

UNIVERSITE SAAD DAHLEB DE BLIDA

Faculté des Lettres et des sciences sociales

ECOLE DOCTORALE

MEMOIRE DE MAGISTER

Spécialité : Didactique du FLE

**LES DIFFICULTES LEXICALES : OBSTACLES A L'ACCES
AU SENS EN 1.A.S**

Par

Merzouka RIHANI

Devant le jury composé de :

A. Bekkat	Professeur U. de Blida	Président
D. Brakni	Maître de conférence U. de Blida	Examineur
A. Laïssaoui	Chargé de cours U. de Blida	Examineur
C. Cortier	Maître de conférence U. de Lyon	Rapporteur

Blida, septembre 2006

RESUME

Nous nous proposons dans le cadre de ce travail de recherche de présenter dans un premier temps, les différents mécanismes de l'acquisition du lexique mental ainsi que les performances de la mémoire humaine à emmagasiner un grand nombre de vocables, selon les travaux effectués en psycholinguistique. Il apparaît, en effet, que le contexte joue un rôle déterminant dans la clarification du sens des vocables, favorisant ainsi l'apprentissage d'une langue étrangère. Les dictionnaires contribuent aussi dans la compréhension des textes écrits dans la langue cible. Cependant, ils ne suffisent pas à combler les lacunes des apprenants algériens qui rencontrent beaucoup de difficultés en compréhension écrite. Nous avons, ensuite expérimenté, une entrée par le vocabulaire, dans le texte narratif, ce qui nous a permis de vérifier la validité de la lecture guidée et a permis aux apprenants algériens de déterminer les différentes étapes du récit et de le résumer en langue française.

Les mots clefs :

Le lexique	Les
dictionnaires	
Inférence	Les activités
lexicales	
Sens et contexte	Les
interactions	
Lecture seule	Lecture guidée
Compétence lexicale	

ملخص

نتطرق في هذا البحث العلمي إلى تعدد الطرق في التحصيل للمفردات الذهنية، وكذلك قدرة عقل الإنسان في تخزين عدد كبير من المفردات حسب ما ورد في الأبحاث المتخصصة في علم النفس اللساني. ويتجلى أيضا أن السياق يلعب دورا حاسم في تفسير المفردات وهذا يساعد تعلم اللغة الأجنبية. إن القواميس يبسطون الإدراك فيما يخص النصوص باللغة الأجنبية. ولكن لاحظنا حسب التجربة التي قمنا بها أن التلاميذ الجزائريين يجدون صعوبة كبيرة في فهم النصوص المكتوبة باللغة الأجنبية. لهذا تطرقنا إلى دراسة المفردات وذلك من خلال النص الروائي، وهذا سمح لنا من التأكيد أن القراءة الموجهة سمحت لهم بتحديد مراحل الرواية وكذلك تلخيصها باللغة الفرنسية.

المفردات مفاتيح

المفردات، الاستخلاص، المعنى و السياق، القراءة فقط، القراءة الموجهة، القواميس، التطبيقات، الحوار، كفاءة المفردات .

REMERCIEMENTS

Ce travail a été réalisé au sein de l'école doctorale option didactique de l'Université Saâd Dahleb de Blida. Je tiens tout d'abord à exprimer ma gratitude envers Madame Claude Cortier, pour m'avoir dirigé tout au long de ce travail et pour son soutien. Nos échanges par e-mail ont été très enrichissants. En outre, elle m'a fait bénéficier de ses connaissances ainsi que de sa grande expérience qu'elle a mise à ma disposition. Je la remercie infiniment.

Je tiens à exprimer mes remerciements au professeur A. Bekkat, à l'université de Blida, d'être le président de jury. Qu'il trouve ici l'expression de ma profonde reconnaissance.

J'adresse également mes remerciements à Madame D. Brakni, maître de conférence à l'université de Blida, d'examiner ce travail de recherche.

Je remercie Monsieur A. Laïssaoui, Chargé de Cours à l'université de Blida, d'examiner ce travail de recherche.

Je tiens à réitérer mes remerciements les plus vifs au professeur C. Cortier, maître de conférence à l'université de Lyon d'avoir accepté la tâche de rapporteur.

Je tiens également à exprimer ma profonde reconnaissance à M^r A. Gruson, pour sa bonté et pour tous ses conseils.

Enfin, je tiens à exprimer mes sincères et profonds sentiments à tous ceux qui me sont proches et qui m'ont donné toute la force dont j'avais tant besoin.

A la mémoire de mon père
et à maman
en témoignage de ma profonde
et éternelle gratitude

A mon professeur
Mme Claude Cortier
ma grande reconnaissance

A Samira, Rachida, Abdelhakim
toute mon estime

TABLE DES MATIERES

RESUME EN LANGUE FRANCAISE	1
RESUME EN LANGUE ARABE	2
REMERCIEMENTS	3
TABLE DES MATIERES	5
INTRODUCTION	9
1. ETUDE DE L'ACQUISITION ET DE L'APPRENTISSAGE LEXICAL EN SITUATION DIDACTIQUE	11
1.1. L'acquisition lexicale	12
1.1.1. Le lexique mental	12
1.1.2. Les performances du lexique mental	12
1.1.3. L'organisation du lexique mental	13
1.1.4. Théorie des toiles verbales	14
1.1.5. Le lexique bilingue français/arabe	15
1.2. L'apprentissage lexical	16
1.2.1. Le processus d'apprentissage	16
1.2.2. Compréhension et acquisition	17
1.2.3. Vocables faciles et vocables difficiles	18
1.2.4. L'inférence	20
1.3. La notion du mot sens	21
1.3.1. Définition du sens	21
1.3.2. Sens et contexte	22
1.3.3. Enseignement du vocabulaire en contexte	23
1.4. Le rôle des dictionnaires dans l'apprentissage lexical	24
1.4.1. Dictionnaires et apprenants	24
1.4.1.1. Situations d'utilisation du dictionnaire	24
1.4.1.2. Possession du dictionnaire	25
1.4.1.3. Utilisation effective	26

1.4.1.4. Nature des informations recherchées	26
1.4.1.5. Bilingue ou monolingue	28
1.4.2. Dictionnaire et compréhension écrite	31
1.5. Les activités lexicales	32
15.1. L'utilité des activités lexicales	32
1.5.2. Activités en contexte	33
1.6. Conclusion	35
2. ETUDE DE CAS : SITUATION D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE EN PREMIERE ANNEE SECONDAIRE	36
2.1. Description de la situation d'enseignement	37
2.1.1. Description du contexte institutionnel	37
2.1.2. Description de la situation sociolinguistique des apprenants algériens	38
2.2. Présentation du système didactique	39
2.2.1. Présentation du groupe d'apprenants	39
2.2.2. Présentation des manuels utilisés	39
2.3. Etudier la place attribuée aux faits lexicaux	41
2.3.1. Place	41
2.3.2. Sélection	42
2.3.3. Organisation et présentation	43
2.3.4. Précision et explicitation du sens	44
2.3.5. Considérations formelles	45
2.3.6. Les stratégies d'apprentissage	45
2.3.7. Techniques d'enseignement	47
2.3.8. Activités de pratique	48
2.3.9. Révision	49
2.3.10. Evaluation	49
2.4. Description et analyse des corpus	49
2.4.1. Cadre méthodologique	49
2.4.2. Situation didactique du corpus « L'aiguilleur » et du corpus « Happé par un poulpe »	52
2.5. Analyse des données du corpus « L'aiguilleur »	53

2.5.1. Les échanges	53
2.5.2. Les observations concernant les difficultés lexicales	53
2.6. Analyse des interactions	57
2.6.1. Tours de parole et interventions : fréquence et régularité	57
2.6.1.1. Reprises et reformulations	57
2.6.1.1.1. Auto-reprise	57
2.6.1.1.2. Auto reformulation	58
2.6.2.1.3. Hétéro évaluation	58
2.6.2.1.4. Pauses	58
2.6.2. Analyse du contenu du corpus	60
2.6.2.1. Première partie : Lecture seule	60
2.6.2.1.1. Les essais de définition	60
2.6.2.1.2. Alternance des deux langues	61
2.6.2.1.3. Identification des mots	62
2.6.2.2. Deuxième partie : La lecture guidée	63
2.6.2.3. Troisième partie : Interprétation et récapitulation	64
2.7. Propositions didactiques	66
CONCLUSION GENERALE	73
APPENDICES	
APPENDICE 1 Tableau Synoptique	
APPENDICE 2 Transcription du corpus de « L'aiguilleur»	
APPENDICE 3 Transcription du corpus « Happé par un Poulpe »	
APPENDICE 4 Modèle de grille d'analyse des interactions	
APPENDICE 5 Tableau des réponses données par les apprenants pour le texte « Happé par un poulpe »	
APPENDICE 6 Activités Lexicales proposées pour la lecture dirigée du texte « Happé par un poulpe »	

APPENDICE 7 Conventions de transcription

APPENDICE 8

Texte 1, « L'aigilleur », extrait du *Petit Prince*, Antoine Saint Exupéry.

Texte 2, « Happé par un poulpe », extrait de *20000 lieues sous les mers*, J. Verne.

REFERENCES

Introduction

De nos jours, les apprenants algériens rencontrent de multiples obstacles dans l'apprentissage du français langue étrangère, notamment les difficultés lexicales qui entravent énormément la compréhension d'un texte, comme l'affirme Cooper (1984) [1] : « le vocabulaire pourrait également créer un grand blocage, sinon le plus grand ».

Pour développer une compétence de lecture, de nombreuses études ont démontré qu'il y a une étroite relation entre la connaissance du vocabulaire contenu dans un texte et la compréhension de ce dernier. En effet, « pour se servir réellement d'une langue étrangère, des connaissances lexicales étendues sont nécessaires » Bogaards (1994 :6) [2]

D'où des voix se sont élevées, depuis longtemps, pour montrer le rôle important du lexique dans le cadre de l'apprentissage et de l'emploi d'une langue étrangère. Certains auteurs affirment que les apprenants ressentent le déficit lexical comme le problème majeur pendant leurs lectures et que leur besoin de (tout) comprendre peut expliquer leur « fascination » à l'égard du lexique (Galisson 1983).

De même, pour M.A.Haddadou (1986) [3], qui a également soulevé, dans son mémoire de magister, le problème de l'enseignement du lexique au lycée, qui selon lui n'a pas évolué depuis des lustres, il l'a considéré comme étant le parent pauvre de l'enseignement en Algérie

A la suite, de ces travaux, notre mémoire fera l'objet d'une étude descriptive qui portera sur les difficultés lexicales que rencontrent nos élèves en classe de première année secondaire, en français langue étrangère, et son rôle vital dans l'enseignement - apprentissage d'une langue étrangère.

L'un des problèmes qui se posent est le suivant : Pourquoi le sens de beaucoup de mots échappe-t-il aux apprenants algériens qui ont étudié la langue française depuis le primaire ? Quels savoirs sont à promouvoir pour les apprenants algériens mis en situation de lecteurs exigeant d'élaborer une interprétation cohérente et riche d'un ensemble complexe singulièrement codé ?

Les apprenants algériens manquent de vocabulaire, comment leur en faire acquérir ? Quelles activités lexicales qui tiennent compte des fonctionnements discursifs privilégier ?

Ce travail de recherche sera scindé en deux chapitres. Le premier chapitre portera :

Premièrement sur l'acquisition lexicale. Après avoir étudié des travaux en psycholinguistique sur le lexique mental, nous examinerons l'acquisition lexicale qui se définit par l'intégration de nouvelles connaissances au sein des anciennes. L'apprentissage lexical étant un processus lent et graduel, nous verrons le rôle important de la révision et du renforcement des traces mémorielles. Pour finir nous étudierons l'importance de la compréhension de mots nouveaux grâce aux stratégies d'inférence.

Deuxièmement nous aborderons la nature dynamique, émergente et contextuelle de la construction du sens et de son interprétation.

Troisièmement, nous nous focaliserons sur les rapports qu'entretiennent les apprenants avec les dictionnaires et sur l'utilité de ces derniers pour l'apprentissage du français langue étrangère.

Quatrièmement, nous développerons le rôle des activités lexicales et leur importance dans le processus d'appropriation d'une langue étrangère.

Le deuxième chapitre portera sur :

La présentation de la situation d'enseignement en Algérie : le contexte linguistique et social, le contexte institutionnel, ensuite, il décrira le système didactique : les apprenants et le manuel utilisé ainsi que la place du lexique dans ce manuel.

Ensuite, il portera sur une analyse d'interactions en situation d'enseignement – apprentissage du lexique en français langue étrangère.

Nous nous appuyerons sur des corpus enregistrés en classe de seconde¹. Enfin, cette étude nous permettra de proposer des solutions afin de pallier le déficit lexical éprouvé par les élèves en classe de seconde et leur permettre d'améliorer leur compétence lexicale et les rendre performant dans le maniement du vocabulaire français langue étrangère.

Chapitre 1

Etude de l'acquisition et de l'apprentissage lexical en situation didactique

¹ Les résultats obtenus dans le premier corpus ont fait l'objet d'une communication au colloque international sur « La pédagogie, la didactique et la relation Université-Environnement », qui a été organisé par le centre universitaire Docteur Yahia Farès de Médéa, du 14 au 15 mai 2006.

1.1 L'acquisition lexicale

Avant d'étudier l'acquisition lexicale, nous allons voir l'organisation et la structuration du lexique mental à partir des résultats qu'ont livrés les recherches en psycholinguistique.

Il est important de savoir la manière dont sont stockés les vocables² dans la mémoire afin de déterminer comment s'effectue l'acquisition de nouveaux vocables ?

Nous verrons ensuite les principales caractéristiques du processus d'acquisition lexicale avant de nous attarder sur l'apprentissage à partir d'un contexte écrit, c'est-à-dire lors de la lecture d'un texte en langue étrangère.

1.1.1 Le lexique mental

Les recherches effectuées en psycholinguistique nous permettent de percevoir la manière dont les mots pourraient être emmagasinés dans la mémoire de chaque individu.

1.1.2 Les performances du lexique mental

²« Le vocable est une unité lexicale à valeur dénomminative. Il est considéré comme étant un élément du vocabulaire d'un discours. » Mortureux, M. F. (2004, p12), *La lexicologie entre langue et discours*, Paris. Armand Colin.

Comment les mots sont-ils stockés dans notre mémoire ? Sont-ils disposés en vrac, au hasard, sans aucun lien entre eux ? Certainement pas et ceci pour deux raisons :

La première tient au nombre de vocables dont dispose chaque être humain. Les estimations divergent, car il est difficile d'évaluer la quantité de vocables que connaît une personne. Bogaards (1994, p.69) [2] estime qu'un locuteur moyen pourrait connaître près de 35000 vocables ; les autres études situent le vocabulaire d'un adulte éduqué entre 50000 et 250000 vocables. Ainsi la quantité de vocables connus est considérable et suppose un classement performant et systématique des éléments du lexique mental.

La deuxième raison concerne la reconnaissance des mots. D'après Bogaards (1994) [2], il ne faut qu'une fraction de seconde (200 ms) pour reconnaître un mot³ après l'avoir entendu. Dans beaucoup de cas il est reconnu avant la fin de sa prononciation. De plus les erreurs lexicales sont très faibles (une sur 2000 mots prononcés). De ce fait, lors d'une lecture, le rythme de reconnaissance de mots peut être plus élevé.

Par ailleurs, J.P.Cuq [4] pose le problème de l'évaluation du vocabulaire à apprendre en langue étrangère, qu'il qualifie comme étant relativement subjective. Selon R.Galisson le nombre de mots que peut connaître un apprenant en L 2, serait approximativement de 45 000 mots. Tandis que, J. Prouvost donne une estimation qui se rapproche de la réalité selon Cuq [4], en précisant que le nombre de mots se réduit à « 1445 pour le premier degré et à 1800 pour le second degré ».

Enfin, il nous est impossible de préciser le nombre de mots que connaissent nos apprenants algériens en langue étrangère, et plus particulièrement en langue

³ « **Le mot**, simple ou complexe, **est une unité codée**, inscrite comme unité dans le code de la mémoire qui doit le reproduire tel quel, en bloc, dans le discours. On n'a pas la possibilité de changer, à sens égal, l'ordre des éléments dans un mot. » Baylon C., Fabre P. (1978) : « *La sémantique avec des pratiques d'application et leurs corrigés* », (Ed), France, Nathan travaux.

française, parce que selon nos connaissances aucune recherche n'a été effectuée afin d'évaluer quantitativement le nombre de mots que connaissent nos apprenants en langue cible.

1.1.3 L'organisation du lexique mental

Quelle est la disposition des vocables du lexique mental ? Quelle est leur organisation ?

On constate, en premier lieu qu'ils ne sont pas indépendants les uns des autres.

Il est difficile de se représenter un vocable sans penser à ceux qui l'entourent : peut-on penser à *l'être humain* sans penser à *l'homme* ou à *la femme*, Mais dans ce cas, comment sont-ils liés les uns aux autres ?

Il est évident que les mots d'une langue ne couvrent pas la réalité d'une manière régulière. Mais ils sont liés les uns aux autres et se conçoivent les uns par rapport aux autres.

Les choses sont complexes car il peut y avoir plusieurs mots pour exprimer une notion (coudrier et noisetier) tandis que d'autres concepts ne sont pas lexicalisés (comment appelle-t-on une *plante morte* ?) Il y a parfois recouvrement de sens lorsque plusieurs mots ont un ou plusieurs traits en commun (père, roi, lion ou prince sont des êtres de sexe masculin).

1.1.4 Théorie des toiles verbales

Dans cette perspective, le lexique mental est une vaste toile, un réseau verbal, dans lequel les nœuds sont des items lexicaux reliés entre eux par des voies.

Les premiers travaux sur les réseaux sémantiques ont montré que les liens entre les vocables se formaient par la pratique constante de la langue. Lors des expériences sur les associations des vocables, il apparaît que les réponses sont fortement conventionnelles : ainsi le premier vocable évoqué par *aiguille* est très souvent *fil*, *grand* est évoqué par *petit* et *noir* par *blanc*. Les vocables ainsi obtenus appartiennent quasiment au même champ sémantique.

Quant à Bogaards (1994, p. 71) [2], il classe les liens entre les composantes du lexique mental en deux catégories : d'une part, les relations intrinsèques (ou catégorielles) au lexique (hyponymie et synonymie) et d'autre part, les relations associatives, co-occurrence et collocation. A l'issue de son travail, il ressort que ce ne sont pas les vocables qui sont liés entre eux mais leurs lexies, c'est-à-dire des éléments ayant une unité certaine au niveau sémantique ce qui est en concordance avec le travail de Bogaards (1994, p74) [2] :

« Ce n'est pas le mot (vocable) rayon qui fait partie d'un réseau lexical donné, en raison même de ses sens multiples. Ce sont plutôt les différentes unités lexicales (lexies)⁴ ayant la forme rayon qui entretiennent des relations multiples et participent à autant de réseaux différents : les toiles verbales sont organisés selon des critères exclusivement sémantiques. Par conséquent, le rayon du soleil appartiendra à un autre réseau que le rayon d'une bibliothèque ou le rayon d'un grand magasin, mais la forme « rayon » donne accès à tous ces réseaux. »

En somme, pour M.C Tréville et L. Duquette (1996, p27) [5] , la disposition des mots en réseaux sémantiques paraît importante pour l'acquisition d'une langue étrangère sur le plan linguistique, elle permet de déterminer « le sens d'une unité », de cerner « les zones de recoupement avec des mots voisins » et de discerner « les règles d'emploi de cette unité » ; en outre, sur le plan psychologique, elle facilite la compréhension et la mémorisation des mots dans des agencements ordonnés qui coïncident avec une structure raisonnable « de représentation des connaissances » c'est pourquoi il est bon que les réseaux soient reliés à la structure de notre lexique mental.

1.1.5 Le lexique bilingue français/ arabe

⁴ « La lexie se définit comme l'unité fonctionnelle significative du discours, alors que le lexème correspond à une unité abstraite qui appartient à la langue. La lexie peut être constituée d'un seul mot (exemple : livre) de deux mot ou plus (exemples : essuie-glace, mise au pont), elle peut également correspondre à des expressions figées (exemple : prendre le train en marche). Simple ou complexe, une lexie constitue une unité de sens et s'inscrit dans une catégorie grammaticale (nom, verbe, adjectif, etc.). Cuq J.P. (2003) : « *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* » Paris, Clé international.

Une personne bilingue peut emmagasiner les signes linguistiques de deux langues de différentes manières. Elle peut les traiter séparément surtout quand il s'agit de deux langues divergentes telles que le français et l'arabe classique qui n'appartiennent pas à la même famille. En effet, le français est une langue d'origine indo-européenne tandis que la langue arabe est d'origine chamito-sémitique.

Par ailleurs, ces deux langues d'enseignement ne s'écrivent pas et ne se lisent pas de la même façon. Le français s'écrit et se lit de gauche à droite par contre l'arabe classique de droite à gauche. Leurs signifiants ne correspondent pas aux mêmes signifiés selon l'hypothèse émise par U.Weinreich cité par Bogaards (1994, p9) [2] :

Signifié	« il a écrit »	« كَتَبَ »
Signifiant	/ il a ekri /	/ kataba/

Il est nécessaire de préciser que l'arabe classique est une langue à flexions. Elle emploie, pour la conjugaison du verbe et pour la déclinaison du nom, des indices d'aspect, de mode, de temps, de personne, de genre, de nombre et de cas, qui sont en général des suffixes, mais qui, à l'aspect inaccompli du verbe, sont aussi des préfixes. En effet, la racine arabe est purement consonantique. Les voyelles ne sont que des éléments de dérivation. Elle diffère donc nettement de la racine dans la langue française qui apparaît sous une forme syllabique, voyelles et alternances jouent un rôle essentiel dans le mécanisme et dans l'histoire de cette langue.

1.2 L'apprentissage lexical

1.2.1 Le processus d'apprentissage

Selon Tréville et Duquette (1996) [3], le vocabulaire comporte deux aspects, qui correspondent à deux niveaux de traitement.

Le premier concerne la forme des mots (composante phonétique et graphique) tandis que le deuxième niveau est lié à leur sens (aspect sémantique). Ces aspects ne mettent pas en jeu les mêmes capacités cognitives. Le premier est en effet plus superficiel et intervient en premier dans l'acquisition d'une langue. Ce sont les indices phonétiques et graphiques qui déclenchent le processus d'acquisition des vocables en langue maternelle. Ils sont surtout de type perceptuel chez l'enfant. Par contre, chez l'adulte, l'acquisition se produit par l'intégration d'indices sémantiques dans les réseaux du lexique mental. Lors de l'apprentissage d'une langue étrangère, les deux aspects sont présents dès le départ.

En effet, c'est la tâche d'acquisition qui fixe le niveau de traitement. Une tâche de répétition, qui ne fait intervenir que la forme des vocables ne produira qu'une fixation superficielle dans la mémoire à long terme. Au contraire, une tâche de raisonnement ou de comparaison détaillée agira plus profondément et impliquera l'intégration du vocable dans divers réseaux mentaux de l'apprenant (syntagmatique, paradigmatic, etc.). L'acquisition se produit lorsque les vocables nouveaux sont incorporés aux réseaux concernant la forme des vocables et aux réseaux sémantiques.

Cependant, pour Bogaards (1994, p.93) [2], la mémorisation d'un vocable n'est pas un phénomène ponctuel et définitif, mis en place une fois pour toute. Il doit être réactualisé pour subsister. Or, plus la trace mémorielle est riche et précise, plus elle a des chances d'être retrouvée, réutilisée et, par ce fait même, renforcée.

