

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE
SCIENTIFIQUE
ECOLE DOCTORALE POLE OUEST
ANTENNE ORAN
UNIVERSITE MOHAMED BEN AHMED



Université d'Oran 2
Faculté des Langues Étrangères

THÈSE

Pour l'obtention du diplôme de Doctorat
En Langue française
Option : didactique

**L'enseignement apprentissage du vocabulaire dans une perspective
Socioconstructiviste**

Présenté et soutenu publiquement par :
M. Abderrahmane YAHIAOUI

Devant le jury composé de :

Mme Harig Fatima Zohra	Professeur	Université Oran -2-	Présidente
Khelladi Sid Ahmed	Professeur	Université Adrar	Rapporteur
Touati Mohammed	Professeur	Université Oran -2-	Examineur
Ben Abdallah Imane	Professeur	Université Oran -2-	Examineur
SoltaniSouhila	Professeur	Université ENS Oran	Examineur
Bouaid Nassima	Professeur	Université Tlemcen	Examineur

Année universitaire 2024 – 2025

DEDICACE

Louange à Dieu tout puissant, qui m'a permis de voir ce jour tant attendu

A la mémoire de mes défunts mon père Sidi Moulay YAHIA et mon ex-épouse Lalla Khadîdja.

Remerciements

Ce modeste travail n'aurait pu voir le jour sans la contribution de plusieurs personnes à qui je voudrais exprimer ici toute ma reconnaissance.

Avant tout, je souhaite remercier tout particulièrement Pr Khelladi Sid Ahmed. J'ai eu la chance extraordinaire d'avoir un directeur de thèse disponible, à l'écoute, dynamique et encourageant. Il a toujours été là pour expliquer, conseiller mais aussi comprendre. Il s'est investi sans compter pour que je me sente « bien dans ma thèse », il m'a offert des occasions formidables et des choix toujours intéressants. Il est devenu pour moi un exemple à suivre aussi bien sur le plan professionnel que personnel, car il sait être là quand il faut mais aussi laisser à chacun son indépendance d'action et de pensée. Je le remercie aussi d'avoir su comprendre mes choix. J'ai eu beaucoup de chance de rencontrer une telle personne et de travailler avec lui. Sincèrement, il m'a transmis le virus de la didactique et avoir fortifié mon intérêt pour l'étude scientifique de la langue.

Je veux également témoigner ma profonde gratitude lui pour les innombrables heures qu'il a passées à lire mon travail et pour le temps qu'il a consacré à ce sujet depuis le commencement de ma rédaction. Je lui dois, plus qu'à personne, plus de remerciements.

Je dois un gros merci à monsieur Sficifi Ahmed inspecteur de français au troisième palier (wilaya d'Adrar), qui m'a permis, au début de mon travail, de lui rendre visite dans son bureau au collège d'enseignement moyen Athman Ibn Affane (Adrar). Merci beaucoup de m'avoir documenté.

Je voudrais aussi adresser mes remerciements les plus sincères à Fellah Mohamed Larbi ex-directeur du centre national de la documentation pédagogique annexe de Béchar ainsi qu'à Bella Abderrahime et Lagraa Noureddine les deux chefs de service, qui m'ont accueillie au niveau du même centre. Grâce à eux tous, j'ai été initiée à la didactique et j'ai eu la chance de réaliser la partie théorique de mon travail. Je dois de nombreux remerciements au directeur du collège d'enseignement moyen Khalid Ibn Walid de Béchar Monsieur Bakkar Ahmed et Souilem Laid directeur du collège d'enseignement moyen Bouanini El Ammari qui m'ont permis de rendre visite aux bibliothèques de leurs établissements. Il ne faudrait pas oublier les élèves les professeurs et les travailleurs du collège d'enseignement moyen El Habib Mohamed la zone bleue.

Je tiens enfin à remercier le staff de la direction de l'éducation lieu concerné par cette étude (Adrar) qui m'a facilité les tâches pour la réalisation de ce travail.

Une thèse, je l'ai vu autour de moi et je l'ai vécu, c'est une expérience très particulière. Parce qu'on y met beaucoup d'énergie, de conviction, de passion aussi.

Il y a une vie hors de l'université, et la mienne aurait été bien moins complète si je n'avais pu compter sur mon épouse et mes amis. J'ai la chance d'avoir une famille qui me soutient et qui m'aime. Alors merci à ma mère Lalla Aicha de m'avoir toujours dit que je *pouvais* aller au bout de mes rêves, à la mémoire de mon père Moulay Yahia de m'avoir enseigné le *courage* de faire face aux problèmes, et à mon grand-père Sidi Mohamed qui me disait toujours اقرأ = LIS et dont les histoires de molécules ont bercé mon enfance, et sans qui, sans doute, je n'aurais pas suivi le chemin des études. C'est à eux que je dédie cette thèse. Merci aussi à tous ceux sur qui j'ai pu compter pour partager les bonheurs et les doutes : les anciens amis, ceux de l'école primaire Pasteur, du C.E.G de la Bargua et le lycée polyvalent de Béchar ceux qui remontent à plus loin (ou plus près). Vous vous reconnaîtrez et vous êtes tous formidables.

Merci enfin à Khadija mon épouse, qui m'a tant donné et qui a partagé mes joies comme mes angoisses, qui m'a supportée, qui m'a soutenue sans jamais fléchir. Je ne serais pas le même sans toi et surtout je n'en serais pas là. Merci d'être toi, avec moi. Merci pour votre grand soutien. Elle me disait toujours qu'elle ne pourrait pas vivre sans moi. J'étais pour elle une source de vie inestimable.

فاللهم ارحمها و اعفو عنها و عافئها و اكرم نزلها و وسع مدخلها ، واغسلها بالماء و الثلج و البرد، واجعل اللهم قبرها
روضة من رياض الجنة. امين

Merci également à toi AICHA ma nouvelle épouse qui est resté forte à mes côtés quand le monde entier était contre moi. Tu m'as rendu plus fort et plus courageux que je ne le pensais. Tu me donnes envie de nouvelles aventures et défis. Tu me rassures que je n'aurai plus jamais à traverser la vie par moi-même. Je te suis reconnaissant.

Introduction générale

Un nombre croissant d'enseignants et surtout ceux qui sont chargés d'enseigner le Français ne cessent d'hésiter à déclarer que les élèves ont changé, ils n'ont plus le goût à faire des efforts, ils ne respectent plus rien ni personne, même leurs parents. La communauté dirigeante des établissements scolaires (directeurs, surveillants généraux, responsables d'orientations, enseignants...), sont dans des états de mal-être qui ne cessent de croître. Ce point de vue de ces dirigeants est néanmoins interpellant. Pourquoi ce changement brusque en un laps de temps si court ? les enseignants (régions lieux d'étude) qui sont dans la majorité du temps dépourvus de moyens adéquats pour venir en aide à des élèves de ce genre, et pour agir efficacement sur leur motivation, subissent une pression constante, ils se sentent démunis face au problème et envisagent avec un peu d'optimisme leurs chances de contribuer significativement à une meilleure réussite scolaire de leurs élèves. Ils voient alors s'éloigner de leurs élèves est l'un des éléments les plus gratifiants de leur profession.

Pour l'amortissement de ce choc, une réforme (révision) importante a été mise en vigueur à partir de l'année scolaire 2003-2004 en Algérie. La visée de cette réforme est de passer de l'accès au succès du plus grand nombre d'apprenants. Cette réorganisation du monde de l'éducation a eu des répercussions sur les professions affiliées, entre autres, sur le rôle du psychologue scolaire. La nouvelle politique de l'adaptation scolaire (Ministère de l'éducation, 2000) est devenue le point de repère de toutes les interventions faites auprès des élèves ayant des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage dont la langue française fait partie.

L'échec que vit les langues étrangères en général et le français en plus particulier fait partie des objets d'études récentes qui sont très vaste. Ce qui permet aux spécialistes d'aborder ce phénomène social contemporain comme polymorphe et multifactoriel sous différentes manières, car elle est au croisement de plusieurs disciplines (sociologie, psychologie, pédagogie, etc.) Pour procéder à une évaluation scientifique de ce phénomène, je vais me baser sur les données suivantes :

Les évaluations nationales, en plus particulier le BEM (Brevet d'Enseignement Moyen) à partir de l'année scolaire 2007/2008, qui indiquent le niveau de connaissance atteint en Français.

Chacun s'accorde pour définir l'apprentissage d'une langue comme le processus par lequel un individu développe une langue – parlée, signée ou écrite – en interaction avec son

environnement (Strömqvist, 2003). Cette définition engendre cinq concepts généraux ou termes théoriques : *apprenant, environnement, interaction, langue et développement*.¹

L'intérêt que nous portons à l'enseignement du français langue étrangère nous pousse à nous interroger sans cesse sur les processus et les mécanismes de l'apprentissage et de l'acquisition d'une langue étrangère ; ainsi que sur les moyens pratiques et pédagogiques qui peuvent être mis en place afin d'optimiser cet apprentissage. L'apprentissage est en réalité bien plus un jeu qu'une simple pratique pédagogique : elle trouve ses fondements et ses théories dans les domaines de la psychologie cognitive du langage, en ce qui concerne cette psychologie, nous soulignerons que les processus cognitifs qui aboutissent à la construction de la signification impliquent la mémoire à long terme qui organise les représentations .

Se poser la question de l'acquisition du vocabulaire lors de l'apprentissage d'une langue nouvelle nous apparaît comme fondamental. Les mots sont aujourd'hui considérés par la recherche linguistique comme les « pivots de la langue autour desquels s'organisent toutes les données (phonématiques, morphologiques, syntaxiques, sémantiques et rhétoriques) qui conditionnent leur insertion dans le discours² ». L'apprentissage du vocabulaire est de fait central pour les apprenants puisque c'est grâce à ce fait qu'ils accéderont à la communication, en transformant selon les règles morphologiques propres à la langue étudiée les significations « brutes » en énoncés cohérents et adaptés au contexte communicationnel.

Le vocabulaire, objet de cette étude est assez mal perçu de la part des enseignants et des apprenant qui voient en lui l'ennui de longues listes rébarbatives à mémoriser par cœur, mais qui, assez paradoxalement, est aussi l'une des exigences principales des apprenants en langue, qui ne conçoivent pas l'apprentissage sans les dites listes. Or, s'il nous semble évident que ce mode de présentation n'est pas le plus motivant ni le plus captivant, l'apprentissage du vocabulaire n'en reste pas moins obligatoire, indissociable de tout apprentissage langagier. Et cet apprentissage ne peut se satisfaire d'une présentation faite à la légère, au gré des textes et des leçons, sans lien ou progression pédagogique. Il doit être construit afin de permettre à l'apprenant une mémorisation, une reconnaissance, un accès et un réemploi .

Quels sont les différents mécanismes et phases de l'apprentissage de la langue française afin de mieux les comprendre pour ensuite mettre à profit ces données théoriques ?, quelles méthodes appropriées pour un enseignement adéquat du vocabulaire ? Quels mécanismes suivre pour l'apprentissage des connaissances procédurales par la résolution des problèmes ? Telles sont les questions qu'on va essayer de répondre.

La langue française est présente dans la majorité des institutions algériennes ; le public auprès duquel nous avons recueilli notre corpus est constitué de 90 élèves du troisième palier, inscrits pour l'examen du B.E.M (brevet d'Enseignement Moyen). Les d'observation montre

¹Sven Strömqvist, Björn Breidegard and Kenneth Holmqvist p. 433-448 Apprentissage des langues et étude du comportement langagier en temps réel.

²Marie-claude TREVILLE et Lise DUQUETTE, Enseigner le vocabulaire en classe de langue, Hachette, Paris, 1996, page 11.

que, lors des interactions, les sujets communiquent d'une manière hybride qui nous a paru qu'il y a des lacunes de vocabulaire. Les mots utilisés dans les conversations prennent difficilement des sens et véhiculent des ambiguïtés qui ont rarement fait l'objet d'un apprentissage acceptable. Nous supposons que la fréquence d'exposition à des mots nouveaux a un impact significatif sur l'apprentissage du vocabulaire. Plus précisément, nous prévoyons que les apprenants qui sont exposés à des mots nouveaux de manière fréquente et régulière auront de meilleures performances en termes d'acquisition et de rétention du vocabulaire que ceux qui sont exposés à ces mots de manière moins fréquente. Nous faisons également l'hypothèse que le contexte dans lequel les mots sont présentés influence l'apprentissage du vocabulaire. Nous prévoyons aussi que les apprenants qui apprennent des mots dans un contexte authentique et significatif auront de meilleures performances en termes de compréhension et d'utilisation du vocabulaire que ceux qui apprennent des mots dans un contexte isolé ou artificiel. De même est pour l'hypothèse sur l'effet de la motivation des apprenants, des stratégies d'apprentissage.

Motivation et intérêt personnel

Nous avons choisi le travail en milieu scolaire du troisième palier (collège) pour plusieurs raisons ; selon plusieurs sources, dont les données des rapports inspecteurs, les conseils de classes de fins d'années scolaires, des directeurs d'établissements, des inspections, des directions de l'éducation, des services de l'orientation, etc., » seulement une moyenne de **37,90%** des collégiens obtiennent leur BEM en fin de cycle moyen. Ce qui revient à dire que **62,10%** de l'effectif des collégiens qui réussissent terminent leurs études dans les délais prescrits¹. Il va sans dire que cet échec flagrant est lourd de conséquences, et ce, autant pour les apprenants que pour le système scolaire et pour la société du sud-ouest Algérien. Cet échec en quelque sorte, perturbe le fonctionnement naturel de vie en milieu scolaire, en plus, ces forts taux d'échec affectent la crédibilité du système scolaire.

Après une constatation sur les lieux du décalage qui existe entre les attentes des parents et ceux des enseignants, entre les exigences des uns et les contraintes des autres; ensuite, parce que parmi toutes les matières, le Français occupe sans le moindre doute une place particulière ; en plus, en tant que ex-PEM (professeur d'enseignement moyen) d'anglais et directeur de collège d'enseignement moyen pendant vingt-six ans , mes intérêts à cette frange de la population de façon naturelle et sommes donc sensibles à ses problèmes. C'est

¹ Direction de l'éducation ; wilaya de BECHAR. BEM 2008.

pourquoi j'ai toujours souhaité apporter ma contribution à la résolution du problème de l'échec scolaire en mettant l'accent sur le Français.

Il faut souligner qu'il revient comme un devoir à moi de m'en occuper de ce phénomène en milieu scolaire du *collège* afin de pouvoir participer à diminuer son ampleur. Et c'est ainsi que je suis intéressé au collège que je connais le mieux.

Structure de la thèse

Notre thèse comportera deux parties principales. Dans une première partie, qui est une partie théorique, nous présenterons les concepts clés constituant la thématique de notre travail de recherche, elle se compose de quatre chapitres qui se succèdent respectivement. Le premier chapitre montrera les différents mécanismes et des différentes phases de l'apprentissage d'une langue étrangère afin de mieux les comprendre pour ensuite mettre à profit ces données théoriques, il vise également à améliorer concrètement la qualité de l'enseignement de cette langue dans des contextes variés et à équilibrer les difficultés spécifiques rencontrées par les apprenants et à proposer des moyens efficaces pour y parvenir. Le deuxième chapitre a pour objectif d'abord de définir le terme motivation et en précise les retombées pédagogiques. Ensuite, on va faire une distinction entre les deux types de motivation (intrinsèque et extrinsèque). Nous allons également préciser le rôle de la motivation dans le processus d'enseignement d'apprentissage. Le troisième chapitre fait le point sur certains aspects de l'apprentissage et établit des liens importants entre comportementisme, cognitivisme constructivisme et le socioconstructivisme. Il propose un ensemble de points de repères dans le contexte où l'objet d'étude est l'apprentissage et la perspective celle de l'apprenant, il vise aussi à faire une étude comparative entre les différentes théories. Le quatrième chapitre vise à décrire les relations sémantiques en mettant l'accent sur les relations à caractères hiérarchiques (l'hyponymie / l'hyperonymie / méronymes / holonymie). Il aborde et fonde la faisabilité théorique et empirique de ces relations.

La deuxième partie est découpée elle aussi en trois chapitres. Le premier est considéré comme extension au chapitre quatre de la première partie. Il nous mène à l'étude des relations sémantiques mais cette fois-ci on va mettre le point sur les relations structurées sur le plan horizontal, c'est-à-dire, les relations d'équivalence et d'opposition (synonymie / antonymie). Le deuxième chapitre découpé en deux parties; dont la première abordera le champ lexical et la deuxième le champ sémantique, plus précisément le sens des mots en français. Il s'intéressera également aux réseaux de sens, ensuite aux relations de signifiant et de

signifié, enfin aux relations d'équivalence, d'opposition et de similitude entre deux ou plusieurs mots et à la polysémie. Le troisième chapitre est consacré à l'analyse et discussion des résultats.

Objet de recherche

Notre travail intitulé "l'enseignement apprentissage du vocabulaire dans une perspective socioconstructiviste " analyse des différents types de mots; leurs acquisitions, leurs significations et leurs réutilisations lors de conversations spontanées, il tente également adapter une démarche méthodologique pour un bon processus d'enseignement apprentissage du vocabulaire.

En Algérie, le contact permanent entre la langue française et l'arabe prédomine dans presque toutes les activités langagières ce que nous mettrons en évidence ce sont les difficultés que rencontre les apprenants arabophones pendant leur apprentissage de la langue française. Au cours de notre recherche nous nous intéressons essentiellement aux compositions et aux variations lexicales que subit le langage des apprenants en situation de communication telle que les pratiques langagières qui sont en général un mélange d'arabe et du français, ce que nous appelons " **ARAFRAN** ".¹exemples (كوزينة، دوش، كولوار فريجيدار)

A cet effet, nous nous intéressons principalement à ce que pensent les apprenants arabophones, à leurs besoins en matière de vocabulaire éprouvé résultant des confusions entre l'arabe et le français et le recours à la langue maternelle (l'arabe), en démontrant l'utilisation d'un français arabisé dans des situations multiples dont la communication fait partie.

Choix du sujet

L'intitulé de notre travail de recherche met l'accent sur les pratique langagières des apprenants arabophones de classe d'examen (BEM). La finalité de ce sujet réside dans la tentative d'interrogations sur les lacunes en matière de vocabulaire dont souffrent une grande majorité d'apprenants en situation de communication. Il s'agit d'un phénomène qui relève d'un contact de deux langues l'arabe et le français. Les codes des deux langues constituent généralement le répertoire de leur vocabulaire. L'usage métissés des deux langues en contacte permanent depuis la période coloniale.

¹ Terme indiquant un français (langue) arabisée.

En faisant notre recherche et en analysant notre corpus, nous aurons l'occasion de toucher tout ce qui a rapport avec le mot, sa signification en divers contextes....., citons par exemple:

1. Sa morphologie,
2. Sa phonologie,
3. Son utilisation, etc....

Cadrage théorique

Notre recherche a pour but de postuler essentiellement l'emploi du vocabulaire de la langue française comme étant un code de compréhension de discours qui contribue à monter comment s'organise les différentes unités de cette langue. Nous aurons de multiples constats à ce sujet grâce au niveau hétérogène du public ciblé ainsi qu'aux situations d'apprentissage. Il s'agit d'investir notre effort en étudiant le tout ce qu'y a rapport avec l'enseignement apprentissage du mot.

Cadrage méthodologique

La présente recherche met l'accent sur les pratiques langagières des apprenants arabophones du collège d'enseignement moyen d'El Mansouria qui sont sur le seuil d'examen du BEM. Il s'agit d'élèves qui ont un niveau de français non satisfaisant. En revanche leurs pratiques lexicales sont marquées par certaines lacunes dues à leur niveau en matière de vocabulaire.

Protocole de l'enquête

L'enquête est réalisée au C.E.M d'El Mansouria de la commune de Timmi ADRAR dans des classes de niveau 4ème année moyenne. Les enseignants ont devant eux de longues carrières dans l'enseignement qui lui ont permis de connaître tout profil de public confondu, leurs aides nous ont été précieuses dans notre démarche, nous sommes très reconnaissants, c'est ainsi qu'ils nous ont conseillé de commencer par une analyse de niveau, nous avons enquêté auprès de deux groupes d'élèves (90 élèves), nous avons constaté que les enseignants ont été obligés d'expliquer parfois en arabe ou de faire des rapprochements avec la langue maternelle en se basant sur la traduction. Cette approche nous permettra de nous rendre compte du déficit linguistique et des défaillances des méthodologies d'apprentissage.

Observation participante

Les interactions dans la classe

Nombreux et complexes sont les facteurs entrant en ligne de compte dans une situation d'apprentissage en classe et, face à la multiplicité des paramètres, il s'avère difficile de dégager des liens de causalité entre les différents aspects du processus d'apprentissage. L'accent n'est plus mis sur les seuls actes d'enseignement mais sur l'interaction dans sa dimension collective, sur le groupe d'apprenants qui tirent le char dont l'enseignant est là pour les aider à aller dans la bonne direction et sur le déroulement de leurs échanges.

On ne peut pas douter que l'apprendre fait partie d'une situation interactionnelle dans laquelle un objet d'apprentissage est mis en jeu et il sera intégré ou non par l'apprenant qui est vu comme appartenant à un groupe social dans lequel il se fonde. Cependant ce rééquilibrage ne va pas tant dans la direction d'un effort pour envisager la classe comme lieu de progression langagière, que pour l'instaurer comme lieu de parole et de socialisation. Procéder à des inventaires de comportements verbaux d'un apprenant (A-t-il des initiatives ? Négocie-t-il les réponses ? Interagit-il avec les autres ou seulement avec le professeur ? Fait-il des réponses minimales ? Ses réponses portent-elles sur le contenu proposé ou sur autre chose ? Combien de temps tient-il dans l'interaction ? Comment réagit-il aux corrections ? Combien de mots faut-il apprendre pour arriver à agir correctement ? Comment les choisir ? Comment les ordonner dans la progression ? Quels exercices proposer pour faire mémoriser le vocabulaire ? Etc.)

Ce qu'on a remarqué lors de nos visites sur le terrain ; les interactions dominantes allées dans un seul sens (professeur-élève), dans la réciproque (élève-professeur) nous n'avons qu'une conversation hybride (mots, mots mal prononcer, phrases lancés sans prendre la parole, verbe à l'infinitif) loin de tout acte pédagogique commettant l'interaction des trois pôles, je parle ici de : *du processus apprendre, du processus enseigner et du processus formes*

Alors qu'apprendre fait partie d'une situation interactionnelle dans laquelle un objet d'apprentissage est mis en jeu et il sera intégré ou non par l'apprenant, il est important de dynamiser l'apprentissage en reliant connaissance et pratique pour un apprenant pris entre deux pratiques d'apprentissage. Nous avons remarqués aussi beaucoup de gêne à s'exprimer en français pour deux raisons : manque de vocabulaire, peur de se tromper, manque d'aisance à s'exprimer.

La situation des établissements

Présentation des établissements et des classes

Le CEM « El Mansouria » est situé dans la commune de TIMMI, près de KSAR Méhdia, wilaya d'ADRAR il s'étend sur un site magnifique, piquetée par endroits fascinant, avec de vieilles maisons à l'argile patinées par le temps coiffées de toits de feuilles de palmiers. L'établissement se compose de quatorze salles de cours.

Le niveau des élèves est hétérogène, avec seulement un nombre limité de niveau acceptable parce qu'ils travaillent avec leurs parents. Ils font plus d'efforts que les autres, et ils ont de l'aide à la maison surtout s'il y a un enseignant de français (père, mère, frère).

Le nombre d'élèves enquêtés :

Les classes de 4^{ème} année moyenne dont le nombre d'élèves est 90 élèves ; 36 garçons, et 54 filles, les élèves ne dépassent pas l'âge de 17 ans, la plupart d'entre eux sont compréhensifs, ils veulent travailler et fournir des efforts, ils font leur devoirs et leur exercice, ils préparent les leçons à la maison et participent bien en classe sauf deux ou trois qui ont des difficultés non seulement en français mais dans la plupart des matières. Nous avons remarqué que les élèves veulent comprendre, ils posent des questions, ils écoutent attentivement les leçons, ils donnent beaucoup d'importance.

L'outil d'investigation

Présentation du questionnaire

Notre principal outil de recherche s'agit de deux questionnaires le premier destiné aux enseignants concernés (élèves de 4^{ème} année moyenne) dans la commune de TIMMI wilaya d'ADRAR, issus de milieu sociaux confondus, nous avons effectué un travail en classe qui sert de corpus à notre analyse selon nos objectifs. Le deuxième questionnaire destiné aux enseignants.

Nos questionnaires serviront comme un moyen de connaissance des apprenants, leurs différentes appartenances sociales et leurs pouvoirs intellectuels. On va présenter et expliquer aussi les réponses de notre questionnaire qui nous aide à arriver à certaines difficultés d'apprentissages chez les élèves du troisième palier.

Présentation du corpus

Le corpus de notre travail est constitué par des enseignements du vocabulaire de la langue française en utilisant des méthodes appropriées dans les contextes suivants:

1. Dans la salle de cours;
2. Dans la bibliothèque de l'établissement;
3. Dans la cour de l'établissement pendant la récréation.

Les remarques et observations ont été réalisées dans un temps précis. Beaucoup d'observations ont été remarquées lors des interactions. Une étape très importante la construction de notre corpus, c'est celle la transcription graphique et c'est en suivant cette logique que nous avons pu organiser la constitution de notre corpus de recherche, cette procédure nous a apportée de bonnes connaissances dans le domaine de notre recherche.

Public ciblé

En fonction de nos objectifs, nous avons choisi de travailler sur les deux types de productions (orale et écrite) des élèves arabophones du CEM El Mansouria. Il s'agit d'un public majoritairement jeune (16ans et 17 ans) de niveau 4^{ème}. L'apprentissage du français se déroule en milieu hétéroglotte, bien que la langue arabe soit la langue maternelle de tous les élèves.

PREMIERE PARTIE

PREMIER CHAPITRE

PRINCIPES DE BASE DE L'APPRENTISSAGE

1-Introduction

" Les Hommes de sciences sont des fauteurs de troubles professionnels : ils se sentent obligés de remettre en question les vieilles croyances, d'en créer de nouvelles, puis de soulever à nouveau des doutes sur ces croyances " ¹

" Si le savoir est grand, le non savoir est immense"

Ce chapitre concerne l'aide à l'apprentissage du vocabulaire dans un environnement arabophone et dans une perspective socioconstructiviste. Il nous semble nécessaire, pour commencer, de cerner les notions liées à notre sujet afin d'élaborer le cadre de cette partie théorique. Ainsi, nous allons étudier les concepts apprentissage, apprentissage du vocabulaire, aide, et environnement arabophone. Nous ferons également une comparaison des termes " apprentissage " et "acquisition ", ainsi que « apprentissage » et « enseignement », car l'analyse de ces couples, tant opposés que complémentaires, offre un regard sur l'apprentissage sous des angles variés, et contribue à une meilleure définition de cette notion. La notion d'apprentissage tente ainsi de contribuer à une meilleure compréhension de ce processus et par là même, à une élaboration raisonnée d'une aide à l'apprentissage du vocabulaire.

Tout élève arabophone qui apprend le français se heurte très rapidement à un obstacle naturel : sa langue maternelle. Les problèmes rencontrés sont alors multiples car elles influent sur tous les domaines linguistiques (lexique, grammaire, syntaxe, phonologie), et si des solutions existent pour l'apprenant, elle ne sont généralement pas prises en considération.

Pour y arriver à des solutions adéquates les enseignants ont intérêt de savoir, de retenir et de suivre :

En premier lieu, l'observation des apprenants en présentiel, cela leurs permet d'identifier ceux en difficulté, ils ont souvent tendance à avoir le nez en l'air et ont l'air désintéressés. En revanche, si ces élèves désintéressés sont nombreux, c'est peut-être la formation elle-même qu'il faut remettre en question.

Généralement les difficultés rencontrés à l'école peuvent avoir de nombreuses causes : une intelligence trop limitée, un trouble d'apprentissage, un manque de confiance en soi, une

¹PAULINE VAILLANCOURT www.iamm.fr/ress_doc/opac_css/index.php?lvl=publisher...id... Les méthodes de recherche en sciences sociales: Les éditions H.R.W., 1977, 606, p.5

indisponibilité d'origine psychologique, un manque de motivation. D'autres peuvent être ajoutées telles que l'expression orale produite par les apprenants qui seraient de nature linguistique (phonétique, lexicale, syntaxique, grammaticale et conjugaison) et/ou psychologique (le manque de confiance en soi, timidité, etc.) Cependant, que vous soyez arabophone ou autres, la langue française présente très fréquemment des défis pour les apprenants non natifs. Il faut préciser que l'apprentissage de langue française dépend également du travail investi, de l'expérience linguistique et des capacités de chacun des apprenants.

Il nous semble très important de citer quelques interférences pour pouvoir mieux mettre le doigt sur les causes de cette déficience et pour mieux comprendre ce phénomène. Parce que connaître les difficultés des apprenants, tel est le désir de tous les intéressés par l'enseignement apprentissage.

Les erreurs que chaque apprenant commet lors d'apprentissage d'une langue étrangère sont dues le plus souvent à l'interférence de la langue maternelle et celle qu'on est en train d'apprendre : dans notre cas la langue française. L'explication de ce processus compliqué de l'apprentissage d'une langue uniquement en analysant les erreurs me semble un peu bizarre parce que la notion d'erreur n'est liée qu'aux règles et leur infraction tandis que la notion de difficultés comprend tout le processus de l'apprentissage. Selon J.P. Astolfi « l'efficacité didactique n'est possible que moyennement, l'intériorisation de nouvelles grilles pour la compréhension de ce qui se joue dans l'acte didactique, et l'erreur en est le cœur »¹

Selon Richards (1980), les erreurs interférentielles se subdivisent en trois types² : l'erreur interlinguale, l'erreur intra linguale et l'erreur développementale. Notre analyse porte essentiellement sur les erreurs interférentielles d'ordre inter langue.

Lors de l'apprentissage du français langue étrangère, les erreurs les plus répandues chez les apprenants arabophones sont dues à l'interférence entre les langues (l'arabe et le français). Ces erreurs sont dues à la transposition incorrecte des connaissances de la langue maternelle, l'arabe sur la deuxième langue, le français. L'arabe et le français n'ayant pas la même origine, ni la même évolution, d'importantes différences marquent ces deux langues, non seulement au niveau phonologique, mais aussi aux niveaux lexical et morphosyntaxique.

¹ Paula Maria Ristea : Erreur et apprentissages : le rôle de l'erreur dans l'apprentissage du français langue étrangère.

² L'erreur interlinguale dans l'enseignement- apprentissage ...Revue Scientifique Marocaine <https://revues.imist.ma/article> »

Ces différences présentent une grande difficulté aux collégiens. « Si l'apprentissage d'une langue étrangère est une activité cognitive qui consiste à faire et à vérifier des hypothèses sur la structure de la langue cible, l'apprenant fera obligatoirement des erreurs. »¹ Dans les deux dictionnaires de la langue française² : Hachette et le Petit Robert, le mot « erreur » est associé à l'acte de se tromper. Il signifie aussi tout ce qui est inexact et tout ce qui ne se conforme pas au réel ou à une norme définie.

Dans leur chemin vers l'apprentissage du français, les apprenants croisent des difficultés qui se manifestent sous forme d'erreurs interlinguales ou intra linguales. Les premières ont pour source la langue maternelle ou bien celle qui précède l'apprentissage d'une autre. Dans ce cas, l'apprenant a tendance à transférer les règles de la langue source, qu'il s'agisse de la maternelle (L1) ou pas, à la langue cible. Quant aux erreurs intra linguales, il est à signaler qu'elles relèvent de la difficulté de la langue cible elle-même, si bien qu'elles touchent non seulement le non-natif, mais aussi l'enfant apprenant sa propre langue maternelle. Par ailleurs, celles-ci sont en partie imputables aux interférences interlinguales dans le cas des étrangers et des individus connaissant plus d'une langue, car, d'un autre point de vue, elles peuvent traduire un manque dans la langue la plus maîtrisée, également.

Ce qui nous intéresse ici c'est l'erreur interlinguale qui est une donnée inhérente à l'enseignement-apprentissage du français aux apprenants arabophones. Schématisation du processus de l'inter langue :

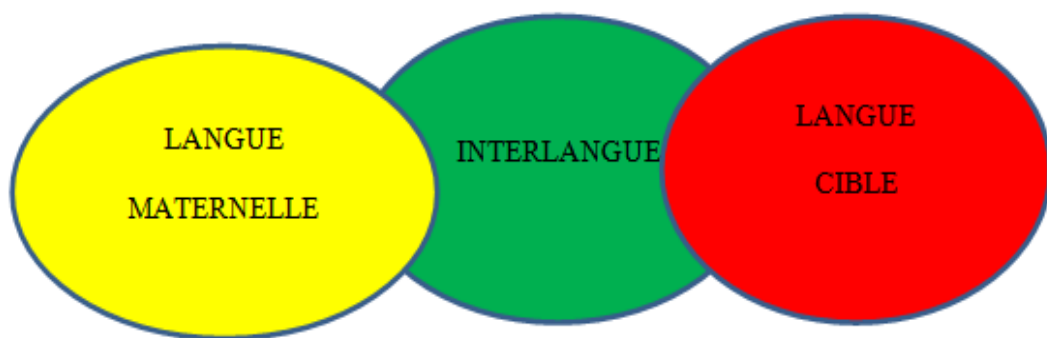


Figure 1 Processus de l'inter langue tel qu'il a été défini par Besse et Porquier (1991:225)

n

¹ Perdue, C. : L'analyse des erreurs : un bilan pratique.- Revue Langages n° 57, 1980.- p. 94.

²<https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/erreur/30846#definition>

langue arabe, les mots ont un sexe, le masculin pour les noms référant à des objets animés ou inanimés du sexe masculin, et le féminin pour les noms référant à des objets animés ou inanimés du sexe féminin.

La langue est porteuse de plusieurs problématiques dont l'une des plus compliquées est celle du genre. Nous savons tous que chaque langue détient un système linguistique qui la distingue des autres langues. L'arabe et le français sont deux langues dont les systèmes linguistiques s'avèrent totalement divergents : elles descendent de deux familles différentes, « l'arabe descend de la famille Chamito- sémitique, le français de la famille Indo- européenne. Cela implique que les différences s'étendent aux aspects phonémique, morphologique, syntaxique, morphosyntaxique et lexical ».¹

Dans ce contexte on vous présente quelques-unes des erreurs les plus typiques :

À l'issue de certains entretiens avec les collégiens, nous avons noté que certaines erreurs de types (morpho) syntaxiques sont produites lors des interactions, telles que par exemple ceux du genre de certains substantifs en arabe, exemples :

القمر la lune.

الباب la porte.....

En se basant sur les principes du socioconstructivisme en tant que théorie de l'apprentissage soulignant l'importance des interactions sociales et le rôle de la culture dans la création de connaissances. Lev Vygotsky se considère comme une figure clé du socioconstructivisme. Sa théorie met l'accent sur les facteurs sociaux. Elle explique que l'interaction sociale est la clé de la construction de la connaissance. Par exemple, une personne qui a une compréhension spécifique d'un groupe d'individus ou d'une idéologie peut changer d'opinion, à la suite d'une interaction sociale. Selon cette théorie l'individu n'apprend jamais seul mais en interaction avec d'autres, car son intelligence se développe grâce à certains outils qu'il trouverait dans son environnement, en l'occurrence le langage.

L'apprentissage d'une langue donc, comme tout apprentissage, est un processus, personnel et social, qui se manifeste par la responsabilisation de l'apprenant face à la construction de ses savoirs et à leur utilisation dans des contextes de plus en plus mélangés et

¹ Cité par FESFES sur : <http://ressourcecla.univ-fcomte.fr/gerflint/Monde>

compliqués. C'est en avançant dans ce processus que l'apprenant développe progressivement son champ d'autonomie.

Parmi toutes les matières, la langue française – en se focalisant sur l'apprentissage du vocabulaire et les relations sémantiques - occupe sans doute une place particulière dans les mentalités des apprenants non-natifs comme une langue étrangère parce que l'apprentissage du français n'est pas un but en soi mais un vecteur au service de l'accès à la culture qu'il véhicule et à la mobilité dans un Monde sans frontière.

Apprendre une langue étrangère n'est pas seulement savoir communiquer, mais aussi perfectionner les quatre compétences. Dans l'histoire de l'enseignement des langues étrangères, l'acquisition du vocabulaire a été majoritairement privilégiée. L'un des problèmes d'apprentissage de la langue française est la compréhension et maîtrise d'utilisation des différents types de mots en contexte ce qui nous intéresse le plus dans ce travail.

2-Les trois phases du processus d'apprentissage

Le processus d'apprentissage consiste à acquérir un savoir, un savoir-faire ou une connaissance, en vivant ou en observant une série d'expériences. Ce processus peut avoir lieu n'importe où, et à n'importe quel âge, individuellement ou en interaction avec d'autres individus. Cela peut y arriver à travers trois phases :

La transmission : c'est à dire la manière dont on va choisir de transmettre l'information, et notamment le choix du support pédagogique qui sera le plus adapté à l'élève concerné.

La rétention : c'est la capacité qu'aura l'élève de retenir l'information.

La restitution : il s'agit de la façon dont l'élève va pouvoir mémoriser cette nouvelle connaissance ou compétence et comment il saura ensuite la réutiliser de manière appropriée.

Ce processus ne peut être réalisé qu'à travers les étapes suivantes :

Premièrement, l'accès à l'information : il faut choisir par quel moyen l'élève va accéder à un nouvel apprentissage. Par exemple, il peut le faire avec l'aide d'une autre personne, ou en utilisant un livre, ou en faisant une recherche sur internet. *Deuxièmement*, le traitement de l'information : les nouvelles informations reçues doivent être analysées correctement par l'élève pour qu'il puisse s'en faire une représentation adaptée. *Troisièmement*, la réalisation : c'est la mémorisation d'un concept ou l'acquisition d'une nouvelle compétence

par l'élève. Et en fin, l'expérimentation : il s'agit pour l'élève de mettre en pratique ce qu'il vient d'apprendre en utilisant ce nouvel apprentissage dans une situation similaire ou même différente.

