hachette.
- 6- Maury S., (2008), « *Aider les élèves en difficulté* », Paris olles.
- 7- Proloux J., (2004), « *l'apprentissage par projet* », Québec, Presses de l'université du Québec.
- 8- 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.
- 9- Anctil, D., (2005), « *maîtrise du lexique chez les étudiants universitaires : typologie des problèmes lexicaux et analyse des stratégies des résolutions des problèmes lexicaux* », didactique, université de Montréal.

- 10- 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.
- 11- 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.
- 12- Chopin, A., « *le manuel scolaire* », [en ligne], [consulté le 07-11-2009], disponible sur:
[http://www.educnet.education.fr/dossier/manuel/bibliographie/manuel - scolaire](http://www.educnet.education.fr/dossier/manuel/bibliographie/manuel-scolaire)
- 13- 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>

TABLE DES MATIÈRES

Résumé.....	2
Remerciements	4
Sommaire	5
Introduction :	8

CADRE THÉORIQUE

CHAPITRE 1: QUELQUES THEORIES SUR L'ACQUISITION DES LANGUES ETRANGERES

1-1. La théorie de l'identité:	15
1-2. La théorie contrastive :.....	16
1-3. La théorie globale de Krashen	16
1-4. La théorie des lectes :.....	17
1-5. La théorie de la pidginisation	18
Conclusion :	18

CHAPITRE 2 : ENTRE LEXIQUE ET VOCABULAIRE

2-1-Qu'est-ce qu'un lexique ? :	19
2-2-Qu'est-ce qu'un vocabulaire:.....	21
2-3 Complémentarité ou opposition ? :.....	23
2-4. Quel « lexie » adopter ?	24

CHAPITRE 3 : LES STRATEGIES D'APPRENTISSAGE

Introduction.....	29
3-1. L'apprentissage lexical	29
3-2.Les facteurs influençant l'apprentissage du lexique	29
3-3. Les stratégies d'apprentissage du vocabulaire :.....	30
3-3-1. Les stratégies de prédiction.	31
3-3-2. Les stratégies de mémorisation.	32
3-3-3. Les stratégies de révision.	33

3- 4 – L’approche par les compétences.....	33
3-4-1- De la compétence à la compétence lexicale	38
3- 4-2.La lexicologie explicative et combinatoire :.....	40

CHAPITRE 04 :

PROGRAMME ET MANUEL SCOLAIRE

4-1-Programme et curriculum :.....	46
4-2-Critères d’élaboration d’un programme d’études :.....	51
4-3 Comment concevoir un manuel scolaire ? :	53

CHAPITRE 05 :

CONCEPTIONS D’ENSEIGNEMENT

Introduction.....	58
5-1- Conception, représentation, croyance :	58
5-1-1.La notion de représentation :	58
5-2- Essai de définition :	59
5-3. Appellation :	60
5-2- La notion de conception :	61
5-2-1- Essai de définition :	61
5-2-2- Caractéristiques des conceptions :	62
5-2-3- La fonctions des conceptions :	63
5-3- Les conceptions comme produit :	63
5-4-Les conceptions comme processus :	64
5-5. Conception d’enseignement : Quelques études	64
5-6- Typologies des conceptions :	64
5-7- Conceptions d’enseignement : quel impact sur les pratiques de classe ?	66

MÉTHODOLOGIE

CHAPITRE1 :

LE PUBLIC VISE, PRESENTATION ET DESCRIPTION

1-1-Les apprenants du cycle moyen :	70
1-2-Les enseignants du cycle moyen :	71

CHAPITRE 2 :

LE CORPUS : PRESENTATION ET DESCRIPTION

2-1- Le programme officiel :	72
2-1-1-Programme de la première année moyenne :.....	72

2-1-2 Programme de la deuxième année moyenne :.....	73
2-1-3-Programme de la troisième année moyenne :.....	73
2-1-4-Programme de la quatrième année moyenne :.....	74
2-2-Le manuel scolaire :	74
2-2-1-Manuel de la première année moyenne :	74
2-2-2-Manuel de la deuxième année moyenne :.....	75
2-2-3-Manuel de la troisième année moyenne :	75
2-2-4- Manuel de la quatrième année moyenne :	76
2-3- Questionnaire et productions écrites :.....	76
2-5- Outils d'analyse : Présentation et description	77
2-5-1- Les taxonomies de Bloom :	77
2-5-2-Grilles d'évaluation du manuel et du programme officiel :.....	78
2-5-3-Grille d'évaluation du questionnaire :	78

