

L'appropriation du vocabulaire chez les apprenants du collège entre programme officiel et manuel scolaire

Houcini Bachir
Doctorant en Didactique
U-Abdelhamid Ibn Badis-
Mostaganem(Algerie)

Résumé :

La compétence lexicale constitue une composante essentielle de la compétence linguistique, laquelle est un élément déterminant de la compétence globale de communication. Il en est ainsi, car communiquer dans une langue donnée, c'est utiliser incontestablement le lexique de cette langue même si cette condition demeure nécessaire mais non suffisante pour comprendre des discours et produire des messages.

Aussi, notre travail aura-t-il pour objet la recherches des moyens les plus adéquats afin de permettre aux collégiens d'acquérir cette compétence qui, rappelons-le, est indispensable aussi bien en compréhension qu'en production ; à l'oral de même qu'à l'écrit. Cela ne pourrait se faire, bien entendu, qu'après avoir identifié les lacunes les plus persistantes dont souffriraient les apprenants en la matière. La place qu'occupe l'enseignement du lexique dans les nouveaux programmes de français ainsi que les différentes manière dont est pris en charge celui-ci seront également analysés pour juger de la compatibilité ou non de ce qui est proposé avec les choix méthodologiques retenus, à savoir l'approche par les compétence et la pédagogie du projet".

Mots clés : *compétence lexicale- lexique- collégiens- enseignement-programmes- approche par les compétences- pédagogie du projet-manuel*

L'enseignement/apprentissage du vocabulaire au collège: entre programme officiel et le manuel scolaire

L'apprentissage du vocabulaire est une composante indissociable de l'acquisition de la langue. Paradoxalement, l'apprenant n'arrive pas, convenablement, à s'approprier ce vocabulaire, afin de le réintégrer dans les situations – problèmes.

Concernant 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 »¹. 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 du collège dans la mesure où ces derniers constituent une catégorie assez particulière, car ils viennent d'achever trois années d'apprentissage du français au primaire 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 du collège n'arrivent pas à réinvestir correctement, à l'écrit, les notions censées être déjà acquises. Ce constat nous amène à nous poser la question suivante : qu'est-ce qui les empêche d'employer un vocabulaire adéquat et compatible avec le thème proposé dans leurs productions écrites ?

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

D'abord, si 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.

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

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.

Différents outils seront mis au service de cette recherche. En l'occurrence, les productions écrites de quelques élèves du moyen, 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 d'un seul niveau, en l'occurrence 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 communication. Il se situe au croisement de la linguistique et de la didactique.

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

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

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

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

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

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

1-Les productions des apprenants :

Les élèves choisis comme échantillon sont au nombre de soixante , 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 lexies, 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.

Après cette courte analyse des dix productions écrites des apprenants, nous retenons quelques constatations. D'abord, l'absence des titres dans la plupart des productions révèle l'incapacité de ces apprenants à résumer en un, deux ou trois lexies le travail demandé. De plus, l'absence d'un

vocabulaire péjoratif dévoile cette incompétence, car dans un texte argumentatif, il est nécessaire, parfois, de donner l'exemple et le contre exemple, chose inexistante dans toutes ces productions. Ensuite, l'utilisation des verbes d'opinion se résume, dans la plupart des cas, à l'emploi du verbe penser et en aucun cas les autres verbes ne sont mentionnés (croire, juger, supposer, etc.), en sachant qu'ils étaient bel et bien dispensés en classe.

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

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

2-Programme officiel et manuel scolaire :

Analyse et commentaire:

De prime abord, le document d'accompagnement², 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 leurs attribuer des objectifs clairement définis.

Concernant les points de langue relatifs au vocabulaire, nous nous interrogeons premièrement, sur l'utilité de revoir continuellement, depuis la première année, des notions censées déjà étudiées telles que : famille de mots, champ lexical. Deuxièmement, nous considérons que des notions comme : lexique de l'argumentation, les modalisateurs, sont très vagues et méritent plus de concision. Car en absence de toutes directives claires et précises, quant à l'enseignement de ces notions, les enseignants de même que les apprenants, se heurtent à d'énormes difficultés.

3-Analyse de l'activité du vocabulaire dans le manuel scolaire :

Analyse et commentaire :

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

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

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

En se référant aux exigences de la taxonomie de Bloom, cette panoplie d'items posée relève plutôt des deux premiers niveaux taxonomiques, à savoir la connaissance et la compréhension. Nous nous interrogeons, en effet, sur l'utilité de telles questions quant nous nous basons sur une approche par les compétences. Cette dernière requiert une intégration des acquis dans des productions effectives. Ce qui n'est pas le cas pour ces questions.

En juxtaposant les objectifs retenus dans les huit séquences par rapport aux contenus du manuel, en matière de vocabulaire, nous constatons quelques anomalies.

A titre d'exemple, dans la deuxième séquence du premier projet, on demande aux apprenants de relever les indicateurs de temps et dans une autre question les apprenants sont appelés à relever les termes relatifs à l'idée de verdure alors que l'objectif de la séquence était de réduire un texte argumentatif.

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

Parallèlement, un autre volet de l'enseignement du vocabulaire dans le manuel scolaire nous retient dans cette étude, c'est la part attribuée à l'utilisation du dictionnaire. Nous avons constaté, lors de notre lecture du manuel, que la partie réservée à l'utilisation du dictionnaire est infime bien qu'il est mentionné dans le programme comme « un outil indispensable. Utilisé à bon escient, il permet à l'élève entre autre, d'écrire de petites définitions. »³ 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 défections chez les apprenants du collège en production écrite.

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

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 »⁴, 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.

4-Suggestions et pistes de recherche :

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

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

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

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

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

¹ Cuq, J.P. 2004 « le lexique en situation d'apprentissage guidé : pour une méthodologie d'enseignement interventionniste dans l'enseignement du français langue étrangère ».In Calaque E. & David J. « Didactique du lexique : contexte, démarches, supports ».De Boeck .Bruxelles, p.61

² Document d'accompagnement p.p. 56 .62

³ Programme officiel. P49

⁴ Programme officiel. P48

Références bibliographiques

1-Calogue, 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.2002, « *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* », presse universitaires de Grenoble France

4- Gérard, F.M. & Rogiers, X., (1993), « *Concevoir et évaluer des manuels scolaires.* »,Bruxelles : De Boeck Université.

5- Igor A.Mel'cuk, A.Clas, A.Polguère, 1995, « *introduction à la lexicologie explicative et combinatoire* », Bruxelles, Duculot, P.15

6-Jonnaert P., & Masciotra D., (2004), « *Constructivisme : choix contemporains* », Québec, Presses de l'université du Québec.

7-Jonnaert P. & M'batika A.,(2004), « *les reformes curriculaires :regard croisés* » Québec,Presses de l'université du Québec.

8-Le brun M., (2006), « *Le manuel scolaire : un outil à multiples facettes* », Québec, Presses de l'université du Québec

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