La compréhension des mécanismes de l'apprentissage donc correspond à la question suivante: qu'est-ce qu'apprendre ? Cette question semble tout à la fois générale et complexe, et l'on ne peut y répondre aisément. Plusieurs chercheurs en didactique des langues se sont intéressés à cette problématique, puisqu'elle est au cœur des préoccupations dans ce domaine.

Ce processus qui est l'apprentissage peut être défini comme un processus composé de trois étapes successives : *l'encodage, le stockage et la récupération*¹. Pour ainsi dire, et dans le cadre scolaire, l'encodage convient à l'étape où de nouvelles connaissances sont découvertes par les apprenants, sous forme de cours assignés par l'enseignant ou à travers un manuel scolaire. L'étape de stockage convient à la mise en pratique de ces connaissances, c'est-à-dire à leur mobilisation, à travers des exercices par exemple. Cette étape se fait plus généralement par des séances de révisions en dehors de la salle de classe, et leur déroulement est à la charge de l'apprenant ; elle se manifeste plus généralement par des séances de révisions qui peuvent avoir lieu en dehors de la classe quand elles sont à la charge de l'apprenant. La récupération, aboutissement de tous les efforts précédents, consiste en l'action de retrouver une information en mémoire dans un contexte qui nécessite son utilisation. C'est typiquement ce qui se passe lors d'une évaluation des apprenants, à une échéance plus ou moins proche des étapes précédentes (lors des tests et des examens nationaux). Dans cette conception, les stratégies mises en place au moment de l'encodage et du stockage sont donc décisives pour garantir l'étape de récupération. Un quelconque apprentissage sera « réussi » si le niveau de performance est satisfaisant au moment de la récupération, ce qui se mesure très souvent par l'obtention d'une bonne note, mais aussi par la capacité à transférer les nouvelles connaissances dans des contextes variés. Dans le contexte scolaire, le but de tout apprentissage est donc de garantir la consolidation des connaissances pour assurer l'étape finale de récupération.

¹ Alice Latimier, mieux apprendre » pour consolider les apprentissages ...<https://www.reseau-canope.fr/developpement-cognitif>

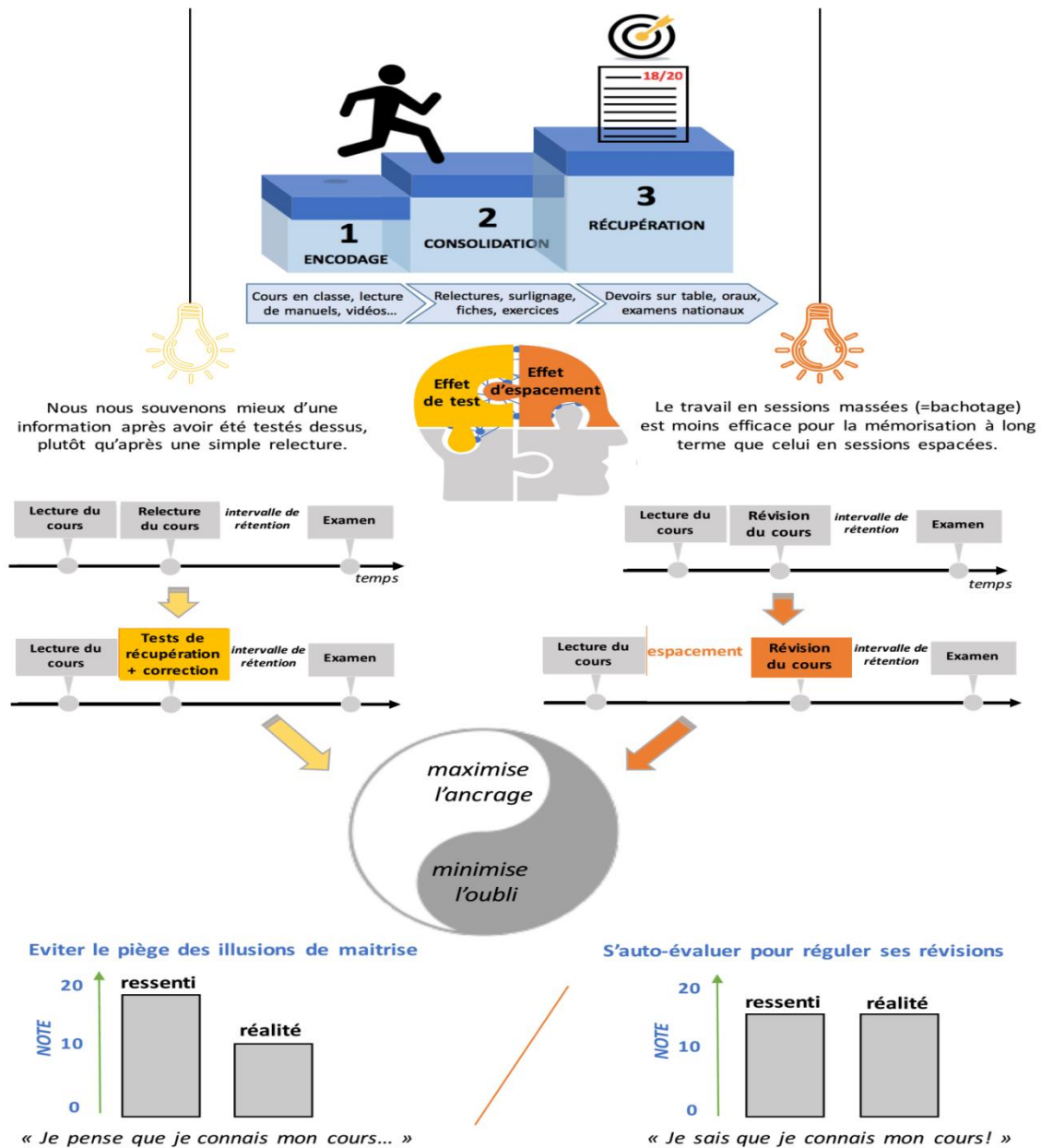


Figure 2 Pour éclairer l'idée de récupération on propose le schéma suivant.

Apprendre à connaître est quelque chose d'actif; c'est activer et appliquer ses connaissances antérieures, car l'apprentissage de nouvelles choses se fait toujours en partant de ce l'on sait déjà, au moment d'une action. La connaissance se vit et s'acquiert en mode actif. On donne un sens aux situations non pas en traitant des informations, mais en activant d'emblée ses connaissances antérieures. Sans cette activation, la situation dans laquelle elle se trouve et tout ce qu'elle comprend (objets, personnes, etc.) n'aurait aucun sens pour une personne. Apprendre, c'est donc d'abord utiliser ce que l'on sait déjà

Selon le deux principes de la théorie socio constructiviste modèle proposé par Vygotsky, reprend les idées principales du constructivisme de Piaget en y ajoutant le rôle social des apprentissages. L'apprentissage est vu comme l'acquisition de connaissances grâce aux échanges entre l'enseignant et les élèves ou entre élèves. Les élèves n'apprennent pas seulement grâce à la transmission de connaissances par l'enseignant mais aussi grâce aux interactions¹. Selon ce modèle, les apprentissages doivent être compris dans leur zone proximale de développement : cette zone comprend les tâches que les élèves peuvent réussir à l'aide d'un adulte, elles ne sont ni trop difficiles, ni trop faciles. Cette zone augmente nettement le potentiel d'un élève à apprendre plus efficacement².

Premièrement tout apprentissage s'effectue à partir de connaissances antérieures. Lorsque j'apprends les exercices d'un sport, j'applique d'abord ce que je sais déjà faire. Je dois alors transformer mes gestes en les raffinant et en les coordonnant mieux ; *deuxièmement* tout apprentissage repose sur la transformation de ses connaissances antérieures. Ces deux principes d'apprentissage énoncés ci-dessus correspondent aux deux fonctions cognitives identifiées par Piaget : *l'assimilation et l'accommodation*.

3-Qu'est-ce qu'apprendre?

J'entends et j'oublie; je vois et je me souviens; je fais et je comprends³

L'apprentissage est un concept extensif qu'on ne peut réduire aux acquis scolaires. J'apprends à jouer, j'apprends les jeux d'échec, j'apprends à conduire une voiture...

Le concept d'apprentissage est donc extraordinairement extensif. Il faut bien constater que les apprentissages qui ont marqué notre vie sont souvent plus des apprentissages existentiels que des apprentissages scolaires.

D'un point de vue psychologique, apprendre selon J. Berbaum, c'est établir une relation entre un stimulus et une réponse de telle sorte que, lorsque ce stimulus se présente à nouveau le sujet fournisse à nouveau la même réponse. La mémoire y joue un rôle important⁴.

4-Quelques définitions

¹Doise, W. & Mugny, G. (1981). *Le développement social de l'intelligence* (Vol. 1). Paris: InterEditions

²Vygotsky, L. S. (1980). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard university press.

³ www.evene.fr/citations/mot.php?mot=souviens

⁴*Informations Pédagogiques n° 40 - Mars 1998* www.restode.cfwb.be. Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation. 1994, p. 70

Il existe de multiples définitions de l'acte d'apprendre. Il existe même une multitude de classifications selon des critères très diversifiés. "On distingue ainsi des apprentissages verbaux ou moteurs, des apprentissages par l'action ou par l'imitation..."¹ On peut dire aussi que l'apprentissage c'est l'acquisition de savoir-faire, c'est-à-dire le processus d'acquisition de pratiques, de connaissances, compétences, d'attitudes ou de valeurs culturelles, par l'observation, l'imitation, l'essai, la répétition, la présentation. Il s'oppose, tout en le complétant, à l'enseignement dont le but est surtout l'acquisition de savoirs ou de connaissances au moyen d'études, d'exercices et de contrôles des connaissances.

L'apprentissage n'est pas la simple mémorisation et accumulation de connaissances et d'actes ou l'imitation de prototypes, mais un processus de transformation compliqué et mystérieux par lequel un sujet se transforme et généralement s'enrichit psychiquement en prélevant de l'information dans son milieu de vie; il permet à l'apprenant de réaliser et d'engendrer des connaissances nouvelles à partir de connaissances antérieures car un apprentissage réussi est un changement de conceptions consécutif à des confrontations entre des informations nouvelles et le savoir antérieur de l'individu. Apprendre donc, est la capacité pour le sujet à changer de système de représentations, il implique aussi la capacité d'affronter le non encore maîtrisé. Acquérir, s'approprier des connaissances, construire de nouvelles compétences, modifier sa façon d'agir, de penser, etc. c'est aller de ce que l'on sait vers ce que l'on ignore, du connu vers l'inconnu. En première appréciation, on peut considérer l'apprentissage comme une modification permanente et durable des savoirs, des savoir-faire ou des savoir-être d'un individu, modification dû à l'expérience, à l'entraînement, aux exercices pratiqués par cet individu acteur. Apprendre donc, est un acte particulièrement compliqué. La situation d'apprentissage se construit non seulement à partir d'un milieu spécifique mais interpelle aussi la personne dans ses caractéristiques profondes, l'apprenant construit sa réalité, ou du moins l'interprète, en se basant sur sa perception d'expériences passées (connaissances antérieures). Celles-ci sont activement construites par lui-même et non passivement reçues de l'environnement; elles ne sont donc pas un reflet de la réalité, mais une construction de celle-ci, parce que nos connaissances du monde se fondent sur les représentations humaines. L'apprentissage d'un individu dépend de ce que l'apprenant sait déjà, et plus il connaît, et plus il peut apprendre. Apprendre ne se limite pas seulement au changement du comportement mais aussi, et surtout, au changement de sens que l'on donne à

¹**P. JEAN THERER**, Styles d'enseignement, styles d'apprentissage et pédagogie différenciée en sciences
Informations Pédagogiques n° 40 - Mars 1998

son habitude, à son expérience. En ce sens, la psychologie cognitive a permis de mieux comprendre le rôle absolument actif joué par celui qui apprend en situation d'apprentissage, tant au plan des stratégies qu'il utilise pour être opérant qu'au plan des représentations qu'elle invoque pour donner du sens à son activité.

L'apprentissage est une construction du savoir qui ne démarre pas du 'zéro', *the learner is neither considered as tabula rasa nor a white paper or an empty cabinet*. Elle part des connaissances antérieures auxquelles on ajoute de nouvelles. L'apprentissage se fait graduellement et par boucles rétroactives. "On peut dire que l'humain apprend par couches successives, en étant mis en situation plusieurs fois par rapport à un même apprentissage. Il apprend donc en appliquant plusieurs principes. Plusieurs de ces principes ont été mis à jour par les sciences cognitives et sont déjà bien connus."¹ L'apprentissage ne se fait pas entièrement à un moment précis, il est croissant. On apprend par couches successives ou en spirale, en étant mis en situation plusieurs fois par rapport à un même apprentissage (le phénomène du millefeuille ou celui de l'oignon couche au-dessus d'une autre). Comme on parle du traitement de l'information en profondeur, on peut aussi parler d'apprentissage en profondeur (plusieurs couches d'apprentissage conduisant à l'intégration). L'apprenant de sa part, doit donc traiter l'information pour pouvoir aboutir à un pouvoir d'action, comme il doit faire des liens avec ce qu'il sait déjà (scaffolding)² pour apprendre le nouveau. Il est important donc pour l'enseignant de savoir ce que l'apprenant sait déjà pour pouvoir créer des liens. Ce traitement de nouvelles informations est lié à celles déjà-là. L'apprenant de sa part doit sélectionner les informations parmi toutes celles présentées, puis les associer avec celles déjà connues antérieurement, il doit construire une nouvelle connaissance et enfin, intégrer des connaissances dans la mémoire à long terme; *comme le mentionne Cécile Delannoy dans son ouvrage "une mémoire pour apprendre"* Les connaissances antérieures agissent comme des filtres de traitement des informations qui déterminent le degré de crédibilité qui sera attribué aux nouvelles informations. Ce filtre pourra même faire en sorte qu'elles soient transformées

¹FRANCOIS LASNIER Réussir la formation par compétences. <http://www.renaud-bray.com>. Guérin, 2000, p.159 et suivantes.

²Echafaudage. Dr. David Nunan Senior Academic Advisor Global English Corporation September 2005, *Scaffolding* is a metaphor taken from the building industry. Physical scaffolds are supporting frameworks designed to prevent a building from collapsing during construction. In instructional programs, scaffolding provides a supporting framework for the learner. It does this in various ways: by reminding learners of what they already know in relation to the learning to come; by simplifying the learning load and learning content; by breaking the learning down into a sequence of achievable steps; by providing models of desired behavior for learners to follow; and so on.

en connaissances qui ne seront privilégiées que le temps de l'évaluation sommative pour devenir ensuite inopérantes ou tout simplement rejetées complètement.

Pour prendre le virage du succès, il faudrait désormais *passer du paradigme de l'enseignement au paradigme de l'apprentissage* qui est une activité de l'apprenant qui construit ses compétences en surmontant des obstacles et en équilibrant ses connaissances antérieures, il est aussi un processus qui n'est jamais linéaire ni simplement ajouté parce qu'il débute dans l'hésitation et doit par conséquent inclure le droit à l'erreur. L'apprentissage bénéficie du mouvement social qui existe dans chaque groupe hétérogène qui a su garder la richesse des différences.

On peut dire que l'apprentissage d'une langue- sujet de ce travail- ; est donc, par nature, un système ambigu: d'une part, elle est ce qui réalise l'être humain au plus profond de lui-même, au plan cognitif comme dans son attitude culturelle vis-à-vis du monde. D'autre part, elle est un outil qui satisfait ses besoins en périodes de communications avec les autres en véhiculant ses pensées. Elle est aussi un mécanisme qui permet l'accès à de nouvelles informations et *lesscaffolding* de nouvelles connaissances. En plus, elle est l'outil de la pensée.

Le mouvement d'acquisition de la langue, est extrêmement lié à l'évolution de la personne; il se réalise à mesure que celui-ci explore, qu'il cherche à appréhender le monde qui l'entoure ainsi que ses propres pensées, qu'il cherche à communiquer ses expériences et ses sentiments. " Par définition une langue étrangère est une langue qui n'est pas la langue maternelle d'une personne, elle pourra apprendre cette langue à tout moment de son existence en fournissant plus ou moins d'efforts mettant en jeu toutes les sortes de paramètres : mémoire, intelligence, âge stratégies d'apprentissage, etc.¹ "

Suite aux définitions citées en haut, on peut dire qu'apprendre, c'est construire du sens ; et pour qu'un apprenant s'intègre dans le groupe; et intègre, à sa façon, ce que lui propose son enseignant, il faut qu'il se montre actif face à la nouvelle connaissance : car c'est lui qui gère et évalue son apprentissage *ce que nous allons voir dans la partie théories d'apprentissage*. L'apprenant peut aussi choisir son parcours, décider du rythme, s'auto-évaluer, il faut qu'il formule des hypothèses, qu'il se crée ses propres règles en mettant en perspective ce que lui soumet son partenaire enseignant et ce qu'il sait déjà; et cela parce que c'est lui qui apprend et personne ne peut le faire à sa place. Et cependant, il peut

¹ Gérard Poirote (île de la Réunion).

difficilement trouver seul toutes les données nécessaires à toute modification de conceptions. Le rôle de son enseignant se limite à proposer- comme déjà mentionner plus haut - et mettre en place une pédagogie (socio)-constructiviste pour permettre aux apprenants d'édifier et intégrer les nouveaux savoirs.

Il apparaît clairement que l'apprendre n'est pas un processus de transmission (le maître dit, montre...). C'est surtout un processus de transformation, transformation des questions, des idées initiales, des façons de raisonner habituelles des apprenants. L'enseignant cependant peut le faciliter vigoureusement. Pour cela, il doit "faire avec" les conceptions de l'apprenant en permettant leur expression. Il peut aussi "faire contre" en tentant, après avoir fait émerger les conceptions, de convaincre les apprenants qu'ils se trompent ou que leurs conceptions sont limitées. En fait, ces idées pédagogiques qui renvoient aux spécialistes théoriciens.

L'apprentissage humain repose sur deux grandes fonctions mentales fondamentales, la mémoire et l'attention, dont les capacités sont limitées. La psychologie ajoute et complète : le sujet apprenant n'apprend plus lorsqu'il se trouve douloureusement confronté à ses échecs. Tout occupé qu'il est à essayer de «sauver la face», il ne lui reste plus de capacités attentionnelles pour résoudre l'exercice ou mémoriser les nouvelles informations. Possibilités, limitation et biais cérébraux d'une part, mais aussi interactions sociales, image de soi, et affects d'autre part ; "l'apprentissage est pour un individu, l'engagement même de tout son être"¹

Apprendre donc, est naturellement un processus d'ajustement de nos modèles mentaux pour s'adapter à de nouvelles pratiques. Les constructions du sens peuvent au début ne soutenir que peu le rapport avec la réalité, mais elles deviendront de plus en plus complexes, différenciées et réalistes au fil du temps.

5-Enseignement et apprentissage

Pendant très longtemps, jusqu'à nos jours les deux termes – enseigner et apprendre - n'étaient pas (clairement) différenciés. Quelques définitions sont donc nécessaires:

Apprendre : c'est comprendre; c'est construire un savoir que l'on va pouvoir réinvestir.

¹ETIENNE BOURGEOIS, GAETANE CHAPELLE, Apprendre et faire apprendre, Editions PUF, 2006, chapitre 10. www.cahiers-pedagogiques.com Gaëtane Chapelle et Etienne Bourgeois, dir, apprendre et faire apprendre, PUF.

Pour que l'élève apprenne, il est essentiel:

Qu'il soit conscient de ce que l'on essaie de lui faire comprendre et pourquoi.

Qu'il soit conscient de " comment " il apprend.

Qu'il ait envie d'apprendre.

Enseigner: c'est aider l'enfant à apprendre, à construire un savoir.

Enseigner c'est aider l'élève à construire le savoir.

« Apprendre, c'est autant perdre des idées qu'on se faisait qu'en acquérir de nouvelles »
(Hameline).¹

Ce qui est essentiel avant / pendant / après l'enseignement :

Connaître la façon dont l'enfant apprend.

Vérifier qu'il ne construise pas une " fausse compréhension ".

On peut dire donc que l'enseignement est un processus de communication dont le but est de provoquer l'apprentissage. Par contre, l'apprentissage est un changement personnel qui est lié à un enseignement, qui doit inciter une prise en charge de l'apprentissage par celui qui apprend. En ce sens, l'apprenant et l'enseignant sont deux acteurs actifs, c'est un échange qui se produit entre partenaires (interaction). On peut dire aussi qu'enseigner n'est pas seulement parler comme disent les anglosaxons " teaching is not telling- speak less and listen more " On pourrait même dire qu'un enseignant peut être parfaitement silencieux dans sa classe et être en train d'enseigner dans la mesure où il organise une situation d'apprentissage.

Enseigner et apprendre sont deux concepts tout à fait indissociables tout comme vendre ou acheter. Qu'est-ce que vendre ? C'est parler ou vouloir convaincre le client, mais plus fondamentalement vendre c'est provoquer l'achat, s'il n'y a pas d'achat, il n'y a pas de vente. De même, s'il n'y a pas d'apprentissage, il n'y a pas d'enseignement digne de ce nom.

6-Le triangle pédagogique de Houssaye²

¹ Modèle socio-constructiviste /Enseigner c'est aider l'élève à construire le savoir.

²**HOUSAYE, J.**, *Théorie et pratiques de l'éducation scolaire I : Le triangle pédagogique*, Paris, Peter Lang, 1988. constructivisme/theories-de-l-apprentissage.htm

Dans son modèle de compréhension pédagogique, Jean Houssaye définit tout acte pédagogique comme l'espace entre trois sommets d'un triangle : l'enseignant, l'apprenant et le savoir. Derrière le savoir se cache le contenu de la formation : la matière, le programme à enseigner. L'enseignant est celui qui a quelques enjambées d'avance sur celui qui apprend et qui transmet ou fait apprendre le savoir. Quant à l'étudiant, il acquiert le savoir grâce à une situation pédagogique, mais ce savoir peut être aussi du savoir-faire, du savoir-être.

Selon Houssaye, toute pédagogie est articulée sur la relation privilégiée entre deux des trois éléments (les sujets actifs) et l'exclusion du troisième considéré comme présent-absent (mort ou fou).

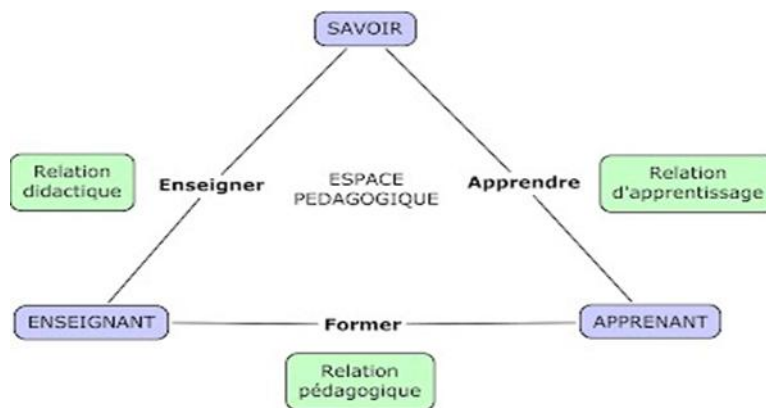


Figure 3 Processus distincts du dégagement de l'acte pédagogique.

Jean HOUSSAYE au cours de sa thèse en sciences de l'éducation présentée en 1986 fait remarquer que l'acte pédagogique est une relation triangulaire basée sur les 3 points suivants :

le savoir ;

le professeur ;

les élèves.

d'informations, il n'est pas seulement celui qui sait, mais "celui qui sait avant ce qui viendra après"¹. Il est l'horloger du savoir, le maître du temps, le "chrono-maître"

Par exemple, au lieu qu'un enseignant dicte les connaissances aux étudiants, celui-ci collabore avec les étudiants de manière qu'ils puissent créer leurs propres significations et construire leurs propres connaissances. Il place l'étudiant au centre de sa réflexion et de son action et il favorise les situations d'interaction. Lorsque la réussite dans la tâche est au rendez-vous, on peut estimer que l'étudiant s'est construit une habileté ou son propre savoir. Cette construction est avant tout le fruit de son activité et investissement dans les situations, mais aussi grâce aux relations de l'apprenant avec l'environnement social qui lui permet d'auto-socio-construire les connaissances.

5-Pourquoi apprendre une langue étrangère?

La langue n'est pas seulement un moyen de communiquer avec les membres de sa famille qui la parlent, mais aussi une façon de renouer avec ses racines et la culture de ses ancêtres. La langue peut ainsi être transmise aux générations futures et participer à leur richesse culturelle.

Difficile d'y enfuir actuellement dans un monde ouvert à l'international parce que notre relation au monde et à l'autre passe toujours par le langage. Par utilité, ou pour la satisfaction, articuler une langue étrangère est toujours un plus ajouté au déjà-là. Apprendre une langue autre que la sienne, est-ce toujours une utilité, c'est une utilité pour tout apprenant car les parcours sont de plus en plus pénibles et surtout lorsqu'il accède à de haut niveaux lors des recherches académiques. De plus, avec l'ouverture des marchés internationaux, les offices de tourisme désirent offrir de meilleurs services à leur clientèle étrangère surtout dans des régions touristiques du sud-ouest algérien. Les employés de ces organismes doivent maîtriser plusieurs langues étrangères, dont le français est l'une d'elles. C'est l'une des obligations exigées pour la sélection dans le monde du travail; comme elle est aussi un contentement pour des personnes désireux voyager. Pour d'autres s'y mettent juste pour partager un même centre d'intérêt, qui est dans son ensemble comprendre les cultures de l'autre. Pour ces raisons parmi d'autres, il faut convaincre l'apprenant que l'apprentissage d'une langue étrangère n'est pas acariâtre et qu'elle est faite pour être parlée ; elle est l'outil unique qui peut satisfaire le besoin humain lors des communication avec les autres en exprimant et véhiculant ses pensées.

الذي يعرف مسبقا ما الذي سيحدث من بعد¹

L'enseignement apprentissage du vocabulaire donc sollicite un cadre précis et spécifique. Ce vocabulaire ne doit pas s'apprendre seulement pour accroître un 'catalogue' de mots. Tout d'abord, " avoir du vocabulaire ", c'est-à-dire avoir un stock de mots à sa disposition, est évidemment essentiel pour communiquer avec l'autre et en société; c'est développer un langage commun et précis. L'apprenant qui détient un nombre de mots à sa disposition pourra plus facilement rentrer dans les autres activités de la langue, par exemple, si l'acquisition du vocabulaire est réussie et pérenne, l'entrée dans l'écrit se fera de manière naturelle et progressive. Au contraire, si l'apprenant a un manque de vocabulaire, quand il lira, il ne produira pas de sens mais du bruit, sachant que la maîtrise du code d'une langue n'a jamais été la maîtrise du sens.

La maîtrise d'un vocabulaire précis, donc permet à l'apprenant de se détacher du 'simple' mot et de pouvoir construire des phrases pour exprimer son ressenti par rapport à celui-ci. On peut dire qu'en maîtrisant le vocabulaire, l'apprenant ne va plus penser aux mots qu'il veut utiliser, ne plus buter, mais va dépasser ce niveau et penser aux structures de la phrases et aux idées qu'il veut véhiculer. Pour que l'apprenant se sente libre d'exprimer son opinion, il doit avoir le choix du vocabulaire qu'il utilisera. En effet, si l'apprenant possède un bagage de vocabulaire cohérent, il pourra faire le choix de mots qui transcrivent le mieux ses pensées pour pouvoir en bonnes relations avec ses pairs; et si une communication précise, réfléchie et construite sera établie, il pourra mieux structurer sa pensée car il aura vocabulaire adéquat pour s'exprimer.

Le pourquoi apprendre une langue étrangère ? Pour s'enrichir, pour disposer du grand avantage de la communication qui est la clé de l'interaction des gens, de leur rapprochement. N'est-il pas vrai que pouvoir s'exprimer, même un tout petit peu, dans la langue de notre interlocuteur natif représente le plus grand hommage qu'on puisse lui rendre ? Quoique orale, écrite ou iconique (les signes, les desseins etc.), la communication produit une réaction; c'est un des principes fondamentaux d'une communication, de recevoir un feed-back.

Aujourd'hui il est quasiment indispensable de connaître une ou plusieurs langues étrangères, que ce soit pour son travail ou simplement pour surfer sur le net; là où on peut trouver des infos intéressantes. Savoir uniquement sa propre langue, ferme beaucoup de porte sur le monde qui nous entoure. Internet, par exemple, est une source de richesse énorme, et lorsque que l'on parle seulement sa langue maternelle et peut être un peu d'une autre langue, on fait l'impasse sur de nombreux sites extraordinaires qui peuvent se trouver à l'autre bout du

monde. Parler plusieurs langues étrangères permet d'avoir les yeux grands ouverts sur le monde, de comprendre énormément de choses et surtout d'avoir une vision et une compréhension du monde différente. Une nouvelle langue nous introduit dans un autre univers culturel. On ne peut certainement pas apprendre une langue sans ouvrir les portes de sa culture et de sa civilisation; "Nul apprentissage d'une langue étrangère n'est complet sans les connaissances culturelles."¹

Si vous avez une bonne raison d'apprendre une langue, votre motivation à réussir cet apprentissage sera plus grande, si vous décidez de voyager vers un nouveau pays ou une nouvelle région, apprendre la langue vous aide à communiquer et à vous intégrer dans la communauté que vous rejoignez, même si beaucoup de gens parlent votre langue. La connaissance d'une langue étrangère augmente également vos chances de trouver un nouveau job, d'être promu, d'être candidat pour un séjour à l'étranger ou de faire des voyages d'affaires à l'étranger.

Lors des voyages à l'étranger, pour communiquer avec les autochtones, pour lire les signalisations routières, pour commander quoi manger au restaurant, la connaissance d'une autre langue devient indispensable. Une connaissance de la langue du pays que vous visitez donnera une dimension toute nouvelle à vos vacances. Si vous prévoyez d'aller étudier à l'étranger, vous avez besoin d'une bonne connaissance de la langue.

"Apprendre une langue étrangère est une activité intellectuelle passionnante, souvent longue et difficile, mais qui pour certaines personnes est un jeu intellectuel très intéressant."²

9-Quelle est l'importance d'apprendre les langues étrangères ?

La pratique d'une langue étrangère vous apprend à faire des erreurs et en tirer des leçons. Vous développez aussi une tolérance à l'ambiguïté car au début de votre apprentissage, vous ne comprenez pas tout ce que vous entendez ou lisez mais vous devrez persévérer.

Apprendre une nouvelle langue, c'est un immense sentiment de satisfaction. C'est également un réel développement personnel : accroissement de la patience, en général et

¹ Nguyen, Q.T. (2001). Méthodologie de l'enseignement des compétences linguistiques, Notes de cours, Université des Langues Etrangères - UN. de Hanoi.

²Source: monsejourlinguistique.com. <http://fr.shvoong.com/humanities/linguistics/1640839-pourquoi-apprendre-des-langues-%C3%A9trang%C3%A8res/#ixzz2FOtpPgRz>

envers soi-même, plus grande persévérance au quotidien, adoption d'un nouveau mode de pensée plus ouvert et d'un esprit plus critique, etc. Un grand pas vers la meilleure version de soi-même, l'apprentissage d'une nouvelle langue, c'est l'opportunité de faire de nouvelles rencontres et de s'ouvrir à un nouveau monde d'échange et de culture. Vous gagnez une meilleure compréhension des enjeux globaux grâce à un regard tout neuf et plus complet sur ce qui vous entoure. Économie, politique, culture, histoire, art, des dizaines de nouvelles portes s'ouvrent à vous dans chaque domaine qui vous passionne.

10-Les spécificités de la langue française en tant que première langue étrangère enseignée.

La langue française est une langue très différente de la langue arabe. Comme les apprenants avec les troubles d'apprentissage de la langue française (troubles cognitifs) n'arrivent pas, sans aides spécialisées, à acquérir cette langue, ses faits représentent beaucoup de difficultés. Dans tous les plans, grammatical, phonétique, sémantique et pragmatique, l'apprenant exigeant les nécessités distinctives doit anticiper les limites de ses capacités individuelles pour pouvoir apprendre la langue française du moins au niveau acceptable pour transmettre ses messages. L'enseignant donc, en tant que médiateur devrait connaître les domaines dans lesquels les apprenants ayant des difficultés d'apprentissage afin de les aider en temps d'apprentissage de la langue française.

À titre d'exemple l'apprenant se perd dans les homonymes qui sont les mots qui s'écrivent ou se prononcent de la même façon, mais dont le sens est différent. Ce genre de mots peut être pratiqué en séances de jeux. Comme ces phénomènes sont aussi difficiles pour les apprenants " normaux ", il est presque sûr que les apprenants déficients commettront des fautes dans tous les sortes d'homonymes.

Le même problème se produit lorsque l'apprenant se débat aussi avec les paronymes, qui sont "des mots proches par la sonorité ou la graphie pouvant provoquer des méprises de sens "¹. Ces mots provoquent aussi des confusions et erreurs. On peut distinguer les paronymes du même radical différant par leur préfixe, par exemple : **Adhérence/Adhésion**, ou par leur suffixe, **Affleurer/ Effleurer**. Aussi existent-ils les paronymes de radicaux différents qui sont distingués par leur étymologie, leur genre, leur construction syntaxique ou le contexte, par exemple **Allocation / allocution, amnistie / armistice**. On peut voir que ces

¹Source: monsejourlinguistique.com. <http://fr.shvoong.com/humanities/linguistics/1640839-pourquoi-apprendre-des-langues-%C3%A9trang%C3%A8res/#ixzz2FOtpPgRz>.

mots sont presque les mêmes ne différant que par une lettre, par un suffixe ou préfixe. Comme les apprenants non-natifs ont souvent les problèmes de distinction et discrimination auditive ou visuelle, ces mots seront très difficiles à apprendre. L'enseignement de ce type de mot pourra être appris par le biais de jeux.

Tous ces problèmes peuvent gravement troubler le développement de l'acquisition du français. Il est donc important que l'enseignant de français ait une formation spécifique et continue et pour qu'il puisse bien s'orienter dans la problématique de l'enseignement de la langue française chez les apprenants avec les difficultés d'apprentissage, il devrait s'efforcer de connaître les difficultés de ces apprenants particulièrement dans les domaines suivants : la prononciation, la grammaire, l'orthographe, le lexique, la compréhension orale et écrite, la production orale et écrite et la rééducation dans la langue française. "Le cours de langue constitue un moment privilégié qui permet à l'apprenant de découvrir d'autres perceptions et classifications de la réalité, d'autres valeurs, d'autres modes de vie... Bref, apprendre une langue étrangère, cela signifie entrer en contact avec une nouvelle culture" ¹

11-Comment apprendre une langue étrangère ?

Apprendre du vocabulaire étranger et le mémoriser est un exercice qui quelques fois semble pénible à cause de la fatigue, le manque de motivation, la difficulté des termes, notre cerveau tel un disque dur, semble saturé ... Pour toutes ces raisons, s'approprier certaines techniques de mémorisation et travailler régulièrement permet d'apprendre du vocabulaire sans se décourager.

Connaître beaucoup de vocabulaire est essentiel pour parler couramment une langue. On pense souvent que c'est en lisant qu'on peut apprendre du nouveau vocabulaire. Malheureusement, souvent, on oublie les mots qui permettent de se faire comprendre. Mémoriser de nouveaux mots est un élément indispensable pour maîtriser une langue quelconque, et pourtant, cela semble si difficile à réaliser.

Si on est arrivé au consensus : "Il faut enseigner le vocabulaire.", le comment enseigner le vocabulaire, tout comme celui de la grammaire, est une question majeure à laquelle les chercheurs, spécialistes, didacticiens et enseignants réfléchissent toujours. En effet, l'acquisition des systèmes d'une langue pourrait théoriquement être limitée à un certain

¹MYRIAM DENIS, www.echo-fle.org/.../LinterculturelenclassedeFLE/tabid/.../ in Dialogues et cultures n°44, 2000, p.62

temps pendant le cursus d'apprentissage, alors que l'enrichissement du vocabulaire est continu et se fait sans cesse, il est comme la langue qui est en évolution permanente. Pour bien maîtriser celle-ci, il faut absolument que le vocabulaire des apprenants soit soigneusement et fréquemment acquis et contrôlé ; c'est-à-dire donnez la priorité aux mots importants qui sont très souvent utilisés dans la langue et avec beaucoup d'importance..

Le rôle efficace d'un enseignement consiste alors à aider l'apprenant à acquérir le savoir-faire qui doit se doubler d'un savoir (sur les mots et sur leur fonctionnement) pour que la mise en mémoire soit optimale. Cet enseignement doit comporter une dimension linguistique, une dimension sociolinguistique et une dimension stratégique pour inciter l'apprentissage autonome et favoriser l'accumulation et l'approfondissement des connaissances lexicales en fonction de besoins réels et d'objectifs motivants.

L'enseignement du vocabulaire c'est alors d'apprendre aux apprenants à comprendre avant tout les actes de communication, la capacité d'utiliser d'une façon créatrice les moyens linguistiques pour satisfaire les besoins de communication.

Comme le résume Louis Porcher, apprendre une langue, , c'est être habile de distinguer les systèmes de classement à l'aide desquels fonctionne une communauté sociale et, par conséquent, d'anticiper, dans une situation donnée, ce qui va se passer "c'est-à-dire quels comportements il convient d'avoir pour entretenir une relation adéquate avec les protagonistes de la situation¹".

En effet, l'enseignement du vocabulaire ne consiste pas seulement à augmenter le volume du bagage lexical d'un apprenant, mais aussi à la profondeur de la connaissance qui débouche sur l'analyse grammaticale et qui englobe toutes les facettes de la compétence lexicale. De plus, l'étude du vocabulaire est une porte ouverte sur la découverte de la grammaire au niveau de la phrase et au niveau du discours.

Cependant, comme le souligne Kathleen Julié : "L'enseignement d'une langue vivante se complique davantage du fait que cette langue n'est pas maternelle. Le terme étranger qui la désigne n'est pas un hasard. Elle peut facilement être ressentie comme une agression ² "

L'apprentissage d'une langue tel que le français comme tout apprentissage pourra se faire à travers de multiples méthodes (pas de recette spécial), ce que nous allons voir dans le

¹**L. PORCHER**, in *Études de linguistique appliquée* n° 69, 1988).