PARTIE PRATIQUE

CHAPITRE1 :

PROGRAMME OFFICIEL

1-1-Analyse des objectifs assignés à l'enseignement du vocabulaire dans le programme officiel de la première année du collège:.....	81
1-1-1. Analyse et commentaire.....	88
1-2. Programme officiel de la deuxième année :	91
1-2-1. Analyse des objectifs assignés à l'enseignement du vocabulaire dans le programme officiel :	92
1.2.2- Les compétences disciplinaires de la 2 ^e AM.....	95
1-2-3.Analyse et commentaire :.....	100
1-3- Programme officiel de la troisième année moyenne	102
2-3-1.Analyse et commentaire:.....	109
1-4.Analyse du programme de la quatrième année moyenne :.....	111
1-4-1.Analyse des objectifs assignés à l'enseignement du vocabulaire dans le programme officiel :	111
1-4-2.Analyse et commentaire:.....	115

CHAPITRE2 :

ANALYSE DU QUESTIONNAIRE

2-1-Le questionnaire un outil pour repérer les représentations :	117
2-2-Le questionnaire et son analyse :	119
-2-3.Analyse quantitative :.....	122
2-4.Analyse qualitative	123

CHAPITRE 3 :

LE MANUEL SCOLAIRE

Introduction :.....	153
3-1- Manuel 1ère année moyenne 2 ^{ème} génération :.....	153
3-1-1-Analyse de l'activité du vocabulaire dans le manuel scolaire 2 ^{ème} génération :	153
3-2- Manuel de la 2ème année moyenne :.....	160
3-2-1- Analyse de l'activité du vocabulaire dans le manuel scolaire de la 2 ^{ème} année moyenne:	160
3-2-2- Comparaison les objectifs du programme et la démarche du manuel :.....	165
3-3- Manuel de la 3ème année moyenne :.....	166
3-3-1- Analyse de l'activité du vocabulaire dans le manuel scolaire de la 3 ^{ème} année moyenne:	166
3-3-2- Comparaison les objectifs du programme et la démarche du manuel :	170
3-4- Manuel de la 4ème année moyenne	171
3-4-1- Analyse de l'activité du vocabulaire dans le manuel scolaire de la quatrième année moyenne :.....	171

CHAPITRE 4 :

ANALYSE DES PRODUCTIONS DES APPRENANTS

4-1- Les productions des élèves de la première année moyenne :.....	179
4-1-1-Analyse quantitative et qualitative:	181
4-1-2- Analyse qualitative :.....	183
4-2- Les productions des élèves de la deuxième année moyenne :.....	186
4-2-1-Analyse quantitative :	188
4-2-2- Analyse qualitative :.....	190
4-3- Les productions des élèves de la troisième année moyenne	192
4-3-1- Analyse quantitative:	194
4-3-2- Analyse qualitative :.....	196
4-4- Les productions des élèves de la quatrième année :.....	199
4-4-1- Analyse quantitative:	201
4-4-2- Analyse qualitative :.....	203

CHAPITRE 5 :

EXPERIMENTATION

5-1-Groupe témoin :.....	208
5-1-1-Analyse quantitative :	209
5-1-2-Analyse qualitative :	210
5-2- Groupe expérimental :.....	212
5-2-1- Analyse quantitative :	213

5-2-2-Analyse qualitative :	214
5-3- Commentaire et comparaison :	216

CONCLUSION GÉNÉRALE	218
----------------------------------	------------

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES :	223
--	------------

ANNEXES	229
----------------------	------------

Annexes

ANNEXE A : Cours de vocabulaire dans les manuels scolaires :

Cours de vocabulaire dans le manuel de la première année moyenne :

PROJET
1
Séquence 2

VOCABULAIRE

Les synonymes et les périphrases



J'observe le texte

Le terfès

texte

Très connu et recherché par la population du sud algérien, **le terfès** est le nom véritable de la truffe du Sahara. Mais pourquoi est-il aussi populaire ?

On l'apprécie pour son goût délicieux et sa valeur nutritive et culinaire. Ce champignon entre dans la composition de plusieurs plats locaux. À Ghardaïa, le terfès est associé aux dattes dans une sauce sucrée-salée qui accompagne le couscous.