1.2.2 Compréhension et acquisition

L'un des moyens auxquels l'apprenant en langue étrangère est confronté à de nouveaux vocables est la lecture et l'écoute (textes écrits ou oraux). À ce titre, la compréhension joue un rôle primordial car sans elle, l'acquisition de nouveaux vocables est fortement réduite. De ce fait, Tréville et Duquette (1996) [5], définissent le mécanisme de la compréhension comme l'interaction entre les connaissances antérieures et les connaissances nouvelles. Il y a compréhension quand l'individu peut rendre significatif l'apport langagier (connaissances

nouvelles), c'est-à-dire quand il peut établir un lien entre l'acquis récent (vocabulaire et règle lexicales par exemple) et l'acquis déjà ancré dans la mémoire à long terme (mémoire sémantique).

De ce fait, lors de la confrontation au texte, la compréhension n'est possible que si une certaine proportion d'éléments lexicaux est connue. D'autres éléments que le vocabulaire rentrent en compte tels que, pour les textes écrits, reconnaître le type du texte et sa structure, trouver l'idée principale d'un paragraphe, faire des inférences, deviner des vocables inconnus. Pourtant, il a été démontré que la compréhension écrite était fortement tributaire du vocabulaire, bien plus que des autres facteurs.

En revanche, la difficulté syntaxique n'affecte pas la compréhension écrite. De même les stratégies de lecture, même si celles-ci sont performantes et transposées à partir de la langue maternelle, ne sont véritablement utiles qu'au-delà d'un certain seuil de connaissance de la langue cible.

Comme nous venons de le voir plus haut, la nature de ce seuil est essentiellement lexicale.

D'après certains chercheurs, le handicap le plus significatif n'est pas le manque de stratégie de lecture mais un vocabulaire insuffisant. Des recherches ont été menées afin de déterminer quantitativement la nature du seuil lexical de compréhension. En d'autres termes, combien faut-il connaître de vocables pour pouvoir lire et comprendre un texte authentique, c'est-à-dire pour appliquer les stratégies de lecture efficaces avec succès ?

De plus, nous supposons dans le présent travail qu'un vocable est connu, du moins pour une tâche de compréhension, lorsqu'une personne est capable de reconnaître ses formes et ses significations les plus courantes de manière automatique, sans réel effort.

Pour autant, les problèmes lexicaux en compréhension ne se résument pas à une non-familiarité avec les vocables du texte. Il faut bien noter que les vocables ne sont pas égaux par rapport à leur apprentissage, c'est-à-dire que certains sont plus faciles à apprendre et à retenir que d'autres. On précise qu'à côté des vocables que l'on ne connaît pas, il y a ceux que l'on pense connaître mais qui sont en fait mal ou pas compris, tels les faux amis.

1.2.3 Vocables faciles et vocables difficiles

Dans l'apprentissage d'une langue étrangère, certains vocables sont considérés comme étant faciles à apprendre, tandis que d'autres sont considérés trop difficiles à interpréter. Nous entendons souvent nos apprenants dire : « on n'a pas compris », « c'est difficile », « que veut dire ce mot ? ». Ce sont là des réponses négatives, et des questions que les apprenants répètent constamment à leurs enseignants, les sollicitant pour qu'ils leur donnent des explications.

Parmi les vocables les plus faciles à apprendre, il y a ceux qui sont apparentés d'une langue à une autre et que l'on appelle les « congénères » (*cognates* en anglais). Ils sont généralement définis comme des vocables de langues différentes ayant approximativement les mêmes formes et environ les mêmes sens (surtout les mêmes sens dans l'utilisation courante), comme régulier français et regular anglais (Bogaards, 1994, pp. 153) [1]. Les congénères jouent un rôle particulier dans l'apprentissage du vocabulaire car l'apprenant peut reconnaître des éléments qui semblent avoir un visage connu :

- connu par la forme (les lecteurs anglais d'un texte en français n'auront pas de mal pour reconnaître et attribuer un sens correct à *obligation*, *piano* et *terrible*), même s'il n'est pas facile de savoir jusqu'à quelle limite un vocable étranger est familier : parfois une seule lettre suffit à obscurcir les liens de parenté entre deux vocables (*titre / title*) ; parfois, des divergences plus marquées n'empêchent pas d'établir des liens comme pour *avis / advice* (Van Roey, 1990)
- connu lorsque l'apprenant est au courant de certaines correspondances plus ou moins régulières comme, par exemple, la terminaison des vocables. Savoir qu'aux terminaisons françaises -(i) té,

-eur ou -ie correspondent les terminaisons anglaises – (i) ty, -or et -y élargit considérablement le champ des vocables reconnaissables (Hammer et Giaque, 1989).

Les congénères sont donc utiles pour comprendre des textes en langue étrangère. Cependant ils peuvent être aussi dangereux lorsque le lien d'appariement concerne la forme mais pas le sens.

Il est indispensable de préciser que comme la langue française et la langue arabe sont deux langues extrêmement différentes, on ne retrouve pas de congénères, comme entre le français et l'anglais mais « des emprunts lexicaux », c'est-à-dire, des vocables qui appartiennent, par exemple, au français sont utilisés en arabe ou inversement de l'arabe au français comme (philosophie / [falsafa]), ou (Sahara / [saara]). Ce sont aussi des vocables qui présentent des ressemblances phonologiques, ce qui permet aux apprenants de trouver leurs sens facilement.

Par ailleurs, les mots qui peuvent paraître difficiles, comme par exemple les paronymes qui sont constitués de mots de sens différents mais qui possèdent relativement la même forme : *illuminé/éliminer, collision/ collusion*). En outre, il y a les phénomènes de « co-occurrence » qui désignent un groupe de mots apparaissant constamment ensemble (ex : *cours limite*). En général, on peut faire varier au moins un des constituants sur l'axe paradigmatique (*Etat, pente, point, charge limite*). La co-occurrence doit être prise en considération dans l'apprentissage d'une langue étrangère car elle ne se construit pas au hasard mais elle est imposée par la langue : ainsi on ne dira pas *gros public* mais *grand public* ou *large public*. La maîtrise lexicale d'une langue est conditionnée par la connaissance (ou non) de ces associations.

Par contre, une collocation est une co-occurrence qui n'admet pas cette variation (sur l'axe paradigmatique) et qui est en quelque sorte fixée par les membres d'une communauté. Dans les collocations, par exemple, l'expression « *il ne sait pas sur quel pied danser* », dont le sens ne peut être déduit à partir des mots la composant.

L'importance des collocations dans l'apprentissage lexical d'une langue étrangère est grande. En effet, elles sont généralement utilisées par les natifs à l'oral comme à l'écrit, et ne pas les employer revient à appauvrir de façon notable le contenu de son discours ainsi que la manière de transmettre ce discours (importance de la situation de communication). Leur maîtrise doit permettre à l'apprenant de ne pas

violer certaines restrictions lexicales (ces expressions respectent la syntaxe générale de la langue, mais n'apparaissent que dans un nombre restreint de formes syntaxiques) et peut lui éviter de commettre des erreurs de registre (ou lui donner accès à des registres plus variés) : on ne pourra pas employer *bossier* comme un fou dans n'importe quel contexte, mais plutôt dans un registre familier.

1.2.4 L'inférence

L'inférence est une stratégie pertinente et importante lors de la lecture d'un texte dans une langue étrangère. Elle s'effectue notamment à partir du contexte. On affirme que la plus grande partie du vocabulaire s'apprend par le contexte, déceler les vocables à partir du contexte est un processus fondamental de la lecture.

On affirme que les vocables appris par inférence sont mieux retenus parce qu'ils sont mieux insérés dans un réseau sémantique.

L'inférence consiste, à partir d'un vocable jugé inconnu, à trouver un sens approximatif en fonction du contexte et à vérifier son hypothèse à chaque nouvelle occurrence de ce vocable pour ajuster le sens en fonction des nouveaux éléments. Enfin, comme on le souligne, il est important à un moment donné de consulter une source de référence, tel un dictionnaire, pour s'assurer de la justesse de ses déductions. Cela permet en effet de valider, ou au contraire d'infirmer, tel ou tel type de raisonnement pour pouvoir l'appliquer (ou non) par la suite.

On ne sait pas encore très bien quels sont les raisonnements qui amènent les apprenants à deviner le sens du vocable. Les chercheurs avancent des hypothèses sur la qualité du contexte. Il doit être simple et pertinent, et éveiller les réseaux lexicaux du locuteur natif, il ne doit pas être trompeur, notamment par l'emploi de métaphores ou de vocables faussement transparents, il doit contenir des indices et ne pas trop comporter de vocables inconnus (dans Bogaards, 1994[2], p174). Pour Tréville et Duquette (1996) [5], l'inférence lexicale est favorisée par quatre facteurs : la maturité langagière (l'étendue des connaissances déjà en place), la connaissance conceptuelle des vocables (la connaissance du vocable dans la langue maternelle facilitera son apprentissage), l'aptitude à classer les vocables suivant leur morphologie et leurs fonctions grammaticales et enfin l'exposition répétée aux vocables qui attire l'attention sur ceux-ci et en facilite la rétention.

Par ailleurs, l'indice de synonymie (le fait qu'un vocable inconnu soit décelé comme synonyme d'un autre présent dans le contexte comme dans la phrase « Le X que j'ai vu, comme les autres loups d'ailleurs, était féroce ») serait plus facile à deviner. D'autre part, on précise plus avec les noms qu'avec les autres classes de vocables.

1.3 La notion de « sens »

Le sens est un élément prépondérant dans l'acquisition et la compréhension d'une langue étrangère car l'esprit humain fonctionne avec des catégories significatives, avec des symboles ayant un contenu sémantique et non pas avec des signaux dépourvus de sens.

On va voir ce que signifie le sens. Quel est le rapport entre sens et contexte ? Comment se déroule l'appropriation du sens ? Comment s'orienter dans la compréhension du sens ?

1.3.1 Définition du sens

La notion évoquée par le mot « sens » relève à la fois de la philosophie, de la logique, de la psychologie et de la linguistique.

Elle est une des plus fécondes et des plus controversées de l'histoire de l'humanité. Il est difficile de la cerner car sa complexité réside dans l'une des définitions du sens d'un mot :

« Considéré comme l'ensemble des représentations susceptibles d'être suggérées par l'énoncé de ce mot (...) soit comme l'ensemble des représentations suggérées en fait par le mot dans un cas donné. Etant donné la pluralité des sens possibles, qui peut s'étendre fort loin, on est amené quelquefois à distinguer un sens usuel, le plus répandu, et un sens occasionnel, celui qui se présente dans tel cas particulier, chacun d'eux pouvant être simple ou complexe suivant qu'on le considère comme répondant à un concept élémentaire ou à un complexe de concepts. » (Marouzeau, 1976, 206) [6]

Par ailleurs, d'après la conception de Ducrot et de Todorov [7] qui distinguent : « plusieurs variétés de sens et le degré de codage du sens. Le degré le plus fort est justement appelé **linguistique**, (...). Le degré suivant et celui du codage **culturel** (...). Le degré le plus faible du codage est l'association **personnelle**. »

En effet, il est utile de rappeler que différentes approches du « sens » sont proposées voire plusieurs définitions selon qu'on l'identifie à la « référence » (B. Russel), à un « ensemble de réactions comportementales » (L. Bloomfield), ou encore à « l'usage » (Wittgenstein) [8].

De ce fait, aussi insaisissable soit-il « le sens » a une valeur pratique et plus précisément pragmatique dans les interactions d'enseignement et d'acquisition / apprentissage d'une langue étrangère.

C'est le sens d'un énoncé, point de départ et objet d'échanges didactiques, le sens effectif d'un énoncé A émis dans des circonstances X d'élocution. Ce sens réel d'une occurrence particulière n'apparaîtrait qu'après qu'une signification a été attribuée à l'énoncé lui-même dans un contexte précis.

1.3.2 Sens et contexte

L'interprétation du sens d'un mot est souvent liée au contexte de sa production. Selon Bogaards (1994, p.64)[2] le terme « contexte » connaît plusieurs significations en linguistique : « tantôt [il] est utilisé dans un sens très étroit et désigne les mots auxquels un mot donné est relié sur le plan syntagmatique, à l'intérieur d'une seule proposition ; tantôt il est pris dans un sens très large, comprenant pratiquement tous les aspects de la situation discursive ; tantôt on s'en sert encore pour parler du texte, et surtout du contenu du texte, dans lequel est inséré un mot. »

De ce fait, lors de la confrontation au texte, la compréhension n'est possible que si une certaine proportion d'éléments lexicaux est connue. De plus, les mots peuvent changer de sens dans le même texte, c'est pourquoi on trouve un rajustement sémantique graduel d'un terme dans un contexte. Enfin, les mots

prennent une charge spécifique dans leurs définitions à cause de ce qui est fourni contextuellement.

1.3.3 Enseignement du vocabulaire en contexte

Vu l'importance de l'enseignement du vocabulaire en contexte, Bogaards (1994, pp.171-176) [2] présente une approche proposée par M.F. Graves (1987)⁵ dans la manière de voir les mots que l'apprenant ne connaissent pas lors d'une séance de lecture :

- *Reconnaître l'occurrence d'un mot inconnu.* Ceci suppose que le problème puisse être déterminé d'une manière concise alors la suite du texte devient évidente pour l'apprenant.
- *Se former un jugement provisoire sur l'importance du mot inconnu pour la compréhension du passage.* Cet élément n'est judicieux que si la compréhension du passage est le seul but de cette activité. Mais, il l'est moins lorsque l'apprentissage du vocabulaire représente un des objectifs essentiels de la lecture.
- *Essayez de déduire le sens du mot inconnu en partant du contexte précédent.* C'est la phase importante dans le « processus », cependant, il est quasiment impossible de savoir de quelle manière l'apprenant exploite toutes les composantes que contient le texte.
- *Continuer à lire. Essayer de déduire le sens du mot inconnu d'après le contexte suivant.* (...) Bogaards (1994) [1] affirme qu'il est nécessaire de préciser clairement sous cet angle l'usage des différentes « sources d'information, comme le type de texte, les illustrations qui l'accompagnent, ainsi que les connaissances extralinguistiques des apprenants. »
- *Se former un second / un troisième jugement sur l'importance du mot inconnu pour la compréhension du passage.*

⁵ Graves, M.F. (1987). *The roles of instruction in fostering vocabulary development*, in M.G. McKeown, M.E. Curtis (eds.) 165-185.

- *Essayer de déduire le sens du mot inconnu en examinant les parties constituantes.*

- *Consulter un dictionnaire ou une autre source de référence.* Un des points clefs de cette méthode est de « confirmer les déductions » exactes et, mieux encore, de rectifier les mauvaises réponses. Dans une langue étrangère la majorité des apprenants ne possède pas une grande assurance dans leurs propositions, et ils risquent d'apprendre un sens inexact si leur réponse est fausse ce qui est assez répandu. La bonne réponse peut être fournie par l'enseignant ou par le manuel, mais il est indispensable aussi que l'élève apprenne à chercher confirmation dans les dictionnaires.

Ceci nous amène à conclure que les apprenants d'une langue étrangère ne peuvent pas généralement dégager le sens d'un mot inconnu à partir du contexte, surtout quand il s'agit d'apprenants « plus faibles » qui rencontrent beaucoup de difficultés pour trouver le sens des mots inconnus en lisant des textes en français langue étrangère. A ce moment, les dictionnaires qu'ils soient monolingues ou bilingues deviennent indispensables pour découvrir et interpréter de manière précise le sens des mots que les apprenants ne connaissent pas.

1.4 Le rôle des dictionnaires dans l'apprentissage lexical

En ce qui concerne l'apprentissage lexical, le dictionnaire semble être un outil très précieux, voire indispensable de par la quantité de précisions qu'il contient. Comme nous allons le voir plus loin, les apprenants sont familiers avec cet ouvrage et l'utilisent bien plus que, par exemple, une grammaire. Néanmoins, il convient d'étudier plus précisément en quoi le dictionnaire peut favoriser la maîtrise lexicale chez les apprenants en langue étrangère.

Dans un premier temps, nous étudierons le rapport qu'entretiennent les apprenants avec le dictionnaire : s'en servent-ils souvent, qu'y cherchent-ils, ont-ils une préférence pour tel type de dictionnaire, etc. Puis nous étudierons, à travers les dictionnaires spécialisés pour apprenants (en arabe car leur apport est le plus significatif dans le domaine), la manière dont ceux-ci sont conçus pour aider les utilisateurs vis-à-vis du problème lexical qu'ils ont à résoudre.

1.4.1 Dictionnaires et apprenants

1.4.1.1 Situations d'utilisation du dictionnaire

En premier lieu, en quelles situations est utilisé le dictionnaire ? Est-il plus utilisé pour l'oral ou pour l'écrit ? En compréhension ou en production ?

Le dictionnaire est utilisé, d'abord, de préférence lors d'une tâche de décodage écrit (version, lecture) ; ensuite, on classe par ordre de fréquence décroissante l'encodage écrit (thème rédaction), le décodage oral (compréhension orale) et enfin l'encodage oral (expression orale). Cet ordre est confirmé par Hartmann (1983) [9] pour lequel une très large majorité (enseignants et étudiants d'allemand langue étrangère) utilisent le dictionnaire pour comprendre, traduire et rédiger des textes écrits tandis que 20% d'entre eux seulement s'en servent lors de compréhension de textes oraux ou pour participer à une conversation. De même, dans l'enquête de Bogaards (1988) [10] concernant 371 étudiants néerlandophones, le dictionnaire est plus utilisé pour une tâche écrite, même si l'encodage prime sur le décodage. Cette préférence du dictionnaire pour les tâches écrites semble normale vu qu'il est lui-même sous forme écrite et que sa consultation demande un certain temps, temps dont on dispose rarement dans une conversation ou une écoute, au contraire d'une lecture ou d'une traduction.

1.4.1.2 Possession du dictionnaire

Le dictionnaire est un ouvrage très répandu parmi les apprenants. L'enquête d'Ibrahim et Zalessky (1989) [11] concerne, entre autres, la possession d'un dictionnaire monolingue de français. Il en ressort que tous les apprenants scolarisés consultés en France (un peu plus de 200 personnes du primaire au lycée) possèdent un dictionnaire, et que, hors de France, seule une minorité (parmi un public apprenant le français dans des instituts d'enseignement supérieur) n'en possède pas (un sixième des étudiants consultés en Chine, un dixième aux États-Unis et un huitième au Japon). Il ne faut pas oublier que pour ces derniers, il s'agissait d'un dictionnaire de langue étrangère.

Cette proportion est plus forte chez Bogaards (1988) [9] qui constate que près d'un quart des étudiants néerlandais en première et deuxième année de français en université ne possède pas de monolingue français et que près de 10% des étudiants en deuxième année et au-delà ne possèdent pas de bilingue. Ici se dessine la tendance selon laquelle la possession du monolingue augmente au détriment du bilingue au fur et à mesure que le niveau s'élève. Les étudiants déclarent posséder en moyenne 2,6 dictionnaires et 6 % n'en possèdent aucun, ce qu'on peut considérer comme assez élevé.

Enfin, la majorité de nos apprenants algériens possèdent des dictionnaires monolingues français bien que le français soit considéré comme une langue étrangère en Algérie. Contrairement, aux résultats obtenus lors des enquêtes effectuées par Ibrahim et Zalessky [10], et Bogaards (1988)[9] , où ils constatent qu'en dehors de la France très peu d'apprenants possèdent un dictionnaire français monolingue, ceci est dû au statut particulier tacite de la langue française en Algérie.

1.4.1.3 Utilisation effective

Il est utile de rappeler que la possession d'un dictionnaire n'implique pas nécessairement son utilisation.

Bogaards (1988) [9] fait le point des recherches menées à cette date. Les résultats indiquent qu'un très grand nombre déclare se servir du dictionnaire au moins une fois par semaine : Concernant l'utilisation quotidienne, les résultats sont beaucoup plus disparates ce qui peut s'expliquer, selon Bogaards, par le fait qu'on ne distingue pas suffisamment les types de dictionnaires dans les questions et que les choix proposés aux questions de fréquence varient d'un test à l'autre et manquent de précision.

Dans sa propre enquête, Bogaards fait la différence entre le monolingue et le bilingue.

Le bilingue est le plus utilisé (au moins une fois par semaine pour 97 % contre 60 % pour le monolingue) mais la fréquence diminue avec le niveau : plus celui-ci

s'élève et plus l'emploi du monolingue augmente. Ce qui confirme les résultats vus plus haut de la possession de dictionnaires.

Par ailleurs, en ce qui concerne l'enquête que nous avons effectuée auprès de nos apprenants algériens. Ils déclarent que pour la plupart ils possèdent un dictionnaire, certains n'ont pas le temps de s'en servir tandis que d'autres l'utilisent de temps à autre. Mais nous avons constaté que la majorité se sert du dictionnaire lorsque l'enseignant leur demande de chercher des définitions dans leurs dictionnaires et que sinon les apprenants ne prendraient pas cette initiative.

1.4.1.4 Nature des informations recherchées

Que cherche-t-on dans le dictionnaire ? D'après Bogaards (1988) [9] résumant les enquêtes antérieures, c'est le sens et les définitions des vocables qui sont les premières préoccupations.

Puis viennent les synonymes et l'orthographe. Ensuite les informations grammaticales et l'emploi des vocables en contexte. Suit la prononciation. Ces trois derniers éléments sont surtout demandés par les apprenants étrangers, moins par les locuteurs natifs. Enfin, l'étymologie, les niveaux de langues ou les homonymes ne sont presque jamais demandés.

Peut-être l'intérêt de ces informations n'a-t-il pas suffisamment sauté aux yeux des apprenants?

Par ailleurs, la traduction d'un vocable que ce soit dans le sens L1-L2 ou L2-L1 (43 % et 59 % des consultations) est de loin la première information recherchée. La vérification du vocable que les utilisateurs présentaient comme traduction correcte vient en seconde position avec un tiers des consultations. Loin derrière viennent les informations concernant les collocations (11 % et 4 %) et encore plus loin, avec 4 %, les informations grammaticales. Les autres types d'informations représentent 5 %. Si l'on prend en compte le niveau des utilisateurs, on constate que plus le niveau est faible et plus le dictionnaire est utilisé pour trouver une traduction, tandis que la proportion de vérification baisse. Les pourcentages concernant les collocations et la grammaire restent comparables aux

chiffres précédents, à ceci près que les utilisateurs les plus faibles ne recherchent pratiquement jamais les informations sur les collocations (1 %).

En effet, les résultats de notre enquête rejoignent ceux de Bogaards concernant les préoccupations de nos apprenants algériens qui cherchent à connaître en priorité la définition des vocables. Par contre les synonymes, l'orthographe, les informations grammaticales, l'emploi des vocables en contexte, la prononciation, l'étymologie, les registres de langue et les homonymes ne font pas partie de leurs soucis car ils sont habitués à utiliser le dictionnaire uniquement pour chercher le sens d'un vocable au moment où l'enseignant le leur recommande.

Enfin, en ce qui concerne la traduction d'un vocable du français à l'arabe ou inversement de l'arabe au français, elle n'est pas souvent effectuée par nos apprenants algériens puisque la majorité ne possède pas un dictionnaire bilingue français - arabe ou arabe - français.

D'une part, parce que leurs parents qui sont pour la plupart des francophones possèdent des dictionnaires monolingues français, plus précisément «Le petit Larousse illustré » et d'autre part l'usage du dictionnaire bilingue n'est pas recommandé en classe et ce sont les enseignants qui traduisent parfois les vocables difficiles aux apprenants qui sont très faibles en langue française durant tout leur cursus scolaire, du primaire au cours d'enseignement fondamental. Une fois arrivée au lycée ils ont du mal à utiliser le dictionnaire afin d'améliorer leur compréhension des textes proposés dans les manuels scolaires pour les raisons suivantes :

- Les apprenants n'aiment pas utiliser un dictionnaire. Ils le considèrent comme une étape obligée et contraignante qui les détourne de leur lecture.
- Ils ne savent pas utiliser un dictionnaire. Ils ont des difficultés à repérer l'information pertinente et acceptent la moindre indication qui va dans le sens de leur hypothèse initiale de manière à abrégé l'épreuve.