²**JULIÉ, KATHLEEN**. *Enseigner l'anglais*. Hachette éducation, 1994, pp5-6

chapitre cinq; cet apprentissage nécessite tout simplement des efforts lors d'acquisition des connaissances car l'apprentissage d'une manière sérieuse écarte l'oubli facile. Le choix de la méthode, donc, se fait selon les intérêts du médiateur ; on ne peut pas apprendre une langue sans être exposé à elle parce qu'il n'y a pas d'acquisition sans exposition. Par ailleurs, nous savons que tout être humain, sauf cas exceptionnel, est équipé d'atouts pour apprendre une langue. Les spécialistes de l'acquisition parlent de la capacité linguistique dont nous sommes dotés, c'est-à-dire de la capacité à traiter les données langagières, à les analyser, à les stocker.

12-Conclusion

La compréhension d'un discours, c'est-à-dire la bonne réception est influencée considérablement par le niveau de connaissance des mots du récepteur (l'apprenant), c'est-à-dire son vocabulaire, ses compétences en matière d'orthographe, ainsi que sa capacité de décoder des mots. La « connaissance des mots » nécessite la compréhension de la structure et du sens des mots, dont la complexité varie. Les enseignants peuvent favoriser la connaissance des mots en enseignant explicitement les combinaisons de mots et les stratégies de résolution de problèmes au sein d'une salle de classe riche en matière de langue. Le but de l'enseignement du vocabulaire donc est d'aider les apprenants à être "conscients des mots" et à déchiffrer les mots de façon autonome dans tous les domaines.

DEUXIEME CHAPITRE

MOTIVATION ET AUTONOMIE

"Tout individu a besoin d'être reconnu, apprécié, jugé"

"Souvent les élèves qui ont un manque d'envie, le plus dur c'est de les motiver"¹

« To be motivated means to be moved to do something. A person who feels no impetus or inspiration to act is thus characterized as unmotivated, whereas someone who is energized or activated toward an end is considered motivated »²

« Toute méthode est regrettable qui prétend faire boire le cheval qui n'a pas soif. Toute méthode est bonne qui ouvre l'appétit de savoir et aiguise le besoin puissant de travail. »³

Tout comme l'aptitude, la motivation est un concept qui a suscité beaucoup d'attention en apprentissage des langues et dans le domaine de la pédagogie de façon générale. Elle est conçue comme une force qui dynamise et oriente le comportement de l'apprenant dans la poursuite d'un but, elle est un champ de connaissances très large qu'on peut appliquer à différents contextes de vie pour arriver à mieux les comprendre et à en influencer le déroulement.

« Rien n'est plus insondable que le système de motivation derrière nos actions⁴ ». À l'école, l'importance de la motivation comme vecteur de la réussite est bien connue. Les comportements des individus en milieu scolaire, notamment ceux des élèves, peuvent s'expliquer par ces derniers à accomplir des activités pédagogiques. Ces individus n'expriment pas toujours leur pleine capacité lors de tâches cognitives. Lorsque cela se produit, l'explication habituelle est que la personne n'était pas convenablement motivée.

Il s'agit de comprendre comment l'environnement conduit l'individu à construire ses motivations et d'analyser la façon dont il perçoit, comprend son environnement « Chacun d'entre nous réagit non pas à un environnement objectif, mais à celui qu'il perçoit, à la manière dont il interprète l'ensemble de la situation dans laquelle il travaille.⁵ »

Il n'y a pas d'apprentissage sans motivation et il n'y pas de motivation sans apprentissage. Motivation et apprentissage sont fortement liés, ils sont indissociables, jusqu'à

¹<http://www.energika.org/environnement-productive-a05589544.htm>

²Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Springer Science & Business Media.

³ Célestin Freinet, Les dits de Mathieu, 1967

⁴Georg Christoph Lichtenberg -Publié par Eugénie Berthelot- <https://slideplayer.fr/slide/4146491/>

⁵Claude LEVY-LEBOYER, "LA MOTIVATION DANS L'ENTREPRISE Modèles et stratégies" (Editions d'Organisation, 1998)

ne former qu'un. De plus, s'il n'y pas d'apprentissage, il ne peut pas y avoir de motivation non plus. L'apprentissage et la motivation se renforcent donc mutuellement. Cette notion est fréquemment convoquée dans les discours produits au sein de l'institution scolaire; elle est l'ensemble des causes, conscientes ou inconscientes, qui sont à l'origine du comportement individuel.

Il n'est pas rare d'entendre qu'un aspect du rôle des enseignants consiste à " motiver les élèves " cela veut dire, les impliquer, leur donner l'autonomie et la responsabilité, en tant qu'enseignant il faut qu'on soit créatif pour établir des liens avec la vraie vie en offrant des possibilités d'apprentissage coopératif ; tout cela nous mène à enseigner explicitement le concept de motivation.

Le présent chapitre a pour objectif d'abord de définir le terme *motivation* et en précise les retombées pédagogiques. Ensuite, on va faire une distinction entre les deux types de motivation (intrinsèque et extrinsèque).

Un professeur, quelles que soient ses années d'expérience, se pose continuellement des questions sur comment améliorer l'apprentissage des élèves. Nous allons également préciser le rôle de la motivation dans le processus d'apprentissage. Donner un sens à l'apprentissage doit être l'objectif principal de la motivation en milieu scolaire. Cela implique les profils d'apprentissage et de motivation. Pour que la motivation soit renforcée en classe, l'enseignant doit créer un climat de dialogue. Ne faut-il pas que l'enseignant lui-même soit motivé pour pouvoir motiver ? D'une autre part il répond aux questions: Comment susciter le désir d'apprendre, Comment motiver l'élève indolent ? Comment donner ou redonner le goût de savoir et de connaître ? Le propos de cette partie de travail s'inscrit dans ce questionnement et s'inscrit dans ce questionnement. Nous allons essayer de répondre à ces questions dans les pages qui suivent.

1-Introduction

La motivation est un concept intégré au cadre de référence de l'apprentissage. Elle se situe à deux niveaux : celui de *motivation extrinsèque* qui est provoquée par une force extérieure de l'apprenant et celui de *motivation intrinsèque* qui dépend de l'individu lui-même. Les deux sont obligatoires pour s'engager dans un processus d'apprentissage comme dans toute autre activité d'ailleurs. Elle est également le principe de l'apprentissage, elle donne l'envie à accomplir des tâches, d'apprendre des nouveaux savoirs à avancer dans le processus de l'apprentissage. La motivation stimule la créativité et permet de cultiver ses compétences. Elle est essentielle pour se fixer des objectifs, gérer son comportement et surtout réussir dans sa vie scolaire et professionnelle.

La motivation est également un domaine de recherche prolifique en psychologie, elle est considérée comme une source d'énergie, une direction ou encore la persévérance que les individus éprouvent dans leurs actions ainsi que dans leurs intentions.¹ Elle est aussi Selon M. WILLIAMS et R.L BURDEN (1997), : « un état d'éveil cognitif et émotionnel qui mène à une décision consciente d'agir et qui provoque une période d'effort intellectuel et/ou physique, pour atteindre un but fixé au préalable² »

Suite aux réponses données par le public questionné, on a pu constater que ce public ciblé est démotivé. Pour cette raison on a consacré ce chapitre dans lequel nous allons traiter l'un des facteurs les plus indispensables dans le processus d'apprentissage des langues, car ce dernier n'est possible que si l'on est motivé. Les enseignants savent que l'acte pédagogique est difficile devant un groupe d'élèves sans aucun objectif comme c'est le cas des apprenants de la région lieu de cette étude (ADRAR). L'apprentissage est agréable quand un enseignant est devant un groupe d'élèves motivés ayant des buts et d'intérêts bien précis.

C'est dans ce cadre que de nombreuses recherches ont été faites dans le domaine de la psychopédagogie pour rendre l'enseignant actif et motivé. Sans parler directement de la motivation, Piaget dans sa théorie d'équilibration et modèle de pratiques éducatives, insiste sur les pratiques éducatives souples réunissant à la fois deux implications du processus d'équilibration : être source de perturbation et offrir les conditions nécessaires aux rééquilibrations, en ce sens l'enseignant suscite les perturbations et aide l'apprenant à les

¹Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Springer Science & Business Media.

² M. WILLIAMS et R.L BURDEN (1997), <https://arlap.hypotheses.org/8234>

surmonter, à construire des connaissances et à exercer ses schèmes; Vygotsky lui aussi le mentionne clairement que le moment opportun pour un apprentissage réussi est celui où l'apprenant peut faire avec aide. Autrement dit, c'est un type de pratique pédagogique éducative favorable au développement de l'intelligence. Cela a été confirmé aussi par les recherches de "Lautrey (1980) et TAPE G. (1994) et d'autres chercheurs sociocognitives comme Rolland Viau (1994), Shunk(1990a), Zimmerman (1999a), Pintrich et Schrauben (1992)."¹

Un bon élève a besoin d'un environnement d'étude productive. Afin d'avoir une bonne aptitude d'apprentissage, on doit, en tant qu'enseignant, fournir les outils les plus fondamentaux, un espace productif où notre travail sera efficace. Que représente alors la motivation dans le contexte scolaire ?

En général, comme les behavioristes ont défini la motivation comme l'ensemble de mécanisme biologique et psychologique qui permet le déclenchement de l'action dans son orientation, intensité et persistance. Dans le contexte scolaire, "elle est un état dynamique basée sur la perception qu'un élève peut avoir de lui-même et de son environnement qui le pousse à un choix d'activité, à s'y engager et à persévérer dans l'accomplissement afin d'arriver aux buts "².

La question simple qui pourrait déclencher la motivation est celle-ci : " ai-je la motivation ; suis-je intéressé ? " Dans le contexte scolaire qui nous intéresse le plus dans ce travail, cette question est rarement posée à la première personne du singulier. Elle est plutôt, habituellement posée à la troisième ou à la deuxième personne et adressée souvent aux enseignants en ces termes : "tes élèves sont-ils motivés ? " Les enseignants répondent souvent par un " oui " ou un " non ". Derrière ces réponses se cache parfois la motivation de l'enseignant lui-même et de ses élèves. Ce que nous avons observé dans la classe de 4^{ème} année moyenne, plusieurs enseignants même ceux qui n'enseignent pas le français ne pensent pas à se poser la question si leurs élèves sont motivés. Ils exposent leurs matières de façon dogmatique, leur préoccupation, c'est de terminer le programme. Ils sont plus centrés sur le contenu que sur l'apprenant ; c'est à l'élève de prendre les notes et de les mémoriser.

¹NDAGIJIMANA Jean-Baptiste, mémoire de DEA " *motivation et réussites des apprentissages scolaires*" 03/09/2008

²R.Viau (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Québec : ERPI.

Certains enseignants questionnés ignorent aussi l'aspect de motivation pendant l'acte pédagogique, ils n'y pensent même pas. La question qu'ils se posent souvent est « pourquoi nos élèves ne réussissent pas ? » Leur réponse est rapide : "ils sont désintéressés, ils n'aiment pas le français, ils sont faibles, ils n'ont aucun niveau." La question qu'on peut se poser encore ; "l'enseignement motivé améliore-t-il la compréhension des apprentissages et augmente le désir d'apprendre ? "

En plus ce chapitre tente aussi d'y apporter quelques éléments de réponse. Mais, il se limite à la présentation des aspects théoriques et méthodologiques de l'étude ainsi que les grandes tendances dégagées par les résultats aux premières enquêtes.

Depuis quelques années, les recherches se sont multipliées et l'encre a abondamment coulé à propos de la motivation des apprenants. Il n'est pas rare d'entendre jusqu'à nos jours par les différents acteurs de la communauté éducative que le niveau scolaire des élèves généralement baisse en matière de langues surtout le français. En effet, durant cette période seulement la minorité des apprenants possède un niveau acceptable, lui permettant d'accéder aux niveaux supérieurs. Cette désaffection, aujourd'hui, pour les apprentissages scolaires trouve semble-t-il son origine dans la démotivation des élèves. Celle-ci constitue le problème important auquel doit faire face le système éducatif et donc les enseignants dans leurs cours, puisqu'il est reconnu que nous ne pouvons apprendre que si nous sommes motivés« Comment faire boire un cheval qui n'a pas soif ? »¹. La question de la motivation semble se poser uniquement lorsqu'un élève est en difficulté, comme si être motivé et échouer étaient deux phénomènes incompatibles.

En tant qu'élément essentiel d'apprentissage de n'importe quelle matière, la motivation nécessite une attention toute spécifique de la part de la communauté éducatif. Elle forme en somme l'énergie qui fait tourner le moteur, qui va permettre d'engager et de persévérer dans l'effort à long terme que demande l'apprentissage d'une langue. Pour garder l'envie de travailler et progresser, le plaisir pris est essentiel. Le fait d'apprendre, de développer ses capacités, la découverte et l'ouverture à l'autre, à une autre culture par la langue, peuvent constituer en eux-mêmes une expérience passionnante, une source de plaisir et d'accomplissement. Ce plaisir pourra être renforcé si les moyens sont favorisés, les façons d'apprendre par vous-même qui correspondent à vos besoins et à vos centres d'intérêt. On peut

¹ Célestin Freinet, Les dits de Mathieu, 1952, Editions de l'École moderne française : http://www.icem-freinet.fr/archives/benp/benp-73/benp_73.pdf

trouvez ainsi le bon dosage, nécessaire à l'entretien de la motivation, entre désirs et efforts, qui permettront d'atteindre les objectifs visés. Soulignons d'ores et déjà que le rôle ne se limite pas à motiver nous-mêmes nos élèves, mais bien de créer l'environnement leur permettant au mieux de se motiver. En effet, le meilleur moment de la motivation qui marque les apprenants, est le premier contact ou la première séance, c'est bien là que l'enseignant doit briser la glace et casser toutes les frontières. Il doit éviter aussi la tour d'ivoire et la peur et doit aussi se mettre dans la peau d'un metteur en scène " the teacher must be an actor"¹. De leur part, les apprenants, il faut qu'ils se sentent soutenus, guidés et aidés en cas de difficulté, et qu'en cas de question, ils aient rapidement une réponse. Ils doivent savoir aussi que quelqu'un est disponible en cas de besoin, c'est-à-dire la présence de soutien. S'ils ne comprennent pas un contenu et que personne ne peut leur apporter de réponse, alors il y a un risque de démotivation pour la suite de leur cursus, pouvant aller jusqu'à son abandon.

2-Définition

La motivation a été définie à partir de plusieurs auteurs, issus de diverses écoles de pensées et de différentes disciplines, " elle désigne les forces qui agissent sur une personne ou à l'intérieur d'elle pour la pousser à se conduire d'une manière spécifique, orientée vers un objectif "² ; d'autres proposent une définition de synthèse de ces différents auteurs : " la motivation se pose comme l'explication de l'action, une force dynamique, la source d'énergie qui prédispose et pousse une personne à agir, à viser un objectif. Son rôle ne se limite pas à déclencher l'action, mais influence aussi sa direction, son intensité ainsi que sa persistance "³. Rolland Viau, pour sa part, entend la motivation sous une approche différente, pour cet auteur, " la motivation est un concept dynamique qui a ses origines dans la perception qu'un [individu] a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but "⁴. Cette dernière dimension intègre l'individu en tant que tel, dans la perception qu'il a de contrôler certains paramètres qui lui sont propres. C'est ainsi le point de vue que nous adoptons, étant entendu que l'individu est dans un contexte particulier (travail, école, etc.) et qu'il a la capacité d'agir dans ce cadre.

¹ The teacher must be an actor= le professeur doit être un acteur, traduction personnel.

² **MASLOW ET HERZBERG**, les théories du contenu motivationnel, www.stephanehaefliger.com/

³ **GAGNON. C. ET BRUNEL M-L**, « Les raccrocheurs adultes : motivation et persistance aux études à l'ordre secondaire », *Carrièreologie*, Revue francophone internationale, vol. 10, n°2, p.305

⁴ **HUART T.**, « Un éclairage théorique sur la motivation scolaire : un concept éclaté en multiples facettes », in *Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale*, Université de Liège, 7-8/2001, p. 222

Pour apprendre et réussir, il faut plus que des connaissances et des compétences, il faut aussi (et surtout) être motivé ! Les spécialistes l'affirment, et la majorité des enseignants le reconnaissent d'emblée. La réussite scolaire est un thème actuellement fort en mode. Son importance trouve sa source dans l'intérêt généralisé des sociétés pour la scolarisation des jeunes. L'école, comme lieu d'apprentissage privilégié, se voit donc confier un rôle primordial dans la formation des enfants et adolescents qui seront bientôt appelés à participer, comme citoyens, à l'évolution de leur société. A n'en pas douter, cette perception de l'école, de ses responsabilités et de ses possibilités, est au cœur de la définition contemporaine de sa mission.

La motivation est d'une importance primordiale, elle est un facteur déterminant dans tous les domaines de la vie, que ce soit le travail, les relations interpersonnelles ou le loisir en ce qu'elle détermine l'activité, en tant que paramètre déterminant de l'apprentissage, elle mérite une attention toute particulière des pratiquants. Elle désigne une force intra-individuelle qui peut avoir des déterminants internes et/ou externes et qui permet d'expliquer la direction, le déclenchement, la persistance et l'intensité du comportement ou de l'action. Elle est aussi une force interne mais ses déterminants peuvent être internes et/ou externes. Par exemple, il est possible de récompenser un élève pour le motiver à apprendre. Cependant la récompense ne caractérise pas la force qui va animer le comportement de l'élève. Cette récompense doit avoir un impact sur l'élève pour devenir une force qui va animer son comportement. Nous pouvons néanmoins retenir une acception commune à plusieurs de ces approches : « la motivation favorise l'engagement d'un individu dans la tâche et initie un mouvement vers le but qu'il s'est fixé, elle le pousse à agir et soutient son action jusqu'à l'atteinte de l'objectif fixé¹ ».

3-Les quatre effets provocatrice de la force motivationnelles

Cette force provoque quatre effets² :

1. le déclenchement d'un comportement ;
2. l'orientation du comportement, attirance vers un but ou au contraire rejet ou fuite ;

¹Rolland Viau propose la définition suivante : « La motivation en contexte scolaire est un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but » (p. 7). Viau R, La motivation en contexte scolaire, Québec, 1994

²**Alain Lieury Fabien Fenouillet** Motivation et réussite scolaire 3e édition entièrement revue et actualisée. P.11.

3. l'intensité de la mobilisation énergétique, émotion, attention ;
4. et enfin la persistance du comportement dans le temps.

La motivation est donc multiple, elle apparaît comme un puzzle de besoins en interaction (simplifié sous la forme d'une pyramide ; figure 5) : les besoins biologiques ou physiologiques (faim, soif ...) et les besoins psychologiques, des besoins appris (télévision, téléphone, voiture...) aux besoins cognitifs (intérêt, découverte)...

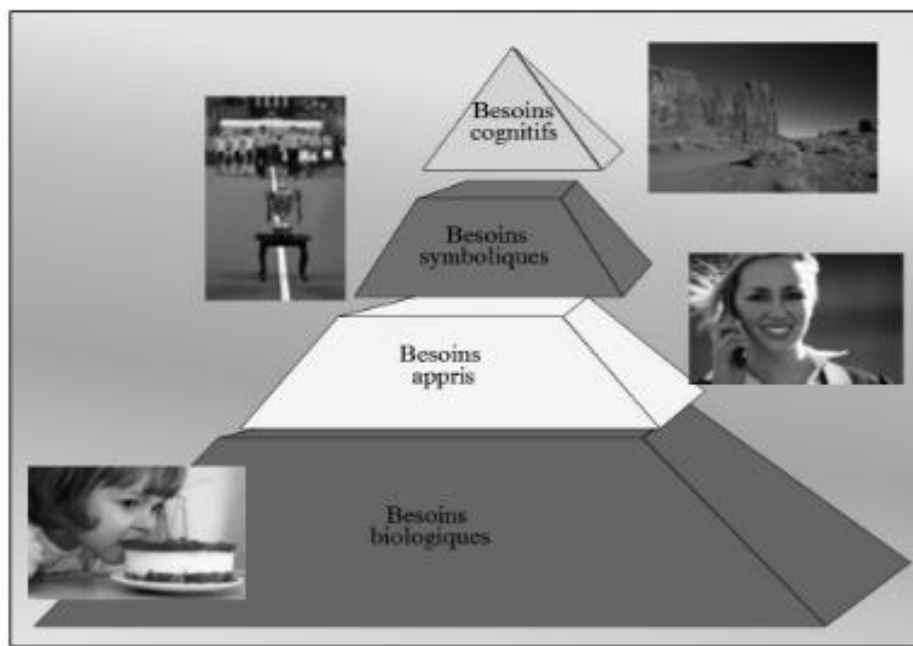


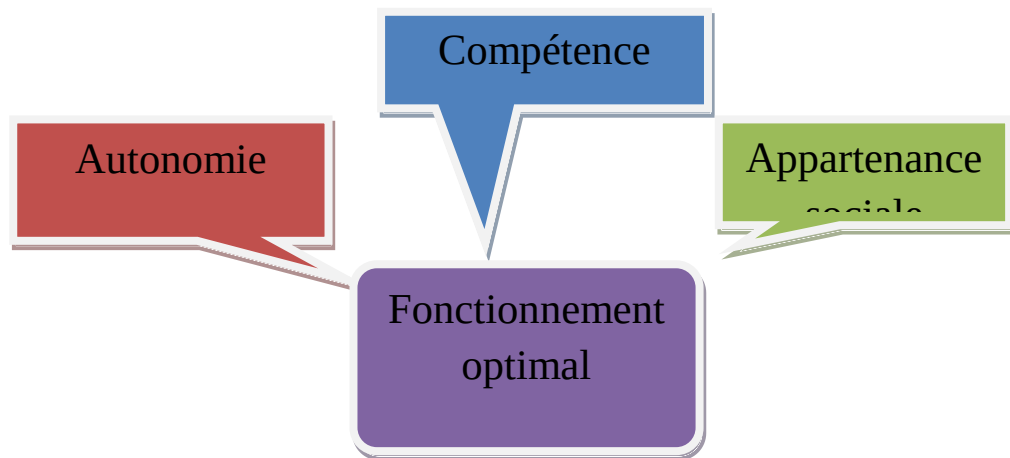
Figure 5. La pyramide de besoins en interaction lors de la motivation

4-Quels sont nos besoins ?

La motivation nécessite de multiples besoins comme mentionner dans le schéma ci-dessus.

Qu'est-ce qu'un « besoin » ?

Parmi les éléments contribuant au développement cognitif et à la réussite de l'individu dans ses études figure en bonne place la dimension psychologique. Ainsi, les situations pédagogiques et le modèle d'apprentissage mis en œuvre par l'enseignant, le milieu au sein duquel évolue l'apprenant sont des déterminants susceptibles d'influencer significativement son comportement et son engagement. Selon la théorie autodétermination, ce n'est pas la quantité de motivation qui importe dans la réalisation d'une tâche, mais plutôt la forme de motivation et surtout lorsqu'on dispose d'une soif d'apprendre particulièrement développée.



1

Figure 6. Théorie autodétermination et motivation

Le comportement d'un individu est motivé par la satisfaction de besoins plus ou moins conscients qui sont la condition de sa survie, de son développement et de son émancipation. Concernant les besoins de l'apprenant d'aujourd'hui varient selon son profil. La théorie d'autodétermination prend appui sur la prémisse que tout comportement humain entend répondre à trois besoins psychologiques fondamentaux, essentiels pour se développer, s'actualiser et se sentir bien (Deci et Ryan, 1985; 2012).

Un premier besoin est celui d'autonomie, lequel réfère à la perception d'agir librement, de faire ses choix et d'être à l'origine de ses actions.

1. *Un deuxième* besoin est celui de compétence, qui consiste à interagir efficacement avec son environnement et à percevoir ses actions comme produisant des conséquences.
2. *Finalement*, un troisième besoin est celui d'appartenance sociale, lequel renvoie à la perception d'être significativement lié aux autres et d'être accepté par eux (Deci et Ryan, 2008a, 2012; Guay, Vallerand et Blanchard., 2000; Pelletier et Vallerand, 1993; Ryan et Deci, 2000).

¹ <https://medium.com/@pascale.haag/bien-%C3%AAtre-et-motivation-%C3%A0-l%C3%A9cole-2134036460016>

Suivant cette théorie, toute personne serait fondamentalement autodéterminée, c'est-à-dire motivée, curieuse et orientée vers la recherche du succès, et chercherait constamment, par ses actions, à combler ses besoins psychologiques (Deci et Ryan, 1985, 2008b, 2012; Ryan et Deci, 2000). Cela correspond à la définition initiale de la motivation intrinsèque. L'engagement dans la tâche vient de l'individu. L'action est conduite uniquement par l'intérêt et le plaisir que l'individu trouve à l'action, sans attente de récompense externe.

Dans leurs plus récents travaux, Deci et Ryan (2008a) distinguent la motivation autonome, qui implique l'adoption de comportements par choix, de la motivation contrôlée, qui résulte d'une pression extérieure, qu'ils ajoutent à ensemble afin de qualifier les formes variées de motivation et de régulation¹.

Un besoin doit être nécessairement satisfait, il est une condition humaine qui devient « dynamique » lorsque les gens se sentent déficients à certains égards, il est une nécessité de premier ordre, dont on ne peut se passer. Sa non-satisfaction devient problématique pour la survie physique ou psychique. Lorsqu'on a soif, par exemple, notre besoin de l'eau est renforcé. Un besoin est, pour les êtres vivants, une sensation de manque, de privation, d'insatisfaction qui les pousse à accomplir des actes perçus comme nécessaires, voire indispensables. Exigence née d'un sentiment de manque, de privation de quelque chose qui est nécessaire à la vie organique, comme le besoin de dormir ou de manger. « Exigence pour l'être humain ou l'animal, provenant de la nature ou de la vie sociale² ».

Ce sont des besoins complexes dans la mesure où ils recouvrent une part objective - notre sécurité et celle de notre famille - et une part subjective liée à nos craintes, nos peurs et nos anticipations qu'elles soient rationnelles ou non. On voit qu'un l'aspect du « besoin » est lié à la notion de nécessité.

Concernant l'étymologie³ du concept « Motivation », il vient du mot « motif », lui-même emprunté au latin « motivus » qui veut dire « mobile » et « movere » dont l'équivalent en français est mouvoir. Il signifiait en ancien français « ce qui met en mouvement ». Être motivé est donc cette capacité à se mettre en mouvement.

¹Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum.

²Définitions proposées par : Dictionnaire Le Robert

³D'où vient la motivation ? Pourquoi certaines personnes en ont-elles plus que d'autres ?

Article rédigé par un groupe de spécialistes dont Cyrille Cuny, professeur de culture physique fait partie.

En fait, tout apprentissage dépend de la motivation. Sans cette mise en mouvement initiale, sans cet élan du cœur, de l'esprit – et même du corps tout apprentissage est impossible. En tant que véritable moteur de l'activité, la motivation assure, en plus le démarrage, la direction du « véhicule » et la persévérance vers l'objectif qui permet de surmonter tous les obstacles. Elle est l'ensemble des causes, conscientes ou inconscientes, qui sont à l'origine du comportement individuel, elle est d'une importance primordiale et constitue l'énergie qui fait tourner le moteur, qui va permettre d'engager et de persévérer dans l'effort à long terme que demande l'apprentissage. On peut distinguer deux types de motivation : motivation intrinsèque et motivation extrinsèque. *Nous allons voir ces deux types en détail dans les pages qui suivent.*

" La motivation en contexte scolaire est un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but. "¹ Elle est un ensemble de facteurs dynamiques qui orientent l'action d'un individu vers un but donné, qui déterminent sa conduite et provoquent chez lui un comportement donné ou modifient le schéma de son comportement présent. Elle est un terme provenant du domaine de l'économie politique, ce terme a connu un grand succès dès 1930 dans les domaines touchant à la conduite humaine tels que l'économie, la pédagogie, la politique, les arts²... La motivation et la réussite sont deux concepts très liés. En effet, il est courant de parler de non-motivation lorsqu'un élève échoue et de motivation lorsqu'un élève réussit. Cela se manifeste à travers des expressions telles que :

" Il ne réussit pas, il n'est pas motivé " ou " il a de bons résultats, il faut dire qu'il est motivé. "

La question de la motivation semble être centrale dans la société actuelle, tout comme l'aptitude, elle est un concept qui a suscité beaucoup d'attention en apprentissage des langues et dans le domaine de la pédagogie de façon générale.

Si la motivation scolaire est un facteur de réussite prépondérant, elle n'est pas pour autant intrinsèque à tous les âges, chez tous les élèves, c'est selon notre type perceptif ou notre type d'intelligence, nous percevons et intégrons certains types d'informations de manière privilégiées. Connaître ses modes préférentiels permet de mieux les exploiter, ou au contraire

¹**ROLLAND VIAU**, La motivation en contexte scolaire, www.amazon.fr. Édition De Boeck Université, p.7

²**ALEX MUCCHIELLI**, Les motivations, www.mediatheques.scientipole.fr/

de développer ceux qui nous manquent. La manière personnelle et privilégiée d'agir dans une situation d'apprentissage, qui se traduit par un choix de stratégies, relativement constante chez un individu, définit le profil ou style d'apprentissage propre à chacun. C'est pourquoi il importe de savoir comment on apprend, comment se construit le savoir, et de connaître les multiples facteurs qui se combinent et interagissent dans le processus d'apprentissage. Cela se fait aussi pour toutes les tâches, ainsi que durant tous les apprentissages. En effet, les apprenants qui "n'aiment pas" l'école, qui ne trouvent pas de sens à certaines activités éprouvent certaines difficultés : lassitude, échec, décrochage, etc. Nous allons mettre le point sur pourquoi et comment aider les apprenants à développer une motivation personnelle sans pour autant devoir user de stratégies de marchandage, de chantage et de récompenses matérielles.

5-Théories de la motivation

La motivation, c'est ce qui incite les personnes à penser, à agir et à se développer. À l'heure actuelle, trois théories de la motivation scolaire dominent les écrits scientifiques sur le sujet : la théorie attentes valeur, la théorie des buts d'accomplissement et la théorie de l'autodétermination.

5-1 La théorie attentes valeur

« Plusieurs chercheurs mentionnent que la théorie attentes valeur est présentement l'approche motivationnelle la plus répandue dans les écrits scientifiques en éducation (Gaspard et al., 2018; Plante et al., 2013; Schunk, Meece et Pintrich, 2014; Viau, 2009)¹ ». Selon cette théorie largement utilisée, la motivation des élèves est dépendante de deux principaux indicateurs :

5-2 Principaux indicateurs de la motivation

Les attentes de succès et la valeur attribuée aux apprentissages. Alors que les attentes de succès renvoient aux croyances personnelles de l'élève, la valeur porte davantage sur les caractéristiques de la tâche qui incitent plus ou moins l'élève à s'y engager (Eccles et Wigfield, 2002).² Ces deux pôles, tous deux tributaires des perceptions de l'élève, regroupent différentes variables motivationnelles qui, en combinaison, prédisent la direction et l'intensité

¹ La motivation scolaire et ses théories actuelles : une recension théorique, Viau, R. (2009). *La motivation à apprendre en milieu scolaire*. Saint-Laurent, QC : ERPI. <https://mje.mcgill.ca/article/view/9664/7524>.

² LA MOTIVATION SCOLAIRE ET SES THÉORIES ACTUELLES : UNE RECENSION THÉORIQUE
CATHERINE FRÉCHETTE-SIMARD, ISABELLE PLANTE et ANNIE DUBEAU Université du Québec à Montréal

des comportements scolaires de l'élève, tels l'engagement, l'effort et la persévérance scolaires, ce qui, ultimement, module le rendement scolaire.

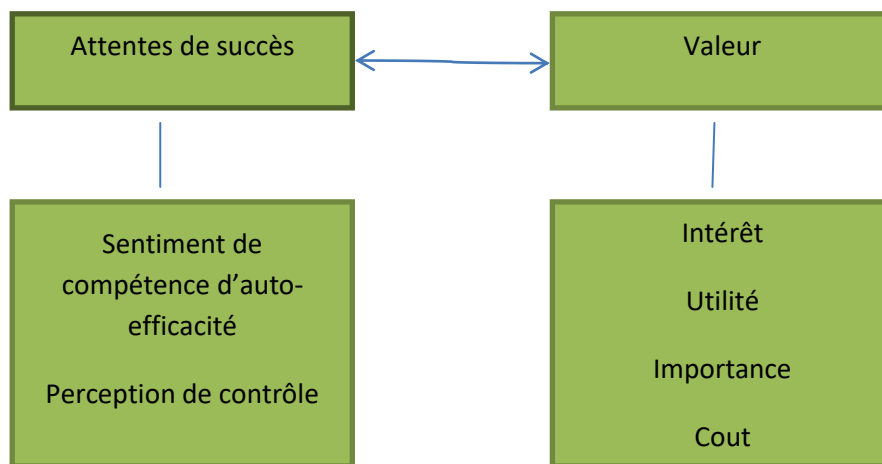


Figure 7. La théorie attentes valeur

Viau, R. (2009). *La motivation à apprendre en milieu scolaire*. Saint-Laurent, QC : ERPI.

5-3 La théorie des buts d'accomplissement (achievement goal theory)

La théorie des buts d'accomplissement (achievement goal theory; Ames, 1992; Dweck et Leggett, 1988; Elliot, 1999; Elliot et Hulleman, 2017; Fryer et Elliot, 2008). À l'origine de cette théorie, on distinguait deux types de buts : les buts de maîtrise et les buts de performance (Ames, 1992; Dweck et Leggett, 1988).

5-4 Types de buts

Les buts de maîtrise sont centrés sur l'apprentissage et le développement des compétences. Les élèves qui adoptent ces buts cherchent à assimiler, comprendre et obtenir une maîtrise des contenus abordés (Ames, 1992; Dweck et Leggett, 1988; Elliot et Dweck, 1988; Elliot et Hulleman, 2017; O'Keefe, BenElياهو et LinnenbrinkGarcia, 2013; Plante et al., 2013, Schunk et al., 2014).

Les buts de performance, quant à eux, focalisent sur la démonstration de la compétence et de la supériorité par rapport aux autres. Les élèves qui poursuivent ces buts s'efforcent de performer mieux que les autres ou de paraître intelligents (Ames, 1992; Cury, Elliot, Da Fonseca et Moller, 2006; Dweck et Leggett, 1988; Elliot et Dweck, 1988; Elliot et Hulleman, 2017; O'Keefe et al., 2013).

De façon générale, les buts de maîtrise s'avèrent plus bénéfiques pour l'élève que des buts performance (Plante et al., 2013; Ryan et Deci, 2017).

Les émotions sont omniprésentes dans le cadre scolaire. Elles le sont notamment lors de l'apprentissage du français.

Dans la recherche en éducation, la théorie des buts d'accomplissement s'est imposée comme l'un des cadres les plus importants pour comprendre la motivation des élèves. Cette théorie cherche à faire lien entre les perceptions des élèves et la nature de leurs engagements dans les tâches scolaires. Elle vise également à assembler les dimensions motivationnelles personnelles de l'élève et les dimensions contextuelles liées aux pratiques enseignantes et au climat de classe.

« La théorie des buts d'accomplissement a été impulsée par les travaux de Dweck (1986) et Nicholls (1984). Les deux concepts phare sont les buts de maîtrise et de performance (Carré & Fenouillet, 2009, p.95)¹ »:

Les buts de maîtrise, ou buts d'apprentissage, où « l'objectif de la personne est d'apprendre, de développer de nouvelles habiletés, de comprendre ou de maîtriser quelque chose de nouveau. Être compétent signifie apprendre, comprendre, progresser ». Les buts de performance sont « des buts où la comparaison sociale joue un rôle déterminant. Centré sur la valorisation de soi, l'objectif est d'obtenir des jugements favorables sur sa compétence. Avoir appris ou progressé ne suffit pas pour se sentir compétent. Il importe avant tout de savoir où l'on se situe par rapport aux autres.² »

5-5 La théorie de l'autodétermination

C'est une macro-théorie de la motivation humaine et de la personnalité, qui concerne les tendances inhérentes au développement et les besoins psychologiques innés des êtres humains. Elle traite de la motivation agissant derrière les choix que les êtres humains font sans aucune influence ou interférence externe, plus la motivation est autodéterminée, plus elle est animée par la recherche de satisfaction des trois besoins psychologiques fondamentaux que sont :

Les besoins d'autonomie (le pouvoir d'autoréguler), de compétence

¹ Innovation pédagogique et transition, Un article repris de <https://www.innovationpedagogique.fr/article961.html>

² Ibid.

et d'appartenance sociale.

6-Les sources de la motivation

Le Centre National Textuel des Ressources Lexicales définit la motivation à partir de plusieurs angles : d'abord du point de vue de la philosophie, « la motivation est l'action de motiver, d'alléguer les (l'ensemble des) considérations qui servent de motif(s) avant l'acte et de justification à cet acte, a posteriori ». En psychologie, « la motivation est perçue comme l'ensemble des facteurs dynamiques qui orientent l'action d'un individu vers un but donné, qui déterminent sa conduite et provoquent chez lui un comportement donné ou modifient les schémas de son comportement présent ». Enfin, dans le secteur de la psychopédagogie, « la motivation est l'ensemble des facteurs dynamiques qui suscitent chez un élève ou un groupe d'élèves le désir d'apprendre ». Ceci démontre dans un premier temps la vision plurielle de la notion selon les disciplines ou les problématiques qui l'abordent.

Les psychologues s'accordent à dire qu'il existe deux grands types de motivation : la motivation extrinsèque et la motivation intrinsèque. La motivation dite "extrinsèque" est initiée par une volonté extérieure à l'individu et dépend des récompenses ou de la crainte de recevoir des sanctions, du regard porté par son environnement tant professionnel que personnel. Quant à la motivation dite "intrinsèque" vient de l'individu lui-même, elle se manifeste par ce qu'on appelle *la curiosité*, (et surtout lorsque l'acteur se sent autonome, c'est-à-dire libre) l'intérêt, l'engagement de l'individu face aux situations qu'il rencontre. La motivation intrinsèque nécessite que l'individu ait une image de lui-même suffisamment bonne et qu'il ait confiance en sa capacité à réussir donc à "être compétent". De nombreuses recherches ont démontré que l'un des moyens pour motiver un individu, en dehors de toute récompense attendue, consiste à lui donner un but précis à condition qu'il soit accepté par lui, le rendre partenaire (choix libre), car on ne peut pas faire boire un âne qui n'a pas soif. Mais il faut être vigilant car il a été mis en évidence que l'individu doit avoir le sentiment de pouvoir contrôler la situation. Par conséquent, si l'on fixe à un individu des objectifs qu'il estime inaccessibles pour lui, le risque est qu'il adopte une position dite de "résignation apprise". Ce concept, développé par des recherches américaines, a été repris et adapté par Lieury au contexte de l'apprentissage. En d'autres termes, l'individu face aux difficultés qu'il rencontre pour réaliser un objectif ou une activité va progressivement se démotiver et se résigner en développant un sentiment d'incompétence.