*Richesses du désert,
Les secrets du Sahara.*



J'analyse le texte

1. Quel est le légume évoqué dans ce texte ?
2. Par quelle expression est-il désigné dans la première phrase du texte ?
3. Trouve dans la 4^{ème} phrase le nom qui remplace le nom de ce légume.
4. Pourquoi a-t-on remplacé dans le texte le nom de ce légume par une expression puis par un nom ?

Je retiens

Les substituts lexicaux sont des mots (synonymes), des groupes nominaux ou des périphrases proches par le sens.

Les synonymes sont des mots de même sens ou de sens proche.

Exemple : « *Le terfès = un champignon.* »

La périphrase est une expression formée de deux ou plusieurs mots qui remplacent un mot unique.

Exemple : « *Le terfès = La truffe du désert.* »

38

Je m'entraîne

1 Retrouve les substituts lexicaux des mots suivants : le dollar, le lion, le français, l'allemand, le Japon.

- Le roi des animaux.
- Le billet vert.
- La langue de Goethe.
- Le pays du soleil-levant.
- La langue de Molière.

2 Remplace les mots soulignés par les substituts lexicaux suivants : la capitale algérienne, l'astre de la nuit, la terre des Pharaons, les robes noires, le toit du monde.

- Alger accueille aujourd'hui des nutritionnistes venus du monde entier.
- L'Himalaya se situe en Asie.
- L'Égypte est connue pour ses pyramides.
- Les avocats du centre du pays ont organisé un débat sur la défense des consommateurs.
- Les musulmans observent la lune pour débiter le jeûne du mois sacré.
-

3 Je complète le texte à partir des mots suivants :

obésité, conséquences, maladies du cœur, perte de lucidité, malnutrition.

L'Organisation Mondiale de la Santé classe l' ... dans la catégorie des maladies chroniques et alerte sur ses ... Elle provoquerait différentes maladies physiques et psychologiques.

Les maladies physiques sont multiples : ..., diabète, cancers, cholestérol, problèmes respiratoires, maladie des os.

Les maladies psychiques sont : ..., dépression et troubles mentaux.

Toutes les maladies citées sont la conséquence de la ... ou de la « malbouffe ».

« Alimentation et santé »

Organisation Mondiale de la Santé (2012)



Écris en t'aidant du dictionnaire.

Trouve le synonyme du mot « plat » et utilise-le dans une phrase personnelle.

La nominalisation

Delmonte

Un incendie dans une maison causé par un pétard

par J. Boukraâ

Le pire a été évité, avant-hier soir à Haï El-Khaldia (ex-Delmonte), lorsqu'un incendie s'est déclaré dans une habitation. Le drame, qui a fait un blessé, avait pour origine un pétard.

Selon les témoignages des voisins, les enfants du propriétaire de la maison étaient en train de jouer avec des pétards dans une pièce au 2^e étage de la maison, lorsque l'un d'eux a jeté un pétard allumé en direction des rideaux en nylon, ce qui a donné naissance à une flamme. «Le feu s'est ensuite propagé dans toute la pièce», témoigne un des voisins.

Les dégâts matériels sont importants.

Le quotidien d'Oran jeudi 09 février 2012



VOCABULAIRE



Je lis et je repère

- Relève dans le texte deux mots de la même famille.

J'ANALYSE

- 1 - Quelle est la nature grammaticale de chacun des deux mots ?
- 2 - Comment est formé le premier mot ?
- 3 - Connais-tu d'autres suffixes pour former des noms d'action ?

Faisons le point

- Pour mettre une action en valeur et créer des titres, on utilise la phrase nominale. La **nominalisation** est le fait de transformer une phrase verbale en une phrase nominale.

Exemple : Des voisins témoignent → Témoignage des voisins.

Témoign**er** → Témoign**age**

Les dégâts sont importants → Importance des dégâts

- D'autres suffixes pour former des noms d'action :

Exemple : Convoqu**er** → Convo**ca**tion

Déplac**er** → Déplac**em**ent...

Ouvr**ir** → Ouvert**ur**e...