Face à ce constat, (Bogaards, 1995) [12] précise qu'il faut, d'une part, avoir un niveau de connaissance avancé sur la langue pour pouvoir profiter des informations

contenues dans les dictionnaires, et d'autre part, avoir une bonne dose de ténacité et de courage.

1.4.1.5 Bilingue ou monolingue ?

Il est clair qu'en cours de langue étrangère, les apprenants ont une préférence pour un dictionnaire bilingue qu'un dictionnaire monolingue. Nous allons voir d'abord, la signification de ces deux types de dictionnaires, ensuite, pourquoi on opère un tel choix entre les deux dictionnaires?

Le *Dictionnaire de linguistique* de Dubois (1973) définit le dictionnaire comme étant :

«un objet culturel qui présente le lexique d'une langue sous la forme alphabétique, en fournissant sur chaque terme un certain nombre d'informations (prononciation, étymologie, catégorie grammaticale, définition, construction, exemples d'emploi, synonymes, idiotismes) ; ces informations visent à permettre au lecteur de traduire d'une langue à une autre ou de combler les lacunes qui ne lui permettraient pas de comprendre un texte dans sa propre langue. Le dictionnaire vise aussi à donner des moyens d'expression et à accroître le savoir culturel du lecteur. Le mode lecture du dictionnaire est la «consultation». Le dictionnaire est donc un ouvrage enregistrant une certaine description du lexique d'une langue ou de plusieurs langues mises en parallèle. On distingue le monolingue (portant sur une seule langue) et le dictionnaire plurilingue (portant sur deux ou plusieurs langues)»

(J.Dubois et al. (1973, pp.151) [13]

En outre, Marelllo (1996, p.33) [14] précise que : «les dictionnaires bilingues sont constitués de deux parties : une partie où la langue source est par exemple le français et la langue cible une langue étrangère, et une partie où la langue source est la langue étrangère et la langue cible est le français.»(p.33).

Par ailleurs, Bogaards (1988) [10], qui a repris les résultats d'enquêtes antérieures, constate que les apprenants préfèrent le bilingue. Bogaards (1991) [15] remarque aussi que les utilisateurs consultent plus de vocables avec le

bilingue. En effet, l'utilisation du bilingue pour une tâche de traduction L1-L2 donne de meilleurs résultats. Il est donc difficile de trouver avec un dictionnaire monolingue la traduction d'un vocable dans la langue cible si on n'en a aucune idée.

En outre, on trouve encore moins de traduction lorsqu'on ne dispose d'aucun dictionnaire. En matière d'apprentissage, le bilingue est beaucoup moins bénéfique car il favorise la dépendance des apprenants en ayant l'habitude de faire appel constamment à la traduction ce qui entrave l'autonomie des apprenants dans l'acquisition d'une langue cible. Il devient, ainsi, un outil de dépannage.

Bogaards (1994) [2] récapitule les forces et faiblesses des deux types de dictionnaires. Les points faibles du monolingue sont :

- le manque de contrastivité. Comme les monolingues sont destinés à des locuteurs de langues différentes et ne décrivent que la langue étrangère, il est impossible de traiter de façon contrastive les « faux amis » ou les vocables qui prêtent à confusion en comparaison avec une langue maternelle donnée.
- la compréhension. Comme toutes les informations sont données dans la langue étrangère, il y a parfois des problèmes de compréhension. C'est le cas avec les définitions compliquées. Même lorsque le vocabulaire est contrôlé et simplifié, comme c'est le cas dans les dictionnaires pour apprenants, il n'est pas toujours facile de saisir le sens précis des vocables. Le problème ne vient toutefois pas toujours des dictionnaires : certains vocables sont en eux-mêmes difficiles à comprendre ou à conceptualiser. On remarque avec raison que déjà en classe de langue, l'enseignant a parfois des difficultés à faire comprendre tel ou tel vocable, bien qu'il puisse donner des informations de vive voix ou poser des questions de contrôle.
- l'accès aux vocables inconnus. Comment, dans les tâches productives, un apprenant peut-il trouver le vocable qu'il lui faut mais qu'il ne connaît pas ? Nous renvoyons aux études précédentes. Ce défaut est encore plus sensible lorsque l'apprenant veut s'exprimer dans la langue étrangère sur des sujets qui sont propres à la culture de sa langue maternelle.

Les points forts du monolingue sont le grand nombre d'informations différentes disponibles « authentiques » car exprimées dans la langue cible. Il est ainsi possible

de voir le comportement réel des vocables dans les définitions et les exemples ainsi que les vocables satellites (les actants), c'est-à-dire ceux qui sont reliés aussi bien syntaxiquement que sémantiquement et qui sont, de ce fait, nécessaires pour la maîtrise du vocable initial.

Tandis que le point fort du bilingue est la compréhension, il s'avère, plus ou moins inadéquat dans les cas suivants :

- quand des items comparables dans les deux langues appartiennent à des réseaux sémantiques différents ((EX. : anglais *solicitor*, *barrister* et français *avocat*, *avoué*, *notaire*), l'usage du bilingue est trompeur et l'influence de la langue maternelle est néfaste.
- dans le cas de vocables communs très polysémiques.
- quand l'apprenant ne connaît pas le référent, même pas dans sa langue maternelle.

Concernant l'utilité respective des deux types de dictionnaires, Bogaards (1994) [2] résume ainsi la situation :

« Tout compte fait, les deux types de dictionnaires, les bilingues comme les monolingues, peuvent être utiles aux apprenants. Sous l'influence d'une méthodologie exclusivement monolingue, qui s'opposait à la place trop importante de la traduction dans les approches traditionnelles et qui cherchait, par peur des inférences, mais en vain, [à] minimiser les contacts avec la langue maternelle, on a opté pour les monolingues (...) on ne peut nier, cependant, que les bilingues sont souvent indispensables et parfois très pratiques, mais qu'il est nécessaire (et possible) de les adapter plus aux besoins des apprenants comme on l'a déjà fait avec beaucoup de succès pour les monolingues. » (p.223)

Il ressort donc des études précédentes que le dictionnaire monolingue demande une meilleure connaissance de la langue. Ce n'est qu'à cette condition que la richesse et la diversité des informations permettent de meilleurs résultats. Le problème des monolingues en production est de trouver le vocable inconnu. Cette difficulté résolue, le monolingue est plus profitable.

1.4.2 Dictionnaire et compréhension écrite

Plusieurs études (Hartmann, 1983 [9], Bogaards, 1988 [10]) ont montré que le dictionnaire est très souvent utilisé au cours d'une traduction ou de la lecture d'un texte dans une langue étrangère (voir plus haut, possession et utilisation). Si l'apprenant ne peut déduire le sens d'un vocable d'après le contexte, le dictionnaire reste son seul recours. Pourtant, son utilité n'est pas toujours évidente : selon Bogaards (1995) [12], plusieurs expériences ont montré que le dictionnaire ne semblait pas améliorer la compréhension des textes d'une manière significative. Pour cela, il avance plusieurs raisons :

- les apprenants n'aiment pas utiliser un dictionnaire. Ils le considèrent comme une étape obligée et contraignante qui les détourne de leur lecture. Ils reculent devant leur complexité et préfèrent bien souvent ne pas s'en servir.
- ils ne savent pas utiliser un dictionnaire. Ils ont des difficultés à repérer l'information pertinente et acceptent la moindre indication qui va dans le sens de leurs hypothèses initiales de manière à abrégier l'« épreuve ». De plus, pour les monolingues, ils sont souvent dans l'obligation d'aller consulter d'autres entrées pour comprendre la première, soit par référence explicite, soit parce que la première définition contient des vocables peu ou mal connus. Ils ont alors toutes les chances de perdre le fil du texte. D'autre part, on a constaté que, pour des raisons très différentes, la moyenne des réussites n'était que de quelque 50 %, ce qui veut dire que les réponses erronées, inadéquates ou nulles sont à peu près aussi fréquentes que les réponses acceptables (Bogaards, 1994) [2].
- le dictionnaire nuit au processus de lecture : des expériences dans les pays anglo-saxons montrent que des étudiants utilisant un dictionnaire mettent souvent plus de temps à terminer leur tâche, sans pour autant obtenir de meilleurs résultats. En outre, plus un apprenant met de temps à chercher une information, moins il a de chance de la trouver.

Partant de ce constat, Bogaards en déduit qu'il faut, beaucoup de volonté pour pouvoir acquérir un certain nombre de connaissances en langue étrangère.

1.5 Les activités lexicales

Nous avons vu précédemment les problèmes inhérents aux dictionnaires d'apprentissage qui se rapportent particulièrement à l'accès aux informations lexicales et l'aide à leur compréhension. Toutefois, il convient de considérer les activités lexicales qui n'empêcheront pas les apprenants d'accéder au sens global d'un texte.

En effet, il est utile d'étudier les exercices existants sur le lexique en vue de l'intégration d'une série d'activités qui ont pour but d'entraîner l'apprenant sur certains vocables et de favoriser ainsi leur acquisition lexicale.

1.5.1 L'utilité des activités lexicales

Pour J.P.Cuq (2004) [4] qui a repris les travaux de Paribakht et Wesche (1997), il précise que la présence d'activités lexicales pour l'acquisition du vocabulaire se justifie par de meilleurs résultats des apprenants à des tests d'évaluation de compétences lexicales par rapport à d'autres processus d'acquisition tels l'exposition à de nouveaux vocables par la lecture seule de textes. Pour lui les activités lexicales accéléreraient donc l'acquisition du vocabulaire, et ceci en fonction de la quantité de travail effectué sur un vocable. La lecture de texte et l'exposition seule ne suffisent pas pour retenir les vocables. J.P.Cuq a donc estimé que la lecture de texte et l'exposition seule (LS), ne suffisent pas pour retenir les vocables, c'est pourquoi il a opté pour le processus de lecture suivi d'activités lexicales (LA).

Cette méthode a consisté, dans le cadre d'une lecture guidée, en l'élaboration de plusieurs activités lexicales qui ont pour but de favoriser l'apprentissage du lexique. Elles sont regroupées en cinq catégories :

- attention sélective : activités visant à s'assurer que les étudiants repéraient certains vocables cibles (extraits par exemple d'une liste)
- reconnaissance : activités visant à s'assurer que les étudiants reconnaissaient les vocables cibles et leur sens (connaissance partielle des vocables cibles)

- manipulation : activités impliquant des connaissances morphologiques sur les vocables (dérivés syntaxiques, construction de vocables à partir d'affixes et de racines)
- interprétation : activités impliquant l'analyse du sens des vocables vis-à-vis du contexte (collocations, synonymes, etc.)
- production : activités demandant aux étudiants de produire des phrases contenant les vocables cibles dans des contextes appropriés.

En effet, les activités lexicales qui sont organisées, dans un cadre bien déterminé, tel que la lecture qui est suivie d'activités lexicales pertinentes, celles-ci permettront aux apprenants d'enrichir leur vocabulaire afin de pouvoir interpréter aisément le sens global d'un texte.

1.5.2 Activités en contexte

Les activités lexicales en contexte s'appuient sur un corpus de textes dans lequel il est possible d'extraire des sous-parties (texte, paragraphe, phrase) mettant en évidence tel ou tel vocable.

Replacé dans son contexte, le sens du vocable est donc déterminé par ceux qui l'environnent, par la phrase, ou, plus occasionnellement, par le paragraphe. Ces activités ne portent pas seulement sur la connaissance du sens du vocable mais montrent aussi comment celui-ci s'emploie et fonctionne dans la chaîne discursive. Les différentes propriétés du vocable sont ainsi illustrées de manière plus naturelle et plus complète que dans le cas des activités hors contexte.

En passant du vocable à ses lexies, il est possible de concevoir des activités mettant en oeuvre les différentes relations linguistiques vues plus haut, sans oublier les propriétés morfo- syntaxiques, collocationnelles ou pragmatiques.

Les activités en contexte permettent de plus à l'apprenant de développer ses capacités d'inférence. En effet, l'information manquante peut, dans certains cas, être déduite des éléments du contexte. Nous avons vu combien l'inférence était un procédé utile à l'apprentissage en favorisant la connaissance de nouveaux vocables par une exploitation des indices contextuels.

Explorons donc ce deuxième type d'activités. L'exercice le plus classique, très répandu, est le test de closure. Il consiste à « supprimer des vocables d'un texte et

à inviter les sujets à restituer les vocables manquants » (Mothe, 1975) [16]. Il existe plusieurs critères pour supprimer les vocables que l'expérimentateur veut faire deviner. Ceux-ci peuvent être tout simplement retirés à intervalle fixe (tous les 5 à 7 vocables, cas du test dit « classique » ou « aléatoire »; Tréville et Duquette, 1996) [5].

Comme le retrait peut concerner n'importe quelle catégorie grammaticale (des verbes, des noms, mais aussi des articles, des pronoms, etc.), une variante consiste, par un étiquetage syntaxique préalable qui détermine la catégorie grammaticale de chaque vocable, à éviter les catégories les moins intéressantes comme les articles par exemple (il est aisé de reconnaître un article et le nombre de valeurs possibles est faible). Un autre critère concerne la fréquence des vocables à retirer, partant du principe qu'il y a une corrélation entre les compétences langagières d'un apprenant et la taille de son vocabulaire. Les vocables à retrouver sont donc ceux qui sont les moins fréquents.

Quant aux vocables à trouver, on peut soit les donner dans le désordre, soit, plus difficile, ne pas les donner, soit préparer une version à choix multiple (pour chaque vocable manquant, le sujet doit choisir parmi quatre réponses).

1.6 Conclusion

Premièrement, nous avons étudié, dans ce chapitre les mécanismes de l'apprentissage lexical en nous intéressant en premier lieu à la structure du lexique mental. Nous avons vu que les performances étonnantes de notre mémoire n'étaient pas le fait du hasard mais d'une organisation particulièrement performante et souple. D'après les travaux en psycholinguistique, il ressort que le lexique mental semble composé de lexies reliées entre elles par des liens de nature sémantique et contextuelle. De plus, il apparaît que le sens et la catégorie grammaticale d'une lexie sont indissociables. Pour finir, un dernier résultat important concernant la morphologie et la dérivation est qu'il semble que les vocables soient stockés comme un tout à part entière et non pas décomposés en affixes et racines et recomposés lors de la compréhension ou de la production du discours.

L'apprentissage lexical peut se définir comme l'incorporation de nouvelles informations lexicales dans les anciennes. Cette incorporation est fonction du niveau de traitement du vocabulaire, un traitement en profondeur sur le sens des vocables favorisant l'apprentissage. Ce dernier n'est pas instantané mais se déroule dans le temps, les facteurs répétition et révision du vocabulaire jouent un rôle important. L'inférence du sens des vocables à partir du contexte environnant est un des moyens naturels pour apprendre le vocabulaire.

Deuxièmement, nous avons vu l'importance du sens qui est un élément prépondérant dans l'acquisition et la compréhension d'une langue, dans un contexte bien déterminé.

Troisièmement nous avons étudié le rôle que jouent les dictionnaires dans l'apprentissage lexical. Après avoir abordé les rapports qu'entretiennent les apprenants avec le dictionnaire (possession, utilisation, préférence pour le bilingue ou le monolingue suivant le niveau de langue, etc.), nous avons vu les problèmes d'accès lexical et le fait que les dictionnaires ne contribuent pas forcément de

manière satisfaisante à la compréhension de textes écrits comme nous allons le confirmer dans l'expérience que nous avons effectuée auprès de nos apprenants algériens. Nous avons ensuite passé en revue les différentes propriétés des dictionnaires monolingues et bilingues.

Enfin, nous avons abordé l'utilité des activités lexicales qui constituent le noyau de ce travail de recherche.

Chapitre 2

Etude de cas

Situation d'enseignement/apprentissage en première année secondaire

2.1. Description de la situation d'enseignement :

2.1.1. Description du contexte institutionnel :

Le système éducatif en Algérie s'est fixé des objectifs précis dans le cadre des valeurs arabo-islamique de : développer la personnalité des enfants et des citoyens tout en les préparant à la vie active, acquérir des connaissances générales, scientifiques et technologiques ; et répondre aux aspirations populaires de justice et de progrès.

L'enseignement en Algérie est obligatoire pour tous les enfants âgés de 6 à 16 ans révolus, il est même dispensé gratuitement à tous les paliers quel que soit le type d'établissement public que les apprenants algériens fréquentent.

L'enseignement préparatoire ou préscolaire est destiné aux enfants qui n'ont pas atteint l'âge exigé. Les enfants sont préparés pour l'école fondamentale en les initiant aux premiers éléments, de lecture, écriture et calcul.

Après l'enseignement préparatoire nous identifions trois paliers:

- Le premier palier, l'enseignement fondamental est constitué de deux étapes: la première

étape est composée de six années d'études (6 à 12 ans). Ce niveau a pour objectif d'assurer une éducation de base, en langue arabe, à tous les élèves : lecture, écriture, langue, histoire et géographie.

Mais avec la nouvelle réforme, les élèves vont étudier cinq ans au primaire au lieu de six ans.

- Le second palier comprend trois années d'études (13 à 15 ans). La fin de la scolarité est sanctionnée par un brevet d'enseignement fondamental (B.E.F). Cependant, avec les changements actuels dans le système éducatif algérien. Les élèves vont étudier quatre ans au lieu de trois ans et à la fin de la scolarité ils auront un brevet d'enseignement moyen (B.E.M).

- Le troisième palier, **l'enseignement secondaire** accueille, dans des lycées, les élèves issus de l'école fondamentale ou ultérieurement ceux qui seront issus de l'école moyenne.

Il a pour objectif la continuation des objectifs généraux de l'école fondamentale : la consolidation des savoirs acquis et la spécialisation progressive dans les différents domaines en rapport avec les aptitudes des élèves.

L'enseignement secondaire dure trois ans. Il est sanctionné par le baccalauréat. Cinq séries préparent les six baccalauréats : série lettres et philosophies, série lettres et langues vivantes, série sciences exactes, série sciences naturelles, série gestion et économie.

Parallèlement à ces lycées, il existe des lycées techniques qui forment des techniciens : titre baccalauréat technique. Il est utile de préciser que le baccalauréat est toujours préparé en trois ans, tout en tenant compte des réformes qui touchent les programmes des différentes matières (maths, physique, français, anglais....).

2.1 .2 Description de la situation sociolinguistique des apprenants algériens :

Nos élèves fréquentent un établissement public mixte, qui se trouve à Bab El Oued, au cœur de la capitale, Alger. Ils habitent des quartiers populaires de la Casbah et des environs. Ils sont issus de familles ni favorisés, ni défavorisés au plan socio économique.

Tous les élèves parlent essentiellement « l'arabe dialectal » qui est la langue de communication sociale la plus importante pour eux (en famille, entre amis, dans la

rué...). Elle recouvre plusieurs variétés linguistiques, dans les différentes régions du pays. Malgré les divergences entre ces différents parlers locaux, les échanges entre les Algériens d'une région à une autre ne posent aucun de problème de communication.

Certains élèves sont de langue maternelle Kabyle, mais ils ne l'utilisent pas en classe. Ils utilisent tous l'arabe dialectal bien qu'il ne soit pas enseigné dans les établissements scolaires, car c'est l'arabe classique qui est la langue d'enseignement dans toutes les matières (maths, physique, sciences, histoire, philosophie, etc.). Elle est aussi la langue des médias. En ce qui concerne la langue française, elle est considérée comme une langue étrangère que nos élèves pratiquent de moins en moins en classe, soit parce qu'ils ne le savent pas, soit parce qu'ils ne peuvent pas l'utiliser avec leurs camarades qui ne parviennent pas à les comprendre, ils ne l'utilisent, en effet qu'en séance de français. Nos élèves sont donc plurilingues, certains pratiquent trois langues, d'autres quatre.

2.2 Présentation du système didactique :

2.2.1-Présentation du groupe d'apprenants :

Les classes de première année secondaire dont nous sommes responsables sont au nombre de deux. Chaque classe compte une trentaine d'élèves. Pour la plupart, ils ont tous le même âge (16 ans) et arrivent au lycée pour la première fois. Ils ont été orientés en série lettres et sciences tronc commun.

Le cursus scolaire suivi par nos élèves en français est le suivant : à l'école primaire, leurs trois premières années étant enseignées exclusivement en langue

arabe, ils ont commencé l'apprentissage du français en quatrième année, puis suivi pendant deux ans encore le cycle primaire.

Puis après leur passage dans le second cycle fondamental, ils ont une scolarité de trois ans qui dure de la septième à la neuvième année.

Outre l'apprentissage de l'anglais comme une seconde langue étrangère arrivées au lycée, les littéraires auront cinq heures de français par semaine et les scientifiques n'auront que trois heures. Tandis que toutes les autres matières (maths, physique, science...) sont enseignés en langue arabe qui est la langue officielle du pays.

2.2.2 Présentation des manuels utilisés :

Les outils pédagogiques utilisés par les élèves de première année secondaire sont au nombre de deux :

- **Le livre de français**, pour les classes de lettres, qui est élaboré par trois co-auteurs, et ce pour l'année scolaire 2005/2006.

Ce livre comporte 3 projets :

- Réaliser une campagne d'information à l'intention des élèves du lycée.
- Rédiger une lettre ouverte à une autorité compétente pour la sensibiliser à un problème et lui proposer des solutions.
- Ecrire une petite biographie romancée.

Chaque projet est composé d'intentions communicatives, d'objets d'étude, de séquence et de technique d'expression. De ce fait, ce manuel n'est pas complété par un cahier d'exercices. Contrairement au manuel précédent qui était complété par deux autres livres d'exercices qui contenaient d'une part, des exercices élémentaires portant sur la phrase (les différents types de phrases), des exercices de conjugaison et d'orthographe. Il comporte d'autre part des exercices plus élaborés et ce compte tenu de l'hétérogénéité des niveaux des élèves qui arrivent pour la première fois au lycée.

Le second livre d'exercice est en rapport avec le chapitre qui s'intitule « **récit de fiction** ». Il comporte une série d'exercices qui prennent en charge les principales

composantes du récit (structure narrative, narrateur et personnage, temps, espace) afin de doter les apprenants de moyens linguistiques leur permettant de sélectionner et d'organiser leurs acquis pour raconter et décrire.

-- **Le livre de français**, pour les classes de sciences, qui est élaboré par trois co-auteurs, et ce pour l'année scolaire 2005/2006. Il comporte aussi trois projets :

- La monographie.
- Dossier documentaire sur l'histoire des transports.
- La réalisation d'une nouvelle.

Chaque projet est composé d'objets d'étude et de thèmes.

En somme, les deux livres sont différents puisque le contenu du premier livre correspond au nouveau guide du programme tandis que le second manuel ne correspond que partiellement à ce programme.

Dans le tableau synoptique⁶, nous ne retrouvons pas la monographie qui est étudiée uniquement par les classes de sciences, l'ordre des pratiques discursives et intentions communicatives correspond uniquement au manuel des classes de lettres.

Par ailleurs, comparativement à l'ancien programme de français, on étudiait deux types de lexiques : le lexique thématique et le lexique relationnel en fonction des unités didactiques. Nous pouvons dire qu'il y avait une certaine cohérence dans la progression des activités lexicales proposées dans l'unique manuel de français qui était destiné aux deux filières confondus lettres et sciences.