Motivation intrinsèque et motivation extrinsèque :**6-1 Motivation intrinsèque**

Pour qu'un apprenant se trouve dans les meilleures conditions d'apprentissage, pour qu'il s'y engage complètement, qu'il y porte toute son attention, qu'il persévère et qu'il progresse alors considérablement, trois besoins fondamentaux doivent être respectés. Il s'agit du besoin d'autonomie, du besoin de se sentir capable d'accomplir telle ou telle tâche et du besoin de soutien social. Plus ces besoins sont respectés et alimentés, plus la motivation de l'apprenant sera autodéterminée.

Intrinsic motivation comes from within, while extrinsic motivation arises from external factors. When you are intrinsically motivated, you engage in an activity because you enjoy it and get personal satisfaction from doing it. When you are extrinsically motivated, you do something in order to gain an external reward. *«La motivation intrinsèque vient de l'intérieur, tandis que la motivation extrinsèque provient de facteurs externes. Lorsque vous êtes intrinsèquement motivé, vous vous engagez dans une activité parce que vous l'appréciez et que vous en tirez une satisfaction personnelle. Lorsque vous êtes extrinsèquement motivé, vous faites quelque chose dans le but d'obtenir une récompense externe. »*¹. Si un individu est motivé intrinsèquement pour une activité, il voudra faire cette activité pour le plaisir que lui assure son exécution. Les étudiants intrinsèquement motivés n'hésitent pas à mettre plus d'effort, à être plus persistante et à apprendre plus profondément. Ce type de motivation apparaît dès l'enfance. On est en présence d'une motivation intrinsèque lorsque l'individu fait une activité parce qu'il la trouve intéressante et qu'elle lui apporte satisfaction ou plaisir. Il agit sous l'impulsion de la motivation intrinsèque le fait parce que l'activité elle-même est pour lui source de gratification. La personne est intéressée à ce qu'elle fait et manifeste de la curiosité, explorant de nouveaux stimuli et travaillant à maîtriser des défis toujours plus grands.

6-2 Motivation extrinsèque

La motivation dite "extrinsèque" est initiée par une volonté extérieure à l'individu et dépend des récompenses ou de la crainte de recevoir des sanctions, du regard porté par son environnement tant professionnel que personnel. Si un individu est motivé extrinsèquement pour une activité, il fera cette activité parce qu'il y est poussé par des éléments extérieurs ou

¹Traduction assisté par ordinateur.

pour une récompense que nous procurerait la réalisation de cette activité (exemples : compétitions, punition, récompense, pression sociale, contraintes...)

Extrinsic motivation thus contrasts with intrinsic motivation, which refers to doing an activity simply for the enjoyment of the activity itself, rather than its instrumental value. “*La motivation extrinsèque contraste ainsi avec la motivation intrinsèque, qui fait référence à la pratique d'une activité simplement pour le plaisir de l'activité elle-même, plutôt que pour sa valeur instrumentale.*”¹

7-Les stratégies de motivation

Pour pouvoir impliquer les élèves dans le processus enseignement apprentissage, il faut les encourager et leur enseigner la responsabilité à travers des activités amusantes proposées en leur donnant un travail à faire. "L'enseignant peut également préconiser quelques stratégies qui pourront aider l'apprenant à comprendre qu'il peut essayer de se motiver lui-même plutôt que d'attendre qu'on le motive; ”²

L'apprenant peut :

1. Se fixer des objectifs afin d'évaluer le travail accompli,
2. Diviser son travail à faire en plusieurs parties,
3. Se récompenser après la réalisation d'une activité longue et difficile, par exemple en écoutant de la musique,
4. Entrecouper les activités difficiles par des activités plus faciles (par exemple, recopier au propre les exercices réussis, afin d'en commencer d'autres),
5. Prendre le temps d'évaluer le chemin parcouru et les apprentissages réalisés,
6. Dans les moments difficiles s'imaginer en train de faire le métier auquel on aspire,
7. Se rappeler ses réussites antérieures et se dire qu'elles prouvent que l'on est capable de réussir.

¹ Traduction assisté par ordinateur.

² VIAU ROLLAND, La motivation en contexte scolaire. www.fastef.portedu.ucad.sn/cesea/comfr/ulg/cahiers7_12.

8-Les sept principes de la motivation des élèves¹

1. **Principe 1:** La motivation a besoin de sécurité et d'espace de liberté
2. **Principe2:** La motivation s'installe si le thème étudié a un rapport plus ou moins direct avec certains des intérêts de l'élève.
3. **Principe3:** La motivation peut être aidée par la mise en place d'un cadre construit autour d'un "objectif commun"
4. **Principe 4:** La motivation peut être suscitée par certaines techniques: le jeu, la compétition
5. **Principe5:** La motivation peut encore être éveillée par certains dispositifs : travail par deux, par petit groupe...
6. **Principe 6:** La motivation requiert la perte de l'illusion que tous les élèves doivent être tout le temps motivés en classe!
7. **Principe 7:** Nécessité de perdre l'illusion qu'on peut "contrôler" la motivation des élèves

9-La dynamique motivationnelle²

Globalement, Viau insère dans ses modèles différents facteurs qui entrent en relation pour décrire la dynamique motivationnelle. Ce modèle tend à conseiller l'étude des perceptions motivationnelles de l'élève pour comprendre les raisons qui le poussent à agir. Le niveau de motivation serait donc observable par l'étude du degré d'investissement et d'effort fourni par l'élève à l'école. Nous nous attarderons plus loin à définir ce que Viau entend par le recours aux termes déterminants et indicateurs. Pour l'instant, penchons-nous plutôt sur la dynamique motivationnelle prise en compte dans son modèle.

¹**MEKIVA CALLAHAN**, comment motiver les apprenants. www.andragopedagogie.com La motivation des élèves - CPE - Vie scolaire- Académie de Dijon cpe.ac-dijon.fr/IMG/doc/motiver_les_eleves.doc

²**JEAN-FRANÇOIS DRAGON** MOTIVATION ET RÉUSSITE SCOLAIRE EN CONTEXTE AUTOCHTONE: L'EXPÉRIENCE D'ÉLÈVES D'UNE COMMUNAUTÉ QUÉBÉCOISE

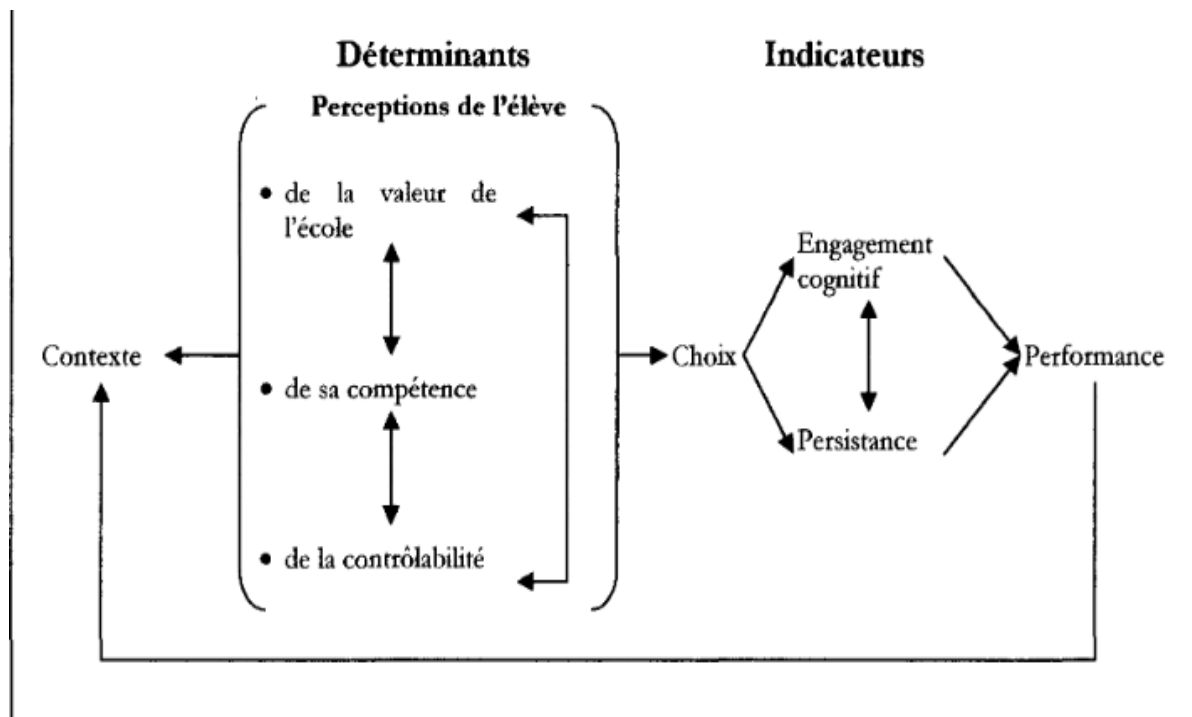


Figure 8 Modèle de la motivation scolaire de Rolland Viau

Dans ce qui suit nous allons tenter de démontrer comment, au sein d'une classe, la motivation nourrit l'autonomie dans les apprentissages ; et, inversement, comment le travail autonome engage la motivation. Ces deux concepts sont indissociables. Former des individus autonomes est l'une des finalités de l'école. L'éducation à l'autonomie, la pédagogie de l'autonomie, sont des propositions consistant à reconsidérer les règles fixées par les milieux social et naturel afin d'atteindre une forme de liberté.

Dans un premier temps, nous avons abordé la notion de motivation dans son aspect théorique. Ensuite nous nous attacherons à cerner la notion d'autonomie.

Quand les individus font les choses librement, ils s'y engagent davantage. Le besoin d'autonomie correspond au besoin d'avoir le choix, de pouvoir prendre les décisions qui nous conviennent, d'essayer des pratiques à notre rythme, d'avoir une liberté temporelle également. C'est aussi ce besoin de réaliser un travail à notre façon, sans avoir à suivre une démarche toute faite, ou encore de faire des erreurs et d'apprendre de celles-ci... Le sentiment d'autonomie se manifeste souvent par cette impression de pouvoir choisir et de pouvoir s'exprimer. Ainsi, pour respecter et emplir ce besoin, l'une des premières actions à adopter est d'offrir fréquemment cette possibilité d'expression et de choix aux apprenants.

En matière d'apprentissage, autonomie et motivation sont étroitement liées. Un apprenant pleinement autonome est en général motivé, mais ce n'est pas toujours le cas que les apprenants veulent être autonomes.

"Vis comme si tu devais mourir demain. Apprends comme si tu devais vivre toujours."

Gandhi

"Je fais ce que je veux, je veux ce que je suis, je suis ce que je fais "

Spinoza

Dans le langage courant, autonomie et indépendance sont deux mots proches, pris parfois comme des synonymes qui évoquent la notion de liberté. Pourtant, il existe entre ces mots une différence qui me semble intéressante. "Autonomie vient du grec auto, soi-même et nomos, loi : ce qui est autonome se régit par ses propres lois, ce qui se détermine selon des règles librement consenties." L'autonomie, qui nous rassemble aujourd'hui, se manifeste par la confiance en soi, le sentiment de compétence, la fierté de ce qu'on est capable d'accomplir, elle présuppose la capacité pour l'individu de s'adapter, de comprendre et de s'expliquer le monde qui l'entoure, d'agir avec pertinence sur son environnement matériel et social. Pour atteindre ce but, l'individu a besoin du langage.

10-Définir l'autonomie

L'autonomie est la capacité reconnue à un élève de se fixer des principes et règles de conduite, choisir ses cheminements personnels dans le respect des règles sociales en vigueur. Benson (2001) définit l'autonomie comme la « capacité à prendre le contrôle de son apprentissage »¹. Il s'ensuit que l'autonomie varie selon les personnes, car chaque individu possède cette capacité à un degré différent. L'autonomie commence par le sentiment général de pouvoir accomplir par soi-même ce que l'on entreprend, sans être déstabilisé par une situation nouvelle.

Avant de nous lancer sur des pistes de réflexion, il nous semble bon de nous accorder sur ce à quoi réfère ce terme. Qu'entend-on par autonomie ?

Le concept d'autonomie se définit selon le Grand Robert par le droit pour un individu de se gouverner par ses propres lois, elle désigne aussi le droit pour l'individu de déterminer

¹**Peter Prince** La motivation pour l'apprentissage d'une langue seconde-revue de linguistique et de didactique des langues

librement les règles auxquelles il se soumet. Elle n'est ni la liberté autoritaire, ni l'isolement, ni l'indépendance totale, ni l'individualisme : en effet, être autonome, c'est être plus libre et non être libre. C'est une liberté limitée de choix, de décider. La liberté des autres apparaît comme une limite à notre liberté. L'autonomie réclame la présence de lois et la présence des autres. Ces deux aspects introduisent la sociabilité dans l'autonomie. L'autonomie n'exclut pas la dépendance, c'est à travers autrui et dans une relation de personne à personne que le sujet se construit (*socioconstructivisme*). Il s'agit du passage de l'être biologique qu'est l'enfant à l'être social.

Devenir autonome en langue, c'est réduire l'écart entre le vouloir dire et le pouvoir dire, en passant d'un enseignement-apprentissage axé sur le postulat d'un maître auquel on a confié la tâche de mettre en place l'apprentissage en tant que fournisseur des produits à apprendre. C'est lui qui définit, sélectionne, gère et évalue les supports et tâches à mettre en œuvre pour un apprentissage par enseignement et l'apprenant est relégué au second plan. "L'autonomie de l'apprenant implique qu'il prenne activement en charge tout ce qui constitue un apprentissage, c'est-à-dire aussi bien sa définition, sa gestion et son évaluation que sa réalisation."¹ L'apprenant acquiert un savoir et construit sa personnalité, son identité par sa propre activité. Il prendra des initiatives afin de devenir un homme libre et responsable. De même, il est évident que l'autonomie c'est avoir un poids dans la prise de décisions. Elle représente la capacité de réaliser des choses par soi-même, de se débrouiller seul.

L'autonomie ne s'enseigne jamais, elle se vit, elle se pratique : c'est un savoir-être, une attitude, une valeur à développer; c'est une façon d'être, de décider, de penser et de s'exprimer. Elle est une condition favorable pour que se mette en place la socialisation de l'apprenant. Etre autonome ne prend véritablement sens qu'en étant social, c'est-à-dire construit de relations et ouvert aux relations. Il ne s'agit pas d'exiger l'autonomie de l'apprenant, mais de l'aider à la développer progressivement, sachant que l'autonomie absolue n'existe pas.

L'apprentissage autonome comprend la prise de conscience et la gestion de ses processus d'apprentissage, notamment pour développer des dispositions relatives à la motivation, la maîtrise de soi, la persévérance, la flexibilité et la résilience.

¹CAMILLERI, introduction de l'autonomie de l'apprenant dans la formation des enseignants. [www.google.fr/archive.ecml.at/documents/pubCentre européen pour les langues vivantes](http://www.google.fr/archive.ecml.at/documents/pubCentre+européen+pour+les+langues+vivantes). Editions du Conseil de l'Europe. (Version anglaise: *Introducing learner autonomy in teacher education*.) p. 84

11-Prendre en charge son apprentissage.

" Quand un homme a faim, mieux vaut lui apprendre à pêcher que de lui donner un poisson " disait déjà Confucius au cinquième siècle avant J-C, preuve que l'autonomie n'est ni un thème nouveau ni un précepte contemporain. En effet, l'apprentissage ne doit plus être perçu comme une contrainte imposée par l'Institution mais comme le moyen d'atteindre un objectif. Nous nous accordons donc avec Dahmen Alfred pour dire que "l'autonomie est la capacité à " se prendre en charge et, dans le cadre de l'enseignement, à prendre en charge son apprentissage "¹.

Cependant, l'autonomie ne se délivre pas. C'est une démarche collaborative entreprise entre l'apprenant et l'enseignant. De la même manière que Socrate faisait accoucher les esprits, la préoccupation pédagogique de l'enseignant sera de donner à ses apprenants les moyens de devenir plus autonomes.

Dans le cadre de l'apprentissage d'une langue étrangère, l'enseignant n'est pas le seul à suivre, c'est un guide/conseiller/coach; il n'est pas là pour faire des cours ou pour dire ce qu'il faut faire, mais plutôt pour donner des conseils, guider l'apprenant, analyser les objectifs, diagnostiquer certains problèmes, suggérer des méthodes de travail, expliquer les choses, etc.;

12- Les stratégies d'apprentissage

Apprendre une langue, ce n'est pas seulement intégrer un nouveau système linguistique ou des comportements, c'est aussi adopter des habitudes d'apprentissage. L'enseignant chargé de la formation des apprenants doit être conscient que ceux-ci ont acquis certaines habitudes, bonnes ou mauvaises, qui influenceront leur attitude face à l'objet d'apprentissage. Il risque de se heurter à des résistances si aucun travail de conscientisation n'a été élaboré au préalable. La tâche de l'enseignant peut en effet être fastidieuse s'il est obligé d'alterner en permanence entre l'enseignement des contenus et les remarques concernant les attitudes positives d'apprentissage à adopter.

Réciproquement, les enseignants doivent eux aussi prendre conscience que leur comportement constitue une part importante de l'environnement de l'apprentissage/acquisition d'une langue. Ils jouent un rôle que leurs élèves seront amenés à imiter dans leur éventuelle pratique ultérieure d'enseignants. C'est pourquoi il paraît essentiel

¹Dahmen, A. : L'autonomie de l'apprenant en langues vivantes. Education. Langues vivantes. Conseil de L'Europe, 1997

de remettre en question les habitudes d'enseignement que nous avons acquises à travers notre formation et nos pratiques passées (par exemple, on n'enseignera pas à des étudiants de langue lointaine de la même manière qu'à des apprenants de langue proche).

En conséquence, la classe doit également être un lieu d'entraînement pour acquérir non seulement des compétences mais aussi des stratégies. On ne peut exiger de l'apprenant qu'il ait une attitude autonome face à un document si on ne lui a pas fourni les outils permettant de mettre en place une lecture méthodique, avec des activités de compréhension globales, puis fines. Cela suppose aussi que l'enseignant n'expliquera pas systématiquement les mots difficiles ou incompris.

L'enseignant se retrouve alors seul face à une double contrainte : l'enseignement des contenus et celui de stratégies. De plus, tout en faisant pratiquer les contenus, il lui faudra également habituer les apprenants à recourir aux expressions de métacommunication en français (pour exprimer son incompréhension ou pour faire répéter, par exemple) ou encore les habituer à regarder leur interlocuteur – et non l'enseignant – lors des échanges réalisés entre pairs.

13- Comment aider l'apprenant à se motiver ?

En tant qu'enseignant, vous êtes vraisemblablement confronté au challenge de savoir comment motiver vos apprenants et donner du sens aux apprentissages. Vous avez parfois du mal à trouver les activités pédagogiques qui vont répondre à leurs besoins et attentes. Et il est parfois difficile de savoir comment favoriser leur motivation, et comment leur permettre de tirer parti au mieux de leur apprentissage.

L'un des aspects les plus difficiles de la profession d'enseignant est d'apprendre à motiver les élèves. Donc, la question de savoir comment motiver les élèves pour qu'ils apprennent efficacement ? S'ils ne sont pas efficaces dans leur apprentissage, ils ne conserveront pas les informations, ne participeront pas et certains d'entre eux peuvent même devenir perturbateurs. Un élève peut être démotivé pour diverses raisons. Il peut trouver le sujet peu intéressant, trouver les méthodes de l'enseignant peu engageantes ou être distrait par des agents extérieurs. Il se peut même qu'un élève qui ne semble pas motivé éprouve en fait des difficultés à apprendre et ait besoin d'une attention particulière.

‘We learn more by looking for the answer to a question and not finding it than we do from learning the answer itself.’¹~Lloyd Alexander

« Nous apprenons davantage en cherchant la réponse à une question et en ne la trouvant pas qu’en apprenant la réponse elle-même. »² ~Lloyd Alexander

Dans ce cas, il me semble très important d’accompagner et d’encourager l’apprenant afin de surmonter la démotivation scolaire. Pour ce faire, la communication est à privilégier, car les réprimandes et autres punitions ne marcheront plus. Vous ne réussirez qu’à le déstabiliser davantage dans son mal-être en lui parlant du problème à cœur ouvert, canalisant la motivation en établissant des objectifs, variant la méthodologie d’apprentissage pour garder la motivation. ... et en fin montrez-lui l’exemple en vous investissant.

Il me semble qu’il existe une solution potentielle pour relever le défi de cette amotivation, et celle-ci a été proposée par Leo Babauta³.

Up to Babauta how to learn (or teach) in “what I’ve learned about learning?”

1. Get fascinated. As a teacher, you should fascinate the student by rediscovering with her all the things that originally fascinated you about the topic... *“Soyez fasciné. En tant qu’enseignant, vous devez fasciner l’élève en redécouvrant avec lui tout ce qui vous fascinait à l’origine sur le sujet... »*
2. Pour yourself into it. I will read every website and book I can get my hands on... *“Versez-vous dedans. Je lirai tous les sites Web et livres sur lesquels je pourrai mettre la main... »*
3. Do it, in small steps. Actually doing whatever you want to do will be scary... *“Faites-le, par petites étapes. En fait, faire ce que vous voulez sera effrayant... »*
4. Play. Learning isn’t work. It’s fun.... *“Jouer. Apprendre n’est pas un travail. C’est marrant... »*
5. Do it with others. I believe most learning is done on your own, but doing it with others makes it fun... *“Faites-le avec les autres. Je crois que la plupart des apprentissages se font seul, mais le fait de le faire avec d’autres rend cela amusant... »*

¹What I’ve Learned About Learning; By Leo Babauta. <https://zenhabits.net/learn/>

²Traduction assistée par ordinateur.

³ What I’ve Learned about Learning; By Leo Babauta. <https://zenhabits.net/learn/>

6. Feel free to move around. I will dive into something for a couple weeks, and then move on to something else... *“N'hésitez pas à vous déplacer. Je vais me plonger dans quelque chose pendant quelques semaines, puis passer à autre chose...”*
7. But deep learning takes months or years. You can learn a lot about something in 2-4 weeks, but you really become an expert at something only after months and years of doing it.... *“Mais l'apprentissage profond prend des mois, voire des années. Vous pouvez en apprendre beaucoup sur quelque chose en 2 à 4 semaines, mais vous ne devenez vraiment un expert dans un domaine qu'après des mois et des années de pratique...”*
8. Test yourself. You can learn a lot of information quickly by studying something, testing yourself, studying again to fill in the holes in your knowledge, testing again, and repeating until you have it by heart...*“Testez-vous. Vous pouvez apprendre beaucoup d'informations rapidement en étudiant quelque chose, en vous testant, en étudiant à nouveau pour combler les lacunes de vos connaissances, en testant à nouveau et en répétant jusqu'à ce que vous l'ayez par cœur...”*
9. Disagree. Don't just agree that everything you're reading or hearing from others on a topic is correct, even if they are foremost experts. *“Être en désaccord. Ne vous contentez pas d'admettre que tout ce que vous lisez ou entendez des autres sur un sujet est correct, même s'il s'agit de grands experts.”*
10. Teach it. There is no better way to cement your knowledge than to teach it to others. It's OK if you don't really know it that well — as long as you're honest about that when you're teaching it to someone. *“Apprenez-le. Il n'y a pas de meilleur moyen de consolider vos connaissances que de les enseigner aux autres. Ce n'est pas grave si vous ne le savez pas vraiment bien, à condition que vous soyez honnête à ce sujet lorsque vous l'enseignez à quelqu'un..”*
11. Learning can be subliminal. We think we're in control of our minds and we're like programmers telling our minds what to learn, how to learn, and what data to retain... *“L'apprentissage peut être subliminal. Nous pensons que nous contrôlons notre esprit et nous sommes comme des programmeurs qui nous disent quoi apprendre, comment apprendre et quelles données conserver..”*

12. Reflect on your learning by blogging. You soak up a ton of information and patterns, and you can put that into action, but when you sit down and reflect on what you've learned, and try to share that with others (as I'm doing right now), you force yourself to think deeply, to synthesize the knowledge and to organize it, much as you do when you teach it to others. Blogging is a great tool for reflection and sharing what you've learned, even if you don't hope to make a living at it. And it's free. « Réfléchissez à votre apprentissage en bloguant. Vous absorbez une tonne d'informations et de modèles, et vous pouvez les mettre en pratique, mais lorsque vous vous asseyez et réfléchissez à ce que vous avez appris et essayez de partager cela avec les autres (comme je le fais en ce moment), vous forcez-vous à réfléchir profondément, à synthétiser les connaissances et à les organiser, tout comme vous le faites lorsque vous les enseignez aux autres. Bloguer est un excellent outil de réflexion et de partage de ce que vous avez appris, même si vous n'espérez pas en vivre. Et c'est gratuit... »

14- Pourquoi rendre l'apprenant autonome

Pour pouvoir mettre en place dans sa classe une ambiance de travail propice au développement de l'autonomie, il faut donc donner toute les importances aux savoirs faire et savoirs être autant qu'aux savoirs notionnels. Ce n'est qu'à cette condition que l'on pourra obtenir chez nos élèves plus d'autonomie et plus de réussite scolaire. Cette autonomie fait partie des finalités de l'éducation. Pourquoi les institutions insistent-elles sur le développement de l'autonomie ? Comment gérer une classe multiâge* ?

Les établissements scolaires veulent rendre l'apprenant autonome parce que celle-ci apparaît comme un facteur essentiel dans la société contemporaine aussi bien pour l'efficacité du fonctionnement collectif que pour l'épanouissement de l'individu. L'autonomie permet à l'apprenant d'acquérir une méthode de travail durant la poursuite de sa scolarité ainsi que pour sa vie professionnelle. Elle favorise également l'affirmation et la consolidation de sa personnalité, elle permet aussi à l'apprenant d'entrer dans le monde adulte avec un certain bagage méthodologique et psychologique, favorisant ainsi son insertion dans la société.

15- Les deux faits de l'autonomie

* Le dictionnaire de Legendre suggère d'utiliser l'expression multiprogramme: "la venue d'un seul programme de formation de même que l'importance stratégique de la conception curriculum militent en faveur de l'expression" **multi âge**".

L'autonomie de l'apprenant est une bonne chose, car il peut de cette manière établir un lien entre ce qui lui est enseigné et sa propre expérience. C'est ainsi que fonctionne l'apprentissage: il ne s'agit pas de restituer des savoirs, mais d'enseigner en suivant une intention qui permette à l'apprenant d'y trouver un sens. Le concept d'autonomie dans le domaine de l'apprentissage représente à la fois une finalité et un moyen. L'autonomie ne peut se développer qu'en s'exerçant, elle correspond à deux faits: un *fait social* et à un *besoin*.

15-1- Le fait social

Il consiste à envisager l'autonomie d'apprentissage non pas dans la solitude, mais dans un réseau d'échange et de partage. L'autonomie se vit avec les autres, c'est-à-dire en société. Cette conquête est sans cesse modulée par la vie en société. A partir du moment où on vit en société, on n'est pas autonome, on dépend toujours du milieu dans lequel on vit. Il est impossible de travailler seul, l'individu doit s'intégrer dans un groupe. De ce fait, le besoin de participation et d'autonomie se fait ressentir. L'individu n'admet pas de subir ou de rester passif (vue traditionnelle). Il devient par là un acteur sollicité ayant avec l'enseignant et les autres pairs une relation où il n'est plus ni receveur, ni consommateur (point de vue socioconstructiviste). « Si tu donnes un poisson à un homme, tu le nourris pour un jour. Si tu lui apprends à pêcher, tu le nourris pour la vie. »¹ Par confrontation à celui des autres, le travail de groupe et les apprentissages permet à l'apprenant de confirmer ou de rejeter son savoir. C'est ce que les cognitivistes comme A.N. Perret-Clermont² appellent le conflit socio-cognitif. Cette confrontation est d'autant plus facilitée qu'elle se fait avec des pairs et dans la réalisation d'une tâche et d'un objectif commun. Le travail de groupe est par ailleurs stimulant parce qu'il favorise une dynamique liée au partage d'une motivation reposant sur une appropriation du savoir et un enjeu commun. Enfin, le travail de groupe amène l'apprenant à mettre des mots sur ses pensées et sur ce qu'il ressent. Cette formulation, essentielle à l'apprentissage de toute chose y compris de soi, est d'autant plus aisée qu'elle s'adresse à des pairs qui ont le même langage ou presque.

¹Confucius (551-479 av. JC)

²A.N.PERRET-CLERMONTAN, « La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale », 1979

15-2- Le besoin

L'apprenant a toujours besoin d'être autonome car celle-ci contribue à la construction de sa personnalité. L'autonomie valorise aussi les individus surtout par la prise de responsabilité à laquelle elle conduit. Ainsi, le besoin de valorisation qui est aussi un besoin de personnalisation est un fait nécessaire. Ce besoin de valorisation consiste également en la participation à la vie collective (école, société). Quant au besoin de personnalisation, il rejoint la définition même de l'autonomie dans les sens où l'autonomie, bien que ne se vivant et se pratiquant par rapport aux autres implique que l'individu ait un ensemble de liberté lui permettant d'affirmer sa personnalité.

16-Les pratiques mises en place pour rendre l'apprenant autonome

16-1 Le maître entraîneur

Il joue un rôle de stimulateur et de facilitateur mais tout en sachant qu'il catalyse, non qu'il décide. Ainsi, l'autonomie se présente comme un équilibre entre le faire seul et le faire encouragé, sollicité. "Favoriser l'autonomie, ce n'est pas, à tout prix, donner une indépendance à qui ne la voudrait pas ou la craindrait. L'enseignant est celui qui aide à faire seul. Il aura accompli sa mission quand il sera devenu inutile"¹.

16-2 Le maître artisan

Il s'agit là d'une approche instrumentale de l'autonomie. Le maître met en situation d'activité et en situation d'apprentissage l'apprenant. Il aménage la classe, le temps et l'espace. De plus, il devra concevoir un matériel qui permette à l'apprenant d'expérimenter, de manipuler, puis de conceptualiser et ce, en fonction des besoins de l'apprenant. Enfin, en tant que médiateur et régulateur, le maître doit soutenir le groupe d'apprenants mais, là encore il s'agit d'une aide adaptée en fonction des besoins de dépendance et d'autonomie de chacun des étapes de croissance, des moments de son évolution intellectuelle et des événements de sa vie personnelle, parce que les groupes confiés sont généralement hétérogènes.

17-Une activité ayant du « sens » pour l'apprenant

Il importe que l'apprenant devra être au courant du but qu'il poursuit à travers chaque activité scolaire, de telle sorte qu'il comprenne le sens et l'intérêt des tâches qu'on lui demande de réaliser. Par conséquent, l'enseignant doit énoncer clairement avant tout travail

¹MARIE-AGNES HOFFMANS-GOSSET www.crifpe.ca/download/verify/156

les objectifs, afin que ces derniers aient de la signification pour l'apprenant. Celui-ci pourra se construire une représentation claire de ce qui lui est demandé et en percevra l'intérêt. De ce fait, il aura des jalons lui permettant d'analyser ses réussites, ses difficultés ou ses échecs et ainsi de s'auto-orienter. Tout ceci contribuera à la motivation de l'apprenant, base essentielle dans l'acquisition de l'autonomie.

18-Un nouveau statut de l'erreur

-Définition de l'erreur

Le mot « erreur » est un nom féminin, tiré du latin *error*, de *errare* => errer. Le dictionnaire de la langue française LE ROBERT POUR TOUS 2009¹ donne au mot « erreur » les significations suivantes :

- 1- Acte de l'esprit qui tient pour vrai ce qui est faux et inversement.
- 2- État d'une personne qui se trompe.
- 3- (Une, des erreurs) Assertion, opinion fausse.
- 4- Action regrettable, maladroite, déraisonnable.
- 5- Chose fausse, par rapport à une norme.
- 6- Chose fausse, élément inexact, dans une opération.

Le terme « erreur », au sens étymologique, vient du verbe latin *error*, de *errare*, l'erreur étant considérée comme « un acte de l'esprit qui tient pour vrai ce qui est faux et inversement ; jugement, faits psychiques qui en résultent. ». Jean Pierre Cuq l'a défini comme « un écart par rapport à la représentation d'un fonctionnement normé, l'erreur linguistique a longtemps été liée en didactique des langues aux interférences de la langue maternelle et de la langue étrangère (...) »². Cuq a souligné aussi que « l'approche cognitive considère l'erreur comme une étape dans la structuration progressive de l'interlangue et comme l'indice d'une dynamique d'appropriation du système. »³

Selon le Larousse, l'erreur est une chose fausse, erronée par rapport à la vérité, à une norme, à une règle. En pédagogie, l'*erreur* désigne une réponse ou un comportement de

¹ REY, A., REY-DEBOVE, J. et ROBERT, P., 2009, Dictionnaire de la langue française, le Robert, Paris.

² Cuq, J. P. (2003) – Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, Paris, Clé International

³ ibid.

l'apprenant qui ne correspond pas à la réponse, au comportement attendu. « L'erreur est généralement considérée soit comme un écart entre la performance réalisée (la réponse) et un but attendu (ou une norme définie... »¹. Longtemps considérée négativement, l'erreur était considérée comme un échec de l'apprentissage. Imputée à l'élève, elle générait des conduites de répétitions magistrales. Ces pratiques engendraient forcément du stress chez l'élève, et une « peur de l'erreur ». Ce genre d'erreurs peut être d'ordre linguistique, phonétique, socioculturel, discursif et stratégique.

Il s'agit là surtout de mettre en place des situations- problèmes dont l'objectif est de permettre aux apprenants d'acquérir de nouvelles connaissances, on parle ici de l'ingénierie de l'information et en plus particulier de la méthode T.P.S.I.² Les erreurs commises par l'apprenant dans le groupe auquel il appartient sont des points d'appui de l'apprentissage car leur dépassement est source d'acquisition du concept.

19-Les formes de travail qui prennent en compte cette conception de l'apprentissage

19-1 Des rôles partagés par le biais du contrat

Le contrat est un accord pris par des parties opposantes et dont découlent les droits et les obligations respectives et réciproques pour chacune des parties. « La pédagogie de contrat est celle qui organise des situations d'apprentissage où existe un accord négocié lors d'un dialogue entre des partenaires qui se reconnaissent comme tels, afin de réaliser un objectif, qu'il soit cognitif, méthodologique ou comportemental »³. Dans la pédagogie de contrat le maître établit avec les apprenants des règles, et ceux-ci s'engagent à aboutir aux objectifs négociés avec l'aide du maître. Ce contrat relève de l'organisation de la classe et des habitudes de travail. Il est destiné à clarifier les engagements réciproques des acteurs de l'apprentissage. De plus, il a la valeur d'un engagement moral entre l'enseignant et l'apprenant. Ce type de contrat fournit des repères utiles dans le déroulement du parcours d'apprentissage. Le respect de ce contrat conditionne le bon fonctionnement de la formation il permet également à l'apprenant d'exprimer ses opinions et l'aide à se responsabiliser, et donc à être autonome. Le contrat pédagogique organise des situations d'apprentissage où existe un accord négocié lors d'un dialogue entre partenaires pour réaliser un objectif, qu'il soit

¹Portail-du-fle <https://portail-du-fle.info> › glossaire › erreur

²Tout nouveau **Thème** représente un **Problème** chez les apprenants qui par la suite essaient de trouver une **Solution** qui leur permette en fin de compte l'**Intégration**.

³Przesmycki, 1994 https://wiki.telug.ca/wikitedia/index.php/Contrat_p%C3%A9dagogique

cognitif, méthodologique ou comportemental. Le contrat pédagogique a aussi pour but de soutenir l'élève dans ses apprentissages. De même, il encourage les enseignants à clarifier au mieux leurs objectifs afin de permettre aux élèves de devenir acteurs dans le processus d'apprentissage. Cette volonté des Directions n'est pas isolée et révèle une tendance bien marquée, que ce soit dans les milieux scolaires ou professionnels.

19-2 Des rôles partagés par le biais du travail de groupe

L'hétérogénéité des niveaux des élèves est souvent présentée comme une entrave à l'atteinte de ce double objectif. Pourtant, à la lumière des travaux de recherche en sciences de l'éducation, le lien entre hétérogénéité des niveaux des élèves et efficacité de l'enseignement peut être envisagé autrement. Si paradoxal que cela puisse paraître, c'est dans des pratiques groupales hétérogènes. Le groupe constitue pour l'apprenant un cadre plus rassurant, car il est entouré de collaborateurs pouvant l'aider à trouver des solutions à ses problèmes. Il est placé en situation de communication et est donc amené à prendre la parole et argumenter pour défendre son point de vue. L'apprenant est ici l'acteur de son apprentissage, qu'il construit par le biais de confrontations d'idées au sien du groupe auquel il fait partie. Dans « La saveur des savoirs »¹, Jean-Pierre Astolfi affirme que l'hétérogénéité des classes est bénéfique aux bons élèves qui – grâce aux questions des élèves en difficultés – perçoivent mieux où résident les difficultés et consolident ainsi leurs apprentissages.

20-Différence entre le contrat pédagogique et le contrat didactique

Le contrat pédagogique relève de l'organisation de la classe et des habitudes de travail tandis que le contrat didactique concerne la construction et la transmission des savoirs.

Le contrat pédagogique est constitué de l'ensemble des règles de vie en vigueur dans une classe. La nature de ce contrat n'est pas liée à une discipline enseignée, alors que le contrat didactique est le résultat de la négociation des rapports établis explicitement et/ou implicitement entre un élève ou un groupe d'élèves, un certain milieu et un système éducatif, aux fins de les faire approprier un savoir constitué ou en voie de constitution.