Cours de vocabulaire dans le manuel scolaire de la troisième année moyenne :

DES OUTILS POUR DIRE, LIRE ET ÉCRIRE



Je m'exerce

- 1 - Transforme les noms relevés du texte en verbes : habitation – direction – naissance – incendie.
- 2 - Nominalise les phrases suivantes pour des titres de faits divers :
 - Un jeune a été porté **disparu** à Skikda, après une tempête
 - **Reloger** les sinistrés des inondations de Bab El-Oued.
 - La planète **se réchauffe**.
 - Les eaux des oueds **montent**.
 - Le chauffard **a été arrêté** par la gendarmerie nationale.
 - **Sensibiliser** les citoyens au respect du code de la route.
 - Le trafic routier **a été perturbé** par des intempéries
 - Plusieurs matchs de football **sont reportés** à cause des chutes de neige.
 - La route **a été déviée** à la sortie de la ville.
 - Un mur **s'est effondré** à la rue Ferhat-Abbas.
 - Des centaines d'hectares de forêts **sont détruites** par le feu.
 - **Protéger** la population des régions désertiques.
- 3 - Réécris les titres des faits divers suivants en phrases verbales :
 - Disparition de deux alpinistes dans une avalanche.
 - Perturbation de la circulation en raison de fortes chutes de neige.
 - Effondrement d'un vieil immeuble.
 - Explosion de gaz dans une résidence universitaire à Tlemcen.

MOUZAÏA (BLIDA)
5 MORTS ET 11 BLESSÉS
DANS UN GRAVE ACCIDENT

INONDATIONS DANS
LE SUD-OUEST DE LA RUSSIE
87 morts



J'écris

- Rédige un titre sous forme de phrase nominale pour chacun des faits suivants :
 - a. Les chutes de neige, signalées sur l'ensemble du territoire de la wilaya de Béjaïa, ont perturbé la circulation automobile sur plusieurs axes routiers et entraîné la fermeture de plusieurs établissements scolaires situés en zones rurales.
 - b. Un bateau de croisière s'est échoué près des côtes italiennes en janvier 2012. 3 passagers sont morts, plusieurs sont blessés et 45 ont disparu.

Cours de vocabulaire dans le manuel scolaire de la quatrième année moyenne :

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 B : Productions des apprenants du moyen:

Productions des apprenants de la première année moyenne:

L'et pollution de l'eau
est une pollution même me
gare.

L'a pollution de l'eau
est une danger de
la vie de l'homme elle
a beaucoup des me gares
a cause de fumée de fabri-
qua.

Mais combatons la fumée
de fabrication pour éviter
cet catas trophé et a la
fum. je conseille tout le
monde sur la pollution