Toutefois, les nouveaux manuels de français sont riches en textes dont les thèmes varient d'un projet à un autre. Mais, très peu d'activités lexicales sont proposées dans ces deux manuels comme nous allons le constater dans notre étude de la place attribuée au lexique dans nos manuels.

2.3 Etudier la place attribuée aux faits lexicaux :

Pour notre analyse de la place attribuée aux faits lexicaux dans nos manuels scolaires en Algérie, nous nous référons à la grille d'analyse proposée par O.Theophanous (2004) [17] qui s'est fixé deux objectifs dans l'élaboration de cette grille : « accompagner les enseignants dans leur travail sur le lexique de la L2 [et]

⁶ Tableau synoptique (Cf. appendice 1)

examiner la place que les manuels de FLE accordent aux faits lexicaux ». En outre, elle précise que « l'enseignant n'a pas toujours le contrôle quant au choix du manuel à utiliser dans ses cours de langue. Cela dépend souvent d'instances supérieures comme la direction pédagogique de l'établissement où il/elle travaille ». Pour présenter la matière lexicale dans les manuels, elle propose une grille qui est composée de dix rubriques qui « concernent plus particulièrement le contenu lexical des manuels (place, sélection, organisation /présentation des mots), considérations linguistiques (précision et explication du sens, considérations formelles des items) et la méthodologie suivie ([de] stratégies d'apprentissage, techniques d'enseignement, activités de pratique, révision, évaluation) ».

Nous nous proposons d'analyser la place accordée aux faits lexicaux dans les deux manuels scolaires de français, des classes de première année secondaire lettres et sciences.

2.3.1 Place

La première question qui nous vient à l'esprit, est-ce qu'on accorde une place particulière au vocabulaire dans les manuels scolaires de français au lycée en Algérie ?

De toute évidence, on ne consacre pas une place importante au lexique dans nos manuels, puisque dans le manuel des classes de lettres, on n'utilise pas le terme « lexique » qui a été quasiment supprimé, on le rencontre au hasard une seule fois à la page 93. En effet, le lexique est étudié implicitement.

Contrairement au manuel des littéraires, celui des classes de sciences consacre explicitement une place au lexique qui est intitulé « page vocabulaire », et à la fin, on lui substitue le terme « lexique », lui-même suivi de « lexique relationnel » et « lexique thématique ».

Enfin, nous constatons qu'il n'y a pas un vrai travail sur le lexique dans manuels scolaires, aussi bien chez les classes de lettres que chez les classes de sciences.

2.3.2 Sélection

D'après, O. Theophanous sur le plan historique : « deux types de critères ont servi pour la sélection du vocabulaire : l'un linguistique, l'autre pédagogique ». Cette approche a engendré, en effet, une liste de mots à apprendre aux apprenants, mais avec le renouvellement méthodologique qui s'appuie sur l'approche communicative, prend en considération les besoins des apprenants. De ce fait, le vocabulaire est-il sélectionné en fonction des besoins de nos apprenants algériens en langue française ?

Certes, tout en s'inscrivant dans ce cadre théorique, les deux ouvrages scolaires de français effectuent un choix dans la sélection du vocabulaire à enseigner, selon le contenu des séquences étudiées en classe, et non selon « le niveau, les besoins et les attentes » des apprenants. Puisqu'on étudie, par exemple, le thème de la ville dans le manuel des sciences, on propose aux apprenants une page de vocabulaire, très succincte, qui se rapporte à ce thème. Elle est, en effet, composée de quatre petites activités très courtes qui portent sur la synonymie et les mots de la même famille. Par contre, dans le livre des classes de lettres, on ne retrouve aucune indication sur le contenu lexical à étudier, cette partie est intitulée « exercices » qui concernent trois séquences portant sur les thèmes « de la communication, de l'environnement et de la ville ».

En outre, les exercices de lexique et de syntaxe se succèdent sans aucune précision permettant aux apprenants de se situer par rapport à ces différentes activités. De ce fait, les apprenants sont constamment guidés par l'enseignant dans leurs différentes activités.

Enfin, dans les deux manuels scolaires de français, il n'existe aucun index de nouveaux mots à la fin de chaque unité, ni une rubrique de mots à retenir, ni un index récapitulatif à la fin de chaque livre.

2.3.3 Organisation et présentation

Les mots sont regroupés par thème dans le manuel des classes de sciences (la ville, les transports, la correspondance), mais par la suite, les auteurs de ce livre abandonnent ce regroupement au profit des activités lexicales qui portent sur (la formation des mots, les préfixes usuels, la nominalisation à base de suffixation, les préfixes et les suffixes, la formation des adjectifs qui expriment des formes). A la fin de l'ouvrage, ils traitent un lexique relationnel qui concerne « les procédés explicatifs » et un lexique thématique du « séisme ».

Cependant, auteurs du manuel des classes de lettres traitent les phénomènes lexicaux en vrac, dans les exercices qui concernent la première partie du projet 1, ils abordent le vocabulaire de la communication, la synonymie, les verbes de perception, les locutions figées, les préfixes et les suffixes, les paronymes. Mais, dans la deuxième partie de ce projet, intitulée « dialoguer », ils reviennent au regroupement thématique, ils traitent, en effet, le lexique qui se rapporte au dialogue. Par ailleurs, dans le projet 2 portant sur l'argumentation, ils abordent les verbes d'opinion et les indices d'opinion. Enfin, dans le projet 3 qui concerne la narration, ils proposent un exercice sur les expressions figées, inséré dans une batterie d'exercices de conjugaison et de grammaire, et à la fin, ils donnent un exercice qui concerne le lexique sur les moyens de transport maritime.

En somme, nous constatons que les mots que les apprenants, en français langue étrangère, doivent acquérir à ce niveau ne sont pas pris en considération par les auteurs de nos manuels de français.

2.3.4 Précision et explicitation du sens

De quelle manière aborde-t-on la précision et l'explicitation du sens dans nos manuels scolaires de français ? O. Theophanous (2004) [17] précise qu'on dispose généralement de quatre façons. On peut relier le sens d'un mot de la L2 a) à un référent du monde ; b) à un mot de la L1 ; c) à d'autres mots de la L2, d) le mot peut être envisagé par lui-même. Elle énumère suite les questions qu'on devrait se poser :

« Le matériel visuel est-il intéressant ? Y a-t-il un glossaire bilingue (voire multilingue) à l'intérieur de l'ouvrage ? Observe-t-on des regroupements d'items lexicaux en fonction de leurs relations sémantiques ? Existe-t-il des considérations sur les caractéristiques internes du lexique ? Observe-t-on des considérations au niveau du registre et de la connotation ? Trouve-t-on des considérations socioculturelles ? Les items lexicaux sont-ils contextualisés ? Y a-t-il des rubriques du genre : « Nota Bene », « attention à l'emploi des mots » ? Trouve-t-on des tableaux au service de clarification du sens ? Dans quelle mesure y a-t-il de la part des auteurs du manuel préoccupation pour la clarification du sens ? Pour l'apprenant et pour l'enseignant ? » (pp. 86-89)

En se référant au contenu des faits lexicaux traités, dans nos manuels scolaires, il est clair qu'on ne prend pas en considération toutes ces données car il n'y a aucun glossaire bilingue, ni multilingue comme on le retrouve dans la méthode « Café crème » où l'on propose des équivalents aux termes français dans cinq langues (allemand, anglais, espagnol, grec, portugais).

Cependant, on retrouve dans les deux livres des regroupements d'items lexicaux de sens similaire que les apprenants risquent de confondre tels que les verbes de perception (voir, regarder, contempler), les noms de rémunération (le salaire, les honoraires) ou les noms de vieilles voitures (charrette, carrosse, diligence, cabriolet) ; etc. De ce fait « le mot se trouve en rapport dialectique avec d'autres mots et son sens est précisé par rapport à eux ». (p.87)

Par ailleurs, la description du sens des mots en décomposant un sens « complexe » en multiples plus petits ne figure pas dans nos manuels, comme l'exemple qu'elle a proposé « (garçon = humain + mâle + enfant) ». Elle rajoute que c'est une méthode intéressante mais difficile à réaliser.

Enfin, on constate une absence totale de considérations au niveau des registres et au niveau socioculturel, de plus, on ne trouve aucune rubrique du genre « Nota Bene » ou « attention à l'emploi des mots » dans nos manuels scolaires. C'est pourquoi nous pouvons considérer les apprenants algériens sont en dehors de la classe livrés à eux même dans l'acquisition du français, et qu'ils dépendent constamment des explications données par les enseignants de français.

2.3.5 Considérations formelles

Chaque langue possède ses propres formes lexicales qui prêtent à confusion tels que les homonymes et les paronymes. De ce fait, il n'y a que le manuel scolaire des classes de lettres qui aborde succinctement les paronymes. Par ailleurs, on ne traite pas dans les deux manuels des « mots d'orthographe réputée difficile ou d'orthographe double ». Enfin la transcription phonétique et la prononciation sont absentes des deux livres.

Il est souvent difficile de trouver le sens d'un mot sans faire disparaître l'ambiguïté sur le plan formel, et ce problème ne peut être résolu qu'en travaillant les différents aspects morphologiques tels que les dérivations, les préfixations et les suffixations qu'on ne retrouve pas beaucoup dans le livre des littéraires, mais ils sont présents dans la classe de sciences : les préfixes (*auto - poly - multi - pluri*) / les suffixes (*- ique - al -aire*). De toute évidence, on n'amène pas beaucoup les apprenants à observer les mots sur le plan formel ce qui peut faciliter les contresens chez ces apprenants.

2.3.6 Les stratégies d'apprentissage :

Il est question ici d'un point très important mais qui est abandonné par les élaborateurs des manuels. En effet, on n'habitue les apprenants à se servir, constamment, du dictionnaire que pour trouver le sens d'un mot (décodage) et quasiment jamais pour « des besoins d'encodage ».

Ainsi, nos apprenants accusent un retard dans l'usage de cet outil nécessaire voire incontournable dans l'enrichissement de leurs vocabulaires en langue étrangère.

Voici une série d'énoncés qui incitent les apprenants à utiliser, explicitement, le dictionnaire :

a)- le manuel des littéraires

- Exercice 7 : utilisez correctement un dictionnaire. (p.62)

b)- le manuel des scientifiques

- Exercice 1 : Les noms suivants ont des sens voisins : cherche dans le dictionnaire leur sens

exact. (p.24)

- Exercice 2 : En t'aidant du dictionnaire, classe les noms suivants, en deux catégories: ceux

qui renvoient à la ville, ceux qui renvoient à la campagne. (p.24)

- Exercice 1 : Cherche le sens de **hippomobile** dans le dictionnaire. (p.76)

- Exercice 2 : Cherche, dans le dictionnaire, le sens particulier de chacun des termes. (p.89)

- Exercice 4 : Cherche, dans le dictionnaire, le sens de correspondant. Qu'est ce qu'un

correspondant de presse? Développe le sigle D.N.C.P. 5P. (p. 89)

- Exercice 4 : Observe : **polychrome – multicolore – plurivalent.**

Cherche ces mots dans le dictionnaire. (p.104)

- Exercice 4 : cherche le sens de **caudal** et de **nodal**, dans le dictionnaire et associe-les avec

un nom. (p.168)

- Exercice 2 : « La cause d'un séisme d'une telle intensité peut : un glissement de terrain, une

faille, une avalanche sous-marine, la chute d'un astéroïde dans l'eau. »

Cherche le sens de ces mots ou expressions dans le dictionnaire, puis dis les différences de

sens entre ces 4 causes. (p.183)

- Exercice 3 : En t'aidant du dictionnaire, retrouve le sens des mots suivants.

Précise leurs

différences : séisme, réplique, secousse tellurique, sismicité. (p.183)

En conclusion, nous constatons que les auteurs du manuel pour les scientifiques, accordent une importance à l'utilisation du dictionnaire par nos apprenants puisqu'ils donnent 9 exercices très courts où ils incitent les apprenants à se servir du dictionnaire, contrairement, au livre des littéraires, où on retrouve un seul exercice dont l'énoncé recommande aux apprenants d'utiliser le dictionnaire.

2.3.7 Techniques d'enseignement

Les méthodes d'enseignement du vocabulaire sont étroitement liées à l'apprentissage des mots. En effet, O.Théophanous affirme que pour apprendre un mot il faut :

- a) comprendre son sens (phase de sémantisation) ;
- b) le stocker (forme et sens) dans la mémoire pour pouvoir le reconnaître plus tard (phase d'internalisation ou de fixation ou de mémorisation) ;
- c) être en mesure de l'activer librement à des fins de production (phase d'activation).

De ce fait, plusieurs techniques peuvent être exploitées afin de réaliser des activités pour chacune de ces phases ou pour toutes ces phases à la fois, comme, par exemple « les collocations » que nous pouvons utiliser aussi bien en « phase de sémantisation » qu'en « phase d'activation ».

Par ailleurs, la question que pose O.Théophanous : « Quel travail sur les collocations ? ». Un des problèmes essentiels que pose l'apprentissage du vocabulaire, est celui des collocations : comment on peut se rappeler quels sont les mots qu'on peut associer de ceux qu'on doit dissocier ? Il est clair que dans l'apprentissage des mots d'une langue étrangère, si les apprenants parviennent à percevoir le sens d'un mot et à le stocker dans leur lexique mental, ils doivent apprendre à l'utiliser convenablement , c'est pourquoi, l'enseignement des mots dans leurs collocations les plus fréquentes est essentiel, « non seulement parce que la sémantisation et la mémorisation peuvent être facilitées, mais aussi parce que les mots apparaissent dans le voisinage d'autres mots (exemples : *éplucher des pommes de terre vs décortiquer des amandes vs peler des tomates*). » (p.92).

Nous constatons que les manuels scolaires algériens, on ne proposent pas d'activités qui portent sur les collocations alors qu'elles constituent un moyen fructueux pour la clarification des limites entre les items lexicaux. En outre, on ne propose pas, non plus des techniques de rapprochement avec la L1 des apprenants algériens afin de les rassurer dans leur apprentissage du vocabulaire en langue étrangère et leur permettre, particulièrement, de mieux saisir le sens des textes étudiés en langue française.

2.3.8 Activités de pratiques

Nous constatons que les activités proposées dans nos manuels scolaires, nous constatons qu'il n'y a pas une réelle compétence lexicale visée, car les activités proposées sont très restreintes. Elles ne permettent nullement aux apprenants d'enrichir leurs vocabulaires.

Les activités qui ont été élaborées, elles sont toutes basées sur « la composante linguistique » et « la composante discursive », tandis que « la composante socioculturelle » est entièrement absente dans les deux manuels. Il n'y a, en outre, aucun travail qui stimule nos apprenants à effectuer des comparaisons entre leur langue et la langue cible.

Par ailleurs, les activités lexicales proposées sont pour la plupart des exercices fermés : on propose des paragraphes ou des phrases lacunaires où les mots sont donnés au préalable, ou on demande, par exemple, aux apprenants de relier chaque mot à sa définition. On retrouve beaucoup ces exercices dans le livre des premières années lettres, où l'on demande aux apprenants par exemple de :

- *Compléter les quatre énoncés suivants par l'un de ces mots : parole, transmettre, compréhension, mot, encyclopédie, écrit, image, connaître, dictionnaire, mimique ... (p.61)*
- *Retrouvez dans la colonne de droite le mot ou l'expression synonyme du mot « raison » qui se trouve dans la colonne de gauche. (p.62)*

Par contre, dans les exercices fermés, les apprenants doivent trouver les mots :

- Voici une liste de mots, trouvez leurs paronymes et leurs sens (changer un son, une lettre ou une syllabe pour les trouver). (p.66)

Nous trouvons, dans les manuels, des activités lexicales hors contexte comme l'exercice fermé ci-dessus ainsi que des exercices contextualisés où on demande aux apprenants :

Emploie les mots en gras dans des phrases qui en précise le sens.

Enfin, les apprenants ne sont pas encouragés à consolider leur vocabulaire et à l'enrichir en dehors de la classe.

2.3.9 Révision

En ce qui concerne la révision, nous avons constaté que les élaborateurs des deux manuels ne proposent aucune activité aux apprenants pour leur permettre de vérifier les mots qu'ils ont pu stocker dans leur lexique mental. Ils sont, ainsi, livrés à eux-mêmes sans aucune possibilité de combler leurs lacunes.

2.3.10 Evaluation

Les différents types d'évaluation (diagnostique, formative, certificative et sommative) renvoient « soit à la phase de fixation (est-ce que l'apprenant a fixé tel ou tel unité lexicale dans sa mémoire au point d'être capable de la reconnaître ?) soit à la phase d'activation (est-ce que l'apprenant est capable d'activer librement telle ou telle unité lexicale dans son emploi de la L2 ?).» (p.96)

Nous n'avons repéré aucune activité qui permet aux enseignants d'évaluer les compétences lexicales de leurs apprenants, c'est-à-dire leur vocabulaire réceptif et leur vocabulaire productif.

2.4 Description et analyse des corpus

2.4.1 Cadre méthodologique

Cette étude s'inscrit dans la perspective générale des travaux sur les interactions (Kerbrat-Orecchioni, 1990⁷ [18], qui à la suite de l'analyse conversationnelle et des théories pragmatiques ont appliqué ces analyses aux interactions en situations didactiques. L. Schiffler (1984) [19], affirme que l'interaction sociale joue un rôle primordial dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, elle est particulièrement intéressante, dans la mesure où elle facilite cette tâche qui est parfois pénible aux apprenants qui peuvent à la fois renoncer au plaisir d'apprendre une langue étrangère et de communiquer dans cette langue. Selon Goffman⁸, on entend par interaction : « l'influence réciproque que les partenaires exercent sur leurs actions respectives lorsqu'ils sont en présence physique immédiate les uns des autres [...] le terme « rencontre » pouvant aussi convenir. »

Dans le cadre des interactions didactiques, on s'intéresse d'une part aux échanges entre l'enseignant et l'apprenant et d'autre part aux apprenants entre eux. Nous allons utiliser une grille pour décrire et pour analyser les échanges. Elle a pour but de rendre compte d'un certain nombre de phénomènes externes immédiatement repérables. C'est ce qu'ont fait d'abord les Nord-Américains Sacks H., Schegloff E., Jefferson J.⁹ [20], ces derniers dégagent quatorze caractéristiques de tout échange conversationnel, en précisant que selon différentes recherches effectuées à ce sujet par d'autres équipes, les variations au schéma de base qu'ils proposent dépendent du type d'échange analysé (débat, interview, etc.):

- le changement d'interlocuteur est récurrent
- en règle générale, une seule partie parle à la fois
- les occurrences de plus d'un interlocuteur à la fois sont courantes mais brève
- les transitions sans silence ni chevauchement sont communes. Avec les transitions caractérisées par un silence bref ou un léger chevauchement, elles constituent la très grande majorité des transitions

⁷ KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1990), *Les interactions verbales*, Paris, A. Colin.

⁸Cité par Vion R. (2000), *La Communication Verbale, Analyse des Interactions*. Paris : Hachette

⁹ Cité par Nuclez, N. (1998), *Théories pragmatiques et analyse d'interactions en situations didactiques*, Grenoble.

- l'ordre du tour n'est pas fixé mais varie
- la taille du tour n'est pas fixée mais varie
- la longueur de la conversation n'est pas définie à l'avance
- ce que les parties disent n'est pas défini à l'avance
- la distribution des tours n'est pas définie à l'avance
- le nombre des parties peut varier
- la parole peut être continue ou discontinue
- des techniques d'allocation de tour sont explicitement utilisées
- Un seul mot, ou une phrase, peuvent constituer le tour
- Il existe des mécanismes de réparation lorsque des erreurs et/ou des violations se produisent dans le système conversationnel ; par exemple, si deux parties interviennent ensemble, l'une des deux s'interrompt spontanément.

Les auteurs ajoutent que d'autres phénomènes de base peuvent être isolés.

L'analyse d'un groupe - classe où la conversation ne constitue pas l'activité langagière dominante, mais, où cependant tous les membres interagissent à un moment ou à un autre et ont intégré certaines normes d'interaction, doit permettre de dégager ce que ce type de communication a de spécifique : par exemple, l'importance particulière des silences et des chevauchements, le caractère éventuellement fixé à l'avance de l'ordre, du contenu et de la distribution des tours de parole selon divers paramètres de la situation didactique, d'éventuelles corrélations entre variation du schéma de base et appartenance culturelle.

De ce fait, l'interaction ne porte pas seulement sur les échanges humains, mais, elle porte aussi sur les activités effectuées en classe, telle que la lecture interactive. C'est une pratique qui a le mérite de rassurer les apprenants passifs qui sont amenés à mobiliser leurs connaissances antérieures afin d'en acquérir d'autres. Il est nécessaire de rappeler avec F. Cicurel (1991) [21] que :

« dans une langue étrangère le lecteur n'apprend pas à lire. C'est une activité qui lui est familière et, en lecteur entraîné dans sa langue maternelle, il procède par anticipation, il fait jouer ses connaissances

acquises. Mais que se produit-il lorsqu'il se trouve devant un texte dans une langue qu'il est entrain d'acquérir ? La carence de compétence linguistique qui oblige le lecteur à un déchiffrement fastidieux des unités de rang inférieur entraîne un blocage de la perception des unités de rang supérieur... » (p14)

L'approche interactive est le meilleur moyen, pour l'enseignant, au cours d'une lecture, d'amener les apprenants à émettre des idées anticipatoires concernant « des unités de rang inférieur » qui constituent une étape incontournable afin de lever les zones d'ombre qui entravent énormément la compréhension d'un texte en langue étrangère. A ce stade, l'apprenant ne peut accéder à « des unités de rang supérieur » que s'il maîtrise le code linguistique qui lui permet de lire différents types de textes.

Pour notre travail, nous avons opté de travailler sur le texte littéraire parce qu'il est d'une part, polysémique, et d'autre part, parce qu'il suscite des réactions affectives. Il faut dire que les apprenants apprécient beaucoup la lecture des textes littéraires qui sont surtout émouvants et les incitent à participer en classe.

2.4..2 Situation didactique du corpus « L'aigilleur » et du corpus « Happé par un poulpe »

Pour notre étude, nous nous sommes inspirés de la démarche précitée, c'est-à-dire, nous avons effectué une expérimentation auprès de 68 jeunes lycéens algériens apprenant le français langue étrangère, en classe de première année secondaire et ayant des langues maternelles différentes (l'arabe dialectal et une langue berbère). Les mêmes sujets ayant subi deux traitements différents, les textes sélectionnés dans les deux cas appartiennent à des thèmes différents.

Nous avons effectué deux enregistrements différents, le premier corpus a été enregistré, à l'insu des scientifiques, au deuxième trimestre. Tandis que le second, a été réalisé avec les littéraires, au troisième trimestre. Ils savaient qu'ils étaient enregistrés, c'est la raison pour laquelle le deuxième corpus a été mieux enregistré que le premier.

La première activité proposée et enregistrée est une lecture simple d'un texte qui est proposé dans le nouveau manuel scolaire pour les classes de sciences, il s'intitule « L'aiguilleur »¹⁰ extrait du roman, *Le petit prince*, de Saint Exupéry. Cette activité est présentée par l'enseignante qui demande aux apprenants de relever tous les mots qu'ils ne comprennent pas et d'essayer de trouver le sens de ces mots d'après le contexte. Il s'agit d'une situation didactique centrée sur l'enseignante qui gère les interventions dans la classe mais sans corriger les réponses données par les apprenants.