21-Le rôle de l'enseignant

L'enseignant favorise une coopération entre les élèves afin qu'ils apprennent les uns des autres. Son rôle n'est pas seulement un transmetteur de connaissances, mais aussi un guide,

¹Astolfi, J. P. (2008). La saveur des savoirs : disciplines et plaisir d'apprendre. ESF

une personne ressource, un régulateur, un médiateur, il favorise une construction en commun de la connaissance fondée sur la coopération entre pairs et propose à l'élève des situations d'apprentissage diversifiées qui visent sa zone proximale de développement. Ce dernier par essai et erreur, sera en mesure de comparer les conceptions qu'il possède déjà avec ses nouvelles expériences.

L'enseignant n'est non plus l'instructeur habituel, il devient le gestionnaire, le facilitateur, le thérapeute à lequel l'apprenant peut faire appel quand il en a besoin. Il devrait être autant un spécialiste de la transmission du savoir que du savoir lui-même. Le savoir de l'enseignant est d'abord au service de l'apprenant; dans ce cas-là, il doit:

Reconnaître la mise en œuvre chez les apprenants, les stimuler par des actions pédagogiques qu'il juge nécessaires, diagnostiquer les blocages qui entravent le parcours du processus d'apprentissage, et enfin les amener à choisir les stratégies d'apprentissage pouvant être utile pour une autonomie.

Les enseignants doivent être formés sur la compréhension de la matière enseignée et celle des conditions permettant aux apprenants d'acquérir les savoirs et les savoir-faire jugés importants. L'apprenant qui devrait travailler le plus et être placé au centre de la construction des savoirs pour qui seront par la suite adaptée à de nouvelles situations de l'apprendre. Cette centration sur l'apprenant est issue du mouvement constructiviste. Dans cette perspective, c'est le processus d'apprentissage et non le processus d'enseignement qui est le point de départ de l'acquisition d'un savoir; c'est le dispositif d'apprentissage qui doit éveiller la curiosité et l'intérêt des apprenants en vue de développer leurs méthodes de raisonnement, leurs savoir-faire et leur sens de responsabilités.

Les activités en classe doivent donc procéder directement au besoin et à l'intérêt de l'apprenant et de son désir de résoudre des problèmes, les conditions de cet apprentissage se réalisent essentiellement en groupe restreint à travers des situations-problèmes. En ce sens, l'apprenant devient un sujet actif et un acteur social. *L'apprendre selon l'approche constructiviste n'est pas synonyme d'accumulation de connaissances mais de la construction individuelle des savoirs.* L'apprenant ne reçoit pas les informations, mais il va les chercher lui-même en mettant en place des stratégies individuelles d'apprentissage ; il est sensé de mettre à la disposition des apprenants des méthodes de travail, des stratégies et démarches d'apprentissage lui permettant d'apprendre à apprendre en autonomie afin de devenir son propre architecte, responsable de la construction de sa propre maison. Elle sera peut-être

moins belle, mais elle sera la sienne et il pourra l'agrandir, la modifier et la décorer selon ses propres goûts et la partager avec les autres pour l'améliorer ensemble dans une dimension sociale et interactive.

Bien entendu, toutes les situations que constituent les parcours diversifiés et les travaux personnels encadrés sont des occasions de placer l'apprenant dans une situation où le maître accompagne plus qu'il impose. L'une des tâches de l'enseignant s'est d'amener les apprenants à se construire des méthodes de travail et d'éviter tout enseignement compartimenté, dur et restreint afin de faire germer la créativité dans une perspective multidimensionnelle.

C'est l'apprenant qui gère et évalue son apprentissage. Il peut par exemple choisir son parcours, décider du rythme, s'auto-évaluer. Il s'agit non pas d'exiger l'autonomie de l'apprenant, mais de l'aider à la développer progressivement (et en sachant que l'autonomie absolue n'existe pas).

Selon Holec (1979) prendre en charge son apprentissage c'est, assumer la responsabilité de différentes décisions concernant tous les aspects de cet apprentissage ; la détermination des objectifs, la définition des contenus et des progressions, la sélection des méthodes (*ce que nous allons voir dans les pages qui suivent*) et des techniques à mettre en œuvre, le contrôle du déroulement de l'acquisition proprement dite et l'évaluation de l'acquisition réalisée. C'est ainsi qu'Holec insiste sur le fait que dans un tel contexte, l'apprenant doit “apprendre à apprendre” et il définit l'autonomie comme « une compétence potentielle de comportement dans une situation donnée, soit celle de l'apprentissage »¹.

Donc le concept d'autonomie, en auto-apprentissage, s'associe à celui d’“apprendre à apprendre” et donc aux stratégies; ce n'est pas un concept nouveau même si auparavant il n'était pas aussi explicite. L'autonomie de l'apprenant implique qu'il prenne activement en charge tout ce qui constitue un apprentissage, c'est-à-dire aussi bien sa définition, sa gestion et son évaluation que sa réalisation. Pour ce faire, il doit savoir apprendre. C'est une capacité qui peut s'acquérir par une formation spécifique, suivie soit avant l'apprentissage de langue, ou intégrée à cet apprentissage. Une telle formation représente une charge d'acquisition, mais c'est un investissement dont les effets augmentent considérablement les chances de chacun

¹OA HOLEC, HENRI (1991) Autonomie de l'apprenant et de l'apprentissage www.ph-ludwigsburg.de/html/2b-frnz-s-01. Education permanente 101/1991. p.5.

d'apprendre une langue étrangère de manière efficace, même de ceux auxquels l'apprentissage par enseignement semble convenir.

22-Conclusion

La motivation n'est pas une chose figée, c'est une sorte de graduation qui va du « manque de motivation, amotivation », à la motivation intrinsèque, en passant par la motivation extrinsèque. Elle consiste à susciter chez l'individu l'envie, le désir et à capter son attention. Bien qu'il soit peu probable qu'un agent ou un événement va modifier considérablement la motivation des apprenants à apprendre, où aura une incidence positive sur quelque un des apprenants, il est important de reconnaître que leur motivation est dynamique. Grâce au comportement du médiateur, bien sûr, sa conception de cours et les pratiques d'enseignement, il peut créer des conditions qui favorisent la participation en classe et la motivation à apprendre sur une variété de niveaux. En se focalisant sur une série de stratégies qui correspondent à son style d'enseignement et l'environnement de la classe.

Qu'on le veuille ou pas, l'exclusion de l'autonomie en tant que facteur indispensable dans le processus de l'enseignement apprentissage du vocabulaire dans une perspective socioconstructiviste ne peut pas y être. Pour conclure cette partie on peut dire que:" l'autonomie n'est pas un don ! Elle ne survient pas par une sorte de miracle ! Elle se construit dans la rencontre d'éducateurs capables d'articuler, dans leurs préoccupations, une meilleure définition de leur domaine de compétences, une plus grande lucidité sur les valeurs qu'ils veulent promouvoir et un meilleur discernement du niveau de développement de l'apprenant et des apprentissages qui peuvent lui permettre de progresser. " Ce n'est certes pas là chose aisée, mais l'enjeu est si important que nous n'y travaillerons jamais assez. "¹

¹PHILIPPE MERIEUX; source: <http://meirieu.com/DICTINNAIRE/autonomie>.

TROISIEME CHAPITRE

STRATEGIES, MÉTHODES ET STYLES D'APPRENTISSAGE

" Donner à l'enfant le désir d'apprendre, toute méthode lui sera bonne " ¹

" Ce n'est pas l'objet qui fait la science mais la méthode " ²

"Ce qui vaut la peine d'être fait vaut la peine d'être bien fait."

(Devise du peintre Nicolas Poussin [1594-1665])

Ce qu'apprend un enfant dépend non seulement de ce qu'on lui enseigne mais aussi de la manière dont on le lui enseigne, de son niveau de développement, et de ses intérêts et de son vécu... Cela signifie qu'il faut donc choisir avec beaucoup de soin les méthodes utilisées pour présenter le matériel...

Introduction aux apprentissages essentiels communs.

Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan, 1988. (p.10)

"Celui qui ose enseigner ne doit jamais cesser d'apprendre." ³

[Traduction]

- John Cotton Dana"

"C'est au bout de l'ancienne corde qu'on tisse la nouvelle" ⁴

Le présent chapitre fait le point sur certains aspects de l'apprentissage et établit des liens importants entre comportementisme, cognitivisme constructivisme et socioconstructivisme. Il propose également un ensemble de points de repères dans le contexte où l'objet d'étude est l'apprentissage et la perspective celle de l'apprenant.

Nous nous trouvons tout le temps devant un écran de télévision, un écran d'ordinateur pour une telle ou telle opération : rédiger, calculer, projeter, vérifier, contrôler, se renseigner, échanger ; un écran de télévision pour s'informer, se divertir, se former ; un écran de cinéma ; un écran qui reçoit des vidéos domestiques, d'entreprises, des jeux, etc. Grands et petits, ces écrans émettent des nouvelles, reflètent des cultures, manifestent des comportements, dirigent nos idées et sensations, nous ouvrent à d'autres langues, à d'autres valeurs...

¹ Emile ou De l'éducation (Rousseau 1762)

² Social Research Lundberg (1946).

³ JOHN COTTON DANA, centre de pédagogie universitaire. Chapitre 2 nos modes d'apprentissage.

⁴ LISETTE CAUBERGS: développement et le partage de connaissances ATOL 11 avril 2006
www.linternaute.com

L'étude des différences individuelles qui caractérisent les apprenants s'intègre de plus en plus dans les travaux en didactique des langues. L'utilisation des stratégies d'apprentissage est un type de différences individuelles qui semble être assez sensible à l'environnement pédagogique.

1-Introduction

L'apprentissage des langues a connu un changement de paradigme ces dernières années. Toute l'attention de la théorie socioconstructiviste se porte sur l'apprenant qui est devenu responsable de son apprentissage et qui doit profiter de toute occasion pour pratiquer et ainsi améliorer ses compétences dans la langue cible.

En effet, apprendre est un acte particulièrement compliqué parce que la situation d'apprentissage se construit non seulement à partir d'un milieu spécifique mais interpelle aussi la personne dans ses caractéristiques profondes. L'apprenant construit sa réalité, ou du moins l'interprète, en se basant sur sa perception d'expériences passées (connaissances antérieures) ; celles-ci sont activement construites par lui-même et non passivement reçues de l'environnement; elles ne sont donc pas un reflet de la réalité, mais une construction de celle-ci, parce que nos connaissances du monde se fondent sur les représentations humaines. L'apprentissage d'un individu dépend de ce qu'il sait déjà, et plus il connaît, et plus il peut apprendre. De ce fait l'apprendre désigne non seulement modifier son comportement mais aussi, et surtout, changer le sens que l'on donne à son expérience; c'est-à-dire on peut construire et organiser nos connaissances par notre action propre.

En ce sens, la psychologie cognitive a permis de mieux comprendre le rôle absolument actif joué par celui qui apprend en situation d'apprentissage, tant au plan des stratégies qu'il utilise pour être opérant qu'au plan des représentations qu'elle invoque pour donner du sens à son activité.

L'approche socioconstructiviste (sujet de notre travail) a aussi mis en évidence le rôle important de l'organisation des connaissances en mémoire (connaissances antérieures dites échafaudage) et des interactions sociales (au sein d'un groupe) dans l'élaboration de nouvelles connaissances. L'approche socioconstructiviste de L. Vygotsky en est un exemple.

Pour l'éducateur, la connaissance des mécanismes fondamentaux de l'apprentissage couvre certes un grand intérêt puisqu'elle lui permet de mieux comprendre le fonctionnement de ses sujets. Elle met cependant en lumière un autre enjeu important, celui de mieux comprendre les dissimilitudes individuelles (hétérogénéité des groupes d'apprenants) au cœur même de ce fonctionnement afin d'en tenir compte dans l'enseignement." C'est en ce sens que le style d'apprentissage est rapidement venu s'ajouter aux facteurs d'intelligence et de personnalité et fait actuellement partie des connaissances de base des éducateurs. La

popularité de ce concept chez les éducateurs gomme parfois le fait que ce concept est encore nouveau et qu'il demeure en quête d'un solide cadre théorique "¹

Généralement, la constitution des classes comprend de nombreux paramètres. Bien que les classes (élèves) soient constituées avec soin, une hétérogénéité plus ou moins prononcée quant au niveau scolaire est inévitable et cela par dans la plupart du temps par manque de moyens. Qui plus est, les dépistages réalisés (conseils d'évaluations: passage d'un niveau à un autre supérieur), aux cours d'années scolaires en vue de la constitution des classes, mesurent uniquement l'état des connaissances à un moment donné, mais ne donnent aucune indication sur les capacités et la vitesse d'apprentissage des apprenants. Par ailleurs, nos sujets sont très différents les uns des autres, ce que nous allons voir avec plus de détails dans les lignes qui suivent. Cette donnée constitue une difficulté supplémentaire mais également une richesse, si l'on parvient à intégrer cette diversité dans la conception même de son cours.

2-Les stratégies d'apprentissage

Nous sommes conscients depuis longtemps que la qualité de l'apprentissage du FLE ne dépend pas seulement des stratégies que nous mettons en place en tant qu'enseignants. Elles sont couramment associées à l'apprentissage scolaire. Ces stratégies sont classées en trois domaines : les stratégies métacognitives, les stratégies cognitives de traitement et les stratégies cognitives d'exécution. Les stratégies cognitives facilitent la résolution d'un problème, comme comparer, souligner les informations pertinentes, paraphraser, quant aux stratégies métacognitives elles régulent les activités cognitives, principalement la planification et le contrôle. En psychologie, les fonctions exécutives désignent des processus cognitifs et regroupent des fonctions élaborées comme la logique, la stratégie, la planification, la résolution de problèmes et le raisonnement. "Elles interviennent essentiellement dans les situations qui demandent de la réflexion et de la créativité, lorsqu'il est nécessaire de s'adapter à des situations nouvelles non routinières. Ces fonctions offrent une souplesse dans le traitement de l'information à chaque instant. Elles permettent d'adapter notre comportement aux exigences de l'environnement"².

¹JACQUES CHVRIER, MARIETTE THEBERGE ET RAYMOND LEBLANC? Le style d'apprentissage : une perspective historique. www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/28-1/02-chevrier.html Olry-Louis, Isabelle (1995b) L'évaluation des styles d'apprentissage: construction et validation d'un questionnaire contextualisé. Dans *L'Orientation scolaire et professionnelle*, Vol. 24 (4), pp. 403-423.

² Héroïse Théro, Processus cognitifs complexes Les fonctions exécutives, Dossier enseignants

La réussite de tout apprentissage est liée en grande partie aux stratégies que mettent en place les apprenants en situation d'apprentissage. « Les individus n'apprennent pas de n'importe quelle manière, ils inscrivent toujours leur apprentissage dans un processus raisonné et recourent à leur méta-connaissance, soit aux connaissances qu'ils ont des processus en jeu dans leur propre fonctionnement mental (L'apprenant de LE n'est jamais passif. »¹

Les enseignants de français Langue Seconde, grâce à la nature même de leur domaine, ont depuis longtemps compris, probablement mieux que nombre d'autres enseignants, ce que signifie travailler avec un groupe hétérogène d'apprenants. Généralement parlant, les classes de français Langue Seconde ont toujours été caractérisées par un grand mélange de styles individuels et culturels et par une variété de stratégies utilisées. Il faut noter que le terme différences individuelles existant englobe plusieurs notions différentes selon grand nombre de chercheurs.

Choisir une stratégie d'enseignement consiste à planifier un ensemble d'opérations et de ressources pédagogiques, à agencer un ensemble de méthodes et de moyens d'enseignement selon des principes définis et conformément à un modèle d'enseignement. Cependant, il n'existe pas de stratégie parfaite pour chacune des situations potentielles, seulement des décisions plus ou moins adaptées aux contextes, aux élèves et aux objectifs visés.

Lorsque l'on apprend une langue, maternelle ou étrangère, on développe des stratégies d'apprentissage qui ont pour but de nous aider à mieux mémoriser.

Une stratégie d'apprentissage en contexte scolaire est une catégorie d'actions métacognitives ou cognitives utilisées dans une situation d'apprentissage, orientées dans un but de réalisation d'une tâche ou d'une activité scolaire et servant à effectuer des opérations sur les connaissances en fonction d'objectifs précis ...

3-Les types de stratégies :

Il existe 2 types de stratégies :

1. Les stratégies cognitives

¹Claire Del Olmo, Comprendre les enjeux des stratégies d'apprentissage pour devenir enseignant de FLE (Merri et Pichat 2007 : 92). <https://doi.org/10.4000/apliut.5315>.

Ce sont les procédures, les techniques que vous utilisez pour réussir une tâche.

2. Les stratégies métacognitives

Elles consistent à réfléchir sur votre propre façon de penser, d'agir et d'apprendre pour en évaluer l'efficacité et pour l'améliorer.

Les premières sont mises en œuvre lorsque vous effectuez une recherche documentaire, vous prenez des notes... Les suivantes rendent votre manière d'apprendre plus efficace.

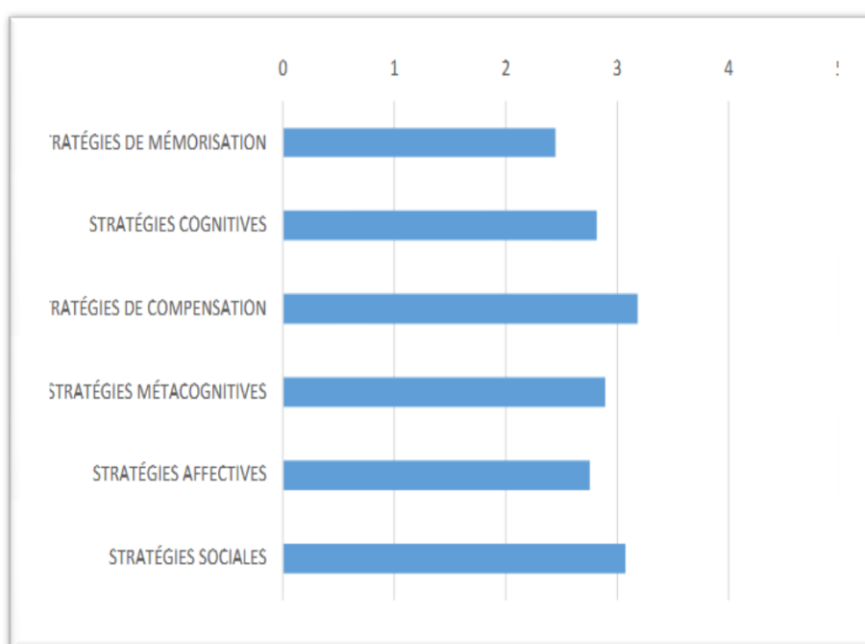


Figure 9Diagrammes les stratégies d'apprentissage par catégories

En matière d'enseignement et d'apprentissage, étudier l'interaction entre aptitude et traitement pédagogique (*Aptitude Treatment Interaction, ATI*), c'est étudier les effets sur l'apprentissage de la mise en relation de certaines caractéristiques de l'apprenant (les différences individuelles) avec des outils pédagogiques.

Les stratégies d'apprentissage sont couramment associées à l'apprentissage scolaire. Cependant, la généralisation du terme pour décrire toutes sortes de conduites et de comportements liés à l'apprentissage a créé une confusion et un manque de constance dans la façon d'utiliser le concept." Pour favoriser une plus grande harmonisation dans son usage, la notion de stratégie d'apprentissage est replacée dans son cadre de référence d'origine et une définition de stratégie d'apprentissage est proposée. Une nouvelle taxonomie des stratégies est

enfin décrite, elle classe les stratégies en trois domaines : les stratégies métacognitives, les stratégies cognitives de traitement et les stratégies cognitives d'exécution."¹

Les stratégies d'apprentissage sont des actions entreprises par l'apprenant pour l'aider à acquérir, stocker, retrouver et utiliser des informations. L'utilisation des stratégies d'apprentissage permettra à l'apprenant de rendre son apprentissage plus efficace, plus agréable, plus autonome et plus transférable vers de nouvelles situations. L'acquisition de stratégies d'apprentissage est la clé vers une grande autonomie de l'apprenant. Bien que ces stratégies sont à utiliser individuellement par l'apprenant, les médiateurs jouent un rôle important dans la sensibilisation aux stratégies d'apprentissage et de là une mise en pratique efficace de ces mêmes stratégies. Le recours par l'apprenant à des stratégies d'apprentissage résulte en confiance de soi accrue.

Choisir une stratégie d'enseignement consiste maintenant à planifier l'ensemble des méthodes et des moyens spécifiques d'enseignement qui seront utilisés pour atteindre les objectifs d'apprentissage visés par un cours donné dans une discipline donnée, à un niveau scolaire donné et pour des élèves précis.

4-Styles d'apprentissage

Ces stratégies peuvent être apprises, et les apprenants peuvent choisir consciemment d'appliquer une stratégie spécifique dans une situation donnée. De leur côté, les styles d'apprentissage font partie intégrante de la personnalité d'un individu et ont une base physiologique. Les démarches d'enseignement varient ; certains enseignants préfèrent l'enseignement magistral, tandis que d'autres aident les apprenants à faire la découverte par eux-mêmes, certains réunissent leurs efforts sur le transfert des connaissances, d'autres sur la promotion de la compréhension, certains adoptent une démarche centrée sur l'enseignant, d'autres une démarche centrée sur l'apprenant. Peut-on concevoir une façon parfaite d'aborder et de trouver une solution à un problème? Certainement pas. Tout dépend de la nature du problème, des circonstances et, surtout, des spécificités individuelles de ceux qui apprennent. En fait, confrontés à une même situation, la pulpe de ces apprenants observés présente des réactions diversifiées, parfois très distinctes. Comment pouvons-nous interpréter, respecter et valoriser ces différences? *C'est ce que nous allons traiter dans les lignes qui suivent.*

¹ **Christian Bégin** *Les stratégies d'apprentissage* : un cadre de référence simplifié. Revue des sciences de l'éducation Volume 34, numéro 1, 2008, p. 47-67

5-Qu'est-ce qu'un style d'apprentissage ?

Le concept de style d'apprentissage apparaît très polysémique, donnant lieu à des conceptions et à des applications parfois contradictoires. Si la discussion théorique peut s'accommoder d'un tel débat, il n'en est pas de même pour la pratique qui doit s'appuyer sur des connaissances favorisant une intervention efficace. " Le style d'apprentissage se définit comme les comportements distinctifs aux plans cognitifs, affectifs, psychologiques et sociologiques; ces comportements servent d'indicateurs relativement stables de la façon dont un individu perçoit et traite l'information, interagit et répond à l'environnement d'apprentissage. "¹ Le style donc, c'est la manière personnelle d'agir et de se comporter. Par extension, le style d'apprentissage d'un individu, c'est son mode personnel d'appropriation et de traitement de l'information. En pratique, et en d'autres termes, le style d'apprentissage est la manière préférentielle d'aborder et de résoudre un problème.

Il n'existe pas une bonne façon d'apprendre ou de résoudre un problème. Nous sommes tous différents, mais complémentaires. Toute tentative pour «normaliser» la démarche intellectuelle d'un apprenant, toute tentative pour prescrire un style d'apprentissage idéal et orthodoxe relève du fantasme normatif qui ne qualifie pas pour enseigner.

6-Quelle est la nature du «style d'apprentissage»?

Les régularités que l'on peut observer dans les conduites d'apprentissages d'un apprenant correspondent-elles à des stratégies que cet apprenant a décidé d'adopter au cours de ses études ou découlent-elles de caractéristiques propres à lui et que l'on pourrait qualifier de «style d'apprentissage»? Doit-on voir dans les différences individuelles d'apprentissage l'expression de simples habitudes acquises par les apprenants au cours de leurs études et influencées par des environnements culturels différents ou la manifestation de différentes prédispositions caractéristiques de l'unicité de chacun des apprenants que l'on pourrait désigner comme étant son «style d'apprentissage»?

Beaucoup d'encre a coulé au sujet des styles d'apprentissage. Sans doute, en tant qu'enseignant, vous avez constaté qu'un nombre de vos élèves ont du mal à saisir ce que vous êtes en train d'expliquer comme c'est le cas des apprenants arabophones. Il est fort probable

¹SAUVE, L; NADEAN, J-R; LECLERC, G.Le profil d'apprentissage des étudiants inscrits dans un certificat de cycle offert à distance et sur campus <http://anale-informatica.tibiscus.ro>.

qu'il ait un style d'apprentissage différent du vôtre et que vos stratégies d'apprentissage s'avèrent inefficaces pour eux.

Lorsque les styles d'apprentissage de la plupart des apprenants d'une classe et le style d'enseignement de l'enseignant ne concordent pas, les apprenants s'ennuient, ils deviennent distraits et se démotivent en classe, ils obtiennent de mauvais résultats aux examens, ils se découragent; dans certains cas, ils décrochent et abandonnent leurs études. Lorsque les enseignants remarquent les faibles notes obtenues aux examens, les classes qui ne réagissent pas ou sont hostiles, la faible assiduité et les abandons, ils savent que quelque chose ne fonctionne pas. Ils peuvent devenir exagérément critiques à l'égard des étudiants et cela qui empire les choses.

7-Les types d'apprenants

Il est banal de constater qu'un apprenant d'une langue étrangère complètement différente de sa langue maternelle « avance » plus vite dans son apprentissage qu'un apprenant dont la langue maternelle est radicalement différente de la langue cible. La diversité des publics, des individus, les aléas des motivations et des histoires individuelles, les différentes habitudes d'apprentissage sont autant de réalité du quotidien de l'enseignant. Chaque apprenant travaille différemment ; dans l'apprentissage d'une langue étrangère, certains d'entre eux ont de grands soucis au niveau de la prononciation, alors que d'autres trouvent très difficile parce qu'ils étudient un système de linguistique qui leur est complètement étranger. Pour des apprenants arabophones, l'hétérogénéité réside plutôt dans le niveau différent de la maîtrise du français, dans la stratégie d'apprentissage. Les apprenants de niveaux acceptés ont tendance à tout faire, ce qui décourage la participation des apprenants de niveaux moyens et moins moyens *slow learners*¹ qui ne s'expriment quasiment pas pendant le cours.

Après avoir traité les styles d'apprentissage, nous traiterons les styles d'apprenants. D'après David Kolb² qui est un éducateur et qui a beaucoup contribué à l'étude des styles d'apprentissage...il a identifié, à partir des divers modes d'apprentissage, quatre styles d'apprentis:

¹**Slow learners** : apprenants moins moyens pour ne pas les considérer comme faibles.

² **KOLB DAVID** (1984) Experiential Learning Theory www.d.umn.edu/.../

7-1-Le style accommodateur (le manipulateur):

L'individu de cette catégorie apprend principalement par "manipulation", en exécutant les tâches, cet apprenant aime être impliqué dans la planification et la réalisation des activités; il a tendance à résoudre les problèmes par essais/erreurs plutôt que par la logique; il a tendance à se fier aux réflexions des autres plutôt que sur sa propre analyse; il accepte de prendre des risques. Ce genre d'apprenant est intéressé par:

Les jeux de rôles; il aime la participation à des activités et à des exercices en petits groupes; et échanger les commentaires.

7-2-Le style divergent (l'observateur):

Cet individu a un sens aigu de l'observation, il est habile à percevoir un objet ou un problème sous différents angles; il excelle bien dans les activités novatrices telles que les séances de remue-méninges; il a une imagination fertile et des intérêts variés, il s'intéresse aux personnes et accorde beaucoup d'importance aux sentiments. Il est intéressé par:

Apprendre par de nouvelles expériences: jeux de rôle; échanger et discuter avec les pairs; suivre des cours particuliers; et observer, synthétiser et tirer des conclusions.

7-3-Le style assimilateur (le conceptualiste):

Cet individu est habile à réorganiser logiquement des informations disparates. Il a tendance à préférer jongler avec les idées et les théories plutôt qu'avec leur application pratiques. Il est intéressé par: Les cours théoriques; Les examens objectifs; la lecture au sujet de différentes théories.

7-4-Le style convergent (le penseur-expérimentateur):

Cet individu est habile à mettre en pratique des idées et des théories, à résoudre des problèmes et à prendre des décisions. Il préfère résoudre des problèmes dont la solution est unique. Enfin, il a plus de facilité à exécuter des tâches techniques qu'à s'impliquer dans des controverses interpersonnelles ou sociales. Les types d'activités qui l'intéressent: Le temps d'études non dirigé; les études de cas; les projets et activités individuels autogérés.

8-Classement des types d'apprenants

Ces apprenants peuvent être classés comme suit¹:

8-1- Le divergent (concret-réfléchi):

Intuitif pragmatif (génère des solutions). Il est intéressé par la question: *Pourquoi?* Il interprète des situations concrètes, de différents points de vue. Il résonne à partir de situations concrètes et d'une information présentée de façon systématique et cohérente.

Méthode d'apprentissage privilégiée: le cours magistral se concentre sur des points très précis d'un système ou concept, suivie d'une activité d'exploration d'un autre système ou concept.

8-2- L'assimilateur (réfléchi-abstrait):

Intuitif réflexif (planifie et formule des théories). Il s'approprie une gamme étendue d'informations et les intègre selon un processus concis et logique, il est motivé par la question : *Quoi?* Qu'est-ce qui est à connaître. Il respecte la connaissance et la parole de l'expert (le professeur).

Méthode privilégiée: Il préfère recevoir des réponses correctes.

8-3- Le convergent (abstrait-actif):

Méthodique réflexif (planifie et décide). Il recherche des applications pratiques aux concepts et aux théories. Il est motivé par la question: *Comment?*

Méthode d'apprentissage privilégiée: une interaction prof/apprenant. Résolution de problèmes, application de concepts.

8-4-L'exécutant (concret-actif):

Méthodique et pragmatif (exécute et réalise). Il met en œuvre des expériences pratiques et s'implique personnellement dans de nouvelles expériences comportant un défi. Il est motivé par la question: *Qu'est-ce qui se passe si.....?*

La méthode privilégiée d'apprentissage: découverte indépendante.

9-Les méthodes pédagogiques

¹KOLB DAVID (1984) www.d.umn.edu/... Experiential Learning: experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs; Toronto: Prentice Hall.

Il n'y a rien qui vaille, sans méthode et possession de méthode c'est courir à l'échec le plus certain; comme rien ne se fait sans désir et imposer quoi que se soit à celui qui apprend si l'on ne manifeste pas le désir, c'est s'exposer au refus ou engendrer le rejet. Raisonnablement, on ne mettra pas au point une tâche de transformation, si la matière première, qu'on a l'intention d'y introduire s'avère à l'avance irréductible, impossible à changer," *onnefait pas boire un âne qui n'a pas soif*". Pour cela, on ne peut en aucun cas, faire travailler un individu, sans avoir suscité chez lui un intérêt, c'est-à-dire un besoin de savoir ou de réagir. Il faut faire le point concernant les connaissances préalables des apprenants et identifier leurs besoins, parce que ces derniers n'arrivent pas en classe la tête vide, ils disposent d'idées plus ou moins structurées, qu'ils tentent d'adapter à la situation et ces idées constituent pour eux un système éducatif bien installé qui résiste aux informations nouvelles proposées par le maître. Il est aussi inconcevable d'imposer à des individus des façons et manières de travailler, des inter-relations, une pédagogie, on ne peut pas les convertir à une religion par la seule force des armes. Il n'est donc pas surprenant que l'on se pose des questions essentielles lorsque l'on approfondit l'étude de ce concept. *Les méthodes pour apprendre* sont devenues des *modèles pour comprendre*, elles sont aussi devenues des outils d'analyse, permettant l'entrée conceptuelle de l'étude des notions qui structurent un dispositif de formation.

L'enseignement et l'apprentissage d'un savoir ne peuvent pas avoir lieu, normalement, sans une «méthode» ou une façon organisée de présenter le savoir aux apprenants. Si l'apprentissage scolaire est dépendant de la combinaison des conceptions philosophiques de l'éducation et des formes institutionnelles de la transmission, les méthodes pédagogiques concrètement utilisées dans les classes ou ailleurs sont elles aussi cruciales. Or, là encore, une dualité existe. Un grand groupe de méthodes pédagogiques se fonde sur l'expérience globale de l'apprenant et de son vécu réel. Dans ce cas le processus d'apprentissage consiste à s'approprier une discipline ou un objet par le rapprochement entre l'intérêt des apprenants et les savoirs reconnus; cette démarche s'effectue dans le temps et en croisant l'expérience des apprenants avec l'apport du savoir scolaire.

10-Que signifient: une méthode, une stratégie, un moyen?

Une *MÉTHODE d'enseignement* est une façon d'organiser une activité pédagogique dans le but de faire des apprentissages aux apprenants. On dira, par exemple, que l'exposé magistral, le travail en équipe, le stage sont des méthodes d'enseignement. Celles-ci forment un ensemble de démarches raisonnées et suivies, utilisées pour atteindre au but instructif-

éducatif d'une leçon, d'un groupe de leçons ou de l'enseignement de telle discipline en général. L'efficacité d'une méthode de travail dépend d'une idée claire et précise de la tâche en question.

Vous comprendrez facilement que, jusqu'à un certain point du moins, " la méthode exclut le caprice, l'improvisation, le hasard* ", même si elle peut, voire même qu'elle doit, leur laisser une certaine place. En effet, en classe, il est excessivement rare que tout se passe comme prévu...

On sait qu'il existe aujourd'hui et à travers l'histoire, de nombreuses méthodes éducatives. Elles correspondent soit à des pratiques dominantes d'une société, soit à l'œuvre de grands éducateurs, soit aux possibilités de leur réalisation concrètes dans les établissements ou en formation. On constate aussi que les enseignants du monde entier ou du moins ceux de la région d'étude utilisent et s'approprient des méthodes pédagogiques différentes. En effet, il s'agit pour eux de faire face à des groupes hétérogènes, avec des représentations variées.

Par contre, une STRATÉGIE d'enseignement est " un ensemble de méthodes harmonieusement agencées selon certains principes"¹. Elle fait référence à un ensemble d'actions ou de moyens observables et non observables (comportements, pensées, techniques, tactiques) employés par un individu avec une intention particulière et ajustés en fonction des variables d'une situation. Par exemple, l'enseignement individualisé, l'enseignement en grand groupe, l'enseignement par résolution de problèmes constituent des stratégies d'enseignement puisque, dans chacun de ces exemples, on retrouve différentes façons de faire, différentes méthodes susceptibles, lorsque agenciers entre elles, de constituer un type d'enseignement cohérent avec l'appellation qu'on lui donne.

En ce qui concerne le MOYEN d'enseignement, c'est un médium, un intermédiaire utilisé pour venir en aide. Il arrive trop souvent que l'on confonde moyen d'enseignement et méthode d'enseignement. Un document *PowerPoint*, un montage audiovisuel, un document écrit, un microscope sont des moyens d'enseignement, ils ne devraient être utilisés que dans la mesure où ils agissent comme des moyens de rendre une méthode plus efficace et non pour s'y substituer. Il existe deux moyens pour stimuler l'intérêt:

11-Les moyens extrinsèques

¹ PAUL, *Méthodes_strategies_enseignement_Paul*. www.infiressources.ca/.../ Citations tirées du Dictionnaire actuel de l'éducation de Renald LEGENDRE, Larousse, Paris – Montréal, 1988, p. 369.

Font appel à des mobiles étrangers au travail même à effectuer et qui contraignent l'individu du dehors pour ainsi dire: ce sont les récompenses, les punitions, l'émulation, la nécessité de passer des examens, etc.

12-Les moyens intrinsèques

Consistent à mettre l'apprenant dans une situation telle qu'il ressente le besoin, le désir d'exécuter la tâche donnée.

13-Théories du processus enseignement/apprentissage

L'acquisition d'une langue étrangère en milieu scolaire est fondamentalement différente de l'acquisition de la langue maternelle; les modèles psycholinguistiques du développement langagier en langue maternelle et l'acquisition d'une langue étrangère ne sont pas transposables lors d'acquisition.

Comme leur nom l'indique, les théories de l'enseignement ont mis en lumière le rôle joué par l'action du sujet comme l'une des conditions essentielles d'efficacité de l'apprentissage. On n'apprend pas seul, mais tous dépend d'abord de ce qu'on engage pour réaliser et mener à bien notre apprentissage. L'utilisation des théories telles que le behaviorisme (comportementalisme), le cognitivisme, le constructivisme et le socioconstructivisme, en clair, ces théories étudient les facteurs susceptibles de favoriser la transmission et l'acquisition des savoirs dans le processus enseignement/ apprentissage.

13-1-Le behaviorisme

Dans la pédagogie traditionnelle, l'apprenant était le récepteur et le stockeur de connaissances, une cire vierge à imprégner entièrement par des modèles extérieurs; l'enseignement privilégiait alors l'exposé magistral et l'imitation de modèles. "Dans le modèle béhavioriste, on considère que l'élève peut être conditionné à produire certains comportements si l'on met en place les stimuli adéquats, à répéter jusqu'à ce que l'on obtienne une réponse adéquate: l'enseignement était alors à l'heure du micro-enseignement et des exercices programmés."¹Ce courant dit behaviorisme (ou comportementalisme) définit l'apprentissage comme une modification permanente du comportement résultant de la conséquence d'un entraînement particulier. Le terme «behaviorisme» fut utilisé pour la première fois par John B. Watson en 1913 dans un article portant sur la nécessité d'observer des comportements pour

¹Extrait de : <http://discas.educ.infnit.net/Cadreref/Documents/principesImpacts.html>

pouvoir les étudier. Le *behaviorisme* suppose que l'apprenant est naturellement disposé à apprendre, pourvu qu'on le laisse libre; l'enseignement s'efface et se concentre surtout à aménager un environnement propice dans lequel l'apprenant choisit son propre cheminement. Le conditionnement opérant a été initié au départ par E. Thorndike, qu'il distingue par la suite du conditionnement classique (pavlovien). En effet, dans le conditionnement classique, un stimulus dit conditionner (par exemple le bruit d'une cloche) est associé à un stimulus inconditionnel (à l'exemple de la nourriture) pour constituer une réponse conditionnelle (cas de la salivation).