* L'eau des océans

est polluée,

à cause des

mauvais déchets →

à Notre-dame

est très propre

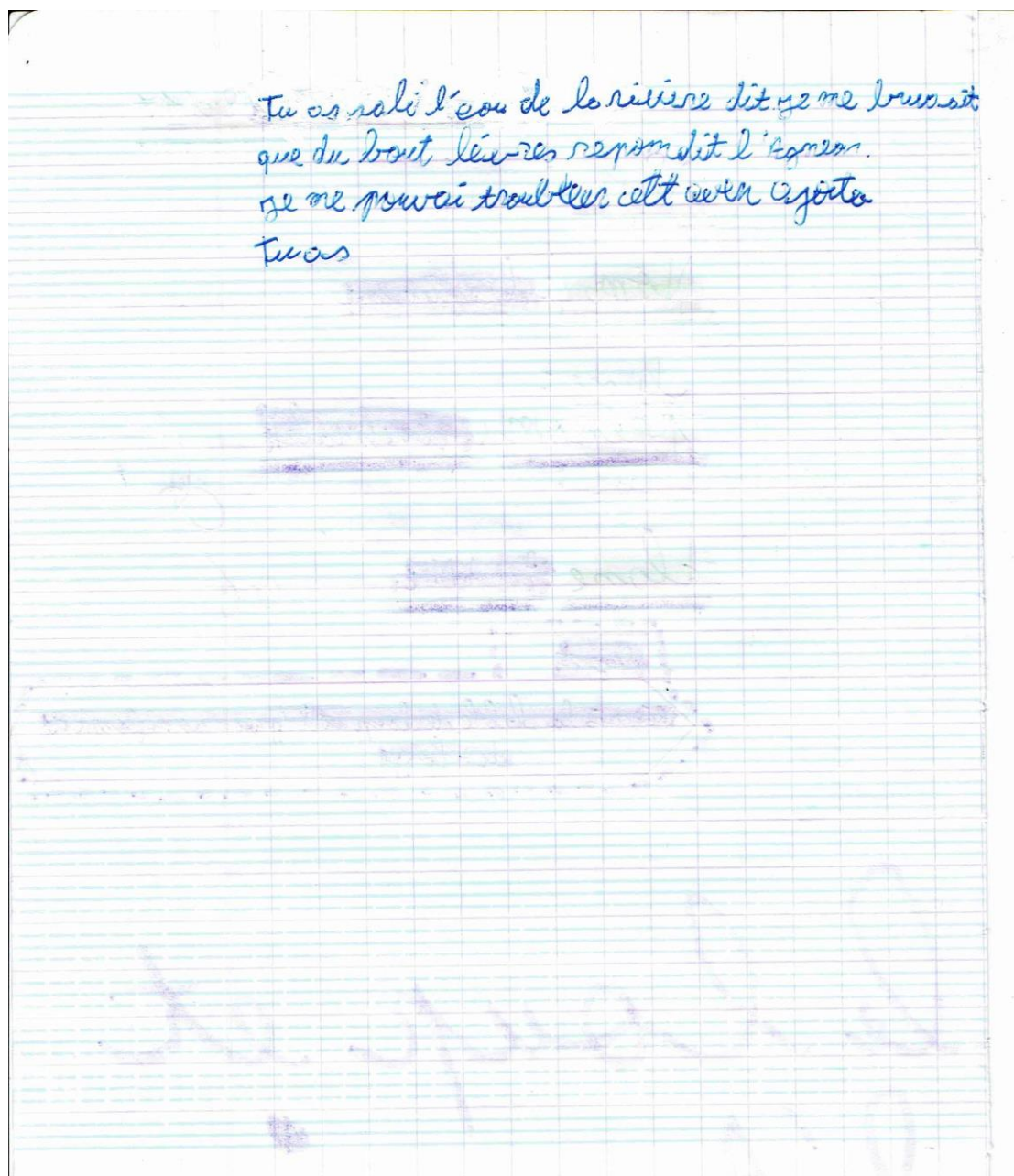
car les élèves

sont propres.

La pollution est un danger qui
menace tous les êtres vivants sur
la planète.

La terre est polluée parce que les
hommes ne l'ont pas protégée
des conséquences de la
pollution en s'enrichissant les malades
graves et le changement climatique.

Productions des apprenants de la deuxième année moyenne:



Il était une fois des
insect la cigale chantait
lété alors que la Fourmi
travaillait.

un jour la cigale ne s'en
travisa et mangea la Fourmi

sa voisine demanda quelque

grammes et la Fourmi lui dit

Non.

* Il était une fois,
deux insectes. La cigale
ayant chanté tout
l'été alors que Formi
travaillait.

* la cigale manger
quelque grain. la cigale
chez la formi de quelque
grain mais la formi
surfuse. » la cigale
mourut de faim et de
faim de la formi.

Productions des apprenants de la troisième année moyenne:

~~Je~~ me souviens d'un souvenir heureux
d'enfance lorsque j'avais 5 ans. Mon
père va à Mecca, retour donne les
cadeaux. Une belle journée ma vie.

Je me souviens très bien qu'un
d'enfance lorsque j'avais 5 ans
jours - j'avais alors trois ans - ma

Sœur ZAHIA m'avait emmené

à la fête du 1er Mai à l'école

je me souviens d'un mariage souvenir
d'enfant lorsque j'avais 14 ans ma
grand mère a été de cet jour le mariage
aujourd'hui marié,

Productions des apprenants de la quatrième année moyenne :

akasa
rua.

06

Mercredi 15 Mars 2011

06

Excursion - écrite

Sujet:

vous avez, sûrement, opté pour Djazzy et Nedjma qui sont trois opérateurs dominent 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 nombre et 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.

Le paragraphe:

Personnellement je préfère ~~de~~ l'opérateur Djazzy. D'abord, il y a l'activation pour parler avec ma famille ensuite, il y a les messages gratuits puis, elle a grand réseau qui déchire pas et si on fliksy beaucoup il a donné des bonus ou un voyage. finalement ~~je~~ Djazzy est un opérateur que j'aime.