La deuxième activité enregistrée est à la fois une lecture simple suivie d'une lecture guidée d'un texte proposé dans le nouveau manuel des littéraires, il s'intitule « Happé par un poulpe »¹¹, extrait du roman, *20 000 lieues sous les mers*, de Jules Verne. Cette activité est aussi présentée par l'enseignante qui propose, d'abord, aux élèves de lire le texte et de relever tous les mots difficiles afin d'essayer d'interpréter leurs sens en se référant, constamment, au contexte. Ensuite, ils devront vérifier leurs réponses dans le dictionnaire. Dans un dernier temps, des activités lexicales ont été suggérées pour que les apprenants puissent être guidés dans leur quête du sens.

Nous nous proposons d'abord d'analyser succinctement le premier corpus¹² qui est composé de 57 tours de parole, ensuite, nous allons effectuer l'analyse détaillée du second corpus¹³ qui est composé de 559 tours de parole.

¹⁰ Texte de « L'aiguilleur » extrait du roman, *Le petit prince*, de Saint Exupéry (Cf. appendice 8).

¹¹ Texte intitulé « Happé par un poulpe »¹¹, extrait du roman, *20 000 lieues sous les mers*, de Jules Verne (Cf. appendice 8).

¹² La transcription du premier corpus « L'aiguilleur » (cf. appendice 2)

¹³ La transcription du deuxième corpus « Happé par un poulpe » (cf. appendice 3)

2.5 Analyse des données du corpus « L'aiguilleur » :

2.5.1 Les échanges :

De façon globale, la grille des tours de parole¹⁴ ainsi que l'axe des échanges montrent qu'il y a une régularité et une fréquence constante des interventions de l'enseignante.

Il en ressort aussi que les interactions se déroulent presque entièrement entre l'enseignante et un seul élève à la fois.

2.5.2 Les observations concernant les difficultés lexicales :

1^{ère} observation : les mots relevés par les apprenants sont toujours des mots lexicaux, ils appartiennent à l'une des classes grammaticales suivantes : nom, adjectif ou verbe.

2^{ème} observation : un mot relevé est remplacé par un synonyme qui n'est pas juste.

Nous constatons que les apprenants ont donné beaucoup de réponses erronées, au lieu de donner le sens du mot « aiguilleur », ils ont donné les différents sens du mot « aiguille » comme nous le constatons dans ces énoncés :

Exemple1 :

Qu'est- ce qu'un « aiguilleur »?

1-E : Que signifie aiguilleur ?

2- Lamis : l'aiguille ... [n'tâ sâ] (d'une montre)

3- E : Non !

4- Samia : [lh] (oui) ... les aiguilles... [li kh admu bih] (on fait avec)..... les tricots.

(les aiguilles à tricoter).

(L'enseignante fait un signe de la tête)

¹⁴ Modèle de grille d'analyse des interactions (cf. appendice 4)

- 5- Nabila : laa... laa. (non, non)
 6- Nadir : l'aiguille [n'tâ] (de) la boussole.
 7- Fella : l'aiguille... [li diru biha etchka] (l'aiguille de la seringue)
 8- Samia : l'aiguille [li khaï tu biha] (à coudre)
 9- Farès : l'aiguille de la voiture.
 (Rire de la classe)
 10- E : Chut ! Non ! Non ! Vous n'avez pas donné le sens du mot aiguilleur ! Pourquoi vous confondez aiguille et aiguilleur ?
 11- Imen : Madame...[khlasse ana l'kit'ha] (c'est fini, je l'ai trouvé)... couturier.
 12- E : Pour vous aiguilleur c'est un couturier ! Comment !
 13- Zineb : [yakhdam b'labra] (il travaille avec une aiguille).
 14- E : Décomposez le mot aiguilleur !
 15- Fella : Madame ! ...[kifach] (comment) ... en syllabe[walaaa] (ou)..... ?
 16- E : Ce n'est pas un vers à décomposer en syllabe ! Séparez la racine du suffixe... Vous avez aiguill.....et....eur..
 17- Groupe : aiguille et l'heure.
 18- E : Relisez le texte et essayez de trouver le sens d'après le contexte.
 (lecture silencieuse)
 19- Groupe : ...[mârafnach kifach n'diru](on ne sait pas comment on va faire).

Ils ont confondu « illuminé » avec « éliminer » auquel ils ont attribué un synonyme « supprimer », dans les énoncés ci-dessous:

Exemple 2 :

Que signifie le mot « illuminé » ?

- 21- Fella : Madame ! illuminé.
 22- Nadir : Trie
 23- Lamis : Trie les bonnes choses des mauvaises.
 24- E : D'accord ! On continue.
 25- Fella : Illuminé.
 26- Nadir : supprimer.
 27- E : Ah ! J'ai compris. Pour vous...Chut ! S'il vous plaît ! illuminé c'est éliminé... Mais ils ne se prononcent pas de la même façon. Ce sont deux mots différents.
 Le [e] et le [i] ce sont deux sons différents ! Alors ! illuminé vient de quoi ?

En fait, ils ont confondu : d'une part deux paronymes « illuminé » et « éliminé » , et d'autre part un adjectif « illuminé » et le verbe « éliminer », le nom d'agent

« aiguilleur » et le nom « aiguille ». Par contiguïté sémantique, ils remplacent « aiguilleur » par « couturier ».

Dans les énoncés qui suivent : pour eux « un rapide », c'est « quelqu'un qui va vite ».

Exemple 3 :

Qu'est ce qu'un « rapide » ?

- 36- Nadir : Eh ! rapide !
 37- Groupe : xxxx
 38- E : Parlez en français pas en arabe.
 39- Farès : il va vite [n'kulu] (on dit) rapide.

Tandis que la proposition « ils baillent » ils l'ont substitué par « ils jouent ».

Exemple 4 :

Que veut dire « ils baillent » ?

- 45- Groupe : ils baillent
 46- E : Lisez toute la phrase.
 47- Samia : Ils dorment là-dedans, ou bien ils baillent.
 48- E : Qu'est ce que ça veut dire ils baillent.
 49- Groupe : ils jouent
 50- E : Comment ils jouent ?

Pour nos apprenants « un rapide », c'est « quelqu'un qui va vite », cela relève du langage courant. Tandis que la proposition « ils baillent » est remplacée par « ils jouent », déduction justifiée par un contexte éloigné, car ils pensaient à « une poupée de chiffons » avec laquelle jouaient les enfants.

Les apprenants n'ont pas pu trouver le sens des mots grâce au contexte. Il semble cependant que la plupart des erreurs soient dues à des confusions phonétiques et à des lacunes d'ordre sémantique.

Par ailleurs, en observant les stratégies de communication basées sur des analyses de production en interlangue : nous remarquons que les apprenants arabophones insèrent des mots ou des expressions qui appartiennent à la langue maternelle qui est l'arabe dialectal : « aiguille [n' t a essâ] (d'une montre) ».

En somme, nous avons constaté qu'on n'accorde pas une grande importance au vocabulaire et à son acquisition dans la classe de français langue étrangère. Les apprenants sont livrés à eux-mêmes ils ne parviennent pas à enrichir leur vocabulaire.

Les difficultés que nous avons identifiées confortent les conclusions de travaux antérieurs.

Elles sont de trois ordres : les déficits des traitements de « bas niveau » (notamment la faiblesse de l'automatisation des processus d'identification des mots), les déficits généraux des capacités de compréhension (déficits non spécifiques à la lecture et qui affectent également la compréhension) et les déficits spécifiques au traitement du texte écrit, liés principalement à une mauvaise régulation de l'activité de lecture par l'élève. Notre étude a spécifiquement mis l'accent sur le premier point : nous avons montré à quel point les élèves en grande difficulté de lecture peuvent se méprendre sur la nature de ce traitement de bas niveau, en pensant qu'il leur suffit de décoder tous les mots d'un texte pour le comprendre. Ils mettent donc en oeuvre des modalités de traitement inadéquates : ils utilisent massivement des stratégies de lecture mot à mot et traitent chacune des phrases comme autant de phrases isolées.

2.6. Analyse des interactions du second corpus « Happé par un poulpe »

2.6.1. Tours de parole et interventions : fréquence et régularité

La grille des tours de parole ainsi que l'axe des échanges montrent qu'il y a une régularité et une fréquence constante des interventions de l'enseignante. Sur les 559 énoncés, 253 énoncés lui appartiennent.

L'enseignante recourt souvent à des injonctions, c'est-à-dire qu'elle interpelle l'ensemble de la classe, soit pour faire des rappels à l'ordre, soit pour faire participer tout le groupe tout au long du corpus. C'est un moyen didactique auquel recourt l'enseignante pour encourager les apprenants à prendre la parole.

Nous trouvons, également, en deuxième position le groupe qui possède 74 énoncés. De ce fait, l'interaction ne se déroule pas, seulement entre l'enseignante et un élève, mais entre elle et plusieurs élèves. Ces derniers participent activement et parfois passionnément. Il apparaît que l'une des élèves (Amel) intervient davantage que les autres. Elle est responsable de 65 tours de parole. Dans la classe, nous constatons qu'il y a toujours un élève qui se démarque du groupe en dominant ses camarades par ses réactions-initiatives, dans une partie importante du corpus.

Les traces linguistiques sont intéressantes et pertinentes pour l'analyse que nous appelons phénomènes didactiques : les reprises, les reformulations, les pauses.

2.6.1.1. Reprises et reformulation :

2.6.1.1.1 Auto reprise

L'enseignante recourt souvent à des reprises immédiates, c'est-à-dire qu'elle répète fréquemment ce qu'elle vient de dire ou ce que les apprenants ont donné comme réponse. Il s'agit aussi bien de reprises de mots que les apprenants doivent expliquer :

Exemple1 :

36-E : Ah ! bon alors on vous dit liquide noirâtre et après pour vous c'est liquide noirâtre, oui où est le problème c'est différent happé et le liquide noirâtre

38-E : ça lui ressemble non ça lui ressemble

63-E : Oui euh ! et précipiter précipiter c'est quoi

2.6.1.1.2 Auto reformulation

L'enseignante recourt aussi à des « auto reformulations » immédiates, c'est-à-dire qu'elle reformule fréquemment ce qu'elle vient de dire :

Exemple 2 :

334- E : profond, c'est quoi ?

335-Lynda : dont la profondeur est grande puits profonde, et qui pénètre loin/ racine profonde, intense extrême / profonde douleur

336- E : Là vous êtes entraîné de me lire toutes les définitions, tu cherches la définition par rapport au texte

337- Lynda : Ah !

338-E : Alors là quelle réponse vous allez choisir ?

2.6.1.1.3 Hétéro évaluations

Les hétéro évaluations directes sont le « feed-back » de ce que disent les étudiants. Elles sont responsables du caractère didactique de l'échange. Il s'agit soit d'une réfutation (T173) soit d'une acceptation (T508) de leurs contributions :

Exemple 3 :

173- E : un domaine non !

508- E : déchirer, je suis d'accord

2.6.1.1.4 Pauses

Une absence de traces linguistique peut aussi être intéressante. Dans ce cas, ce sont les pauses de l'enseignante qui nous paraissent les plus intéressantes. D'une part, nous trouvons les pauses oralisées, une catégorie dans laquelle nous avons regroupé les « euh » et les « Ah ». Ce sont des signaux d'organisation et de vérification :

Exemple 4 :

22-E : Euh ! pour vous

67-E : Oui euh ! et précipiter précipiter c'est quoi

177- E : Ah ! pour vous c'est une somme d'argent qu'on donne à un étudiant /
euh dissipé, s'il vous plaît il y a trop de bruit dissipé c'est
quoi ? quand ce nuage fut dissipé

Cependant, les « euh », « eh », « ah », pour les apprenants correspondent à des hésitations :

Exemple5 :

16-Amel : Le capitaine Nemo C'est au bord de euh ! d'un bateau

23-Amel : Le capitaine et le calamar il veulent capturer euh ++ l'animal....

Ah ! [hada] (Celui-là) madame l'animal

24-Sarah : [Basah] (mais) l'animal eh ! xxxxxxxxx

En somme, un grand dynamisme règne dans la classe. Les élèves n'ont pas de difficultés à prendre la parole ils s'expriment spontanément dans tous les énoncés. Un autre phénomène non verbal est à souligner ce sont les rires et le bruit de fond, révélateur du climat serein qui règne dans la classe.

Ces éléments contribuent à créer une situation didactique de type socio-constructiviste¹⁵ dans laquelle l'enseignante ne monopolise pas la parole et s'appuie sur les apports des élèves qui ne sont pas certes des débutants mais qui ont beaucoup de difficultés en français langue étrangère.

2.6.2 Analyse du contenu du corpus

Il est utile de préciser que le contenu de cette séance se divisait en trois parties¹⁶ :

a)- Dans la première partie, les apprenants relèvent les mots difficiles et essaient de proposer des définitions de l'énoncé (1) jusqu'à l'énoncé (229).

b)-La deuxième partie de l'étude concerne les activités lexicales¹⁷ que nous avons proposées aux apprenants afin de les guider dans leur lecture de l'énoncé (399) jusqu'à l'énoncé (550).

c)- L'évaluation de la compréhension, en dégagant la structure du récit et en le résumant de l'énoncé (551) jusqu'à la fin du corpus.

2.6.2.1 Première partie : lecture seule

2.6.2.1.1 Les essais de définition

Les apprenants donnent des définitions aberrantes à tous les mots relevés excepté les énoncés (87 -132 -136 -176 -209) où tout le monde répond en même temps pour expliquer les mots relevés en donnant leur équivalent en arabe :

- « étouffer » → [yatakhnak] (il étouffe) ;

¹⁵ Il est utile de préciser que le socioconstructivisme met l'accent sur le rôle des interactions sociales multiples dans la construction des savoirs. Il joue un rôle important dans le développement de l'intelligence selon une perspective structuraliste piagétienne où on démontre que les confrontations entre individus sont à la source du développement et dans l'acquisition de nouvelles compétences favorisant ainsi l'autonomie du sujet.

¹⁶ Les énoncés relevés du corpus sont regroupés dans un tableau (Cf. appendice 5)

¹⁷ Les activités lexicales (Cf. appendice 6).

- « hache » → [chakura]
- « ramper » → [yazhaf]
- « la bourse » → [minha]
- « victime » → [dahiya]

Nous constatons, d'une part, que les mots relevés par les apprenants sont toujours des mots lexicaux, ils appartiennent à l'une des classes grammaticales suivantes : nom, adjectif ou verbe.

D'autre part, plusieurs mots relevés sont remplacés par d'autres mots qui se rapprochent beaucoup plus sur le plan phonétique que sur le plan sémantique comme :

- (68)- précipiter/ préciser
- (91) -stupeur / stupide
- (122)- craignait/ traînait
- (141)- musc / muscle
- (154)- enlacer/ angoisser
- (162)- sécréter/ secrétaire
- (170)- abdomen / hebdomadaire
- (182/186) -cinglant / saignant /cinglé
- (197)- tordait/ torture/ tortue
- (205)- happé/ happy birth day

Au lieu de réfléchir au sens du verbe « se presser » d'après le contexte de son apparition, ils s'acharnent obstinément à lui donner comme explication « se dépêcher ou se hâter ».

Ils ont confondu « infortuné » avec « fortuné » auquel ils ont attribué une définition qui leur semble approprié : « infortuné ça vient de fortune = riche » ou encore : « celui qui hérite de l'argent ».

Pour eux « un patriote », c'est « celui qui surveille ». Tandis que le mot « bourse » c'est « la somme d'argent qu'obtient un étudiant à l'université » ce qui implique un problème de polysémie.

Les apprenants n'ont pas pu trouver le sens des mots grâce au contexte. Ils ont confondu : d'une part des paronymes « tortue » / « torture », « précipiter » /

« préciser » et d'autre part un adjectif « hebdomadaire » et le nom « abdomen ». Il semble cependant que la plupart des erreurs soient dues à des confusions phonétiques (traitement de bas niveau) et à des lacunes d'ordre sémantiques.

2.6.2.1.2 Alternance des langues

Par ailleurs, en observant les stratégies de communication basées sur des analyses de production en interlangue : nous remarquons que les apprenants arabophones insèrent toujours des mots ou des expressions qui appartiennent à la langue maternelle qui est l'arabe dialectal :

- [machi] (ce n'est pas)
- [wala] (ou)
- [maranich ârfa] (je ne sais pas)
- [maskine makdarch] (le pauvre il n'a pas pu)
- Amel : [tarchou] (il l'a trempé)
- singlant l'air [ichamu] (il le sent)
- [dirlizicunum] (il fait des économies)

Ces exemples, présentent l'alternance des deux langues. Le français et l'arabe dialectal, composant ainsi des énoncés très cohérents, qui permettent aux apprenants d'enchaîner aisément d'une langue à une autre sans pour autant entraver la communication en classe. Cette interférence linguistique est due aux difficultés que les apprenants rencontrent constamment, lors d'une séance de lecture.

Si le professeur leur impose de parler uniquement en français, beaucoup d'apprenants vont s'abstenir de parler et ils vont se taire à jamais. Très peu d'apprenants participent en cours de français langue étrangère, de peur de devenir la risée de la classe, en particulier, les garçons qui s'effacent en classe, laissant la place aux filles qui sont plus audacieuses. Elles sont, aussi, plus actives que les garçons. C'est la raison pour laquelle, nous leur donnons une certaine liberté pour qu'ils puissent communiquer en français, puisque la majorité de nos apprenants ne

parlent pas entre eux en français parce qu'ils ont beaucoup de difficultés à enchaîner des énoncés entiers en français.

2.6.2.1.3 Identification des mots

Par ailleurs, il faut souligner la piètre qualité des processus d'identification des mots : « pieuvre » → « piouvre »

« garnis » → « garantis »

« insectes » → « inscrits »

« agitere » → « agiter »

Nous constatons que les capacités cognitives de certains apprenants sont limitées aux traitements de bas niveau, l'attention portée à l'identification des mots se fait au détriment des autres traitements qui devraient assurer progressivement la compréhension du texte. En effet, les lecteurs en grande difficulté que nous avons observés consacrent l'essentiel de leurs capacités de traitement au décodage des mots et au maintien d'une information émettée en mémoire de travail. Leur traitement de la cohésion des textes écrits en est probablement tout particulièrement affecté. C'est pourquoi, certains apprenants ne parviennent pas à interpréter le sens des mots même en utilisant le dictionnaire dans les énoncés : 234 – 238 – 249 – 257 – 259 – 264 – 280 – 282 – 291 – 298 – 303 – 310 – 315 – 320.

2.6.2.2 Deuxième partie : la lecture guidée

La deuxième partie de l'étude concerne les activités lexicales¹⁸ que nous avons proposées aux apprenants afin de les guider dans leur lecture de l'énoncé (399) jusqu'à l'énoncé (550). Les élèves n'ont pas pu corriger, entièrement, les activités lexicales qui portent sur la polysémie, mais ils ont pu trouver la solution aux activités qui portent sur le terme générique et la suffixation.

¹⁸ Les activités lexicales (cf. appendice 6).

Nous constatons que nos apprenants trouvent les définitions dans les dictionnaires mais parfois ils sont incapables d'attribuer au mot le sens approprié. Ils persistent parfois dans leurs torts en voulant donner au verbe « se presser » le sens « d'aller vite » alors que dans le texte, il possède un autre sens celui de « s'entasser ». Par contre, pour le verbe « saisir », ils ont pu donner de bonnes réponses concernant les énoncés (459- 482- 493- 495).

Le but de notre expérience et de chercher à organiser des activités lexicales plus riches s'appuyant sur les ressources textuelles et lexicales dont nous disposons : le corpus de textes, le dictionnaire général et le dictionnaire personnel. Les résultats que nous avons obtenus permettent de dire que les résultats de cette méthode sont meilleurs lorsque le groupe pratiquait les activités lexicales. Ils nous ont permis de vérifier les hypothèses suivantes :

- Les apprenants possèdent une meilleure connaissance du vocabulaire cible après la séance de lecture suivie d'exercices.
- Pour un temps donné et égal dans les deux cas, les gains en apprentissage est plus grand pour la lecture suivie d'exercices que pour la lecture seule.
- Les gains en vocabulaire sont à la fois quantitatifs (plus de mots connus à la fin) et qualitatifs (meilleure connaissance des mots).
- Les gains dans le cas de la lecture avec exercices concernent davantage les mots pleins (verbes, noms) que les mots grammaticaux.

2.6.2.3 Troisième partie : Interprétation et récapitulation

La troisième partie commence de l'énoncé (550) jusqu'à la fin. C'est l'étape qui nous a permis de déterminer avec précision, l'efficacité de la lecture guidée, car une élève prend l'initiative et résume l'histoire sans que l'enseignante ne le demande, dans l'énoncé (559) :

550-Soumia : des marins ils ont essayé [bach issalku] (pour sauver) un autre marin [hakmu] (il a été pris par) un poulpe [um'bâdatik] (après) malgré les efforts [makdruch issalkuh] (il n'ont pas pu le sauver) ce dernier [um'bâdatik] (après) il a disparu.

Nous n'avons pas transcrit les réponses des apprenants aux questions qui sont posées, dans le manuel, les élèves avaient répondu aisément à toutes les questions, ils sont parvenus à dégager la structure du récit, comme il y avait beaucoup de reprises, nous n'avons transcrit que l'énoncé (552) :

552-Soumia : situation initiale : des marins à bord ...du navire en plein mer
 élément modificateur : attaque du navire entre parenthèse du nautilus
 déroulement des événements : un marin est happé par un poulpe, l'équipage se porte à son secours/ il tente l'équipage de la rater au poulpe/
 le poulpe ne lâche pas sa proie malgré les coups des marins : le poulpe
 entraîne et disparaît avec lui.

Nous étions étonnée lorsque une élève demande à l'enseignante de résumer le texte, par surcroît, en langue française dans les énoncés (555 -557 – 559) :

555- Amina : le résumé madame
 556- E : vous voulez me résumer oralement l'histoire
 557- Amina : en français
 558- E : Mais je ne demande pas le résumé en arabe
 559- Amina : des marins essayant essayent de sauver un autre marin saisi par un poulpe énorme malgré leurs efforts ils ne sont pas arrivés à sauver leur camarade marin noyé par le poulpe.

De toute évidence, il existe un lien entre la connaissance de la structure du récit et sa récapitulation. Nous nous rendons compte que cette démarche devrait être un atout dans leur compréhension de textes narratifs.

Conclusion

Grâce à cette expérience nous avons pu montrer aussi que les apprenants algériens ont une opinion favorable en ce qui concerne ces activités, parce qu'elles améliorent leurs compétences lexicales. Et ils ont fini par avoir recours de moins en

moins à la langue maternelle, puisque les apprenants ont pu dégager les différentes étapes du récit (l'énoncé 552). L'élève s'est exprimée, uniquement en langue française, et une autre a pu, aussi résumer le texte dans la langue cible.

Enfin, les activités lexicales doivent être pertinentes en termes d'apprentissage, c'est-à-dire que l'apprenant doit fortifier ou valider son acquisition grâce à elles. Cette activité, plus classique qui repose sur la lecture d'un texte narratif, suivi à la fois d'activités lexicales et de questions de compréhension, des plus littérales aux plus inférentielles. Pour réussir cette activité les élèves devaient être capables de construire une représentation cohérente de la structure narrative, de découvrir les liens logiques implicites (surtout des liens de causalité) unissant entre eux les paragraphes successifs et de dépasser les difficultés du vocabulaire en s'appuyant sur les données contextuelles élucidées lors des activités menées en classe.