En gardant le même exemple, la salivation est dès lors vue comme une réaction inconditionnelle lorsqu'elle est provoquée exclusivement par le son. Il est important de noter toutefois que le comportement de salivation concorde avec une réaction que le sujet ne contrôle pas et n'est pas le résultat d'un apprentissage du nouveau comportement. Selon Skinner, la réponse de l'apprenant n'est pas une réaction machinale de l'organisme mais, celle-ci est provoquée par le sujet; et cela dans le conditionnement opérant. Suite à des expériences établies sur de rats, Skinner démontre que si un comportement produit au départ par hasard est suivi d'un stimulus de changement, la probabilité qu'il se reproduise accroît. A l'inverse, un châtiment rendra moins possible le fait que le comportement soit produit à nouveau. Par ailleurs, plus la durée entre le comportement et le renforcement est courte, plus la probabilité que le comportement se reproduise est forte, tout cela selon Skinner, dont ses travaux ont par la suite été ajustés aux situations d'apprentissage et la référence qui en résulte est celui de l'enseignement programmé qui se base sur plusieurs principes.

13-2-Le cognitivisme

Le cognitivisme est une théorie d'apprentissage s'inspirant du modèle de fonctionnement de l'ordinateur pour expliquer comment la mémoire recueille, traite et emmagasine les nouvelles informations et repère ces informations, ces informations. "Dans cette optique, on considère les processus mentaux comme responsables de cette succession d'étapes du traitement."¹

Selon cette approche, l'apprentissage s'exerce sur 3 types de connaissances ou de savoirs :

¹**RAYMOND DANIEL**, Qu'est-ce qu'apprendre et qu'est-ce qu'enseigner? Un tandem en piste!, Association québécoise de pédagogie collégiale, www.infiressources.ca Montréal, 2006, p. 101-104.

1. les connaissances *déclaratives* (le quoi, l'essence des choses),
2. les connaissances *procédurales* (le comment, le savoir-faire, les séquences d'action)
3. et les connaissances *conditionnelles* (quand, les conditions d'utilisation d'une connaissance déclarative ou procédurale, le comment si ...).

Cette perspective dite cognitiviste, dont le nom renvoie au terme cognition (connaissance dans le sens de processus et du produit) favorise l'étude du fonctionnement de l'intelligence, de l'origine de nos connaissances ainsi que des stratégies employées pour assimiler, retenir et réinvestir les connaissances. Elle s'intéresse particulièrement à la perception, le traitement en mémoire, le langage et ce, en regard du fonctionnement du cerveau.

13-3-Le constructivisme

Le constructivisme est issu des travaux de Jean Piaget (1964) qui émet la théorie qu'un individu confronté à une situation donnée va mobiliser un certain nombre de structures cognitives, qu'il nomme schèmes opératoires. Cette théorie d'apprentissage dite constructivisme, développe l'idée que les connaissances se construisent par ceux qui apprennent. Selon ce courant, acquérir des connaissances suppose l'activité des apprenants, activité de manipulation d'idées, de connaissances, de conceptions; activité qui vient parfois bousculer, contrarier les manières de faire et de comprendre qui sont celles de l'apprenant. L'individu est donc le protagoniste actif du processus de connaissance, et les constructions mentales qui en résultent sont le produit de son activité. Pour Piaget, celui qui apprend n'est pas simplement en relation avec les connaissances qu'il apprend : " il organise son monde au fur et à mesure qu'il apprend, en s'adaptant. ¹" La théorie constructiviste insiste sur la nature adaptative de l'intelligence, sur la fonction organisatrice, structurante qu'elle met en œuvre.

Pour pratiquer un enseignement à caractère constructiviste, il faut comprendre que la pensée constructiviste en enseignement ne donne pas lieu à l'application de recettes, c'est-à-dire que l'apprentissage n'est pas un acte par lequel on nous enseigne des connaissances, mais plutôt un processus par lequel chaque individu construit ses propres connaissances et compétences à partir de ses expériences, ses connaissances antérieures. Cette théorie repose

¹ IUFM d'Aix-Marseille Theories_apprentissagewww.aix-mrs.iufm.fr/formations/fit/doc.../Extrait de Liste des Post-its, <http://www.tact.fse.ulaval.ca/fr/html/cours/coursgr/post/postit23.htm>

sur l'idée que la connaissance est construite par l'apprenant sur la base d'une activité mentale. Selon cette même théorie dite constructivisme, les sujets sont considérés comme des organismes actifs cherchant du sens, des significations, ils ne sont jamais passifs récepteurs; elle est aussi fondée sur l'hypothèse que, en réfléchissant sur nos expériences nous construisons notre propre vision du monde dans lequel nous vivons.

D'après le constructivisme, l'apprenant construit toujours ses connaissances en modifiant des éléments (représentations) déjà présents: c'est une restructuration conceptuelle à travers les expériences. L'objet de l'apprentissage est donc construit, et non donné sans aucun effort fourni par celui qui apprend, qui de sa part met en place un système évolutif de représentations personnelles; cet acte est considéré comme un processus d'ajustement des représentations déjà acquises. Cette approche constructiviste s'ouvre sur des pratiques de pédagogie active; qui:

1. considère principalement l'apprenant comme l'artisan de ses connaissances,
2. place ceux qui apprennent en activités d'utilisation des idées, de connaissances, de conceptions, de manières de faire, etc. ;
3. améliore les activités d'apprentissage, en mettant l'élève en position centrale (pivot) dans les dispositifs d'enseignement- apprentissage, c'est-à-dire un vrai partenaire. D'une part, les connaissances se construisant sur la base des connaissances antérieures qui sont considérées comme (échafaudage), D'autre part, les enseignants ont intérêt :
 1. à se donner davantage d'outils permettant d'évaluer les pré-requis (savoirs et savoir-faire) dont disposent leurs élèves ;
 2. à tenir compte des représentations, des conceptions des élèves, car elles peuvent, soit servir de point d'appui, soit faire obstacle, à l'acquisition de connaissances nouvelles.

Les sciences de l'éducation tirent leurs fondements théoriques, entre autres, dans la psychologie, la sociologie, la philosophie et les sciences cognitives. Cette diversité de champs théoriques à la base des différentes approches de l'enseignement et de l'apprentissage peut parfois être confondante dans la mesure où certains auteurs peuvent se retrouver à l'intérieur de plus d'un courant théorique. Actuellement, une majorité de théoriciens en éducation s'accordent pour regrouper les modèles de l'enseignement et de l'apprentissage selon trois courants : le courant béhavioriste, le courant cognitiviste, le courant constructiviste ; le

constructivisme se dissocie beaucoup du béhaviorisme et du cognitivisme en mettant au centre de l'apprentissage l'apprenant tout en restant dans le prolongement des travaux cognitivistes.

On peut dire qu'il existe deux courants principaux du constructivisme que l'on peut résumer ainsi :

Un premier courant qui en label l'origine et qui considère que l'apprentissage est une activité essentiellement individuel. Selon Piaget, l'apprentissage est le fruit d'une interaction ininterrompue entre le sujet et le milieu, milieu auquel l'individu s'adapte par *deux mécanismes indissociables : l'assimilation et l'accommodation*. L'apprenant apprend en marge du contexte social et il est le pivot du processus d'apprentissage. Pour Piaget toujours, le développement précède l'apprentissage et la connaissance est une interprétation active des données de l'expérience par le biais de structure ou de schémas préconçus. Le sujet construit ses connaissances grâce aux interactions avec les objets de son environnement. L'acquisition est de ce fait une construction.

Un deuxième courant qui considère que l'action produite par l'individu sujet de l'apprendre est une activité essentiellement sociale. À la différence de Piaget, Vygotsky insiste sur le contexte social et met l'accent sur les effets de l'interaction sociale. Pour cette raison, dans ce dernier cas, on parlera de constructivisme social ou socio-constructivisme pour souligner l'importance de la dimension sociale dans l'apprentissage. *L'idée fondamentale du socio-constructivisme est qu'il est nécessaire de passer d'une psychologie « binaire » (interaction individu-tâche) à une psychologie « ternaire » (interaction individu-tâche-alter).* [Jean-Paul Roux, *Socio-constructivisme et apprentissages scolaires*].¹

La centralisation est placée sur la dimension sociale en jeu dans la construction des savoirs et l'aspect de négociation entre les individus lors d'élaborations de savoirs. Il s'agit ici de la construction du savoir, mais avec les autres. L'acquisition est une appropriation et c'est l'apprentissage qui pilote le développement. Grâce à sa notion de *zone proximale de développement*, Vygotsky nous fait comprendre que l'interaction sociale joue un rôle clef dans le progrès cognitif, il souligne encore *that instruction is most efficient when students*

¹**Socio-constructivisme et apprentissages scolaires** Jean-Paul Roux, Maître de conférences, Psychologie

*engage in activities within a supportive learning environment and when they receive appropriate guidance that is mediated by tools.*¹

On peut dire que les socioconstructivistes font partie des constructivistes selon eux, les connaissances sont construites et non transmises, et nécessitent une pratique réflexive. Mais ils mettent l'accent sur le rôle des interactions sociales multiples dans la construction des savoirs. Pour les socioconstructivistes, les capacités cognitives de l'être humain se développent dans sa vie sociale et dans l'interaction avec son milieu, d'où le rôle majeur attribué au contexte social dans l'apprentissage. Piaget et Vygotsky proposent deux approches différentes. Pour Piaget l'individu assimile d'abord seul des connaissances et les fait travailler par la suite avec d'autres individus. Par contre, pour Vygotsky l'individu assimile d'abord des connaissances avec l'aide de quelqu'un, puis seul. Selon Vygotsky, avec l'aide de l'adulte, l'enfant peut faire et comprendre beaucoup plus que ce qu'il peut faire ou comprendre seul. Cet échafaudage fourni par l'adulte doit constituer un soutien temporaire, nécessaire jusqu'à ce que ces nouveaux processus mentaux soient pleinement développés et puissent être utilisés par l'enfant sans aucune aide extérieure.²

L'enseignant a pour tâche d'amener les apprenants à construire du sens et non d'imposer un modèle en construisant un environnement qui favorise l'apprentissage. Pour l'apprentissage du français, les deux modèles du constructivisme impliquent deux manières différentes de concevoir les activités :

La pédagogie du courant Piagétien met l'accent sur la découverte individuelle alors que pour Vygotsky c'est une pédagogie de la médiation. Il est possible d'appliquer une pédagogie de la découverte individuelle (interaction individu-tâche) sur la base du constructivisme en offrant des activités d'exploration et de découvertes.

Dans le cadre du socioconstructivisme nous pouvons introduire des outils tels que les échanges asynchrones ou similaires afin de produire des activités où l'interaction avec l'autre, la dimension communicationnelle, joue un rôle central dans l'apprentissage. Il s'agit de co-construire (travaux de groupe) au travers de situations dont la résolution exige des régulations sociales.

¹Vygotsky, 1978, cite par Gilliani et Relan 1997, 231

²Bodrova & al, 2011, p. 20.

En ce qui concerne l'enseignement le français, il serait utile de proposer des exercices d'interactions à difficultés graduelles pour pouvoir résoudre un problème de compréhension de textes, élaborer un projet... La difficulté pourrait être liée à l'utilisation de certaines structures grammaticales, du vocabulaire employé, des verbes... On peut aussi proposer des activités de découverte et d'exploration.

13-4-Le socio-constructivisme

se centre sur la manière dont l'apprenant organise le monde et élabore ses connaissances au travers de ses expériences personnelles et de ses schémas mentaux.

14-La construction de connaissances

L'apprentissage se fait par l'apprenant; aucune personne ne peut le faire à sa place. Et cependant, il peut douloureusement localiser seul toutes les données nécessaires à tout changement de conceptions. Le rôle de l'enseignant est alors essentiel: car c'est lui qui doit fournir et mettre en place une pédagogie (socio)-constructiviste au sein du groupe dont il fait partie pour qu'il permette de construire et intégrer les nouveaux savoirs. Cette théorie développe l'idée que les connaissances se construisent par ceux qui apprennent. Selon le constructivisme, et l'acquisition des connaissances suppose l'activité des apprenants, activité de manipulation d'idées, de connaissances, de conceptions, activité qui vient parfois bousculer, contrarier les manières de faire et de comprendre qui sont celles de l'apprenant qui est donc l'acteur actif du processus de connaissance, et les buildings mentales qui en résultent sont le produit de son activité.

Caractéristiques de l'apprentissage constructiviste

Développée par Lev Vygotski en 1934, et s'appuyait sur le constructivisme de Piaget, élaboré dès 1923, le socioconstructivisme peut être défini comme une approche selon laquelle l'acquisition de connaissances durables est favorisée par la prise en compte du champ social dans laquelle elle est située. Particulièrement appropriés à cet égard, on trouve les processus de communication se produisant dans les situations où il y a au moins deux personnes essayant de résoudre un problème. Le monde social d'un apprenant est un concept central dans le socioconstructivisme. Il inclut les gens qui affectent directement cette personne, y compris des enseignants, collègues, apprenants, administrateurs, et participants à toutes les formes d'activité pédagogique. Le socioconstructivisme introduit alors une dimension

supplémentaire dans la construction des savoirs : celle des interactions sociales multiples, des échanges, de co-construction, de co-élaboration, etc.

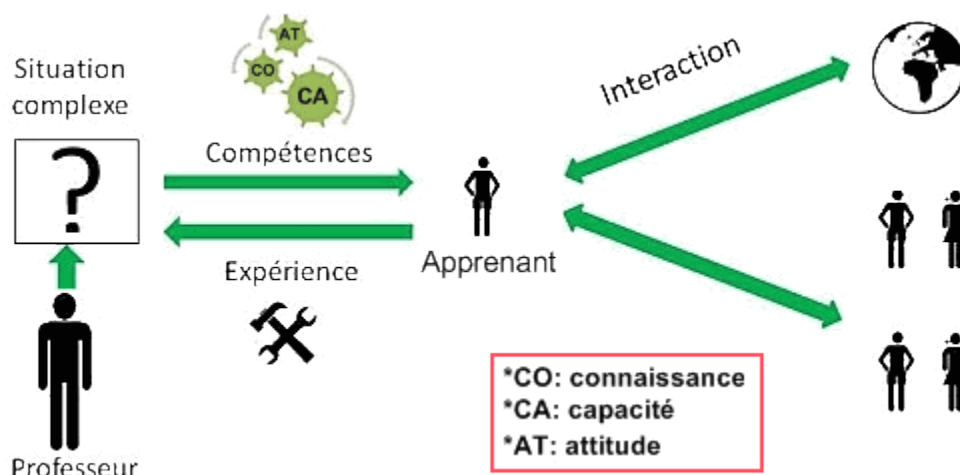


Figure 10 Modèle socioconstructiviste

Cette théorie se base sur les points cités ci-dessous:¹

1. L'acquisition continue du savoir est un processus actif, il ne cesse jamais.
2. Les individus sont des créateurs actifs de connaissances, qui construisent de nouvelles idées ou de nouveaux concepts, selon leur expérience présente et passée, leur permettant de faire face aux expérimentations quotidiennes.
3. Les gens procèdent à une construction mentale pour donner un sens à leurs expériences et finissent par acquérir une certaine compréhension, à titre individuel et en tant que groupe d'apprenants, en interagissant avec les personnes, les objets et les événements.
4. Une structure cognitive donne un sens et une organisation aux expériences.
5. Les éducateurs aident les apprenants à élaborer une structure mentale interne en leur offrant un soutien à l'apprentissage intellectuel. Ils peuvent par exemple leur assigner des tâches adaptées à leur niveau, pour faciliter leur apprentissage.
6. L'éducateur ou l'outil de formation fournit les ressources nécessaires et guide les individus qui fixent leurs propres objectifs et apprennent d'eux-mêmes.

¹ Thèse Présenté Par **HYEON YUN** Sous la direction de **FRANCOISE DEMAIZIERE** Septembre 2005
 "Année Didactique des langues et activités de clavardage : quelques repères pour l'enseignement / apprentissage du FLE." P. 12.

15-Principes didactiques généraux¹

PDG: C'est l'élève qui apprend.

Apprendre est un processus actif qui exige que l'élève s'investisse et se mobilise. C'est ce à quoi l'on réfère quand on dit que *l'élève est un sujet apprenant* ou qu'il est *l'agent de son propre apprentissage*.

PDG: L'élève doit avoir des raisons d'apprendre.

Il faut que l'élève sente un minimum de motivation et de confiance devant l'apprentissage et qu'il trouve du sens à faire ce qu'on lui demande.

PDG: L'élève apprend pour faire.

L'apprentissage doit permettre de réaliser des actions et d'accomplir des tâches qui étaient inaccessibles avant. Sans être exclusivement utilitaire, l'apprentissage doit être utile et trouver des applications dans la "vraie vie". Quand on dit que l'acquisition de connaissances ne se justifie que dans le contexte du développement d'habiletés, on veut dire exactement cela.

PDG: L'élève apprend en faisant.

C'est par l'expérience personnelle, par des manipulations concrètes et par l'accomplissement de tâches, que l'élève peut intérioriser les informations et les stratégies d'apprentissage.

PDG: L'élève apprend en se regardant faire.

L'apprentissage vise, en bout de ligne, la correction des erreurs. Mais ce sont aussi les erreurs qui servent à apprendre. Pour cela, il faut que l'élève apprenne à se connaître et à se comparer, identifie ses erreurs et ses réussites, sache quelles façons de faire aboutissent à des erreurs et quelles stratégies aboutissent à des réussites, et pourquoi. En conséquence, l'apprentissage doit intégrer des phases de rétroaction, d'objectivation, de métacognition...: autant de termes techniques désignant l'action de réfléchir sur ce qu'on a fait pour mieux faire ce qu'on va faire.

PDG: L'élève utilise des stratégies pour apprendre.

¹ Extrait de : <http://discas.educ.infinet.net/Cadreref/Documents/principesImpacts.html>

Même quand il semble apprendre peu ou mal, l'élève n'apprend pas au hasard: il part de ce qu'il sait et essaie de ramener les nouvelles situations à d'autres qu'il connaît. Quand une méthode a bien fonctionné, il va l'utiliser à nouveau jusqu'à ce qu'il en découvre les limites ou qu'il en invente une meilleure. Il va facilement généraliser, se donner des recettes, sinon des règles. L'enseignement doit capitaliser sur cette capacité en la rendant explicite et en l'encourageant.

PDG: L'élève apprend à partir de ce qu'il connaît déjà.

Devant une situation nouvelle, il essaie de trouver des éléments connus, des structures familières qui peuvent servir de point de repère. Avant d'inventer de nouvelles stratégies, il essaiera d'abord celles qu'il connaît. Bref, pour apprendre, l'apprenant fait appel à son expérience et à ses connaissances antérieures.

Pour apprendre de façon signifiante, il faut vouloir et pouvoir. Apprendre est un processus d'ajustement de nos modèles mentaux pour s'adapter à de nouvelles expériences. Les constructions du sens peuvent au début ne soutenir que peu le rapport avec la réalité (comme dans les théories naïves des enfants), mais elles deviendront de plus en plus complexes, différenciées et réalistes au fil du temps.

16-Conclusion

L'analyse des problèmes auxquels fait face le système scolaire dans la région lieu d'étude nous a permis d'en souligner la complexité des interactions entre les apprenants. Le classement des apprenants est impossible dans des "catégories" d'apprentissage homogènes. Comme l'enseignant est toujours face à un public d'apprenants hétérogène il doit varier ses activités afin de ne pas privilégier un "type" d'apprenant, il peut aider l'apprenant à découvrir ses styles d'apprentissage "dominants" et peut, éventuellement, discuter avec sa classe de ses méthodes de travail employées.

Après ce tour d'horizon des principaux modèles d'enseignement et d'apprentissage il est sans doute avantageux de se poser la question quant au modèle à privilégier. La réponse repose, bien sûr, sur plusieurs facteurs et nécessite une analyse attentive des conditions de la situation d'enseignement qui prédomine. Il est nécessaire que l'enseignant prenne en considération, entre autres, les caractéristiques de ses apprenants, le contenu du cours, les ressources à sa disposition ainsi que le temps de préparation. En terminant, les conceptions plus ou moins explicites qu'un enseignant se fait de l'apprentissage et de la connaissance

peuvent aussi jouer un rôle important dans sa façon d'approcher les tâches d'enseignement et d'interagir avec les apprenants. Ces croyances, qui servent de cadre de référence pour comprendre des phénomènes tel que l'apprentissage scolaire, peuvent avoir un impact significatif sur les choix des méthodes d'enseignement et sur la qualité des apprentissages.

QUATRIEME CHAPITRE

LE MOT ET LES ENJEUX DES RELATIONS SEMANTIQUES

1-Introduction :

Une des clés de l'apprentissage des langues, c'est la connaissance des principaux mécanismes de formation des mots. Elle permet de comprendre énormément de termes à partir d'un nombre relativement restreint d'éléments lexicaux. Ce mécanisme de formation des mots ne suffit pas ; la question de la compréhension est avant tout la question du sens : comprendre un texte, c'est identifier le message qu'il cherche à transmettre. Mais où réside le sens d'un texte ? Nous nous sommes alors posé la question suivante : Qu'est-ce qui, dans un texte, pose des difficultés aux élèves ?

Une recherche dans ce domaine doit essentiellement portée sur une compréhension globale : difficulté de synthétiser le texte, de comprendre les intentions de l'auteur, comprendre les arguments. Nous ne pouvons certes pas nous plonger dans un sujet de si large ampleur ; nous avons alors décidé de circonscrire notre champ à une unité du texte plus aisément appréhendable dans un travail d'abondance de celui que nous proposons : le mot.

Comment pourra-on approprié et mémoriser un mot nouveau ?

Ur Penny: *"points out that the learner has to know what a word sounds like (pronunciation) and what it looks like (spelling).....Only when a new word is pronounced and spelled correctly, can it be recognized, so second language teachers should make sure that both the form and the pronunciation of the word are accurately presented"*.¹

Le mot nouveau revêt quotidiennement deux aspects l'un est formel, le signifiant, le mot en tant qu'objet, et l'autre sémantique, le signifié, le sens que le mot véhicule. C'est ainsi que la lexicologie, c'est-à-dire la partie de la linguistique qui s'intéresse plus spécifiquement au mot, se divise en deux branches, chacune traitant de l'un des deux aspects du mot en tant que signe. Le mot possède aussi une classe grammaticale, partie intégrante de son identité au même titre que signifiant et signifié.

Bien qu'indispensable à l'apprentissage du vocabulaire, l'aspect formel n'est pas l'objet de notre étude. Pour l'approfondissement de l'aspect sémantique, nous nous sommes limités aux traitements ayant rapport avec ces relations.

¹ Penny, U. (1996). A Course in Language Teaching. Practice and Theory. Beijing: ForeignlanguageTeaching and ResearchPress.

Il me semble très important de faire un tour d'horizon sur la lexicologie qui privilège l'approche synchronique dans l'étude de la construction des mots.

Les mots nous intimident. Ils sont là, mais semblent dépasser nos pensées, nos émotions, nos sensations. Souvent, nous disons : « Je ne trouve pas les mots. » Pourtant, les mots ne seraient rien sans nous. Ils sont déçus de rencontrer notre respect quand ils voudraient notre amitié. Pour les apprivoiser, il faut les soupeser, les regarder, apprendre leurs histoires, et puis jouer avec eux, sourire avec eux. Les approcher pour mieux les savourer, les saluer, et toujours un peu en retrait se dire : « Je l'ai sur le bout de la langue – le goût du mot qui ne me manque déjà plus. »¹

Le deuxième objectif de la présente partie vise à décrire les relations sémantiques en mettant l'accent sur les relations à caractères hiérarchiques (l'hyponymie /l'hyperonymie /méronymes/ holonymie), aussi est-il important de bien définir ce que nous entendons par ces termes pour d'éventuelles utilisations. Il fonde la faisabilité théorique et empirique de ce qui suit et plus spécifiquement l'hyponymie en tant qu'outil et moyen d'acquisition et d'appropriation des différentes structures de la langue.

Le vocabulaire d'une langue s'enrichit en quantité et en qualité lorsqu'il fait acquérir à l'élève des mots qui désignent les choses, les êtres, les notions et l'amener à expliciter la connaissance intuitive de ces mots et de leurs relations avec d'autres en contexte ; il constitue l'une des préoccupations majeures de l'enseignant ; et cela permet à l'élève l'enrichissement et l'élargissement de ses connaissances.

Cet enrichissement et élargissement ne passent pas forcément par une unique et seule méthode, toute méthode sera efficace si elle répondent aux attentes des élèves. Il convient de rappeler que l'enrichissement du vocabulaire s'opère davantage par le contact direct de l'élève avec la langue dans son fonctionnement naturel.

Comment donc favoriser l'apprentissage du nouveau mot par l'apprenant ? C'est bien le sens du mot que l'on retrouve pour lui attribuer un sens adéquat. « Le mot est le support de l'idée et sans mot, point d'idée. Plus on connaît de mots, plus on peut émettre d'idées. Connaître une langue, c'est avoir à sa disposition un très grand nombre de possibilités de dire

¹Philippe Delerm L'APPRENTISSAGE DU VOCABULAIRE A L'ECOLE PRIMAIRE Groupe départemental Maîtrise de la langue 30 / L'apprentissage du vocabulaire / 2008.

la même chose. C'est aussi interpréter le monde avec de plus en plus de précision en sachant choisir le terme juste »¹

L'importance et l'utilité de l'apprentissage d'un vocabulaire nouveau sont que ce dernier puisse être réinvesti en tant qu'outil de sens, et cela autant au travers de la lecture que de l'écriture ; nous posons alors le terme d'appropriation pour nommer le processus qui, partant de la découverte d'un mot nouveau passe par l'identification de son sens, puis par la mémorisation du mot et de son sens, et se termine par son utilisation correcte dans une situation nouvelle. Ce mot nouveau n'aura point de sens que placé dans un contexte où se trouve d'autres mots, des phrases, qui lui donnent un sens.

Il s'agissait alors bien de se poser la question suivante qui donnerait finalement cœur et corps à notre travail : Comment favoriser cette appropriation du mot par l'élève? Et au centre de cette question, c'est bien le sens du mot que l'on retrouve. « Or qui dit sens d'un mot, sous-entend nécessairement définition »². La définition d'un mot est la verbalisation de son sens. Cette question nous semble centrale d'un point de vue didactique : Comment définir un mot pour rendre son appropriation plus aisée et plus efficace ? Le nouveau mot que l'on propose aux élèves est directement lié à leurs besoins d'expression. Il peut être concret ou abstrait mais son adaptation au niveau des élèves est la tâche la plus importante.

¹IPAM, Guide pratique du maître, Paris, EDICEF, 1993, p. 293 ; travailler les outils de la langue : Pourquoi ? Comment ?

² Diego Caro, Master secondaire I Mémoire Professionnel « Apprentissage du vocabulaire : Une question de définition. » p. 4

2-Définition

3-Les mots construits et les mots simples :

Tout d'abord on peut faire la distinction de deux sortes de mots ; qui s'intéressent aux liens entre la forme du mot et son sens. Ces mots construits, peuvent être aussi analysés formellement afin d'en dégager le sens. Cette analyse, on s'en doute, peut se révéler un outil privilégié pour l'apprentissage et l'exploration du lexique, ainsi que l'ont démontré les travaux d'Elisabeth Calaque¹.

4-La construction des mots :

Tout le monde le sait que le morphème est l'unité première dans la construction des mots est. Celui-ci est la plus petite unité porteuse de sens. Ainsi, la désinence d'un verbe est-elle un morphème : dans le mot *était*, la désinence *-ai-* indique l'imparfait, et la désinence *-t* indique la troisième personne du singulier. Il en est de même pour les préfixes, ou les suffixes : dans le mot *inacceptable*, le préfixe *i(n)-* indique la négation, et le suffixe *-able* indique la classe grammaticale « adjectif ». « Même chose pour les mots simples, qui sont des unités indécomposables en termes de morphologie lexicale. On parle pour ces derniers de morphèmes libres, puisque viables de manière autonome ; en revanche, on regroupera dans les morphèmes liés tous ceux qui ne peuvent exister de manière indépendante : affixes, désinences, radicaux, éléments de composition savante »².

Ces unités sont la matière première de la construction des mots. Abordons à présent les structures qui dirigent ces constructions. Les mots se construisent de deux manières : par composition ou par dérivation.

4-1-La composition :

Ce procédé consiste à créer un mot à partir de deux mots : *procès-verbal*, *portefeuille*, *boîte à lettres*. Il peut être fait par soudure : il en résulte un seul mot graphique composé de deux mots tirés d'autres langues. Elle peut aussi se faire sans soudure graphique, à l'aide d'un trait d'union (par exemple : *portefeuille*) ; voire même sans soudure visible, où les éléments qui composent un lexème, une unité lexicale, sont des unités graphiques différentes (par

¹Calaque, E. (2002). Les mots en jeu : l'enseignement du vocabulaire. Grenoble : CRDP de l'académie de Grenoble.

²Lehmann, A. & Martin-Berthet, F. (1998). Introduction à la lexicologie : sémantique et morphologie. Paris : Dunod.

exemple : ver de terre). « Ces mots différents se figent en une seule unité lexicale, qui peuvent prendre jusqu'à la forme de locution; on parle alors de phrasème »¹ (par exemple : il pleut des cordes). Pour un grand nombre de spécialistes l'analyse de la composition semble être un excellent outil pour l'apprentissage du lexique. Mais il me semble que le chemin est épineux et que de nombreux pièges se dissimulent parce que les règles de composition ne sont pas fixes : écrit-on « porte-monnaie » ou « portemonnaie » ? (Il faut néanmoins mentionner, concernant ce dernier point, que l'orthographe réformée apporte une simplification bienvenue dans les situations de ce genre). « Le choix des éléments de composition est parfois démotivé et peut induire en erreur : pourquoi « pomme » dans « pomme de terre » ? Et lors de soudure graphique, le recours à des éléments anciens, issus de langues mortes et inconnues de l'apprenant, dont le sens est parfois tronqué, et dans l'assemblage n'est régi par aucune règle logique (Pourquoi « philanthrope » mais « anthropophage » ?) ajoute à l'apprentissage d'un mot celui d'autres mots dont la connaissance ne permet pas nécessairement une analyse fiable de mots inconnus (science dans « psychologie » et langage dans « philologie ») »². Enfin, dans la soudure d'éléments modernes, tronquer la forme des mots porte à confusion.

Ce type de mots composés est généralement formé par dérivation, un ou des préfixes et des suffixes sont ajoutés devant ou après un radical qui est l'élément minimal qui contient le sens principal du mot, ces mots composés sont formés de deux mots simples, qui peuvent être construits de quatre manières différentes:

1. **Juxtaposés** : en mettant un espace (juxtaposition).

Ex: *chaise longue, compte rendu, vert pomme, bleu turquoise;*

2. **Soudés** : en “soudant” les mots.

Ex: *tournevis, bonhomme, piquenique, portemanteau ;*

3. **Reliés par un trait d'union** : en mettant des traits d'union

Ex : *porte-monnaie, un après-midi, chou-fleur, lave-linge ;*

4. **Reliés par une préposition** : en reliant par une préposition.

¹Ibid . p. 71

²Diego Caro Apprentissage du vocabulaire : Une question de définition., Mémoire Professionnel .p.11

Ex: *machine à laver, passage à niveau ; salle à manger, pomme de terre.*

Une construction combinatoire de savoirs peut familiariser les apprenants avec ce genre de composition ; ils vont fournir beaucoup d'efforts et ils se sentent plus motivés. L'enseignant doit utiliser un support pédagogique ; telles que les images pour donner de l'importance à cette tâche.

La présente organisation d'enseignement va porter sur l'enseignement de la dérivation lexicale au collège d'enseignement moyen. Les mots dérivés constituent la majorité des mots de la langue française, il nous apparaît primordial d'effectuer un travail rigoureux sur cette notion. En ce sens, l'objectif de cette planification est d'amener les élèves à reconnaître et à utiliser la dérivation lexicale, tant en compréhension qu'en production.

Cette procédure représente un outil adéquat permettant d'observer une progression à travers les niveaux du palier sujet d'étude. Elle ne constitue en aucun cas une marche à suivre qui ne pourrait être modifiée. La responsabilité revient à l'enseignant qui sera obligé d'adapter les activités proposées selon les compétences et les besoins des élèves.

4-2 La dérivation (ou affixation) c'est quoi ?

La dérivation consiste à former un nouveau mot en y ajoutant un préfixe et/ou un suffixe. Il s'agit d'ajouter une ou des extensions à un mot pour en modifier le sens. Cette conception peut être illustrée comme suit :

5-La préfixation

Préfixe + base → mot dérivé

Rappeler les connaissances liées à la dérivation et nommer le phénomène de la dérivation – en premier lieu la préfixation - à travers des exemples comme *icebreaker*.

Au tableau, l'enseignant écrit les mots « porter » et « emporter ».

Il demande ensuite quelle est la différence entre ces deux mots et par quel moyen on a pu obtenir « emporter » à partir de « porter ». On exploitant le tableau l'enseignant demande aux élèves s'ils sont capables de nommer ce phénomène. Il confirme (ou annonce) qu'il s'agit de la dérivation. Le mot « emporter » a été obtenu en ajoutant un préfixe (EM-) à « porter ».

L'enseignant fait voir qu'il existe une différence sémantique entre «porter» et «emporter». L'appropriation du nouveau mot alors se fait en contexte, c'est-dire en appuyant sur la contextualisation.

Procédé de travail :

L'enseignant forme des groupes d'environ quatre à cinq élèves après avoir dessiner un tableau à remplir. Les élèves doivent remplir le tableau dessiné. La correction s'effectue en plénière. L'enseignant introduit le terme « affixe » à ce moment, en mentionnant qu'il s'agit du terme donné pour désigner les préfixes.

Liste de mots proposée (écrite sur le tableau de la salle de classe) :

Commencer -> **re**commencer, Prudent -> **im**prudent, Marché -> **super**marché, Port -> **aéro**port

5-1-La signification des préfixes

NB. Les différents préfixes utilisés pour former des mots dérivés modifient le sens des mots, cela veut dire que les préfixes n'ont pas *un sens précis*. Mais certains permettent de modifier le sens du radical. Connaître le sens de ces préfixes facilite la compréhension du sens de mots.

Tableau 1 Identification des mots dérivés (préfixation)

Mot dérivé / Sens	Base	Ce qui a été ajouté à la base	Position de la partie ajoutée par rapport à la base
Adjoindre / indiquent que l'action est en train de se réaliser	joindre	Ad	Avant
Défaire / indiquent le contraire	Faire	Dé	Avant
Extraordinaire / indique le superlatif	Ordinaire	Extra	Avant

5-2Sens des préfixes :

On peut déduire que le préfixe n'a pas de fonction grammaticale ; sa fonction est purement sémantique. Il ne change pas la nature grammaticale du mot mais sa signification. Il présente des sens variés. Voici les plus fréquents:

1. Ils peuvent être diminutifs ou augmentatifs.

Exemples: minibus, supermarché

2. Ils peuvent avoir le sens d'une préposition.

Exemples: préhistoire,

3. Antépénultième: avant,

4. Coéquipier : avec,

5. Antisocial : contre,

6. Transcontinental : à travers,

7. Extraordinaire: hors de....

8. Certains ont un sens privatif.

Exemples: anormal, invisible, impossible, irresponsable, méconnaître

6-La suffixation

base + suffixe → mot dérivé

Même procédure faite avec – a – plus haut.

Rappeler les connaissances liées à la dérivation et nommer le phénomène de la dérivation – en premier lieu la préfixation - à travers des exemples comme *icebreaker*.

Au tableau, l'enseignant écrit les mots « Algérie » et «Algérien».

Il demande ensuite quelle est la différence entre ces deux mots et par quel moyen on a pu obtenir «Algérien» à partir de «Algérie». On exploitant le tableau l'enseignant demande aux élèves s'ils sont capables de nommer ce phénomène. Il confirme (ou annonce) qu'il s'agit de la dérivation. Le mot «Algérien» a été obtenu en ajoutant un préfixe (N-) à «Algérie ».

L'enseignant fait voir qu'il existe une différence sémantique entre «Algérie» et «Algérien ». L'appropriation du nouveau mot alors se fait en contexte, c'est-dire en appuyant sur la contextualisation.

Procédé de travail :

L'enseignant forme des groupes d'environ quatre à cinq élèves après avoir dessiner un tableau à remplir. Les élèves doivent remplir le tableau dessiné. La correction s'effectue en plénière. L'enseignant introduit le terme « affixe » à ce moment, en mentionnant qu'il s'agit du terme donné pour désigner les suffixes.

Liste de mots proposée (écrite sur le tableau de la salle de classe) :

Généreux/ Faire/ Dormir/ Ami

Les apprenants doivent repérer le radical et les suffixes.

6-1-La signification des suffixes

Un suffixe s'ajoute à un mot pour former un autre mot de la même famille mais de sens différent. Les suffixes permettent de modifier le sens du mot d'origine ou de changer la nature de ce mot.

NB. Les différents suffixes utilisés pour former des mots dérivés modifient le sens des mots, cela veut dire que les suffixes n'ont pas *un sens précis*. Mais certains permettent de modifier le sens du radical. Connaître le sens de ces suffixes facilite la compréhension du sens de mots.

Tableau 2 Identification des mots dérivés (suffixation)

Suffixe	Sens	exemples
-Er / - Ier	Professionnels/ Arbres	Boucher, Boulanger..... Pommier / Abricotier.....
- Eur / - Euse	Professionnels/Instruments	VendeurFriteuse
-Ateur	Professionnels/Instruments	Dessinateur ...Ordinateur

Contrairement au préfixe, le suffixe a une valeur grammaticale : il indique la classe morphologique du dérivé. — En plus, le suffixe a une fonction «catégorisatrice», indiquant la sous-classe morphologique du dérivé.

Des exercices peuvent être sorte d'aide pour une meilleure consolidation des manières dont les mots français sont formés.

Illustrer et contextualiser sont donc deux stratégies à adopter, surtout pour un apprentissage destiné aux apprenants arabophones dont le développement intellectuel et cognitif est encore au stade de construction.