17

Djazzy

je préfère Djazzy, parce que il y a beaucoup de réseau et attire les hommes et la bonne qualité, et sur tous la certification à 6h je m'occupe 6h, ensuite, ~~absolument~~ il a accès à la porte des clients

Nedjma c'est un carte sim en service pour opérateur avec Telecom algérie se prendre un bonne qualité pour un services post payés et services pré-payés et carte star et nedjma plus. nedjma c'est un bonus proposés par abonnement nedjma.

(8)

je suis cliente qui préfère Nedjma.
je pense je préfère l'opérateur
Nedjma, premièrement, cette puis était
moins chère, et c'est la meilleure
et puis, cet opérateur propose des bonus à
ses clients.
Finalement, dans le réseau nos 7, utile
et elle meilleur puis pour nous, et elle
Nedjma pas comme les autres.

(12)

je suis cliente qui je préfère Djeggy.
Premièrement, à cette puis Djeggy il y a plusieurs
des cadeaux et discount, je préfère Djeggy
parce qu'elle c'est la meilleure.
Enfin, Djeggy c'est un peu moins cher et
pas comme les autres.

27

DJEZZY

On Algérie il ya 3 opérateurs
qui domine la scène de téléphone
je préfère que le meilleur choix
c'est DJEZZY parce que les beaucoup
de gens utilise Djesszy parce que
ses services et les Bonus bon prix
et les messages gratuit.
Djesszy c'est la meilleur entreprise
de communication dans l'algerie,
je suis certain que Djesszy mieux
solution pour mes besoins en
communication

28

Djesszy vivre la vie c'est un choix
préfère parce que il donne des Bon
ou tout les jour et les message que
et c'est un bon rigour parquer les mat
cart et donne plusieurs service grat
comme service reanati z djesszy c'est u
Bon cart.

ANNEXE C : Objectifs des apprentissages dans le programme de la quatrième année moyenne :

Programmes de la 4^{ème} année moyenne

Compétences	Objectifs d'apprentissage
- Produire un texte argumentatif.	<ul style="list-style-type: none">• Organiser une argumentation selon un plan.• Présenter une opinion et l'étayer par :<ul style="list-style-type: none">- des arguments,- des exemples,- des explications.
- Maîtriser les niveaux de réécriture et les procédés linguistiques pour améliorer un écrit.	<ul style="list-style-type: none">• 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).

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 D : Productions des apprenants du groupe témoin et du groupe expérimental :

Productions des apprenants du groupe témoin :

consigne : Rédige un court paragraphe argumentatif pour inciter à protéger les animaux.

De nos jours, tous les animaux de la forêt, ont besoin d'une protection quelque soit domestique et sauvage.

Et n'oublie pas l'ennemi n°1 = l'être humain car certains animaux ont été exterminés.

consigne : Rédige un court paragraphe argumentatif pour inciter à protéger les animaux.

Pour protéger les animaux de disparition comme les pandas, les femmes, les gazelles, les lions se nourrir à les chiens met la plus part des bébés de les animaux a nourrir a le lait.

Elle est heureuse par cette magnifique vie au il y a les animaux comme le dauphin, la gazelle, les papillons, avec si couleurs.

ou les autres animaux qui a mange le pin, les vautours ou rigrateur et gorge rouge.

Le finke loit aïnomise de Sahara, Il
se noïsse laïe important.

De traïpe, mysteries de l'univers se vïte
fascïent, plus que par espïe feïrïe

Il constite de cöberta - espïe as penta
Seneïelles pænt :

Productions des apprenants du groupe expérimental :

Les animaux nous donne notre nourriture et notre habillement alors il faut les protéger.

D'une part, l'homme s'empare de la bête des animaux. D'autre part, il y a des animaux qui nous aide pour garder notre maison comme le chien.

Ainsi, il faut protéger les animaux parce que sont nécessaires à la vie de l'homme.

Les animaux

Les animaux et très utiles pour la planète et ils beaucoup.

D'une part les animaux est très utiles pour la nature et le monde et l'homme.

Tout les animaux et en de sa pour la nature.

Les animaux

Les animaux l'amie de l'homme donc il faut les protéger et ne disparaissent pas.

D'une part, pour quoi l'homme tue les animaux ?

D'autre part, il faut protéger les animaux parce que les animaux nous donne notre nourriture et notre habillement.

Finalement, les animaux sont nécessaires dans la vie de l'homme et donc il faut préserver les animaux.

ANNEXE E : Questionnaire destiné aux enseignants :

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