Il faut donc que l'élève participe activement à la construction de ses propres connaissances, car elles ne sont pas transmissibles. Au contraire, elles sont construites par celui qui apprend. Elles sont ensuite maintenues aussi longtemps qu'elles sont viables pour l'apprenant. C'est-à-dire que, articulées à d'autres ressources (affectives, sociales, contextuelles, etc.), ces connaissances viables permettent à leur auteur d'être compétent dans une série de situations. Ces situations doivent alors non seulement être signifiantes pour l'élève, mais aussi être pertinentes à l'égard des pratiques socialement établies. Ce sont en effet ces pratiques qui, sans cesse, remettent les connaissances de l'apprenant en cause. Autrement dit, ce n'est plus tellement le contenu disciplinaire qui est déterminant pour les apprentissages, mais bien les situations dans lesquelles l'élève peut l'utiliser comme « connaissance viable ». Moins que les situations, c'est la construction que chaque élève élabore à propos de ces situations qui est déterminante : la représentation de la situation. Vérifier la viabilité de ses propres connaissances nécessite de la part du sujet une pratique réflexive.

2.7 Propositions didactiques :

Dans cette partie, nous proposons des activités lexicales en nous appuyant sur les propositions de C. Cortier (2004) [22], dans le but de faire acquérir aux

apprenants des mécanismes qui leur permettront de maîtriser les structures de la langue française ainsi que les stratégies de la compréhension de l'écrit :

1- Activités à dominante morphologique.

On fait l'hypothèse que les activités de type morphologique permettront d'accélérer les traitements de bas niveau et plus particulièrement l'identification des mots. On commencera donc par des activités de repérage des régularités. Les listes de mots sont élaborées soit en fonction de la fréquence et de la disponibilité des mots en français soit en relation avec les textes ou les thèmes étudiés en classe.

- Listes de mots de même suffixe avec des bases uncatégorielles et régulières :

Exemples :

(noms d'agent à base verbale : penseur – chercheur – plongeur – sauveur – nageur – etc.)

- Liste de mots de même préfixe avec des bases uncatégorielles

(Adjectifs à base adjectivales :

Préfixe il- : illogique – illettré – illicite – illisible – illégal – illimité.)

- Listes de mots à base unique avec des affixes différents et multicatégoriels (lumière – lumineux – luminosité – lumineusement – illuminer – illumination, etc.)

2) Les activités de relations lexicales : antonymie, synonymie, ...»

En outre, nous allons élaborer des activités liées au contexte qui permet bien souvent de lever des ambiguïtés et de réduire la polysémie.

1-Relier les mots de la liste A à la liste B :

Principe :

Relier chaque mot à un autre en fonction du rapport qu'il entretient avec lui.

Objectif :

Observation de l'organisation systématique du lexique (mots n'ayant pas le même radical, mais ils ont presque le même sens

Activité

A chaque mot de la série A correspond un mot de la série B. A toi de les réunir !

- A.** a) agressif
b) collaborer
c) comique
d) surcroît
e) variété
f) publicité
g) aigre
h) vaisseau
i) truc
j) distinct
- B.** 1) surcharge
2) drôle
3) acide
4) navire
5) bidule
6) clair
7) espèce
8) réclame
9) hargneux
10) coopérer

2- Retrouver les mots appropriés au texte :**Principe :**

Supprimer dans un texte un certain nombre de mots. Et les substituer par d'autres mots qui ont approximativement le même sens.

Objectif :

Cet exercice est ciblé, dans la mesure où les apprenants doivent retrouver les mots utilisés par l'auteur et chasser les intrus.

Activité

Après avoir lu ce texte autant de fois que tu le veux, tu devras remplacer chaque mot gras par un mot tiré de la liste du bas du texte et dont le sens est presque le même.

Sur une feuille, écris le mot gras du texte et, à côté, le mot trouvé dans la liste. Il y a 6 mots de trop dans la liste.

Les Intrus de Parc Paradis (chap. 11)

Térésa et Barnie ont été faits prisonniers par la bande des "mannequins". Ils sont emmenés quelque part dans le magasin, bâillonnés et ligotés.

[...]

Maintenant, son regard n'était plus figé et **glacé** entre les faux cils, il étincelait, vivant et menaçant. La fille blonde soutint sans fléchir l'examen de Térésa. Une petite langue rose apparut entre ses lèvres **laquées** de rouge, les humecta. L'étrange créature, enfin, allait parler.

Elle parla, d'une voix **curieusement** douce et égale:

- Nous allons vous enlever vos bâillons dans un **moment** . D'accord, Ken ?

Le garçon au blazer, immobile à côté de Barnie arqua élégamment un sourcil et fit signe que oui.

- Mais avant cela, **poursuivit** la fille, il y a une chose que je dois vous dire et que vous devez bien, bien comprendre, d'accord ?

Térésa hocha la tête et la fille lui fit un petit **sourire** rassurant:

- Vous êtes ici sur notre territoire, dit-elle, toujours souriante. Vous êtes chez nous, à notre merci, et vous n'avez absolument aucun droit. Aucun. Parce que vous ne faites pas partie de notre **groupe** .

La fille détailla Térésa des pieds à la tête, puis se tourna vers Barnie et reprit:

- Nous ferons de vous ce que nous voudrons et comme nous voudrons. Nous sommes des **gens** civilisés, chacun dans notre petite **société** est l'égal des autres - sauf moi, bien entendu : je suis plus égale que les autres - mais vous deux...

Son regard **étincelant** et terrifiant était fixé sur Barnie, mais Térésa sentait bien que c'était à elle que s'adressaient ce discours et ces menaces.

- Vous deux, vous n'êtes pas le moins du monde nos **égaux**, parce que vous êtes des étrangers. Nous avons une règle ici que même vous devriez être capables de **comprendre** : nous n'élevons jamais, jamais, jamais la voix. Est-ce bien compris ?

La tête de Barnie fit signe que oui, secouant les manches de la chemise qui le réduisait au silence.

- Aussi, avant que nous vous ôtions vos bâillons, rappelez-vous que si vous **émettez** le moindre petit murmure sans avoir obtenu **la permission** de parler, je vous **réduirai** en bouillie !

[...]

Les intrus de Parc Paradis - R. Pennac (Duculot - 1979)

La liste des mots : étincelle – faites – semblable – froid – égal – bizarrement – brillant – visage – étonnant – signe – saisir – grimace – bande – instant – rougies – l'autorisation – monde – transformerai – personne – maquillées – continua.

3- Retrouver le terme générique et chasser l'intrus:

Principe :

Présenter un ou des ensembles dans lesquels on a glissé un ou des *intrus*, c'est-à-dire des éléments qui ne devraient pas logiquement s'y trouver. Les élèves doivent retrouver le thème et détecter les intrus.

Objectif :

Retrouver le thème de chaque groupe de mots.

Supprimer le mot qui n'appartient pas à ce groupe.

Activité

Chacune des séries de mots ci-dessous traite un thème; il faut rechercher l'intrus qui s'est glissé dans chaque série. Dès que tu l'as trouvé, note-le et passe à une autre série.

		Intrus
1.	voyage - exotisme - palmier - musée - découverte - touriste - vaccin - photo - valise - serpillière - voyageurs chèque - étranger - billets - hôtel - zoo - avion - taxi - agence de voyage - douane
2.	taxi - vélo - voiture - paquebot - moto - Ferrari - avion - tramway - car - autobus - motocyclette - bateau - side-car - navire - stylo - mirage - canoë - ferry - hélicoptère - pousse-pousse - automobile
3.	accessoires - montre - bijou - chevalière - collier - épingle à cravate - boucle d'oreille - alliance - marivaudage - bracelet - chaîne - médaille - montre gousset - perle - navette - parure - pendentif
4.	dossier - feuille - cahier - classeur - encre - ordinateur - souris - papier - stylo - tampon encreur - rêvasserie - poubelle - bureau - intercalaires - tiroir - timbre - colle - stabylo - surlignage - post-bit

5.	écolier - lecture - écriture - vacarme - cantine - récréation - professeur - sanction - histoire - calcul - horaire - tableau noir - cahier - travail - coq - réussite - échec - rattrapage - cours - expérience
6.	liberté - égalité - fraternité - charité - bonté - austérité - vétusté - invalidité - jeunesse - beauté - postérité - calamité - rapidité - brièveté
7.	tango - rumba - valse - rock'n'roll - cha-cha - claquettes - volée - slow - bourrée - samba - twist - paso double - quadrille - jerk - danse des canards - sirtaki - boogie woogie - pavane - rigodon - lambada
8.	béquilles - infirmière - hôpital - voiture - opération - anesthésiste - malade - dentiste - chirurgien - canapé - thermomètre - radiologue - bistouri - formule sanguine - scanner - virus - maladie - plâtre

4- Textes lacunaires:

Principe :

Supprimer un certain nombre de mots du texte et les mélanger. Les élèves doivent les replacer dans le texte.

Objectif :

Cet exercice vise le bon choix des mots. Et les apprenants doivent être capable de les replacer dans leur contexte d'apparition.

Activité

Après avoir lu ce texte autant de fois que tu le veux, tu devras remplacer les pointilles par un mot tiré de la liste suivante : risque – content – mouettes – bond – défis – favori – carnet - expliquer – fils – hésiter – virer – fronçait – malin – seconde – respectable – avaler – bidon – disputer – aimait – adolescents – conservent.

Kamo: l'agence Babel (Daniel Pennac - chap. 1)

- TROIS SUR VINGT EN ANGLAIS ! LA MÈRE DE KAMO JETAIT LEDE NOTES SUR LA TOILE CIRÉE.

- TU ES..... DE TOI ?

Elle le jetait parfois si violemment que Kamo faisait unpour éviter le café renversé.

- Mais j'ai eu 18 en histoire !

Ellele café d'un geste circulaire et une tasse fumait aussitôt sous le nez de son

- Tu pourrais bien avoir vingt-cinq sur vingt en histoire, ça ne me ferait paston trois en anglais !

C'était leur sujet de dispute..... Kamo savait se défendre.

- Est-ce que je te demande pourquoi tu t'es faitde chez Antibio-pool?

Antibio-pool,laboratoire pharmaceutique, était le dernier employeur de sa mère. Elle y avait tenu dix jours mais avait fini parà la clientèle que 95% des médicaments qu'on y faisait étaientet les 5% restants vendus dix fois trop cher.

- Dire que tous lesdu monde parlent l'anglais ! Tous sauf mon fils. Pourquoimon fils, hein ?

- Dire que toutes les mères du mondeleur boulot plus de quinze jours ! Toutes, sauf ma mère. Pourquoi justement ma mère, hein ?

Mais c'était une femme quiles..... Le jour où Kamo lui fit cette réponse, elle éclata d'un rire joyeux (oui, ils savaient faire ça: se..... et rire en même temps), puis le cloua sur place, index tendu:

- OK, petit.....: je vais de ce pas chercher un nouvel emploi, je vais le trouver, je vais le garder et, dans trois mois, tu auras à ton tour trois mois pour apprendre l'anglais. Marché conclu?

Kamo avait accepté sans..... Il m'expliqua qu'il ne courait aucun.....:

- Avec le caractère qu'elle a, elle pourrait même pas tenir comme gardienne de phare: elle s'engueulerait avec les !

Pourtant un mois passa. Elle avait trouvé une place de rédactrice dans un organisme international. Kamoles sourcils.

Un machin pour les échanges culturels, d'après ce que j'ai compris...

5- Textes lacunaires sans liste de mots:

Principe :

Supprimer totalement un certain nombre de mots du texte. Les élèves doivent retrouver les mots manquants.

Objectif :

Cet exercice donne l'occasion aux apprenants de tester leur intelligence et leur donner la possibilité d'utiliser un vocabulaire actif.

Activité

Complétez le texte suivant en retrouvant les mots manquants.

Kamo: l'agence Babel (chap. 1 - suite)

Elle rentrait parfois si tard que Kamo devait faire leset la cuisine.

- Ellemême des dossiers à la, tu te rends compte ?

Je me rendais surtout compte que monKamo allait devoir se mettreà l'anglais. Deux mois étaient passés et sa tête s'allongeait chaque jour.....

- Dis donc, tu ne sais pas ? Elleaussi le dimanche !

Et le dernier crépuscule du troisième mois, quand sa mère vint l'embrasser dans son lit, Kamo frissonna en voyant son sourire d'ange.....

- Bonsoir, mon chéri, tu astrois mois pour apprendre l'anglais !

Nuit sans sommeil.

Le lendemain matin, Kamotout de même de se....., mais sans grande conviction.

- Comment veux-tu que j'apprenne une langue en trois mois ?

Manteau, sac et....., elle était déjà sur le point de.....

- Ta mère a la!

Elle ouvrit son sac et luiune feuille de papier où s'étirait une liste de noms propres à consonance.....

Qu'est-ce que c'est que ça ?

- Lesde quinze correspondants. Tu prends celui ou celle que tu veux, tu lui écris en français, il ou elle te répond en anglais, et dans trois mois tu es bilingue !

- Mais je ne les connais pas, ceslà, je n'ai rien à leur!

Elle l'embrassa sur le front.

- Fais lede ta mère, explique avec queltu vis, ça te donnera de l'inspiration.

Le sac se referma dans un déclic. Elle était déjà au bout du....., la main sur la poignée de la porte d'entrée.

- Maman !

Sans se retourner, elle lui fit un gentild'au revoir.

Trois mois, mon....., pas une minute de plus. Tu verras, tu y arriveras.

CONCLUSION GENERALE

Au terme de ce travail de recherche, il nous semble possible d'affirmer que les élèves de notre échantillon ont progressé en lecture au cours de cette année scolaire et qu'ils disposent d'une marge de progrès qui n'est pas encore totalement exploitée.

Nous avons identifié quelques points forts de cette pratique éducative et nous soutenons l'hypothèse qu'il est possible de les préserver tout en développant de nouvelles pratiques d'enseignement de la lecture plus ajustées aux potentiels d'apprentissage des élèves algériens.

Cette pratique nécessiterait de définir à la fois de nouveaux principes de travail (impliquant une recherche permanente de « clarté cognitive » pour les élèves), de nouveaux objets d'enseignement (incluant l'enseignement de procédures et de stratégies de lecture) et de nouveaux outils didactiques.

À l'issue de cette étude, nous souhaiterions que l'analyse du fonctionnement cognitif des élèves d'une part et les représentations et savoir-faire des professeurs d'autre part soient au coeur de la conception et de la diffusion des instruments professionnels qui sont les vecteurs de la transformation des pratiques d'enseignement, car les résultats de notre recherche qui est fiable pour penser qu'il est possible d'offrir à nos apprenants algériens un meilleur enseignement de la compréhension en situation de lecture. Toutefois, il serait irréaliste que les solutions apportées seront simples et définitives, car les problèmes de compréhension de texte sont fort complexes. Ainsi, pour l'enseignement de la compréhension dans nos établissements scolaires devienne plus adéquat et plus satisfaisant, il faut identifier les différents facteurs en cause et mettre au point diverses stratégies afin que les apprenants parviennent à enrichir leur vocabulaire et devenir de vrais lecteurs d'œuvres littéraires ou autre.

APPENDICE 1

Tableau Synoptique

Pratiques discursives et intentions communicatives	Objets d'étude	Notions clés	Techniques d'expression	Thématiques
<p>I – Les discours</p> <p>1- Exposer pour donner des informations sur divers sujets</p> <p>2- Dialoguer pour se faire connaître et connaître l'autre</p> <p>3- Argumenter pour défendre ou réfuter un point de vue</p> <p>II – La relation d'événements</p> <p>1- Relater un événement en relation avec son vécu</p> <p>2- Relater un événement fictif (re-présenter)</p>	<p>Les textes de vulgarisation scientifique</p> <p>Interview, entretien (radiophonique et dans la presse écrite)</p> <p>La lettre ouverte</p> <p>Le fait divers</p> <p>La nouvelle</p>	<p>- La référence situationnelle</p> <p>- Langue écrite /langue orale</p> <p>- La description objective</p> <p>- Les niveaux de langue</p> <p>- La notion d'acte de parole</p> <p>- Les types de plan</p> <p>- La communication différée</p> <p>- La référence situationnelle/ la référence cotextuelle</p> <p>- La logique des actions dans le récit :</p> <p>- Le schéma narratif</p> <p>- Les possibles narratifs</p> <p>- La description subjective</p> <p>- Les forces agissantes dans un récit (les actants)</p>	<p>Le plan</p> <p>La prise de notes</p> <p>L'exposé oral</p> <p>Le résumé</p> <p>La lettre personnelle et la lettre administrative</p> <p>Le C.V.</p> <p>La fiche de lecture</p>	<p>I – Langues (orales, écrites et images)</p> <p>II– L'homme et son environnement</p> <p>- Univers urbain et rural.</p> <p>- Les loisirs : Voyages, sports, évasions,défis...</p> <p>- Les transports</p> <p>- Les métiers</p>

<p>III – Exprimer son individualité</p> <p>- le fait poétique</p> <p>NB : l'étude du fait poétique s'étalera sur toute l'année.</p>	<p>Poèmes et chansons</p> <p>Textes et images</p>	<ul style="list-style-type: none"> - La connotation - Les figures de style (métaphore, métonymie) - La personnification - Les isotopies sonores (allitérations et assonances) - Notions élémentaires de versification (strophe, vers, rime, refrain) 		
--	---	---	--	--

APPENDICE 2

Transcription du corpus « L'aiguilleur »

- 1- E : Que signifie aiguilleur ?
- 2- Lamis : l'aiguille ... [n'tâ sâ] (d'une montre)
- 3- E : Non !
- 4- Samia : [lh] (oui) ... les aiguilles... [li kh admu bih] (on fait avec)..... les tricots.
(les aiguilles à tricoter).
(L'enseignante fait un signe de la tête)
- 5- Nabila : laa... laa. (non, non)
- 6- Nadir : l'aiguille [n'tâ] (de) la boussole.
- 7- Fella : l'aiguille... [li diru biha etchka] (l'aiguille de la seringue)
- 8- Samia : l'aiguille [li khaï tu biha] (à coudre)
- 9- Farès : l'aiguille de la voiture.
(Rire de la classe)
- 10- E : Chut ! Non ! Non ! Vous n'avez pas donné le sens du mot aiguilleur !
Pourquoi vous confondez aiguille et aiguilleur ?
- 11- Imen : Madame...[khlasse ana l'kit'ha] (c'est fini, je l'ai trouvé)... couturier.
- 12- E : Pour vous aiguilleur c'est un couturier ! Comment !
- 13- Zineb : [yakhdam b'labra] (il travaille avec une aiguille).
- 14- E : Décomposez le mot aiguilleur !
- 15- Fella : Madame ! ...[kifach] (comment) ... en syllabe[walaaa]
(ou)..... ?
- 16- E : Ce n'est pas un vers à décomposer en syllabe ! Séparez la racine du
suffixe... Vous avez aiguill.....et....eur..
- 17- Groupe : aiguille et l'heure.
- 18- E : Relisez le texte et essayez de trouver le sens d'après le contexte.
(lecture silencieuse)
- 19- Groupe : ...[mârafnach kifach n'diru](on ne sait pas comment on va faire).
- 20- E : Chut ! Relevez les autres mots dont vous n'avez pas compris le sens.
- 21- Fella : Madame ! illuminé.
- 22- Nadir : Trie
- 23- Lamis : Trie les bonnes choses des mauvaises.
- 24- E : D'accord ! On continue.
- 25- Fella : Illuminé.
- 26- Nadir : supprimer.
- 27- E : Ah ! J'ai compris. Pour vous....Chut ! S'il vous plaît ! illuminé c'est éliminé...
Mais ils ne se prononcent pas de la même façon. Ce sont deux mots différents.
Le [e] et le [i] ce sont deux sons différents ! Alors ! illuminé vient de quoi ?
- 28- Fella : allumer !
- 29- E : votre camarade, elle a dit allumer ...non, il y a un autre mot
- 30- Groupe : xxxxxxxxxx
- 31- E : dites le à haute voix !
- 32- Nadir : lumière
- 33- E : Non ... ce n'est pas la bonne réponse
- 34- Zineb : Madame ! un rapide.
- 35- E : Dites moi c'est quoi un rapide ?
- 36- Nadir : Eh ! rapide !

- 37- Groupe : xxxx
- 38- E : Parlez en français pas en arabe.
- 39- Farès : il va vite [n'kulu] (on dit) rapide.
- 40- E : Un rapide c'est quoi ?
- 41- xxxxx (bruit dans la classe)
- 42- E : Lisez toute la phrase et essayez de trouver le sens du mot.
- 43- Groupe : xxxxx xxxxxxxxxxx xxxxxxxxxxxxxx (les élèves parlent ensemble)
- 44- E : Vous n'arrivez à expliquer le sens du mot. Quoi encore ?
- 45- Groupe : ils baillent
- 46- E : Lisez toute la phrase.
- 47- Samia : Ils dorment là-dedans, ou bien ils baillent.
- 48- E : Qu'est ce que ça veut dire ils baillent.
- 49- Groupe : ils jouent
- 50- E : Comment ils jouent ?
- 51- Groupe :xxxxx xxxx
- 52- E : Quand vous avez envie de dormir, vous jouez ?
- 53- Groupe : Non !
- 54- Nadir : La locomotive
- 55- E : C'est quoi la locomotive
- 56- Farès : Celui qui prend les commandes du train
- 57- E : La locomotive un nom d'agent.