7-L'apprentissage thématique du vocabulaire

La prise en compte des relations de sens entre les mots est très importante lors d'utilisation et de maîtrise vocabulaire pertinent dans son discours en employant le mot juste, ces mots peuvent être choisis et associés en fonction des relations de sens qu'ils entretiennent les uns avec les autres. *Au pays des chameaux, choisis bien tes mots.*

Naturellement, cela peut se faire par le biais des liens de relations sémantiques qui sont mobilisés. Ce sont ces liens de relations sémantiques qui nous interpellent spécifiquement dans l'appropriation de nouveaux mots ; ils sont également des outils qui permettent la simplification, pour pouvoir définir le mot inconnu et aussi pour accroître l'efficacité de l'appropriation du nouveau mot, et cela nous mène tout près de notre objectif : la compréhension et construction du sens par l'apprenant pour un éventuel réinvestissement.

L'exploitation de ce processus centré sur le recours aux dérivations sémantiques : l'hyponymie, l'hyponymie, la synonymie et l'antonymie. Ces quatre liens de relation sémantique nous mènera de rendre plus efficace l'appropriation d'un vocabulaire par l'élève.

8-Etapes d'apprentissage

A priori, nous allons essayer de mettre le point sur L'*hyperonymie* : qui représente une chaîne de mots, dont le sens est le plus large et que L'*hyponymie* au sens est le moins large, il est recommandé qu'une séance de vocabulaire de ce genre doit commencer par des unités thématiques qui commence par une acquisition de vocabulaire, car l'élève a besoin de vocabulaire pour manipuler les structures proposées. Ce type d'apprentissage suit généralement deux étapes :

8-1-: découverte/construction/exploitation :

Lors de cette étape les élèves sont menés à apprendre de nouveaux mots en s'appuyant sur le vocabulaire déjà approprié dans leur stocke lexicale (en mémoire). Essayer d'éviter de

leur faire apprendre des listes de mots par cœur, le travail ici se fait en exploitant des situations de communication dans lesquelles des mots nouveaux seront progressivement introduits.

8-2- : consolidation

Traditionnellement, l'enseignant passait son temps à faire mémoriser le vocabulaire pour que les élèves connaissent définitivement tous les mots appris. Contrairement à cela, il leur fait réutiliser ces mots pour qu'ils les mémorisent bien et sachent comment et pourquoi les utiliser.

En effet une adéquate appropriation du vocabulaire, plusieurs méthodes peuvent être appliquées. Nous optons pour celle de type relations sémantiques pour trouver une réponse à la question suivante : comment parvenir à mettre le nouveau mot à la portée de l'élève pour un réinvestissement dans des situations d'expressions futures ?

Pour répondre à cette question, nous proposons un travail organisé de la façon suivante.

Le processus traitement de la sémantique lexicale nous paraît le plus adéquat. Pour se faire, il suffit de poser les jalons nécessaires à la compréhension du concept – ou des concepts – (*le mot ou les mots*) de la définition en lexicologie ; nous définirons aussi les notions de relations sémantiques que nous souhaitons exploiter, et nous tisserons les liens qu'elles nourrissent avec le concept de définition.

Notre thèse est basée sur l'enseignement apprentissage du vocabulaire dans une perspective socioconstructiviste; c'est-à-dire comment optimiser l'appropriation d'un mot nouveau par un apprenant par le biais de l'interaction (*vocabulary building*)¹.

Evidemment, le mot est un ensemble complexe de forme, de sens et d'identité syntaxique, et il n'est pas question d'approfondir ici tous ces aspects. En revanche, il apparaît que la question fondamentale de l'appropriation, c'est-à-dire du fait d'apprendre un mot dans le but de pouvoir le réinvestir dans une situation future, est celle du sens: pouvoir utiliser un mot, c'est avant tout en maîtriser le sens. Mais la notion même de sens est dense et complexe. L'existence d'un mouvement lexicologique alternatif qui se base sur une vision particulière de

¹Vocabulary building = construction du vocabulaire = بناء الذخيرة اللغوية

la structure du lexique: il est un vaste réseau d'interdépendances reposant notamment sur les relations sémantiques pourra être l'un des issues. Une partie de ces relations sémantiques qui est l'hyperonymie et l'hyponymie, peuvent donc être des outils privilégiés pour la construction de des nouvelles connaissances. Cela s'applique donc à explorer la problématique du sens et de la définition ainsi que celle des relations sémantiques en lexicologie, mais aussi à proposer une piste pour l'élaboration systématique d'un modèle d'apprentissage basé sur ces relations sémantiques, et à prouver l'efficacité d'un tel modèle dans l'apprentissage du vocabulaire.

La dichotomie mot porteur de sens et en même temps porteur de difficulté pour notre sujet cible, l'apprenant arabophone doit trouver une solution. Comment donc parvenir à réinvestir ces nouveaux mots dans de nouvelles situations communicatives ?

Pour illustrer cette idée on va traiter en premier lieu les relations sémantiques dont l'hyperonymie et l'hyponymie font partie et qui peuvent être des outils privilégiés pour la construction de nouvelles assimilations.

On pose la question suivante l'hyperonymie et l'hyponymie sont-elles des outils favorables d'appropriation de nouveaux mots ?

Pour mettre les choses claires et à la portée des apprenants et les familiariser avec ces termes, on doit citer quelques exemples et cela pourra être fait en se basant sur la substitution de l'hyponyme par l'hyperonyme et vice-versa.

On n'y pense pas toujours, mais le vocabulaire est souvent à la base de bien des difficultés scolaires chez l'élève, et ce, peu importe sa langue maternelle surtout chez les arabophones. Pour un large nombre d'enseignants, le vocabulaire est l'un des premiers chevaux de bataille lorsqu'il est question d'aider un apprenant à améliorer son discours et ses phrases. Cet apprenant possède le mot dans son dictionnaire interne, mais n'arrive pas à le retrouver lorsque vient le temps de l'utiliser comme c'est le cas des sujets cible. C'est normal qu'un apprenant puisse comprendre sans difficulté un mot qu'il n'emploiera probablement jamais. Chez certains apprenants, le niveau de vocabulaire global (mots compris et dits) est inférieur à la moyenne, et ce, pour différentes raisons que je n'énumérerai pas ici ; pour certains apprenants ils deviennent de véritables moulins à paroles lorsque l'environnement proche est réceptif.

Majoritaire sont les didacticiens qui s'accordent à dire que le vocabulaire ne s'acquiert pas seulement dans la petite enfance de l'individu, c'est une acquisition qui peut se faire tout au long de la vie, du moins pour un locuteur ouvert au monde ; et que le lexique d'une langue est en mouvement perpétuel : la communauté des locuteurs invente de nouveaux mots selon les besoins qu'elle a de nommer des objets, des concepts ou notions nouvelles, et cela modifie et renouvelle le stock lexical des langues ; de même, le vocabulaire d'un locuteur donné se modifie et évolue. En effet, les apprenants qui manquent de vocabulaire ont des difficultés en lecture car le déchiffrement de nouveaux mots ne fait pas échos pour eux. L'écriture, de ce fait, est également pauvre et fragilisée.

Dans les lignes qui suivent, nous abordons les notions de sens et de référence, c'est-à-dire ce à quoi renvoient les mots ; ce qui nous intéresse le plus sont les relations sémantiques que nous allons approfondir à présent en commençant par l'hyponymie et l'hyperonymie.

9-Les relations sémantiques

Comprendre le langage tant oral qu'écrit nécessite que l'on dispose d'un dictionnaire mental nommé « mémoire sémantique ». Ce dictionnaire est représenté sous la forme d'un réseau d'unités (mots) interconnectées. L'organisation de ce réseau a été l'objet de différentes études. Les premiers modèles proposaient une organisation hiérarchique (dite taxonomique) allant de l'objet singulier (le coq) à la classe de niveau le plus élevé (les êtres vivants). À chaque unité sont associées des propriétés (traits sémantiques). Il n'y a pas de réseaux sans relations. Mais ces relations sont plus que de simples liens, de simples fils qui relient les nœuds les uns aux autres. Ces relations ont leur propre sémantique, leurs restrictions d'emploi, leurs limites. Elles possèdent aussi un certain nombre de propriétés qui permettent de les exploiter dans un modèle de représentation formel. Une relation permet d'établir un lien notionnel entre plusieurs concepts ; et par le type d'objets qui admet cette relation.

Selon Nyckees¹ il existe deux types de relations sémantiques. Ce sont les relations sémantiques internes et les relations sémantiques externes. Les premières concernent les relations entre les différents sens d'un mot alors que les secondes désignent les relations de sens entre des mots distincts.

¹NYCKEES V. (1998). La sémantique. Paris: Belin.

Tout d'abord, les relations hiérarchiques et d'inclusion caractérisent les unités qui n'ont pas le même rang. On y inclut les hyponymes et les hyperonymes qui sont des relations unissant des sous-ordonnés (les hyponymes) à leurs super ordonnés plus généraux (les hyperonymes). De cette façon, «*rose*» est hyponyme de «*fleur*» qui en est l'hyperonymie.

Comment définir l'hyponymie ? Et qu'entend-on par inclusion « sémantique »

9-1-Les relations hiérarchiques et d'inclusion :

Ce sont les relations qui concernent les unités qui n'ont pas le même rang.

9-1-1-Les relations hiérarchiques :

Dans ce qui suit, nous allons aborder le sujet de la sémantique lexicale en tant qu'une branche de la lexicologie ; et cela pour paver le vif du sujet. C'est l'une des branches de la lexicologie qui a pour but l'étude du lexique et du sens des lexèmes, avec un intérêt particulier, d'une part, aux traits sémantiques qui construisent la signification d'un mot, ou en d'autres termes, les unités sémantiques minimales qui compose la signification de ce mot, cette opération s'appelle aussi « l'analyse componentielle », cette dernière se fait en distinguant les traits génériques (qui regroupent plusieurs lexèmes en une classe d'ordre supérieur) et les traits spécifiques (qui distinguent des mots ayant un même ensemble de traits et vraisemblablement la même désignation générique), et d'autre part, aux relations sémantiques qui existent entre les unités lexicales. Alors, quelles sont ces relations sémantiques que les unités lexicales entretiennent les unes avec les autres ?

9-1-2-L'hyponymie et l'hyperonymie.

La relation d'hyponymie est une relation d'inclusion sémantique parce que l'ensemble du contenu sémantique de l'hyperonyme est inséré dans le contenu sémantique de ses hyponymes, et ce qui construit le contenu sémantique de l'hyperonyme c'est ce qui est en commun au contenu sémantique de tous ses hyponymes, c'est-à-dire, les hyperonymes obtiennent du contenu sémantique de leur même hyponyme.

Nous avons ce qu'on appelle des relations de généricité de la classe supérieure à la classe inférieure : des termes génériques (hyperonymes) aux termes de la sous-catégorie (hyponymes), par exemple :

Tableau 3 Généricité de la classe supérieure à la classe inférieure

Animal	Aboie	Chien
Terme	Générique	sous-catégorie

Cette relation peut être paraphrasée en utilisant le verbe « être » :

Ex : L'animal qui aboie *est* un chien.

Ce qui est clair est que ces deux termes sont inter reliés. Par hyperonymie on entend dire un terme général (mot-étiquette ou terme générique) possédant plusieurs termes spécifiques, appelés hyponymes. Fruit est un hyperonyme, qui contient abricot, orange, pomme, etc. abricot est un hyponyme de fruit, tout comme, orange, pomme, etc. Ces mots sont des co-hyponymes (ils partagent le même hyperonyme).

Certains mots sont tour à tour hyponyme et hyperonyme : *manteau*, par exemple, est l'hyperonyme de *redingote* et l'hyponyme de *vêtement*.¹

L'hyponymie démontre la relation entre quelque chose et la catégorie à laquelle il appartient. Elle est la relation sémantique d'un lexème à un autre selon laquelle l'extension du premier est incluse dans l'extension du second. Le premier terme est dit hyponyme de l'autre. C'est le contraire de l'hyperonymie. La relation d'hyponymie est une relation hiérarchique qui unit un mot spécifique (*sous-ordonné*), l'hyponyme, à un mot plus général (*super ordonné*) nommé l'hyperonymie. Ainsi *rose* est l'hyponyme de *fleur*, *fleur* est l'hyperonyme de *rose*.

« La structure hiérarchique des champs sémantiques peut être principalement vue en hyponymie. Ils pourraient être observés de haut en bas, où le niveau supérieur est plus général et le niveau inférieur est plus spécifique. Par exemple, les êtres vivants seront le niveau le plus élevé suivi par les plantes et les animaux, et le niveau le plus bas peut comprendre un chien, un chat et un loup ».²

Les spécialistes s'accordent à dire que le duo *hyperonymie hyponymie* sont des notions fondamentales et incontournables dans les ouvrages d'introduction à la sémantique ou à la lexicologie en général, nous proposons, au lieu d'en faire une présentation, de revenir sur quelques détails souvent passés sous silence – les relations de différenciation et

¹A. Lehmann et F. Martin-Berthet, 2002, **Chapitre 3 : Sémantique lexicale (2)** *Introduction à la lexicologie, sémantique et morphologie*, Nathan, p49 ; 51

²<https://fr.wikipedia.org/wiki/Hyponymie>, consulté le 24-02-2020

d'incompatibilité au sein des hiérarchies lexicales. À la lumière de nos observations nous allons offrir des éléments d'explication pour comprendre l'origine des relations entre les mots constituant un champ, en prêtant beaucoup d'attention aux relations qui inter lient le sens dans des contextes donnés dans lequel ils sont définies. « Certains mots sont tour à tour hyponyme et hyperonyme : *manteau*, par exemple, est l'hyperonyme de *redingote* et l'hyponyme de *vêtement*. »¹

Cela nous mène à des classements thématiques qui ordonnent et hiérarchisent les domaines de spécialités variées. Ce qui est à souligner le lien étroit entre les termes et les domaines de la connaissance humaine. Cette notion de *terme* repose sur le lien établi entre son sens et un domaine.

Outil est l'hyperonyme de *la pince crocodile* et *la clé à griffe*.
la pince crocodile et *la clé à griffe* sont co-hyponymes par rapport à *outils*.

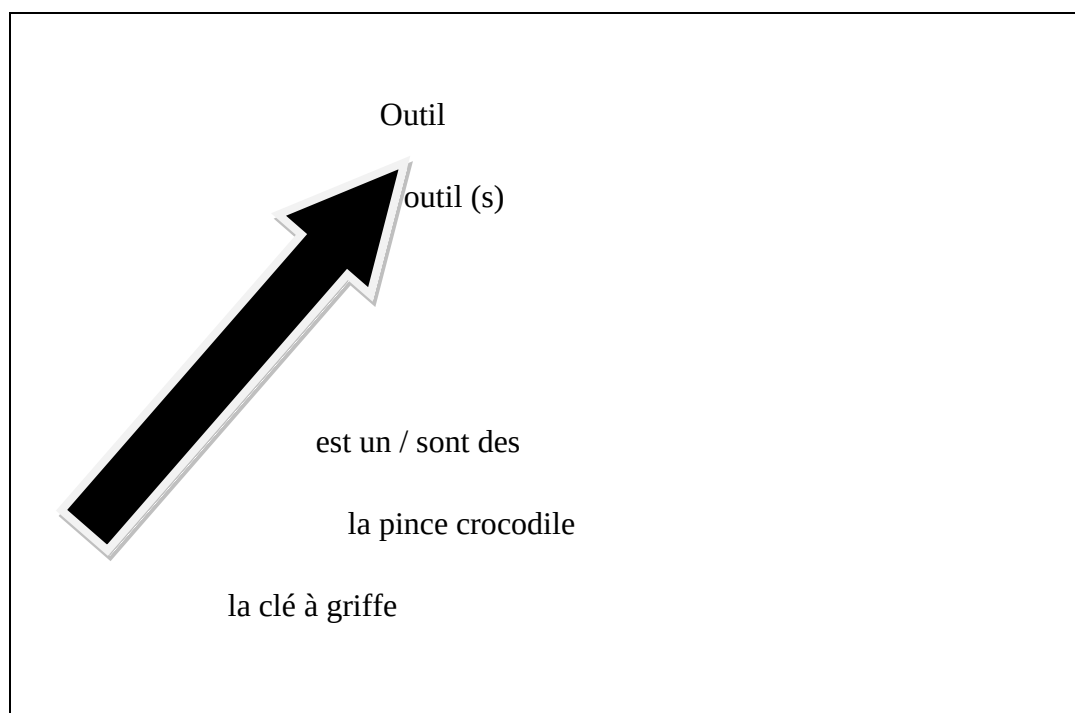


Figure 11. La pince crocodile est un hyponyme d'outil / la clé à griffe est un hyponyme de outil

9-2-Les relations d'inclusion

La relation partie-tout

¹A. Lehmann et F. Martin-Berthet, 2002, **Chapitre 3 : Sémantique lexicale (2)** *Introduction à la lexicologie, sémantique et morphologie*, Nathan, p49 ; 51

La relation partie-tout est une relation hiérarchique qui existe entre un couple de termes dont l'un dénote une partie et l'autre dénote le tout, c'est-à-dire le premier mot constitue un tout pour le deuxième ; quant à la relation partie-tout, elle est différente de la relation d'hyponymie. Elle exprime *une appartenance* que l'on peut paraphraser avec le verbe *avoir*. Soit *guidon/bicyclette*. *Le guidon est une partie de la bicyclette* se convertit et la bicyclette a un guidon. L'holonyme domine le méronyme en position d'objet. Au contraire, dans la relation hyponymique liée à l'opération d'inclusion, l'hyponyme est dominé par un nom attribut : La tulipe est une fleur. D'autre part, et ce trait est essentiel, alors qu'un hyperonyme impose ses propriétés à ses hyponymes, les propriétés du tout (holonyme) ne sont pas obligatoirement à ses parties (méronymie). les co-hyponyme de fleur : tulipe, œillet, pivoine possèdent les propriétés de la classe fleur (pétales, parfum, etc.) mais les méronymes de bicyclette comme guidon, roues n'ont pas en commun les propriétés de la classe de bicyclette.¹

Avant de clôturer ce chapitre, il me semble très important d'inclure *la relation partie-tout* qui est aussi une relation hiérarchique et qui existe entre un couple de termes dont l'un dénote une partie et l'autre dénote le tout (relatif à cette partie) :

Ex : *guidon/bicyclette, poignée/valise, bras/corps, ongle/doigt, voile/bateau*.

Le guidon est une partie de bicyclette ou le *méronyme* de bicyclette ; inversement, *bicyclette* qui désigne le tout ou *l'holonyme* de *guidon*. Seuls les noms renvoyant à des référents divisibles et discrets sont susceptible d'être des *méronymes*.

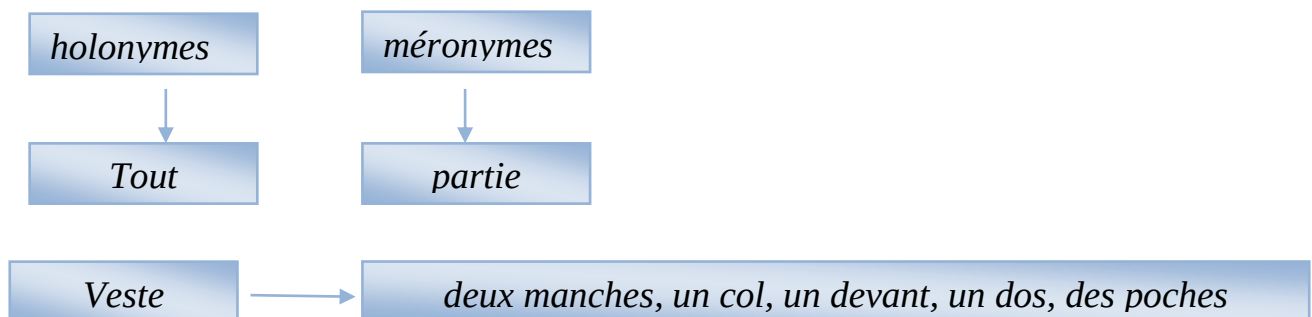
La *méronymie* est, comme l'hyponymie, une *relation logique d'implication* (*doigt implique main*).

Mais la relation partie-tout se différencie de la relation d'hyponymie. Elle exprime une appartenance que l'on peut paraphraser avec le verbe *avoir*. Soit *guidon/bicyclette*. *L'holonyme* domine le *méronyme* en position d'objet. Au contraire, dans la relation *hyponymique* liée à l'opération d'inclusion, l'hyponyme est dominé par un nom attribut : La rose est une fleur. D'autre part, et ce trait est essentiel, alors qu'un hyperonyme impose ses propriétés à ses hyponymes, les propriétés du tout (*holonyme*) ne sont pas obligatoirement à ses parties (*méronymie*). les co-hyponyme de fleur : tulipe, œillet, pivoine possèdent les

¹A. Lehmann et F. Martin-Berthet, 2002, **Chapitre 3 : Sémantique lexicale (2)**, *Introduction à la lexicologie, sémantique et morphologie*, Nathan, 53

propriétés de la classe fleur (pétales, parfum, etc.) mais les *méronymes* de bicyclette comme guidon, roues n'ont pas en commun les propriétés de la classe de bicyclette.¹

Ex :



Elle peut être paraphrasée avec le verbe « avoir ».

Cela nous mène à des classements thématiques qui ordonnent et hiérarchisent les *domaines de spécialités variées*. Ce qui est à souligné le lien étroit entre les termes et les domaines de la connaissance humaine. Cette notion de *terme* repose sur le lien établi entre son sens et un domaine.

Nombreux sont qui pensent qu'une langue c'est d'abord les mots qui la constituent et disent le monde ! Et savoir une langue, c'est connaître beaucoup de mots, quelques manières de les arranger, et savoir les orthographier ; et pour cette raison les apprenants arabophones qui ignorent complètement les relations reliant les mots dont les rapports de hiérarchie font partie se trouvent dans des états de déstabilisation.

10-Conclusion

La présente étude ne saurait, contraintes obligent, résoudre tous les problèmes afférents à l'enseignement/apprentissage du vocabulaire. Elle pose, néanmoins, des jalons susceptibles de déclencher une réflexion collective impliquant les ayants rapport avec le domaine de l'enseignement, grâce à leurs expériences, à leurs contacts quotidiens avec les élèves, pourront prescrire aux vrais maux les vrais (mots) remèdes.

Nous voyons l'étude de la dérivation comme un travail essentiel puisqu'il permet d'accroître des habiletés dans différents domaines de la langue. En effet, en effectuant un travail rigoureux sur ce phénomène langagier, l'élève parvient à développer un meilleur sens

¹A. Lehmann et F. Martin-Berthet, 2002, **Chapitre 3 : Sémantique lexicale (2)**, *Introduction à la lexicologie, sémantique et morphologie*, Nathan, 53

de la concision et de la précision ainsi qu'à améliorer ses capacités en orthographe lexicale. De plus, l'étude de la dérivation permet l'apprentissage de la modalisation et l'amélioration des compétences de l'élève en compréhension de texte en lui donnant des outils pour comprendre les mots inconnus. Nous sommes convaincus que le travail sur la dérivation, comme toute notion de la langue enseignée au collège, doit être effectuée selon une progression. Cette planification est le reflet de ce que pourrait être le travail sur la dérivation selon la Progression des apprentissages à l'enseignement Moyen.

Dans un souci de prévention à l'échec d'apprendre le français, il faut créer à l'école doit établir des conditions d'apprentissage qui influencent de manière positive l'acquisition du vocabulaire par les apprenants pour qu'ils puissent l'investir au moment opportun. Cet apprentissage, favorise et donne beaucoup de chance à l'amélioration de la réussite des sujets.

INTRODUCTION GÉNÉRALE

DEUXIEME PARTIE

PREMIER CHAPITRE

LES RELATIONS D'EQUIVALENCE ET D'OPPOSITION

1-Introduction.

Ce chapitre de la deuxième partie qui est considéré comme extension du chapitre précédant nous mène à l'étude des relations sémantiques mais cette fois-ci on va mettre le point sur les relations structurées sur le plan horizontal, c'est-à-dire, les relations d'équivalence et d'opposition (synonymie / antonymie). Face à ce genre d'apprentissage, l'apprenant est exposé à faire le choix d'unités lexicales qui doit adopter pour exprimer la même chose de façon différente ou pour exprimer l'idée ou le concept contraire à l'aide des antonymes.

Avant de rentrer dans le vif du sujet, il me paraît indispensable de mentionner la relation didactique/linguistique ; c'est deux disciplines qui sont fortement inter reliées et dont on ne peut les dissocier, cela veut dire que la didactique des langues n'est pas une discipline autonome. « Elle est au carrefour d'un l'ensemble de disciplines dites de référence ou encore contributoires. Ces dernières relèvent des sciences humaines et sociales. La didactique y emprunte des concepts, des théories, des modèles, des idées, etc. Le schéma suivant illustre cette position « centrale » de la DFLE telle que la conçoivent un didacticien, une méthodologie ou un professeur de langue »¹.

¹ Michel Billières Professeur des Universités honoraire en Sciences du Langage Université de Toulouse
2Pourquoi parler de linguistique appliquée en didactique du FLE aujourd'hui?

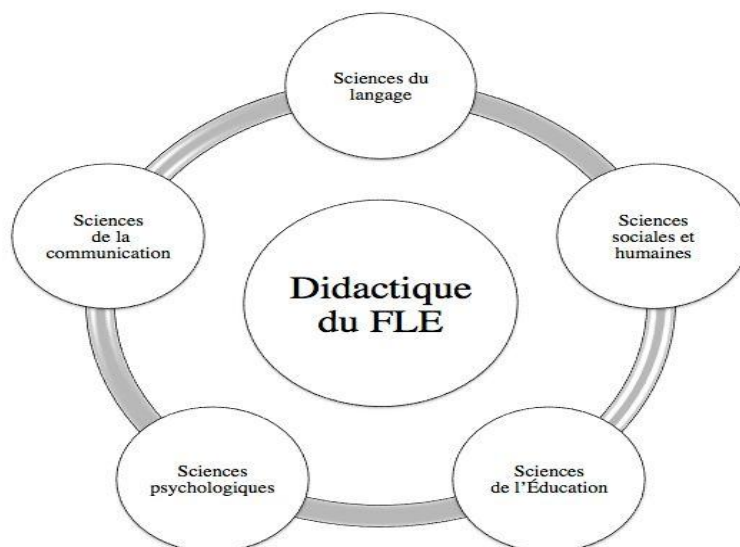


Figure 12. Illustration de la position centrale de la didactique conçue par Michel Billières

Sans le moindre doute, le processus d'apprentissage qu'il soit linguistique ou non ne s'édifie pas sur le néant, mais il se construit sur des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être. L'apprentissage d'une nouvelle langue vient superposer ces savoirs et c'est pour cela la compréhension du fonctionnement de l'objet à enseigner est indispensable pour répondre aux questions déjà posées et de ne pas renvoyer l'apprenant à des chemins inaccessibles ; « enseignement des LV ne peut être dissocié d'une conception de l'apprentissage linguistique – au sens de l'appropriation d'une LC par l'élève en classe »¹ ; c'est-à-dire comprendre les mécanismes internes du fonctionnement de la langue avant de les enseigner. L'enseignement du lexique sera incomplet s'il ne s'appuie pas sur une description préalable de sa structure ; et cela à cause de l'association de la linguistique avec la didactique comme mentionné dans la figure 1 mentionnée sur le schéma ci-dessus.

Pour comprendre et pour se faire comprendre, il est indispensable de disposer d'un vocabulaire riche et précis. La pauvreté du lexique est l'un des premiers obstacles à une communication réussie. Et lorsque l'on ne dispose pas des mots pour dire ce que l'on pense ou ce que l'on ressent, ce sont souvent les maux, ou, pire encore, la violence, qui triomphent. Nous disposons souvent d'un grand nombre de mots que nous pouvons comprendre, mais que nous ne sommes pas capables d'employer spontanément. Pour enrichir son vocabulaire dans l'usage quotidien de la langue, un peu de lecture et d'entraînement permet toujours de

¹ Bange, P. (en collaboration avec R. Carol et P. Griggs). 2005. *L'apprentissage d'une langue étrangère. Cognition et interaction*. Paris : L'Harmattan.

progresser. Cela peut être réalisé lorsque nous apprenons un nouveau mot dans son contexte, nous avons déjà un exemple d'utilisation pratique de ce mot. Généralement, quand on arrive à faire sortir un nouveau mot dans une conversation sans trop y penser, on n'est pas prêt de l'oublier. On suppose que nous sommes en train de lire un passage en français et que nous rencontrons un nouveau mot, nous allons donc le souligner et le noter dans un répertoire spécial. Le fait d'écrire ce contexte à la main nous aidera à le stocker en mémoire pour une éventuelle utilisation. Cela veut dire qu'on doit en premier lieu identifier le champ lexical là où se trouve le mot, ensuite être capable de l'utiliser dans un autre champ lexical, c'est-dire le réinvestir.

Il est donc recommandé d'enseigner aux apprenants d'une langue étrangère de s'appuyer sur l'information contextuelle pour inférer le sens des mots peu familiers qu'ils rencontrent dans des textes de la langue cible.

C'est à travers les notions de synonymes et d'homonymes, de sens propre et figuré, de mots simples et dérivés, que l'apprenant entre dans le mystère des mots et dans les variations du langage. L'acquisition du vocabulaire est donc un passage obligé dans de nombreux apprentissages, qu'ils soient scolaires ou non. A l'école, il faut bien comprendre ce que dit le maître : si l'enfant entend des mots qu'il ne connaît pas, comment pourra-t-il répondre correctement à la demande de l'enseignant ?

Le vocabulaire d'une langue ne peut être enrichi en mémorisant des listes de mots qui, déconnectés de leur contexte d'emploi, seraient aussitôt oubliés ou mal compris, mais en les mettant en relation avec d'autres mots qui entretiennent avec eux des relations de ressemblances ou d'opposition synonymie, (ce que nous allons voir dans les pages qui suivent) , c'est-à-dire en donnant plus d'importance à l'organisation des réseaux de mots, plutôt que de dresser la liste de tous les mots à apprendre, il semble plus utile (pour une meilleure compréhension et une meilleure mémorisation) de mettre en œuvre une stratégie et une pratique qui permettent d'interroger la langue dans sa dimension lexicale. Rappelez-vous de l'équation « *un mot appris égal dix mots compris.* » Un mot appris permet effectivement de former un nom, un adjectif, un adverbe, un verbe. Le sens des mots avec la même racine étymologique s'éclaire de même.

L'identification de sens des mots en fonction du contexte pour comprendre et interpréter un énoncé n'est pas suffisante. Il faut aussi savoir repérer tous les mots qui se

rapportent à un même thème ou à une même notion et qui forment un réseau de sens, appelé le champ lexical. Au préalable, un texte exploite un champ lexical lorsqu'il utilise un certain nombre de mots qui ont au moins un trait sémantique en commun, lorsque ces mots renvoient à des réalités concrètes ou abstraites liées entre elles. Les mots sont [...] considérés par la recherche linguistique comme les « pivots de la langue autour desquels s'organisent toutes les données (phonématiques, morphologiques, syntaxiques, sémantiques et rhétoriques) qui conditionnent leur insertion dans le discours »¹. Comme mentionner plus haut nous avons constaté que le développement du vocabulaire quel que soit ses objectifs exige plus de temps et d'effort. Pour bien comprendre le processus du développement du vocabulaire, il faut s'intéresser à la manière dont les mots sont organisés dans le cerveau. Les mots sont-ils stockés de façon indépendante, sans aucun rapport entre eux ou bien font-ils partie d'un réseau lexical très vaste où ils sont associés entre eux ?

*On dirait qu'un concept isolé offre à la réflexion une surface lisse qu'elle ne parvient pas à entamer. Opposé à son contraire, en revanche, il éclate ou devient transparent, et montre sa structure intime.*²

Cette citation illustre parfaitement l'importance de l'antonymie et des oppositions sémantiques en général pour saisir rapidement la signification d'un mot.

Si un mot, qui d'emblée reste opaque ou confus, devient par la suite compréhensible lorsqu'on fournit son antonyme, c'est que cet aspect sémantique s'avère primordial dans l'acquisition du savoir lexical et la compréhension du monde. On dit communément que la production d'un mot fait surgir facilement son contraire quand tous les deux sont familiers aux locuteurs, c'est-à-dire que l'opposition vient à l'esprit de façon naturelle et immédiate.³

Dans ce chapitre nous proposons également une réflexion théorique sur la complication de la relation sémantique d'antonymie et des éléments de pratique qui permettront aux apprenants de la travailler de manière à améliorer leur compétence linguistique et métalinguistique, autrement dit leur connaissance de la langue en tant que vecteur de communication ayant un caractère commode et qu'objet de réflexion proprement dit.

¹ MARIE-CLAUDE TREVILLE et LISE DUQUETTE, *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*, Hachette, Paris, 1996, page 11.

² Michel Tournier, *Le Miroir des idées*, 1996 [1994], p. 13.

³ Lyons, 1970 : 358 ; Nyckees, 1998 : 179 ; VaroVaro, 2003 : 13-15).

Cette antonymie peut également agir comme un opérateur sémantique qui, s'il est moins utilisé lors de l'enseignement d'une langue étrangère, n'en est pas moins aussi efficace que le synonyme. Introduire un ou plusieurs antonymes (s'ils existent) avec le mot nouveau facilite le processus de catégorisation pour l'apprenant. Celui-ci a la possibilité d'accéder à la signification par élimination progressive. Cette notion d'élimination progressive est intéressante puisqu'elle renvoie directement au mode d'acquisition utilisé par les bébés lors de la construction de la grille phonématique de leur langue maternelle : ils éliminent progressivement tous les sons qui n'en font pas partie. La présentation par antonyme active par ailleurs les mêmes procédures que dans le modèle de la cohorte ou d'élimination progressive lors de l'accès au lexique : on accède à la signification par élimination progressive des données non-pertinentes.

Ce que nous recherchons ici est de proposer une présentation du vocabulaire qui suive une cartographie reprenant les associations sémantiques possibles, qu'elles soient synonymiques ou antonymiques.

Tout système ou tout langage se définit par deux ensembles : un ensemble de termes qui en constitue le vocabulaire, le lexique ,relevant de la sémantique qui traite de la relation des signes, mots et phrases sur les choses et les états de choses ; c'est l'étude conjointe du sens, de la référence et de la vérité ; un ensemble de relations, de règles permettant d'agencer les termes, et qui en forment la syntaxe laquelle étudie les relations des signes entre eux, des mots dans la phrase ou des phrases dans les séquences de phrases ; on cherche à formuler des règles de bonne formation pour les expressions, et des règles de transformation des expressions en d'autres expressions .

Puisque ces deux approches n'épuisent ni le problème du sens ni le problème de la vérité, il faut que la pragmatique intervienne. Elle étudie la relation des signes sur les usagers des signes, des phrases sur les locuteurs.

Nous proposons une analyse des relations sémantiques d'opposition, avant tout cela on pose les questions suivantes :

Qu'est-ce qu'un mot ? Comment décrire le sens lexical ? De quelle façon les mots se combinent-ils dans la phrase en imposant à la grammaire leurs caprices de comportement ?

Le mot est un élément de la langue composé d'un ou de plusieurs phonèmes, susceptible d'une transcription écrite individualisée et participant au fonctionnement d'un énoncé, il est également un moyen d'expression orale ou écrite.

En ce qui concerne le champ lexical il est constitué de mots appartenant à une même thématique : l'amour, la nostalgie, la mort, etc. Il peut être formé de synonymes, de mots de même famille, d'expressions ou de termes ayant un sens commun. De plus, il est composé de mots n'appartenant pas toujours à la même classe de mots.

Il n'est pas nécessaire de faire des études, et surtout pas des études universitaires, pour parler une langue. La langue est apprise par imprégnation, à son contact. Ainsi, les personnes qui savent « bien écrire » – quel que soit le sens que l'on donne à cette expression — sont généralement des personnes qui lisent ou ont lu beaucoup ; les personnes qui savent raconter des histoires sont généralement des personnes qui en ont beaucoup entendues, etc. Etudier une langue n'est donc pas véritablement ce qui permet de parler cette langue avec aisance. Par contre, pour pouvoir parler à propos d'une langue, dans les lignes qui suivent nous allons mettre le point sur l'antonymie en tant que partie des relations sémantiques d'opposition. La sémantique structurale a toujours accordé une place importante aux relations d'antonymie; que l'on parle d'antonymes, de contraires, de complémentaires, de « converses >>, de contradictoires..., l'accent est mis sur les oppositions de sens, oppositions qui, pour de nombreux linguistes, correspondent à une réalité psycholinguistique: chaque terme prononcé appelle son contraire dans la conscience des locuteurs et ce contraire est présent à l'esprit de l'émetteur et à celui du récepteur pendant l'acte de parole. Importance aussi de l'antonymie dans la structure linguistique elle-même, certains considérant qu'il est possible de concevoir des langues sans homonymie, sans polysémie et sans synonymie, mais que l'antonymie est propre à tout système linguistique, relation constante, indépendante du système, dont seule l'expression diffère d'une langue à l'autre.

Faire préciser le sens d'un terme, c'est à la fois rechercher la justesse synonymique, mais aussi travailler sur les contraires: tout se passe comme si la bonne connaissance du vocabulaire se traduisait dans la possibilité de paraphraser, de trouver des équivalents; bien comprendre le sens d'un terme, c'est être capable de dire la même réalité autrement, et de dire son contraire ; on parle ici de l'antonymie.

2-Définition

« La synonymie est la relation d'équivalence sémantique entre deux ou plusieurs unités lexicales dont la forme diffère. »¹. Ainsi, la synonymie est souvent définie comme étant une relation d'équivalence ; elle est donc étudiée selon sa répartition dans le texte, ce qui revient à rechercher des réseaux lexicaux et donc à étudier des isotopies.

Les mots d'un texte peuvent être regroupés par un mot clef, un thème qui les englobe tous. Par exemple, si dans un texte donné nous trouvons les mots "*la rue*", "*les magasins*", "*les voitures*", "*les bus*" : nous pouvons dire que ces mots se rapportent au champ lexical (au thème) de la ville.

3-La servitude du champ lexical

Comme son nom l'indique, l'adjectif « lexical » renvoie au lexique, c'est-à-dire, au vocabulaire. On appelle champ lexical un ensemble de mots, d'expressions qui tournent autour du même thème. Il contribue à construire le sens du texte. Si vous êtes face à un texte dont vous ne comprenez rien, observez les champs lexicaux ; les thèmes dominants se dégageront. Souvent plusieurs champs lexicaux s'associent dans un même texte. Parfois, ils s'entrecroisent sans appartenir au même niveau de signification du texte. Un champ lexical donne le thème, les autres interviennent à titre de comparaison.