APPENDICE 3

Transcription du corpus « Happé par un poulpe »

- (Lecture à haute voix du texte)
- 1- Groupe : x, xx, xxxx, xxxxxxx
 - 2- E : Chut ! S'il vous plait ! votre camarade il a dit qu'il parle de ++ la mer est-ce que vous êtes d'accord avec lui ?
 - 3- Amina : [machi] (ce n'est pas) la mer
 - 4- Samia : [machi] (ce n'est pas) la mer la mer la mer xxxxx
 - 5- Imene : xxxx l'équipage est ce que à bord [wala] (ou) à bord d'un bateau [wala] (ou) d'une avion [maranich ârfa] (je ne sais pas)
 - 6- Groupe : xxxxxxx xxxxxxx
 - 7- E : Oui
 - 8- Soumia : [machi] (ce n'est pas) un bateau
 - 9- E : Bien votre camarade elle a dit chut ! chut !
 - 10- Samia : c'est un pêcheur,
 - 11- E : C'est un pêcheur ++vous pensez
 - 12- Sarah : il voulait madame capter un calamar
 - 13- E : Pardon !
 - 14- Sarah : Il voulait madame capter un calamar,
 - 15- E : Il voulait capturer un calamar oui
 - 16- Amel : Le capitaine Nemo C'est au bord de euh ! d'un bateau
 - 17- E : Bon votre camarade elle a dit euh ! comme il y a un capitaine un capitaine c'est au bord d'un bateau
 - 18- Groupe : xxxxxxxxxxx
 - 19- E : Pardon ++++ j'ai pas compris
 - 20- Islem : [Bach t'kul] (pour dire) xxxx
 - 21- Nabila : Les plongeurs
 - 22- E : Euh ! pour vous
 - 23- Amel : Le capitaine et le calamar il veulent capturer euh ++ l'animal.... Ah ! [hada] (Celui-là) madame l'animal
 - 24- Sarah : [Basah] (mais) l'animal eh ! xxxxxxxxxxx
 - 25- E : Bon d'accord
 - 26- Amel : xxxxxx, le pêcheur [maskine] (le pauvre) [hadak] (ce) le calamar, [makdarch] (il n'a pas pu)
 - 27- Groupe : [maskine makdarch] (le pauvre il n'a pas pu) xxx
 - 28- E : Alors vous êtes entrain de confondre entre deux histoires, c'est-à-dire vous confondez l'histoire du « K »
 - 29- Amel : [t'chebahlha ch'wiya] (elle lui ressemble un peu)
 - 30- E : ça lui ressemble oui mais c'est pas l'histoire du « K » ici ici vous avez euh ! Ecoutez si vous regardez le titre est ce que c'est le calamar ? on parle de quoi ?
 - 31- Groupe : Le poulpe xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
 - 32- E : vous dites quoi ?
 - 33- Ouafia : Madame, l'animal lança un liquide noirâtre

34-Groupe : xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
35-Amel : [tarchou] (il l'a trempé)
36-Groupe xxxxx xxxxx
37- E : Ah ! bon alors on vous dit liquide noirâtre et après pour vous c'est
liquide noirâtre, oui où est le problème c'est différent happé et le liquide
noirâtre
38- Groupe : xxxxxxxxx
39- E : ça lui ressemble non ça lui ressemble
40- Soumia : C'est de la famille
41- E : C'est de la même famille !
42-Nabila : xxxxxx
43-E : Pardon !
44- Sarah : Madame capturé
45-E : Bon votre camarade elle a dit happé c'est capturé
46-Sarah : Le pêcher
47-E : Bien s'il vous plaît on continue s'il vous plaît ! alors ! Chut ! Mouloud !
bien euh ! vous avez dit un poulpe vous l'avez défini comment ?
48-Groupe : xxxxxxxxx
49-E : Bon on va prendre le mot plate forme
50-Groupe : xxxxxxxxx
51- Amina : une partie plate
52-E : C'est une partie plate pour vous d'accord !
53-Groupe : xxxxx
54-E : s'abattirent
55-Ibrahim : Combattre
56-Amel : un combat
57-Sihem: il abattre
58-Amel : il abattre
59-E : abattre
60-Nabila : oui
61-E : Et vous qu'est ce que vous avez dit ?
62-Assia : s'abattre
63- Groupe : xxxxx xxxxx
64-Rima : il s'abatte comme un combat
65-Amel : s'abattirent
66-Sihem : [la la] (non non)
67-E : Oui euh ! et précipiter précipiter c'est quoi ?
68-Amel : préciser
69-Nabila : préciser
70-E : euh ! précipiter pour vous c'est préciser on va pas perdre du temps après
vous allez vérifier tout ça le tentacule
71-Amel : aucune idée madame
72-E : aucune
73- Amel : aucune idée
74-E : aucune idée d'accord /au caprice
75- Amel : caprice faire de mauvaises manières,
76- E : caprice faire de mauvaises manières,
77- Amel : caprice faire de mauvaises manières non
78-E : caprice mauvaise manière pardon
79- Sihem : la même chose, xxxxxx madame, xxxxx

80- E : la même chose d'accord trompe c'est quoi une trompe
81- Groupe : xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
82-E : chut, alors le mot râler
83-Amel : Madame : s'énerver
84- E : Ah ! comment ça râler s'énerver
85-Amel : s'énerver
86- E : raler, a dit votre camarade s'énerver alors étouffer
87-Groupe : [yatakhnak] (il étouffe)
88-E : voilà
89-Imene : stupidité madame
90- E : stupeur
91-Sarah : la stupidité
92- Amel : Il est stupide
93- Nabila : ça vient du mot stupide
94- E : ça vient du mot stupide / la stupeur c'est c'est quoi ?
95- Amel : un idiot
96- E : Quoi ?
97- Amel : un idiot
98- Groupe: Ah! Ah! Ah! Ah! Ah!
99-E: euh !un compatriote un compatriote /là c'est tous les mots que vous avez relevé d'accord un compatriote c'est quoi ?
100 Amel : xxxxxxxx[li âss] (celui qui surveille)
101-E : Celui qui surveille ? bon votre camarade a dit celui qui surveille Oui !
102- Groupe : compatriote xxxx xxxx xxxxx
103- E : bon d'accord l'infortuné infortuné
104- Amel :Ça vient de fortune madame
105- E : Ça vient de fortune et le sens d'infortuné c'est quoi ?
106- Groupe : riche
107- Amel : madame riche
108- E : riche
109- Lynda: [dirizicunum] (il fait des économies)
110-E: il fait des économies
111- Amel: non madame [rania] (riche) la mer est riche
112- E : la mer est riche
113- Sarah : bien sûr madame la mer est riche
114- Groupe : xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
115-E : étreinte c'est quoi ?
116- Amina : infortuné [li yawrth e'drham] (celui qui hérite de l'argent)
117- E : celui qui hérite de l'argent euh on va voir
118-E : étreinte étreinte c'est quoi ?
119- Amel : aucune idée
120- Nabila : craignait
121- E : craignait
122- Nabila : [machi] (ce n'est pas) craignait trainait
123- Amina : train énorme
124- E : Qu'est ce qui est énorme
125-Amel : puissant
126- E : puissante étreinte/ quoi pardon
127- Ibrahim :maximum
128- E : maximum ! Quel maximum

- 129-Ibrahim : maximum madame
130- Amina : qui n'est pas sérieux
131-E : Non ! le mot hache
132-Amel : [khlass chakoura] (c'est terminé hache)
133- E : Ah ! voilà /lutter lutter c'est quoi ?
134- Amel : aucune idée
135-E : alors ramper
136- Amel : madame [yazhaf] (ramper)
137-E : C'est
138-Amel :c'est le serpent qui rampe
139- E : c'est le serpent qui rampe/ oui le flanc du Nautilus / masse charnue
(aucune réponse n'a été donnée par les apprenants)
140- E : Le musc
141- Lynda : muscle
142- Groupe : [machi] (ce n'est pas) muscle
143-E : non ce n'est pas le muscle alors c'est quoi ?
144- Mouloud : [wahad s'hih] (quelqu'un de fort)
145- Groupe : [la la la la la machi musclé] (non non non non non il n'est pas musclé)
146- Amel : [mask ih huwa djabt'ha] (oui je l'ai trouvé) madame
147- E : alors ! atmosphère ?
148- Groupe :xxx
149-Amel : [fada'] (l'espace)
150- E : pour vous l'atmosphère c'est l'espace /c'est quoi ?
151- Rima : on trouve madame l'atmosphère dans l'air
152- Amel : [wachnu] (c'est quoi ?) madame
153- E : Elle a dit on trouve l'atmosphère dans l'air / bien euh enlacer c'est quoi ?
154- Amel : angoisser
155-E : enlacer c'est angoisser
156- Islam : [t'kalak] (il s'est énervé) madame
157- Groupe : c'est angoisser xxxxx
158- E : pardon
159- Amel : en colère
160- Nabila : c'est pas bien madame ?
161- E : Bon sécréter
162- Amel : surveiller
163-E : sécréter, surveiller
164- Groupe : xxxx
165- E : Non ce n'est pas secrétaire attention /abdomen c'est quoi ?
166- Groupe : dans le journal
167-E : abdomen qu'est- ce que vous avez dit
168- Sarah : [la la djay mal kelma hadik yumin] (non non il vient de ce mot deux jours)
169- E : c'est-à-dire vous vous me parlez de quotidien
170- Sahara : [lh] (oui) quotidien abdomen
171-E :elle est entrain de confondre entre quotidien et hebdomadaire / abdomen c'est quoi ?
172- Lynda : un domaine
173- E : un domaine non !

- 174- Amel : un spécialiste
- 175- E : un spécialiste de quelque chose dans un domaine/ on continue, une bourse
- 176- Groupe : [minha] la bourse [essâ] (la montre)
xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
- 177- E : Ah ! pour vous c'est une somme d'argent qu'on donne à un étudiant / euh
dissipé, s'il vous plaît il y a trop de bruit dissipé c'est quoi ? quand ce nuage fut dissipé
- 178- Groupe : [machi] (ce n'est pas) disparaît
- 179- E : très bien disparaît xxxx
- 180- Groupe : xxxxxxxxxxxxxxxx
- 181- E : cinglant
- 182- Groupe : saignant
- 183- E : singlant ce n'est pas saignant
- 184- Amel : singlant l'air [ichamu] (il le sent) xxxxxxxx
- 185- E : alors cinglant l'air, c'est respirer de l'air je n'ai jamais pensé à ça
- 186- Lynda : cinglé
- 187- E : cinglé veut dire qu'il est fou
- 188- Groupe : xxxxxxxxxxxxxxxx
- 189- E : cinglant l'air /on continue, tordait
- 190- Groupe : xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
- 191- E : tordait c'est quoi ?
- 192- Lynda : jamais [s'mât bih] (je n'en ai jamais entendu parler)
- 193- Ibrahim : torture
- 194- E : c'est quoi
- 195- Amel : [kalak] (il vous dit) torture
- 196- E : torture
- 197- Ibrahim : [lh fakrun] (oui une tortue)
- 198- Amel : La tortue
- 199- E : rire la tortue / alors, tordait c'est tortue, ça vient du verbe tordre
c'est pas tortue, ce n'est pas possible du tout/ alors on continue
- 200- E : est-ce que vous avez compris c'est quoi happé
- 201- Sarah : saisir
- 202- E : Ah ! tu as trouvé ça dans le dictionnaire saisir oui
- 203- Groupe : xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
- 204- E : alors pression s'il vous plaît pression
- 205- Amel : madame [n'kadru n'kulu] (on peut dire) en anglais happy birth
day happé
- 206- E : Ah pour vous quand on souhaite joyeux anniversaire
- 207- Groupe : la pression c'est [dart]xxxxxxxxxxxxx la pression [n'tâ el
aïn] (du robinet)
- 208- E : Pardon ! la pression du robinet oui d'accord / alors victime c'est
quoi ?
- 209- Groupe : [dahiya] (victime)
- 210- E : et pourquoi vous l'avez mis puisque vous le
connaissez ? /irrésistible
- 211- Amel : elle est puissante
- 212- E : alors rage
- 213- Lynda : crise

- 214- Rima : [djaya m'] (elle vient de) [ih] (oui) la rage des chats, des chiens
- 215- Groupe : xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
- 216- E : alors brondissant !
- 217- Groupe : xxxx
- 218- E : qu'est ce qu'il a écrit xxxx
- 219- Groupe : xxxxxxxxxxxxxxxx
- 220- E : peut être il voulait dire brandissant
- 221- Groupe : non madame
- 222- E : qu'est ce que vous avez choisi vous ? qu'est ce que vous avez écrit ?
- 223- Ibrahim : une profonde stupeur
- 224- E : stupeur c'est quoi ? chut
- 225- Lynda : stupidité
- 226- E : Stupidité
- 227- Sihem : xxx, n'importe quoi madame
- 228- Amel : bête
- 229- E : bête
- 230- Soumia : idiot
- 231- E : pardon !idiot ! vous avez donné toutes les définitions / alors c'est quoi poulpe.
- 232- Amel : madame c'est une pieuvre,
- 233- E : c'est tout ce que vous avez trouvé comme définition
- 234- Amel : oui madame [ha hi] (la voici), « le poulpe a de longues tentacules »
- 235- E : longs /de longs/ de longs
- 236- Amel : de longs tentacules
- 237- E : de longs
- 238- Amel: oui madame de longs tentacules, pieuvre
- 239- E : c'est une pieuvre
- 240- Amel : oui madame
- 241- Lynda : le poule et pipe syn de
- 242- E : le poulpe de quoi ?
- 243- Lynda : [ha da hu wa] (c'est celui là)
- 244- E : synonyme de quoi ?
- 245- Lynda : piouvre
- 246- E : non pieuvre cherchez pieuvre !
- 247- Lynda : latte, huit bras
- 248- E : Non, lisez ici
- 249- Lynda : mollusque cephalo-pode portant huit bras garantis de venteuses vivant
- 250- E : garnis pas garantis
- 251- Lynda : [wi rahi garnis hadiya] (où est elle garnis celle-ci- où se trouve le mot garnis) [maranich n'chuf m'lih] (je ne vois pas bien) garnis de venteuse
- 252- E :ventouses !
- 253- Lynda :ventouses vivant dans les creux de rochers
- 254- E : rochers !
- 255- Lynda :près des côtes et se nourrissant de cru
- 256- E :de crustacés

- 257- Lynda : de crustacés, de mollusques, la pieuvre dépassait rarement 1mètre de long
synonyme de poulpe [kima sabnaha] (comme on l'a trouvé) madame
- 258- Amel : est un animal marin possédant huit tentacules munies de ventouses
- 259- E : munis / cherche alors le mot tentacule
- 260- Amel : Madame [kalak] (il vous dit) huit tentacules [haduk d'yalu hakda] (ceux qu'il a comme ceci) / ah ! [haduk hakda radjih] (ceux là qui ont la forme de ses pieds)
- 261- Imene : ses bras
- 262- Groupe :xxxxxxxx
- 263- E : C'est quoi plate forme
- 264- Rima : c'est une grande surface plate sur laquelle, on peut se tenir ou installer quelque chose
- 265- E : au moment où nous nous pressions
- 266- Sihem : aller vite
- 267- E : pour aller vite / regardez au moment où nous nous pressions les uns sur les autres pour atteindre la plate forme, est ce que c'est pour aller vite /cherchez dans le dictionnaire
- 268- Sihem : presser le pas veut dire aller vite [lh] (oui)
- 269- E : presser le pas/aller vite/ je ne vous dis pas le contraire / c'est juste mais dans le texte d'après ...
- 270- Sihem : dans la mer
- 271- E : ce n'est pas dans la mer
- 272- Lynda : presser madame
- 273- E : oui le verbe presser
- 274- Sarah : précis [haka] (comme ça)
- 275- E : presser ce n'est pas précis
- 276- Lynda : [wachnu] (c'est quoi ?)
- 277- Sarah : [hadi] (celle-ci) madame
- 278- Soumia : action de presser, influence qui contraint pression xxxx
- 279- E : ce n'est pas ça du tout /lisez ici
- 280- Sarah : peser sur=serrer avec plus ou moins de force
- 281- E : est ce que
- 282- Lynda : presser : comprimer, serrer avec plus ou moins de force/ presser une éponge, presser quelqu'un dans ses bras
- 283- Groupe : xxxxxxxxxxxxxxxxxxx
- 284- Lynda : lutter, poursuivre, presser l'ennemi xxxxxx presser son départ, être urgent
- 285- Groupe : xxxxxxxxx
- 286- E : écoutez nous nous pressions, c'est la forme pronominale de se presser/se presser c'est quoi ? il faut chercher se presser
- 287- Soumia : se dépêcher, se hâter,
- 288- E : se dépêcher, se hâter / ici on se dépêche les uns sur les autres ?
- 289- Lynda : madame serrer de manière à extraire un de liquide
- 290- E : extraire un liquide
- 291- Lynda : oui extraire un de liquide, presser un raisin, un citron serrer avec plus ou moins de force, presser quelqu'un entre ses bras
- 292- E : non ce n'est pas ça, mais nous nous pressions est conjugué à quel temps ?

- 293- Groupe : xxxxxxxx
- 294- Soumia : on se dépêche xxxxx
- 295- E : non/ on se dépêche pas /se précipiter c'est quoi ?/nous nous pressions dans le dictionnaire c'est un mot a plusieurs sens d'accord
- 296- Lynda : presser, c'est aller, où agir vite, se dépêcher, se hâter
- 297- E : quoi ! xxx rage/ c'est quoi rage ?
- 298- Soumia : maladie virale des animaux xxxxx nuisibles allant de douleurs violentes xxxxxrage de dents xxx mouvement violent de colère d'irritation / rage c'est se déchaîner, atteindre d'une grande violence xxx
- 299- Groupe :xxxxxxxxx
- 300- E: cingler, c'est fou
- 301- Lynda: madame, madame, stupeur
- 302- E: stupeur, c'est quoi?
- 303- Lynda : c'est, la laisser sans réaction, xxx ce spectacle horrible la plongeait, xxx c'est la laisser sans stupidication
- 304- Soumia : frapper avec quelque chose de mince et de flexible, frapper avec force, fouetter en parlant du vent et de la pluie etc.
- 305- E : c'est ça/
- 306- X : tontacule
- 307- E : tentacule ce n'est pas tonta, qu'est ce que vous avez trouvé tentacule ?
- 308- Groupe : xxxxxxxxxxxxx
- 309- Ibrahim : tentaculaire
- 310- E : tentaculaire /non / tentacule regardez c'est quoi Oussama
- 311- Oussama : appendice mobile dans beaucoup d'animaux
- 312- E : et continuez, sont pourvus de ?
- 313- Oussama : sont pourvus d'urgence qui leur sert de
- 314- E : sont pourvus d'organe
- 315- Oussama : d'organe, de tact de premission
- 316- E : de l'appréhension
- 317- Oussama : de l'appréhension s'il n y a qu'un seul tentacule, et l'auteur appelé trompe
- 318- Lynda : madame frapper, fouetter
- 319- E : oui
- 320- Soumia : flanc : la partie latérale du corps du xxxxxxxxxxxxxx, partie latérale d'une trompe rangée être sur le flanc, exténué, prêter le flanc, a donné prise, [bâdak wachnu hadi] (après c'est quoi ça) se battre les flancs, lutter sans résultat, tirer au flanc, se sou ..traire à une obligation
- 321- E : se soustraire à une obligation
- 322- Soumia : se soustraire à une obligation
- 323- E : mais, d'après le texte, qu'est-ce que ça signifie ?
- 324- Soumia : la phrase madame
- 325- E : regardez la phrase est là
- 326- Lynda : [haï lik] (la voici)
- 327- Soumia : le flanc d'une nautilus, c'est quoi l nautilus madame ?
- 328- E : il faut chercherc'est quoi infortuné ?
- 329- Ibrahim : qui n'a pas la chance
- 330- E : qui n'a pas de
- 331- Ibrahim : qui n'as pas la chance
- 332- E : qui n'a pas de chance /c'est ça infortuné très bien

- 333- Sihem : profond
- 334- E : profond, c'est quoi ?
- 335- Lynda : dont la profondeur est grande puits profonde, et qui pénètre loin/ racine profonde, intense extrême / profonde douleur
- 336- E : Là vous êtes entrain de me lire toutes les définitions, tu cherches la définition par rapport au texte
- 337- Lynda : Ah !
- 338- E : Alors là quelle réponse vous allez choisir ?
- 339- Lynda : [assay] (attendez) qui pénètre loin/ racine profonde
- 340- E : vous pensez que c'est par rapport à la racine ?
- 341- Lynda : [hawsi mâya n'tiya] (cherche avec moi)
- 342- E : troupe, c'est quoi troupe ?
- 343- Sihem : c'est un ensemble de personnes /c'est un groupe ou bien une compagnie/ voilà
- 344- E : c'est quoi caprice ?
- 345- Ouassila : volonté c'est désir brusque, eh ! irréfléchi, agir par caprice
- 346- E : et ici dans le texte, c'est quoi ?
- 347- Ouassila : xxxxxx
- 348- E : oui, par rapport au texte, comment vous définissez ?
- 349- Ouassila : le sens [n'taâha f'] le texte (son sens dans le texte)
- 350- E : oui !
- 351- Ouassila : [haï lik] (la voici) madame, un caprice de la nature, celui qui agit par caprice est capricieuse
- 352- E : capricieux /non, mais ici d'après le texte qu'est-ce que vous allez choisir ?
- 353- Ouassila : caprice de la nature
- 354- E : c'est caprice de la nature/ parce que c'est écrit caprice dequ'est-ce que vous allez choisir vous ?
- 355- Ouassila : désir
- 356- E : au désir de / remplacez – le
- 357- Ouassila : au désir de cette énorme... trompe
- 358- Amina : râler, madame
- 359- E : c'est quoi râler ?
- 360- Soumiya : fait entendre un bruit ... un bruit rauque ou respirant en partie au moment de
- 361- E : de l'agonie
- 362- Soumiya : de l'agonie
- 363- E : au moment de l'agonie, c'est quoi l'agonie?
- 364- Soumiya : au moment du bruit
- 365- E : au moment du bruit non ! c'est-à-dire qu'une personne va mourir
- 366- Soumiya :hein ! grogner...protester
- 367- E : qu'est ce que vous aller choisir une personne va mourir ou est-ce qu'elle va protester ?
- 368- Soumiya : protester
- 369- Lynda : compatriote du même pays
- 370- E : donc, c'est pas ce qu'il a dit votre camarade, c'est quelqu'un qui surveille.
- 371- Amina : étreinte
- 372- E : oui

- 373- Ibrahim : partie buccale ou nasale allongée de l'éléphant et de certains inscrits
- 374- e : Certains insectes
- 375- Ibrahim : insectes, unestruments
- 376- E : instrument !
- 377- Ibrahim : avant .. ordinairement en suivre
- 378- E : en cuivre et recourbé
- 379- Ibrahim : et recourbé trompe xxx canal de communication pour les xxx
- 380- E : mais, vous d'après le texte, qu'est ce que vous allez choisir comme définition ? la première ou la deuxième ?
- 381- Ibrahim : la deuxième
- 382- E : la deuxième ! vous vous trompez, c'est la première/ nautilus
- 383- Mouloud : nautile [âlach] (pourquoi ?) madame [kifikif] (c'est la même chose)
- 384- E : nautile, vous n'avez pas trouvé nautilus ? alors, qu'est ce que vous avez trouvé nautile ? oui, mollusque céphalopode
- 385- Mouloud : mollusque céphalopode des mers chaudes, eh !.....à coquille eh ! spiralée et cloisonnée eh !qui existe depuis l'ère primaire diamètre 25 cm
- 386- Mouloud : madame calamar
- 387- E : calamar, qu'est ce que vous avez trouvé ? vous cherchez calmar /oui c'est quoi atmosphère ?
- 388- Amel : c'est une couche gazeuse qui enveloppe le globe terre eh ! terrestre ou un astre quelconque / abdomen, région du corps contenant essentiellement l'appareil digest eh !
- 389- E : digestif, voilà
- 390- Amel : madame [l'kithum kamel] (je les ai tous trouvé) abdomen, ventre
- 391- E : continuez
- 392- Amel : calamar, c'est un calmar, c'est un mollusque marin voisin de la sèche/ atmosphère, c'est la couche de gaz qui entoure la terre, c'est une ambiance /climat /et brondir c'est l'agitère en l'air
- 393- E : agiter
- 394- Amel : agiter en l'air
- 395- E : voilà
- 396- Groupe : Madame! Madame! [ana lawla] (c'est moi la première)
- 397- Amina : succion, c'est un secret
- 398- E : c'est quoi succion ? qu'est ce que vous avez trouvé ?
- 399- X : xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
- 400- Nabila : xxxxxxdu corps contenant essentiellement l'appareil digestif chez lin eh
- 401- E : l'insecte
- 402- Nabila : l'insecte partie postérieure du corps
- 403- E : postérieure du corps/ lisez succion / regardez sucer, sucer, action de sucer d'aspirer un liquide dans la bouche close, d'accord !
- 404- alors le mot félin, c'est ?
- 405- Soumia : c'est un mot général
- 406- E : c'est un mot général .Très bien/ qui veut passer écrire au tableau ?
- 407- Amina : félin, c'est un mot général
- 408- E : oui, c'est un mot général, quoi encore ?

- 409- Amel : ovipare
- 410- E : ovipare
- 411- Groupe : céphalopode et ovipare
- 412- E : Très bien, le félin ...qu'est ce que vous avez euh !
- 413- Groupe : le chat, le tigre, le léopard et le lion
- 414- E : Très bien, ça c'est pour le félin et ovipare, c'est quoi ?
- 415- Groupe : la poule, l'autruche et le canard
- 416- E : palmipède ?
- 417- Groupe : canard /pingouin
- 418- Lynda : ils ont des pas comme les palmes
- 419- E : ils ont des pas comme les palmes/ oui céphalopode
- 420- Groupe : calamar, sèche
- 421- E : Très bien, donc poulpe, sèche, calamar sont des céphalopodes/
alors ! qui mange de la viande, on l'appelle comment ?
- 422- Groupe : carnivore, herbivore et insectivore.
- 423- E : et qui mange tout ?
- 424- Groupe : omnivore
- 425- E : Très bien/ c'est bon, vous lisez la première phrase qui est écrite au
tableau
- 426- Soumia : elle se presse pour ne pas rater son avion
- 427- E : alors, c'est quel sens ?
- 428- Soumia :se presser dans l'avion
- 429- Amina : elle poursuivre madame
- 430- E : c'est aller ?
- 431- Amel : aller vite /c'est pour arriver à l'heure
- 432- E : la deuxième phrase, qui veut la lire ?
- 433- Nabila : l'enfant se presse contre la poitrine de sa mère
- 434- Soumia : madame il dort !
- 435- E : presser quelqu'un dans ses bras, c'est quel sens ?
- 436- Nabila : xxx la mère
- 437- E : mais trouvez moi le sens exact ! vous n'avez pas trouvé ? /c'est se
blottir
- 438- Soumia : c'est quoi blottir madame ?
- 439- E : blottir, c'est quand vous pressez ou vous serrez quelqu'un contre
vous /pardon ?
- 440- Nabila : xxxx
- 441- E : La foule se presse sur le bateau
- 442- Amel : venir en grand nombre madame
- 443- E : venir en grand nombre, euh, pardon?
- 444- Lynda : s'attaque
- 445- E : on ne s'attaque pas
- 446- Soumia : madame ou bien se dépêcher
- 447- E : non, elle ne se dépêche pas
- 448- Amina : un grand monde
- 449- E : ça veut dire euh !
- 450- Lynda un grand monde
- 451- E : non
- 452- Amina : alors un grand monde xxx un bateau qui foule la presse des
gens xxx venir en grand nombre

- 453- E : venir en grand nombre ! non elle s'entasse/ pour la première phrase, pour le verbe saisir, qui veut lire la première
- 454- Amel : Il a saisi le sens de cette phrase /il a trouvé le sens de la phrase
- 455- E : il a trouvé le sens de la phrase / il comprend le sens de la phrase
- 456- Amel : oui madame
- 457- E : La maman saisit la main de son bébé
- 458- madame saisit la main de son ?
- 459- Amel : elle prend
- 460- Sarah : elle tient
- 461- E : elle tient la main de son bébé/ Le judoka saisit son adversaire au sol
- 462- Amel : il l'a frappé ?
- 463- Zineb :il a gagné le combat
- 464- Soumia : laisser
- 465- E : non, il n'a pas laissé son adversaire au sol
- 466- Amel : oui madame il fait tomber
- 467- E : il fait tomber son adversaire au sol ?
- 468- Amina : il le relève
- 469- E : non il ne le relève pas / écoutez, vous connaissez le judo ou pas ? généralement quand un judoka saisi son adversaire au sol, il le ?
- 470- Soumia : il le frappe madame
- 471- E : non, il ne le frappe pas, pardon ?
- 472- Amina : il le presse
- 473- E : il l'immobilise au sol, il le retient au sol/ alors, il saisit le bon moment pour lui parler ou qu'est ce que
- 474- Zineb : il prend
- 475- E : non il ne le prend pas, il choisit le bon moment pour / un malaise l'a saisi en pleine réunion
- 476- Amel : elle l'a laissé xxx dans leur xxx
- 477- E : non, il ne l'a pas laissé, un malaise il a eu, un malaise
- 478- Amina : c'est quoi un malaise madame ?
- 479- E : il a mal
- 480- Zineb : madame il lui prend
- 481- E : non, il lui prend pas
- 482- Amel : il a tombé malade, ça veut dire
- 483- E : il est tombé malade, oui
- 484- Soumia :attaque
- 485- E : non il n'attaque pas
- 486- Amel : il a laissé la réunion xxx il est malade
- 487- Soumia : madame, ils se sont séparés
- 488- E : s'emparer, ce n'est pas séparer, saisir ici c'est s'emparer/ euh ce spectacle nous a tous saisi
- 489- Amel : on a tous regardé ce spectacle
- 490- E : non
- 491- Zineb : on a été présent dans le spectacle madame
- 492- Sihem : on a été présent dans le spectacle
- 493- Amel :impressionné
- 494- E :Très bien, impressionné / alors son texte a été saisi par
- 495- Zineb :écrit

- 496- E : Très bien écrit, il a été écrit/ vous avez le verbe déchirer, la guerre civile déchire le pays le pays est
- 497- Groupe :il est perdu !
- 498- E : un par un s'il vous plait, vous parlez tous à la fois
- 499- Amina : il est déchiré veut dire cassé,
- 500- E : non un autre mot le pays est perturbé qui se rapproche
- 501- Soumia : madame, [rah] il est parti
- 502- E : non, il n'est pas parti
- 503- Groupe :xxxxxxxxxx
- 504- E : oui, en arabe, mais donnez moi le terme en français
- 505- Amina : il a terminé
- 506- E : non
- 507- Zineb : déchirer
- 508- E : déchirer, je suis d'accord
- 509- Amel : fichu partir en l'air
- 510- E : attendez, je vais vous donner la réponse diviser
- 511- Groupe : Ah ! divisé
- 512- E : oui, divisé, il a le cœur déchiré parce que son meilleur ami est très malade
- 513- Groupe : malheureux blessé
- 514- E : malheureux, blessé, triste, attristé, oui/ son petit frère lui a déchiré son cahier
- 515- Groupe :Ah xxxx en petits morceaux [katâ hu lu hadi bayna] (c'est clair il le lui a déchiré)
- 516- E : s'il vous plaît, on va passer au mot bourse chut !
- 517- Soumia : l'étudiant a obtenu une bourse pour continuer ses études
- 518- Groupe : madame l'argent .. une petite somme d'argent euh ! .. une somme d'argent qui tient un étudiant
- 519- E : Elle range ses petits objets dans une bourse
- 520- Groupe : dans un tiroir, dans une [ch'hiha] (tirelire) dans un coffre, xxxx non dans un cartable dans une bibliothèque
- 521- E : non ! chut ! vous parlez tous à la fois, on comprend rien du tout : Chut ! dans une bourse, c'est dans un petit sac / alors la sèche projette un liquide noir produit par sa bourse lorsqu'elle est menacée
- 522- Soumia : produite ! et une société madame
- 523- E : une société, non ce n'est pas une société
- 524- Groupe : xxxxx
- 525- E : cette bourse se trouve où ?
- 526- Soumia : au milieu de dans sa gueule
- 527- E : se trouve dans sa gueule ::: non / dans le texte on avait dit se trouve dans
- 528- Oussama : tentacule
- 529- E : non ce n'est pas tentacule /une bourse ici c'est quoi ? c'est par rapport au texte
- 530- Ibrahim : ventouse
- 531- E : ventouse, non ce n'est pas une ventouse
- 532- Groupe : xxxx
- 533- E : non, une poche tout simplement

- 534- E : elle se presse pour ne pas rater son avion, c'est le verbe se hâter, chut ! euh !.....l'enfant se presse contre la poitrine de sa mère, se blottir il se blottit.....
alors il saisit le sens de cette phrase, il saisit le sens il ?
- 535- Amel : il comprend
- 536- E : la maman saisit la main de son bébé, elle la tient /le judoka saisit son adversaire au sol / le retient au sol, ..., pardon/ Euh !il saisit le bon moment pour lui parler
- 537- Amina : s'emparer
- 538- E : non, ce n'est pas s'emparer /il cherche
- 539- Amina : il cherche le bon moment
- 540- E : donc il choisit le bon moment alors, un malaise l'a saisit en plein réunion ?
- 541- Groupe : s'emparer
- 542- E : s'emparer, voilà c'est s'emparer
- 543- Groupe : xxx
- 544- non vous conjuguez le malaise s'est emparé de lui c'est s'emparer
xxxx
Eh ce spectacle nous a tous
- 544- Groupe : impressionné
- 545- impressionné, nous a tous impressionné/ son texte a été saisi ?
- 546- Groupe : écrit
- 547- E : a été écrit
- 548- Amina : diviser madame
- 549- E : diviser, donc la guerre civile divise le pays (.....)

(une élève anticipe le résumé du texte)

- 550- Soumia : des marins ils ont essayé [bach issalku] (pour sauver) un autre marin [hakmu] (il a été pris par) un poulpe [um'bâdatik] (après) malgré les efforts [makdruch issalkuh] (il n'ont pas pu le sauver) ce dernier [um'bâdatik] (après) il a disparu.
- 551- E : Vous allez déterminer les différentes étapes de ce récit c'est-à-dire vous allez donner la situation initiale / l'élément modificateur / le déroulement des événements / la situation finale. Vous voulez les donner ! Alors !
- 552- Soumia : situation initiale : des marins à bord ...du navire en plein mer
élément modificateur : attaque du navire entre parenthèse du nautilus
déroulement des événements : un marin est happé par un poulpe, l'équipage se porte à son secours /il tente l'équipage de la rater au poulpe /
le poulpe ne lâche pas sa proie malgré les coups des marins/ le poulpe entraîne le marin et disparaît avec lui.
Situation finale : le marin disparaît avec le poulpe et meurt dans la mer.

- 553- E : Est-ce que vous aviez compris le texte au début
- 554- Groupe : Non
- 555- Amina : le résumé madame
- 556- E : vous voulez me résumer oralement l'histoire
- 557- Amina : en français
- 558- E : Mais je ne demande pas le résumé en arabe
- 559-Amina : des marins essayant essayent de sauver un autre marin saisi par un poulpe énorme malgré leurs efforts ils ne sont pas arrivés à sauver leur camarade marin noyé par le poulpe.

APPENDICE 4

La grille d'analyse

	E	Groupe
Nombre de tours de paroles			
pauses			
Chevauchements			
Enoncés courts			
Enoncés longs			
Auto - reprise éloignée			
Auto - reprise immédiate			
Hétéro – reprise immédiate			
Hétéro – reprise éloignée			
Auto – évaluation directe			
Auto – évaluation indirecte			
Enoncés inachevés			
Hésitations			
Rires			
Interpellations			
Hétéro – évaluation directe			
Hétéro – évaluation indirecte			

APPENDICE 5

Tableau

Enoncés	Les mots relevés par les apprenants	Les définitions données par les apprenants	Les réponses justes	Les réponses fausses
---------	-------------------------------------	--	---------------------	----------------------

37	happé	liquide		-
44	"	noirâtre		-
46	"	capturé		-
55	s'abattirent	le pêcher		-
68	précipiter	combattre		-
71	tentacule	préciser		-
75	caprice	∅		-
		faire de mauvaises manières		
81	trompe			
83	râler	∅		-
87	étouffer	s'énerver	+	
		[yatakhnak]		
91	stupeur	(il étouffe)		-
95	"	stupidité		-
100	un	idiot		-
	compatriote	celui qui surveille		-
106				
109	infortuné	riche		-
110	"	[dirlizikunumi]		-
	"	il fait des économies		-
119				
122	étreinte	∅		-
123	craignait	traînait		-
132	"	train énorme	+	
132	hache	[chakura]	+	
134	lutter	∅		
136	ramper	[yazhaf]		
141	musc	muscle		-
149	atmosphère	l'espace		-
154	enlacer	angoisser		-
162	sécréter	surveiller		-

164		secrétaire		-
170	abdomen	quotidien		-
172		un domaine	+	-
174		un spécialiste		
176	la bourse	[minha]	+	-
176		[essâ]		
177		une somme d'argent	+	
179	dissipé	disparaît		-
182	cinglant	saignant		-
184		[ichamu]		-
186		cinglé	+	-
197	tordait	tortue		-
201	happé	saisir	+	-
205		happy birth day		-
209	victime			-
225	stupeur	[dahiya]		-
227		stupidité		-
228		n'importe quoi	+	
230		bête		
239	poulpe	idiot	+	
241		une pieuvre		
	plate forme	poule et pipe		
264		une grande surface plate		
	presser			
266		aller vite		-
	succion			
		un secret		
397	se presser		+	-
		poursuivre aller vite	+	-
429	se presse	s'attaque		

431		se dépêche		-
444				
446		venir en grand nombre		-
452	saisi	trouvé	+	
		prend tient		-
454		frappé		-
459		gagné le		-
460		combat		-
462		laisser		-
463		il fait tomber		-
464		il le relève		-
466		il le frappe	+	
468		il le presse		-
470		il prend		-
472		il lui prend		-
474		il est tombé		-
480		malade	+	
482		attaque		
486		séparés		
484		impressionné	+	
487				
493				
495		écrit		-
497	déchire	il est perdu		-
499		cassé		-
501		il est parti		-
505		il a terminé	+	
509		fichu partir en		-
513		l'air	+	-
515		malheureux		-

		blesse [katâ hu lu]		
--	--	------------------------	--	--

APPENDICE 6

Activités proposées en classe :

Activité 1 :

En vous aidant éventuellement d'un dictionnaire, trouvez la définition des mots suivants :

le calamar – le poulpe – le tentacule – la trompe.

Activité 2 :

Tous les mots ont été mélangés. Retrouvez 4 séries en partant du général vers le particulier :

Félin - autruche - tigre - canard - seiche - ovipare - canari - oie - lion - poulpe - palmipède - léopard - pingouin - céphalopode - calamar - chat - poule.

Activité 3:

Cherchez le mot qui correspond à chaque définition donnée ci-dessous, chacun de ces mots se termine par **-vore** :

- 1- Qui mange de la viande ? →
- 2 - Qui mange de l'herbe ? →
- 3- Qui mange des insectes ? →
- 4- Qui mange de tout ? →

Activité 4 :

Donnez les différents sens du mot **presser** dans les phrases suivantes :

- 1- Elle se presse pour ne pas rater son avion
- 2- L'enfant se presse contre la poitrine de sa mère.
- 3- La foule se presse sur le bateau.

Activité 5:

Donnez les différents sens du mot **saisir** dans les phrases suivantes :

- 1- Il a saisi le sens de cette phrase.
- 2- La maman saisit la main de son bébé.
- 3- Le judoka saisit son adversaire.

- 4-Un malaise l'a saisi en pleine réunion.
- 5-Ce spectacle nous a tous saisi.
- 6-Il saisit le bon moment pour lui parler.
- 7-Son texte a été saisi par un professionnel.

Activité 6 :

Donnez les différents sens du mot **déchirer** dans les phrases suivantes :

- 1-La guerre civile déchire le pays.
- 2-Il a le cœur déchiré parce que son meilleur ami est très malade.
- 3-Son petit frère lui a déchiré son cahier.

Activité 7 :

Donnez les différents sens du mot **bourse** dans les phrases suivantes :

- 1-L'étudiant a obtenu une bourse pour continuer ses études.
- 2-Elle range ses petits objets dans une bourse.
- 3-La sèche projette un liquide noir produit par sa bourse lorsqu'elle est menacée.

APPENDICE 7

Conventions de Transcription

/	rupture dans l'énoncé sans qu'il y'ait réellement de pause
\	interruption d'un énoncé par l'intervention d'un interlocuteur
+, ++, +++ (p.15 s.)	pause très brève, brève, moyenne pause de 15 secondes
&	enchaînement rapide de paroles

'	intonation montante après ce signe
"	intonation montante après de signe avec changement de registre
.	intonation descendante après ce signe
"	intonation descendante après de signe avec changement de registre
!	intonation implicative

OUI, BRAvo	accentuation d'un mot, d'une syllabe
oui : bon ::	allongement de la syllabe ou du phénomène qui précède
n :::on	le nombre de : est proportionnel à l'allongement

(rire)	description d'aspects du comportement verbal. La durée de ce comportement
(Ex.* (hoche	Peut être marqué sur la transcription par la distance entre deux *
(Ex.* (hoche	Plusieurs fois la tête)*)
< ironique>	commentaire ou interprétation du transcripteur
<d'accord ?>	séquence dont l'interprétation reste incertaine
<alors/allons>	hésitation à transcrire l'une ou l'autre de ces formes
<.....?>	séquence inaudible ou incompréhensible

A :Tu vas bien <u>depuis</u> la dernière fois	
B :	<u>ça va</u> chevauchement de paroles

X, XX, XXX	mot inaudible d'une, deux ou trois syllabes

(Bon)jour	()= partie non prononcé. Ici seul " jour" est prononcé
" chépa"	représentation phonético-orthographique
/ ʃ epa/	transcription phonétique

=	Liaison inhabituelle : un chant = agréable ("un chan ta-gréable")
≠	absence inhabituelle de liaison : les ≠ enfants ("le enfants")

APPENDICE 8

Happé par un poulpe

Au moment où nous nous pressions les uns sur les autres pour atteindre la plateforme, deux autres bras, cinglant l'air, s'abattirent sur le marin placé devant le capitaine Nemo et l'enlevèrent avec une violence irrésistible.

Le capitaine Nemo poussa un cri et s'élança dehors, Nous étions précipité à sa suite.

Quelle scène ! Le malheureux saisi par le tentacule et collé à ses ventouses, était balancé dans l'air au caprice de cette énorme trompe. Il râlait, il étouffait, il criait : « A moi ! à moi ! » Ces mots prononcés en français me causèrent une profonde stupeur ! J'avais donc un compatriote à bord, plusieurs, peut-être ! Cet appel déchirant, je l'entendrai toute ma vie.

L'infortuné était perdu. Qui pouvait l'arracher à cette puissante étreinte ? Cependant le capitaine Nemo s'était précipité sur le poulpe, et, d'un coup de hache, il lui avait encore abattu un bras. Son second luttait avec rage contre d'autres monstres qui rampaient sur le flanc du Nautilus. L'équipage se battait à coup de hache. Le Canadien, Conseil et moi nous enfoncions nos armes dans ses masses charnues. Une violente odeur de musc pénétrait l'atmosphère. C'était horrible. Un instant, je crus que le malheureux, enlacé par le poulpe, serait arraché à sa puissante succion. Sept bras sur huit avaient été coupés. Un seul, brandissant la victime comme une plume, se tordait dans l'air. Mais au moment où le capitaine Nemo et son second se précipitaient sur lui, l'animal lança une colonne d'un liquide noirâtre, sécrété par une bourse située dans son abdomen. Nous en fûmes aveuglés. Quand ce nuage se fut dissipé, le calamar avait disparu, et avec lui mon infortuné compatriote !

J. Verne, 20000 lieues sous les mers.

Questions

- 1- Relevez tout ce qui peut vous aider à identifier avec précision le lieu de l'action.
- 2- Relevez ce qui prouve que le narrateur a participé à l'action.
Quels renseignements a-t-on sur lui ?
- 3- Quels sont les agents humains ou non qui participent à l'action ?

- 4- Relevez tous les termes désignant la proie du poulpe.
- 5- Relevez toutes les expressions qui renvoient au poulpe. Quelles sont celles qui le décrivent physiquement ? Que traduisent les autres expressions ?
- 6- Déterminez les différentes étapes de ce récit :

Situation initiale – élément modificateur – déroulement des événements – situation finale.

REFERENCES

1. Cité dans Cornaire, "Le point sur la lecture", Paris : CLE International, (1999).
2. Bogaards, P., "Le Vocabulaire dans l'Apprentissage des Langues Etrangères", Langues et Apprentissage des Langues, CREDIF, ENS St Cloud, Hatier/Didier, (1994).
3. Haddadou, M. A., "Pour un enseignement linguistique du lexique et du sens en français langue étrangère (niveau secondaire)", mémoire de magister dirigé par Morsli, D., U. d'Alger, (1986).
4. Cuq, J-P., "Le lexique en situation d'apprentissage guidé : pour une méthodologie d'enseignement interventionniste dans l'enseignement du français langue étrangère" : Calaque, E., David, J., Didactique du lexique : contextes, démarches, supports, Bruxelles, de Boeck., (2004), 65.
5. Tréville M.-C., Duquette L., "Enseigner le vocabulaire en classe de langue", Paris, Hachette, (1996).
6. Marouzeau, J., "Lexique de la terminologie linguistique", Paris, P.Geuthner, (1969).
7. Todorov, T., Ducrot, "Dictionnaire Encyclopédique des sciences du langage", Paris, Seuil, (1972).
8. Cité dans Baylon C., Fabre P., "La sémantique avec des travaux pratiques d'application et leurs corrigés", France, Nathan, (1978), 12.
9. Hartmann R. R. K., "The bilingual learner's dictionary and its users", Multilingua, 2-4, (1983), 195-201.

10. Bogaards P., "A propos de l'usage du dictionnaire de langue étrangère", Cahier de Lexicologie 52, 1988-1, pp. 131-152.
11. Ibrahim A. H., Zalesky M. (1989), "Enquête : l'usage du dictionnaire ", Lexiques, A. H. Ibrahim (Ed), Paris, Hachette, (1989), 24-30.
12. Bogaards P., "Dictionnaires et compréhension écrite", Cahiers de Lexicologie 67, 1995-2, pp. 37-53.
13. Dubois, J. et al, "Dictionnaire de linguistique", Paris, Larousse, (1973).
14. Marelllo, C., "Les différents types de dictionnaires bilingues", dans Béjoint, H., Thoiron, P. et al., Belgique, Duculot, (1996).
15. Bogaards P., "Dictionnaires pédagogiques et apprentissage du vocabulaire", Cahiers de Lexicologie 59, (1991), 93-107.
16. Mothe J.C., "L'évaluation par les tests dans la classe de français", Paris, Hachette/ Larousse, (1975).
17. Theophanous, O., "Le vocabulaire dans les manuels du FLE : une grille d'analyse", Travaux de didactique du FLE N°52, DIPRALANG, Université Montpellier III, (2004), 83 - 98.
18. Kerbrat-Orecchioni, C., "Les interactions verbales", Paris, A. Colin, (1990).
19. Schiffler, L., "Pour un enseignement interactif des langues étrangères", Paris, Hatier, (1984).
20. Cité par Nuchez, N., "Théories pragmatiques et analyse d'interactions en situations didactiques", Grenoble, (1999).
21. Cicurel, F., "Lectures interactives en langues étrangères", Paris. Hachette, (1991).
22. Cortier, C., "Développement des compétences morpho - lexicales et lexicales des élèves allophones en FLS". Colloque International de Didactique Cognitive. Toulouse, (2005).
23. Babin J. P., "Lexique mental et morphologie lexicale", Bern, Berlin Bruxelles, Frankfurt/ M., New York, Oxford, Wien, 2.éd. Peter Lang SA, (2000).
24. Calaque, E., David, J., Didactique du lexique : contextes, démarches, supports, Bruxelles, de Boeck, (2004).

25. Kramersch C., "Interaction et discours dans la classe de langue", Hatier, (1984).
26. Mel'cuk I. (1992), "Dictionnaire Explicatif et Combinatoire du français contemporain", Recherche lexico-sémantique III, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, (1992).
27. Mel'cuk I., Clas A., Polguère A., "Introduction à la lexicologie explicative et combinatoire", Louvain-la-Neuve, Duculot, (1995).
28. Rey A., "Le français et les dictionnaires aujourd'hui", Lexiques, A. H. Ibrahim (Ed), Paris, Hachette, (1985), 6-17.
29. Tapiero N., "Pour une didactique de l'arabe moderne, langue de communication : problématique et solution", thèse de doctorat, Paris III, (1974).
30. Picoche J., "Didactique du vocabulaire Français", France, Nathan, (1993).
31. Queffélec A., Derradji Y., Debov V., Smaali-Dekdouk D., Cherrad-Benchefra Y., "Le français en Algérie, lexicologie et dynamique des langues", (Ed), Bruxelles, Duculot, (2002).
32. Puren C., Bertocchini P., Costanzo E., "Se former en didactique des langues, (Ed), Paris, ellipses", (1998).
33. Lehmann A., Martin-Berthet F., "Introduction à la lexicologie sémantique et morphologie", (Ed), France, Nathan, (2000).
34. Touratier C., "La sémantique", (Ed), France, Armand Colin, (2000).
35. Cuq J.P. "Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde" Paris, Clé international, (2003).
- 36.. Galisson R., "Lexicologie et enseignement des langues ", Paris, Hachette, (1979).