Certains grands réseaux, parce qu'ils sont fondamentaux, apparaissent fréquemment. Le repérage d'un ou de plusieurs réseaux lexicaux aide à comprendre, à interpréter un texte. On peut aussi relever les intentions, les sentiments de son auteur. Dans un texte, repérer les champs lexicaux, c'est pouvoir identifier tous les mots qui nous font penser aux mêmes choses, cela nous permet de découvrir le thème principal d'un texte. En fonction du contexte, le même mot peut également faire partie de champs lexicaux différents.

Le champ lexical peut :

1. Renforcer une cohérence thématique (accentuer un portrait dépréciatif, soulever des thèmes qui s'opposent comme la bonté et la méchanceté etc.)
2. Caractériser un personnage, un lieu ou un objet

4-Méthode pour repérer un champ lexical

Les apprenants sont menés à :

¹Lehmann & Martin-Berthet 1998 : 54

Relire le texte en faisant attention au vocabulaire employé ; Trouver l'idée ou le thème le plus représenté ; Souligner tous les mots qui se rapportent à cette idée dominante ; Citer les mots en les classant par leur nature

Un champ lexical est donc constitué de l'ensemble des mots qui, dans un discours, se rapportent à la même idée, et se rassemblent autour d'un thème dont ils font référence et qui ont un lien fort par association de ses idées, ils font partie du même domaine. Ils peuvent être des synonymes mais également des mots de nature différente: nom, verbe, adjectif...

Par exemple, autour du mot "voiture" on pourra trouver:

"Mécanicien", "roue", "véhicule", "route", "boîte de vitesse", "carrosserie", "rouler", "excès de vitesse"... Tous ces mots se rapportent au domaine de la "voiture", ont un lien fort avec.

Pour l'étude d'un énoncé, la délimitation de certains champs lexicaux qui dominent dans le passage peut permettre de dégager des significations, de mieux comprendre le sens de cet énoncé.

5-Les espèces de mots d'un champ lexical

Un champ lexical peut se composer de trois espèces de mots¹, c'est-à-dire:

1. de mots qui appartient à la même famille, notamment les mots formés sur le même radical, par exemple « **comprendre** », « **compréhension** », « **compréhensible** », « **incompréhensible** », etc.
2. de synonymes, par exemple « **appréhender** », « **comprendre** », « **concevoir** », « **imaginer** », « **pénétrer** », « **réaliser** », « **saisir** », « **piger** », etc.
3. de mots qui ont un rapport de sens étroit avec le thème considéré, par exemple « **ordinateur** », « **téléphone** », « **travail** », « **dossier** », « **ciseaux** », « **calculatrice** », « **papier** », « **secrétaire** », « **travailler** », etc.

6-Diversité des champs lexicaux

¹ALZBETA RAZIKOVA MASARYKOVA UNIVERZITA, Le mot et son sens en français p.12. 2008.

Les mots d'un même champ lexical peuvent appartenir à des classes grammaticales variées. Nous pouvons donc trouver dans le même champ lexical des noms, des adjectifs qualificatifs, des verbes et toutes les autres classes grammaticales.

Exemple : champ lexical des animaux.¹

Tableau 4 champ lexical des animaux

Noms :	canards, chats, chiens, girafes...
Verbes :	dévoré, aboyer, pondre, rugir...
Adjectifs :	docile, sauvage, familier...
Adverbes :	docilement, sauvagement, familièrement...
Expressions :	malin comme un singe, rusé comme un renard, fort comme un ours, grand comme une girafe...

De plus, plusieurs champs lexicaux peuvent coexister dans le même énoncé. En disjoignant les mots qui dépendent à la même idée ou au même domaine, nous pouvons reconnaître un thème et ainsi cerner l'essentiel de ce qui est dit, donc de mieux comprendre l'énoncé car les champs lexicaux constituent un réseau lexical à l'intérieur d'un énoncé.

7-Relation sémantique d'équivalence (la synonymie)

La synonymie est la relation d'équivalence sémantique horizontale entre deux ou plusieurs unités lexicales dont la forme diffère, elle possède un lien avec l'équivalence sémantique, elle est également une construction de la pensée qui apporte un fondement à l'étude différentielle du lexique. Deux termes sont synonymes lorsqu'ils se valent et que l'on peut remplacer l'un par l'autre. Elle fait également l'objet d'une définition en termes de substitution. On comprend que substitution et équivalence sont étroitement liées ; il ne serait pas possible de substituer deux termes l'un à l'autre s'ils n'étaient pas équivalents. Cette équivalence peut être comprise comme une identité ou comme une approximation. L'idée de synonymie assimilable à une équivalence de sens n'est pas récente, dans son dictionnaire Furetière définissait le synonyme de cette manière : « Synonyme : adj. m. & f. Mot qui signifie la même chose qu'un autre.

¹ <https://www.salle34.net/les-champs-lexicaux/>

Voilà deux diction, deux termes synonymes, qui ne disent pas plus l'un que l'autre. »¹
Selon des linguistes, la synonymie est la relation d'équivalence sémantique entre deux ou plusieurs unités lexicales dont la forme diffère.

La synonymie enseignée aux élèves ne doit pas se limite à reconnaître et différencier des synonymes. « Elle est également employée dans la production écrite afin de favoriser la mémorisation et la mobilisation des synonymes de manière pertinente »²

Le savoir acquit au collège d'enseignement moyen est concerné par apprentissage de ce types de relations, les élèves reçoivent les clés du savoir et les repères de société dans laquelle ils grandissent. Le collège se doit d'offrir à chacun les moyens d'accéder à la compréhension du monde, à l'expression de la pensée et pour cela, les mots peuvent le faire. L'apprentissage des relations sémantiques d'équivalence et d'opposition (synonymes et antonyme) partie-tout du vocabulaire est alors essentiel et ouvre la porte à la compréhension de tous les domaines de l'enseignement.

On peut supposer que travailler sur ces deux notions ensemble était évident, dans la mesure où il existe une analogie évidente entre les deux. Cependant, plusieurs questionnements peuvent émerger à partir de cette affirmation et après l'expérience menée sur le terrain. Ces interrogations consistent à se demander s'il faut réellement établir une progression de l'apprentissage de la synonymie et de l'antonymie de façon simultanée, en raison des similitudes de caractéristiques ou de façon différenciée afin d'éviter certaines confusions.

Pour y arriver à atteindre son objectif, l'enseignant tant à rendre les élèves autonomes dans l'utilisation du contexte. Pour développer chez les élèves l'habileté à donner du sens à des mots peu familiers, il est essentiel que l'enseignant fasse la démonstration de sa propre façon d'utiliser et de combiner les différents indices susceptibles de l'orienter vers le sens de mots nouveaux. Deux éléments interviennent ici, la morphologie du mot et le contexte dans lequel il est situé. Pour y arriver on propose la manière suivante :

L'enseignant invite les élèves à regarder d'abord « à l'intérieur du mot » : il les invoquera à utiliser la structure du mot (synonyme) et à vérifier leur propre connaissance du

¹ (Furetière, 1690/1978) Gaëlle DOUALAN .Introduction à une approche instrumentée de la synonymie.

² GARCIA-DEBANC (C.), DUVIGNAU (K.), DUTRAIT (C.) & GANGNEUX (M.) 2009, « Enseignement du lexique et production écrite. Un travail sur les verbes de déplacement à la fin de l'école primaire », in Pratiques, Metz, 141/142, pp. 208-232.

mot s'il y a lieu (ce que je sais déjà du mot). Il peut les engager ensuite à regarder « autour du mot » : il s'agira de regarder d'abord l'atmosphère générale de la partie du texte où le mot apparaît, puis de regarder les indices donnés par la phrase dans laquelle se trouve le mot nouveau. Les indices les plus souvent rencontrés dans le contexte de la phrase sont les définitions, les synonymes, les mots de synthèse, les comparaisons, les exemples, les oppositions, les antonymes et les regroupements. Signalons qu'en général les synonymes sont plus efficaces que les indices qui demandent une inférence et que les indices localisés près du mot-cible sont plus utiles que ceux qui en sont plus éloignés, on parle ici de ce qu'on appelle « contexte » qui veut dire l'entourage linguistique d'un élément. L'apprentissage de cette notion, *la synonymie* peut être réalisée à partir du processus « Apprentissage « incident » et « explicite »

8-L'apprentissage incident

On constate souvent en langues qu'il y a des choses qui « collent » sans qu'on n'ait eu l'intention de les retenir. D'autres en revanche ne veulent décidément pas coller, et ce malgré des efforts considérables d'apprentissage.

« Apprentissage non intentionnel qui se réalise à l'occasion d'une activité qui vise un autre objectif. L'apprentissage incident est un produit dérivé non intentionnel d'une autre activité. »¹

Il s'agit d'une forme d'apprentissage qui se définissait essentiellement par son opposition à l'apprentissage intentionnel et qui reposait sur la constatation que toute une série de tâches n'impliquent, de la part de l'individu, aucune intention d'apprendre ce à quoi elles s'appliquent et conduisent en fait à un apprentissage involontaire.

Dans les études behavioristes de l'apprentissage et de la mémoire, le terme *incident* était employé comme un équivalent d'involontaire ou de non intentionnel. Tout permet de penser que son importance est considérable, notamment dans le développement cognitif de l'enfant. On emploie aujourd'hui plus souvent le terme *implicite*.

On a l'habitude d'opposer deux démarches en ce qui concerne l'enseignement du lexique: l'apprentissage « incident », qui ménage des temps d'explication lexicale au sein

¹Apprentissage incident ou incidental. Publié par CRISTOL DENIS .28 Septembre 2011

d'activités de lecture ou d'écriture, et l'apprentissage « explicite », qui prévoit une progression dans l'apprentissage, appuyée sur l'appropriation de notions métalexicales (ex. champ sémantique, polysémie, synonyme, antonyme... Il est frappant de constater que cet apprentissage se produit de façon naturelle et sans intention d'apprendre, les connaissances acquises s'auto-organisant en mémoire sans superviseur.

9-Synonymie et nuance

On ne parle ni de ressemblance morphologique ni phonique. La ressemblance en question fait intervenir le sens. La similitude que produit l'idée générale engendre donc les mots synonymes; et la différence qui vient de l'idée particulière qui accompagne la générale, fait qu'ils ne le sont pas parfaitement, et qu'on les distingue comme les diverses nuances d'une même couleur. Ce qui constitue deux ou plusieurs mots synonymes, c'est d'abord un sens général qui est commun à ces mots; et ce qui fait ensuite que ces mots ne sont pas toujours synonymes, ce sont des nuances, souvent délicates, et quelquefois presque imperceptibles, qui modifient ce sens primitif et général. Ces nuances de sens ou d'emploi qui distinguent les synonymes les uns des autres apparaissent bien clairement quand il faut les opposer.

Un mot donc, en réalité, n'a pas de sens figé. Il n'a de sens que selon le contexte. C'est dans ces réseaux de sens que se dégage le sens réel d'un mot.

10-Catégories de synonymes:

La faculté à catégoriser est l'une des capacités cognitives propres à l'espèce humaine ; on perçoit le monde qui nous entoure, discrimine les caractéristiques jugées pertinentes, établit par ce procédé des catégories au sein du réel, puis les conceptualise et les verbalise. Les catégories dans lesquelles le synonyme peut varier par rapport au mot d'origine :

10-1-Précision:

Par exemple le mot « **habitation** » a pour ses synonymes mots comme « appartement », « maison », « chalet », etc. Ces derniers apportent les précisions sur le type d'habitat et sa location que le terme générique d'habitation ne fournissait pas.

10-2-Intensité:

Par exemple la différence de degré des mots exprimant la colère comme « **agitation** », « **agressivité** », « **dépit** », « **fureur** », « **furie** », « **rage** », « **violence** », « **impatience** », « **irritation** », etc.

On constate immédiatement qu'il y a une différence de degré entre les mots cités ci-dessus.

10-3-Affectivité :

En d'autres termes le synonyme peut présenter un sens plus favorable (*mélioratif*) ou au contraire moins favorable (*péjoratif* ou *dépréciatif*) que le mot qu'il remplace. Par exemple « **homme** » et ses synonymes « **monsieur** » ou « **quidam** »

11-Savoir utiliser les synonymes

La synonymie est un phénomène difficile à caractériser, en particulier parce qu'il existe très peu de vrais synonymes. En cela, la langue est rationnelle et économe en moyens. La définition stricte de la synonymie est que les signes **A** et **B** sont synonymes si dans tout énoncé **B** où **A** apparaît, **A** peut être remplacé par **B** sans en affecter aucunement le sens. Cette définition est bien entendu peu applicable dans la réalité, même via le déploiement de grands corpus, car il faudrait contrôler tous les emplois, qui sont en général infinis. De plus, si des paires de termes étaient trouvés, cette relation de synonymie absolue serait très instable: il suffirait qu'un jour un usage vienne la contrarier.

12-Les différents synonymes:

S'il existe une minorité de vrais synonymes (par exemple **débuter** et **commencer**), il existe en revanche un grand nombre de termes qui sont très proches et interchangeables dans de nombreux contextes, mais pas systématiquement. Cette vision est nettement plus intéressante et utile. Ces termes peuvent être proches sémantiquement, mais avec quelques éléments qui vont les différencier. Des paires de termes ayant à la fois un recouvrement sémantique fort et un faible degré de différenciation sont souvent appelés **quasi-synonymes**.

Les différences peuvent être :

Les quelques points ci-dessous illustrent ces différences:

12-1-Niveau de langue:

Voiture et **bagnole** sont synonymes, mais avec des connotations différentes, voiture est neutre, bagnole populaire, voire péjoratif, notons concernant cet exemple, l'emploi de **caisse** qui est à la fois métaphorique et probablement une focalisation sur la carrosserie dont il est dit qu'elle est de piètre qualité ou d'une esthétique médiocre.

12-2-Langue de spécialité:

Sur un niveau davantage horizontal, on peut trouver des termes synonymes, mais projetés dans des domaines de spécialité différents. Ainsi, dans le domaine de l'informatique *répertoire* est synonyme de celui de *dossier* dans le domaine du secrétariat.

13-L'antonymie

Du point de vue théorique, la relation sémantique d'antonymie reste confuse et pose un problème terminologique : elle peut désigner soit tout type de relation d'opposition de sens, soit uniquement les oppositions graduelles. Les sémanticiens le constatent à l'unanimité et affirment que d'autres dénominations seraient préférables, comme celle d'opposition sémantique, mais ils maintiennent en général la confusion en gardant le terme avec les deux acceptions. Les didacticiens à plus forte raison ont tendance à simplifier la problématique pour la stricte utilité pédagogique.

Les antonymes sont des paires de mots de sens contraire, ils doivent former une opposition binaire, ils s'opposent aux synonymes. Ces paires doivent dépendre à la même catégorie grammaticale et s'opposer par l'une de leurs composantes sémantiques, le reste de leurs sèmes étant identiques. Différentes classes sont en jeu : le nom, le verbe, l'adjectif, l'adverbe et la préposition.

Il y a plusieurs façons de marquer l'antonymie, de dire le contraire :

Par l'ajout d'un préfixe ou un suffixe au mot en question, qui marque un double rapport d'identité formelle et d'opposition sémantique: normal vs anormal, possible vs impossible, plaisant vs déplaisant, heureux vs malheureux, homogène vs hétérogène, attaque vs contre-attaque, figuratif vs non figuratif, centrifuge vs centripète, américainophile vs américainophobe ;

Par un autre lexème, qui serait le procédé de marquage le plus fort car on dit que la négation s'exprime par le lexique dans l'antonymie : grand vs petit, près vs loin, avant vs après;

Par la négation, parce qu'une forme lexicale peut s'opposer à sa propre négation formulée syntaxiquement: clair vs pas clair, servir vs ne pas servir.

14-Catégorisation des antonymes

Comme les synonymes, les antonymes appartiennent à la même classe grammaticale,
le synonyme / l'antonyme (deux noms)

Grand / *petit* (deux adjectifs)

Entrer / *sortir* (deux verbes)

Devant / *derrière* (deux prépositions)

Les antonymes peuvent être des mots de racine différente.

La ressemblance / *la différence*

Mais ils peuvent avoir la même racine et, dans ce cas, l'antonymie peut se faire à partir d'un préfixe à valeur souvent négative.

Faire / *défaire*

Possible / *impossible*

Un même mot peut avoir des antonymes différents selon le contexte.

Un *vieux* pantalon / un pantalon *neuf*

Mais: une *vieille* grand-mère/ une *jeune* grand-mère

Il faut être attentif au fait que certaines expressions sont des expressions figées qui n'acceptent pas d'antonymes. Par exemple, quel serait l'antonyme de *bon* dans l'expression : « *J'ai pris un bon bain* » ?

Est-ce que cela peut être : « *J'ai pris un mauvais bain* »? - Impossible.

Dans le système antonymique, il faut noter la présence de petits mots qui renforcent l'idée du contraire, du contraste:

Des conjonctions: et, ou, mais;

des adverbes : au contraire, en revanche, par contre;

des conjonctions de subordination : alors que, tandis que;

-des pronoms: l'un, l'autre.

L'antonymie peut se traduire aussi par la simple négation, ou la négation renforcée par un adverbe. C'est une façon atténuée de dire des choses fortes.

Ainsi, normalement dans la phrase : « *Ce plat est bon* », bon a pour antonyme mauvais et on peut dire : « *Ce plat est mauvais* », ce qui peut sembler sincère mais brutal.

On atténuera donc l'expression en prenant des précautions, et on dira: « *Ce plat n'est pas très bon.* »

15-types d'antonymes :

15-1Les antonymes contradictoires :

l'un exclut l'autre, l'un dit « non » à l'autre. L'un n'existe que par la négation de l'autre.

vivre / mourir

Ex : Si je vis, je ne suis pas **mort(e)** et, si je suis mort(e), je ne **vis** pas.

15-2-les antonymes contraires :

ils comportent deux termes avec en plus un terme intermédiaire. C'est le groupe le plus nombreux.

Chaud / froid -> tiède

Petit / grand -> moyen

Bon / mauvais -> médiocre

15-3-les antonymes réciproques :

ils impliquent deux faits complémentaires mais inversés.

Vendre / acheter

16-Proposition didactique

Pour rendre l'enseignement de la langue étrangère opérant, il faut travailler autant que possible à partir de documents authentiques et du vécu des apprenants. Le trajet de l'apprentissage doit être circonscrit d'exercices de production et de réflexion. On réclame ainsi la présentation du lexique de façon active et structurée, mais aussi contextualisée.

Bien des travaux consacrés à la didactique de l'antonymie font en général des propositions d'ordre lexical et syntaxique, et quoiqu'ils réclament une exploitation discursive et culturelle du lexique, celle-ci est beaucoup moins développée. Les dites propositions sont un préalable utile bien sûr à notre approche de l'antonymie et son enseignement à des étudiants de niveau moyen et avancé.

Notre hypothèse de départ est que le vocabulaire doit être saisi dans son fonctionnement discursif car il ne suffit pas d'apprendre des mots isolés. Le fait de se restreindre au domaine de l'antonymie et des oppositions sémantiques convoie au départ non seulement un enseignement sélectif mais aussi organisé et systématisé selon des critères de tout ordre (phonétiques, graphiques, morphologiques, syntaxiques, sémantiques et pragmatico-culturels) afin de faciliter, chez l'apprenant, l'intégration et la mémorisation d'un savoir et d'un savoir-faire.

17-Conclusion

L'importation en terminologie de la relation lexicale d'antonymie nécessite diverses précautions qui tiennent à l'ambiguïté de cette notion en lexicologie. Si les lexicographes ne ressentent pas forcément la nécessité de distinguer les trois notions fondamentales qui sont cachées derrière l'antonymie, il nous semble que dans le domaine de la terminographie, il est nettement plus fructueux de tenter de distinguer les notions autant que possible.

DEUXIEME CHAPITRE

LE CHAMP LEXICAL ET LES TOUNURES POLYSEMIQUES

DEUXIEME PARTIE DEUXIEME CHAPITRE LE CHAMP LEXICAL ET LES TOUNURES POLYSEMIQUES

« Le phénomène si typique du langage naturel qu'est la polysémie pose au moins trois problèmes étroitement liés (...) celui du découpage des sens, c'est-à-dire de leur découverte et de leur définition; celui des relations que ces sens entretiennent et celui de la levée des ambiguïtés au plan du discours »¹

Dans cette tranche de travail qui est découpé en deux parties; dont la première abordera le champ lexical et la deuxième le champ sémantique, plus précisément le sens des mots en français. Nous allons ainsi nous intéresser aux réseaux de sens, ensuite aux relations de signifiant et de signifié, enfin aux relations d'équivalence, d'opposition et de similitude entre deux ou plusieurs mots.

Le champ lexical permet d'enrichir et de diversifier le vocabulaire grâce à l'emploi de nombreux synonymes. En parallèle, l'approche sémantique ajoute une nouvelle dimension aux mots, en leur prêtant des éléments du langage parlé, des expressions et des cooccurrences.

Le champ lexical désigne également un groupe de mots (noms communs, adverbess, adjectifs...) qui appartiennent un thème commun. Ainsi, pour le champ lexical de la nature, on pourra trouver différents mots : forêt, randonnée, plante, paysage, déconnexion... À l'inverse, le champ sémantique regroupe l'ensemble des sens donné à un mot précis. Il s'agit de polysémie. Par exemple, le champ sémantique du mot « pied » désignera différents objets ou concepts : le membre du corps humain, le sabot d'un cheval, la base d'un arbre... Sans contexte, on ne peut pas être certain de saisir le sens du mot parmi ses différentes significations.

1-Introduction :

Le processus d'apprentissage qu'il soit didactique ou non ne s'édifie jamais sur le néant, il se construit sur des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être, l'apprentissage d'une nouvelle langue vient superposer ces savoirs. Ainsi, le contact entre la langue maternelle et la langue étrangère peut entraîner tantôt une accélération du processus de l'apprentissage nouveau, tantôt un freinage de ce dernier aboutissant à des erreurs d'interférences dites linguistiques ou interlinguales ; ces interférences se traduisent en confusions dues à des

¹ R. Martin, Esquisse [infra bbg.], page 125). <https://www.lalanguefrancaise.com/dictionnaire/definition-polysemie/>

DEUXIEME PARTIE DEUXIEME CHAPITRE LE CHAMP LEXICAL ET LES TOUNURES POLYSEMIQUES

ressemblances ou à des dissemblances linguistiques avec la langue maternelle et/ou avec la ou les langues étrangères préalablement apprises.

Ces interférences se confondent fortement au point de devenir une importante source d'erreurs pour les apprenants. Chercher à repérer ces erreurs, à élucider leurs sources et à suggérer des moyens en vue d'une remédiation possible s'avère être une composante essentielle de la pédagogie de l'enseignement/apprentissage.

On peut étudier un mot en s'intéressant à sa polysémie (c'est-à-dire aux différents sens qu'il peut avoir — sens propre, sens figuré) ou en tenant compte de son contexte (c'est-à-dire le texte qui se trouve autour de lui). Mieux connaître le vocabulaire permet de mieux le comprendre et de mieux l'utiliser.

Comme mentionner plus haut, notre travail bien qu'il soit à l'origine orienté vers la didactique, il a largement dépassé ces bornes pour aller explorer de nombreux domaines de la linguistique ; il propose en premier lieu de faire une évaluation qualitative de la polysémie, en la comparant aux autres relations qui structurent le lexique. À ce titre, cette tranche de travail s'interroge sur l'enrichissement du vocabulaire en s'appuyant sur la sémantique lexicale.

Les mots généralement sont des déclencheurs qui permettent de construire le sens d'un texte en suppliant soit notre mémoire, soit notre imagination, ou encore, notre réflexion. L'utilisation de ces outils demande de l'attention et requiert, dans les cas de notions-clés, l'usage d'un bon dictionnaire. En effet, de façon inattendue, les mots peuvent cacher de nombreux sens ; quand un lecteur rencontre un mot qui suscite une interrogation, il peut profiter de l'occasion pour enrichir sa connaissance des mots et des nuances qu'ils expriment. Ne pas consulter un dictionnaire en de tels cas peut l'entraîner dans des contresens, le non-sens ou le priver de données précieuses ; à l'inverse, une recherche de quelque instant peut ouvrir la porte à des considérations imprévues.

Pour comprendre un texte, le lecteur agit avec clairvoyance : il fait émerger les nuances de sens qui conviennent dans le contexte où les mots se trouvent et attribue ainsi au texte un sens juste et précis.

DEUXIEME PARTIE DEUXIEME CHAPITRE LE CHAMP LEXICAL ET LES TOUNURES POLYSEMIQUES

"Les mots sont les outils dont dispose l'esprit humain pour s'emparer de l'univers, le comprendre, en parler et y agir. Ils sont assez performants pour qu'un nombre limité d'entre eux permette de dire un nombre de choses illimité."¹

« Quelqu'un qui ne parle aucune langue étrangère ne connaît rien de la sienne. »

Johann Wolfgang Von Goethe

« Il n'existe aucun point de départ à l'intérieur d'un vocabulaire d'où l'on peut procéder à la définition du reste de ce vocabulaire. »²

John Lyons, Linguistique Générale, 1970:314.

L'étude des champs lexicaux aide à comprendre les idées présentées dans un texte ou un discours. Entre autres, dégager le champ lexical d'un texte aide beaucoup à son analyse. En effet, en trouvant tous les mots qui sont reliés les uns aux autres dans un paragraphe ou dans un texte en entier, il est possible d'en dégager le thème.

Jadis, l'apprentissage du vocabulaire se faisait par le biais de l'apprendre par cœur, c'était l'unique technique d'apprendre des listes interminables de nouveaux mots et cela se faisait en perdant beaucoup de temps. Actuellement, et pour une bonne acquisition du vocabulaire, il est impérativement conseillé de le faire dans son contexte, et de le noter avec ce contexte également. Le moyen le plus efficace d'apprendre du vocabulaire est de le prendre directement dans son contexte : dans les livres, les sites Internet, les films, les émissions radio, etc.

Lorsque nous apprenons un nouveau mot dans son contexte, nous avons déjà un exemple d'utilisation pratique de ce mot. Généralement, quand on arrive à faire sortir un nouveau mot dans une conversation sans trop y penser, on n'est pas prêt de l'oublier. On suppose que nous sommes en train de lire un passage en français et que nous rencontrons un nouveau mot, nous allons donc le souligner et le noter dans un répertoire spécial. Le fait d'écrire ce contexte à la main nous aidera à le stocker en mémoire pour une éventuelle utilisation. Cela veut dire qu'on doit en premier lieu identifier le champ lexical là où se trouve le mot, ensuite être capable de l'utiliser dans un autre champ lexical.

¹ Sources: <http://www.sasked.gov.sk.ca/docs/francais/fransk/fran/elem/stratl/stratl1.htm>

² ESTELLE JOUILI Université Paris X-Nanterre MoDyCo / UMR 7114 CNRS, ELEMENTS DE REFLEXION POUR UNE DIDACTIQUE DU LEXIQUE DANS LE SECONDAIRE : ENTRE MICRO-SYNTAXE ET MICROSEMANTIQUE. halshs-00122411, version 1 - 31 Dec 2006.

DEUXIEME PARTIE DEUXIEME CHAPITRE LE CHAMP LEXICAL ET LES TOUNURES POLYSEMIQUES

Il est donc recommandé d'enseigner aux apprenants de langue étrangère à s'appuyer sur l'information contextuelle pour inférer le sens des mots peu familiers qu'ils rencontrent dans des textes de la langue cible.

2-Qu'est-ce que la polysémie ?

La polysémie, c'est à la fois la possibilité pour un mot de pouvoir évoquer des sens différents, mais aussi d'en créer de nouveau. Définir précisément ce qu'est la polysémie n'est pas chose facile. Elle est donc instable en tant que telle. La polysémie serve d'abord à désigner la faculté d'un terme à prendre plusieurs sens. Propriété d'un signifiant de renvoyer à plusieurs signifiés présentant des traits sémantiques communs. Le concept désigne également la pluralité de sens d'un message au-delà de la nature de ses signes. Autrement dit, la polysémie peut être perçue comme « la capacité des mots de prendre un sens nouveau »¹.

De ce point de vue, il est possible de percevoir la polysémie comme un potentiel de la langue, celui de faire apparaître des significations nouvelles pour des unités qui ne les offraient pas précédemment. De fait, même si ce potentiel n'est pas forcément exploité, tous les mots de la langue seraient donc des unités polysémiques en puissance. Pour d'autres auteurs, « il y a polysémie lorsqu'il y a « existence de sens différents pour un même mot, mais de sens perçus comme reliés d'une manière ou d'une autre. »²

La plupart des mots, même apparemment simples (monde ou lettre, défendre ou rendre) sont polysémiques et renvoient à des sens variés. Il est donc important d'analyser le contexte pour saisir les différentes significations des mots ; lorsqu'il n'y pas d'éléments communs entre les contextes, on a affaire à des homonymes.

Pour un élève non natif, il sera parfois difficile de distinguer les termes homonymie et polysémie. Dans la polysémie, les différents sens sont souvent liés entre eux et on peut expliquer l'influence du contexte.

3-Les différents sens du mot polysémique

La polysémie se manifeste de différentes manières :

¹VICTORRI B., FUCHS C., 1996. La polysémie, construction dynamique du sens. Hermes.

²CADIOT P., HABERT B., 1997. « Aux sources de la polysémie nominale », in Langue française, n°113, pp. 3-11.

DEUXIEME PARTIE DEUXIEME CHAPITRE LE CHAMP LEXICAL ET LES TOUNURES POLYSEMIQUES

Le sens propre et le sens figuré : Le lion est le roi des animaux. (Sens propre = le fauve)

« Vous êtes mon lion superbe et généreux. » (V. Hugo) (sens figuré = un homme courageux)

En consultant un dictionnaire pour connaître le champ sémantique de divers mots, on découvre certaines propriétés de sens récurrentes. Nombreux sont les mots où se distinguent un sens propre et un sens figuré, un sens concret et un sens abstrait, un sens général et un sens spécialisé. Souvent, les différents sens d'un mot sont des associations d'idées. Parfois, les associations d'idées sont imagées et s'éloignent de la réalité : il faut alors distinguer le sens propre et le sens figuré d'un même mot qui peut avoir d'autres sens :

3-1-Le sens propre

Le sens propre est le sens premier du mot, celui qui est le plus proche de son origine étymologique. Un mot employé au sens propre est utilisé dans son sens premier, c'est-à-dire dans son sens le plus courant : le sens d'origine du mot. C'est le sens qui est indiqué en première position dans la définition donnée par le dictionnaire.

3-2-Le sens figuré

Le sens figuré peut ajouter au sens propre une dimension imagée, métaphorique qui aide à la représentation mentale. Un mot employé au sens figuré est utilisé dans son sens second. Il exploite une partie du sens propre sous forme d'image. Le sens figuré est donc dérivé du sens propre, souvent par association.

3-3-Le sens concret et le sens abstrait

Ce cinéma possède un écran géant. (Sens concret = le local)

Il est passionné de cinéma. (Sens abstrait = le 7^e art)

3-4-Le sens ancien et le sens moderne

Le mot «succès», au XVII^e siècle, désigne un résultat, qu'il soit bon ou mauvais.

Il ne désigne plus aujourd'hui qu'un résultat positif : Il a passé tous ses examens avec succès.

3-5-Le sens du nom animé et le sens du nom non animé

Le papillon s'est posé sur la fleur. (Animé = insecte)

Le policier a mis un papillon sur mon pare-brise. (non animé = contravention)

3-6-Le sens restreint et le sens étendu

Pour travailler, il s'enferme dans son bureau. (Sens restreint = pièce où est installée la table de travail)

L'entreprise a installé ses bureaux en banlieue. (Sens étendu = lieu de travail des employés)

4-Les sources de la polysémie

« Un mot n'a pas de sens qui lui soit donné pour ainsi dire pour une puissance indépendante de nous ; de sorte qu'il pourrait ainsi y avoir une sorte de recherche scientifique sur ce que le mot veut réellement dire. Un mot a un sens que quelqu'un lui a donné (...). En ce sens beaucoup de mots n'ont pas de sens strict. Mais il ne s'agit pas d'un défaut. »¹

L'omniprésence de la polysémie dans les langues force à considérer la compréhension des énoncés comme un processus dynamique, dans lequel le sens de chaque unité linguistique se détermine en même temps que se construit le sens global de l'énoncé.

La construction du sens à travers l'identité des acteurs, le contexte et la recherche sont autant d'éléments qui influencent la communication.

5-L'influence du contexte

Le contexte est le cadre dans lequel se déroule la situation. On distingue le contexte expressif des identités du contexte matériel, social, relationnel et culturel. Le contexte a donc une grande importance dans la construction du sens. En fonction du lieu, la situation de communication sera plus ou moins favorable. Dans des contextes plus sérieux (bureau) la communication sera plutôt défavorable or que dans un contexte plus détendu (soirée) la communication sera plutôt favorable. Le contexte social et relationnel joue aussi beaucoup :

¹Wittgenstein, le cahier bleu et le cahier brun.

DEUXIEME PARTIE DEUXIEME CHAPITRE LE CHAMP LEXICAL ET LES TOUNURES POLYSEMIQUES

- Situation hiérarchique : L'un des 2 acteurs au-dessus sur l'autre, la communication restera bref et sérieuse

- Situation complémentaire : Les 2 acteurs se complète et s'aide ce qui noue des liens entre eux

- Situation symétrique : Les 2 acteurs se comprennent et son l'égale l'un de l'autre.

Le contexte culturel a lui aussi une influence sur la communication, en fonction de sa culture chaque individus ne communiquera pas de la même façon.

6-Le rôle de la polysémie dans la langue

La place centrale qu'occupe la polysémie dans les langues nous force à considérer qu'il ne s'agit pas d'un "défaut" qui nuirait à l'économie des langues et à l'efficacité de la communication, mais qu'au contraire elle constitue un apport indispensable au bon fonctionnement du langage. Comment donc le fait d'associer presque systématiquement plusieurs sens possibles à un mot peut-il être un avantage ?

La polysémie donne une grande flexibilité dans l'expression langagière. En effet, si les différents sens d'un élément polysémique sont liés entre eux, c'est bien parce que ces sens partagent plus ou moins une ou plusieurs idées communes, ce qui donne un degré de latitude dans la précision de ce que l'on veut exprimer, la polysémie n'est pas synonyme d'ambiguïté : au contraire, comme on le verra tout au long de ce travail, les différents sens d'une expression polysémique, loin d'être exclusifs les uns des autres, contribuent à la construction d'un sens plus complexe, mieux adapté, dans la plupart des emplois de cette expression, et c'est ce qui explique que cette expression ait été préférée, dans un contexte donné, aux expressions de sens voisin. L'utilité de la polysémie est particulièrement claire dans ce que l'on appelle les sens "figurés" : outre que l'existence de la polysémie est une condition nécessaire pour permettre l'extension de l'emploi des mots à de nouveaux usages, comme nous en discuterons plus loin, on peut remarquer que lors de ces emplois, le mot conserve souvent plusieurs éléments de ses sens "de base" ; la polysémie est une source incontestable de la richesse et de la finesse de la langue, elle est un mécanisme puissant de son d'évolution.

Un deuxième apport de la polysémie passe par le phénomène dual qui joue un rôle tout aussi important dans la richesse de l'expression langagière : la paraphrase (cf., pour une

DEUXIEME PARTIE DEUXIEME CHAPITRE LE CHAMP LEXICAL ET LES TOUNURES POLYSEMIQUES

étude détaillée, Fuchs, 1982 et 1994). Deux expressions linguistiques différentes sont dites "en relation de paraphrase" si l'on peut remplacer l'une par l'autre dans un certain nombre d'énoncés sans en changer notablement le sens. La dualité entre les deux phénomènes peut être schématisée très grossièrement par les deux formules suivantes :

Polysémie : une seule expression —> plusieurs sens

Paraphrase : plusieurs expressions —> un seul sens.

La polysémie diffère de l'homonymie en cela que les signifiés différents sont tout de même perçus comme présentant des traits sémantique communs, alors que dans l'homonymie ils n'ont rien de commun. L'homonymie rend compte à la fois de plusieurs signes qui ont des signifiants identiques et des signifiés sans dénominateur commun. La polysémie ne rend compte que d'un seul signe à la fois, lequel a pour caractéristique de posséder des signifiés ayant un dénominateur commun.

7-Champs lexicaux

« Les idées, même les plus sublimes, ne sont jamais à inventer, et elles se trouvent inscrites dans le vocabulaire consacré par l'usage. »¹

Le vocabulaire d'une langue ne peut être enrichi en mémorisant des listes de mots qui, déconnectés de leur contexte d'emploi, seraient aussitôt oubliés ou mal compris, mais en les mettant en relation avec d'autres mots qui entretiennent avec eux des relations de ressemblances ou d'opposition synonymie, homonymie, paronymie, antonymie...(ce que nous allons voir dans les pages qui suivent) , c'est-à-dire en donnant plus d'importance à l'organisation de réseaux de mots, plutôt que de dresser la liste de tous les mots à apprendre, il semble plus utile (pour une meilleure compréhension et une meilleure mémorisation) de mettre en œuvre une stratégie et une pratique qui permettent d'interroger la langue dans sa dimension lexicale.

L'identification de sens des mots en fonction du contexte pour comprendre et interpréter un énoncé n'est pas suffisante. Il faut aussi savoir repérer tous les mots qui se rapportent à un même thème ou à une même notion et qui forment un réseau de sens, appelé le champ lexical. Au préalable, un texte exploite un champ lexical lorsqu'il utilise un certain

¹ **EMILE-AUGUSTE CHARTIER**, dit Alain, *Histoire de mes pensées*, 1936 Dictionnaire des citations: <http://www.dicocitations.com>

DEUXIEME PARTIE DEUXIEME CHAPITRE LE CHAMP LEXICAL ET LES TOUNURES POLYSEMIQUES

nombre de mots qui ont au moins un trait sémantique en commun, lorsque ces mots renvoient à des réalités concrètes ou abstraites liées entre elles. " Les mots sont [...] considérés par la recherche linguistique comme les « pivots de la langue autour desquels s'organisent toutes les données (phonématiques, morphologiques, syntaxiques, sémantiques et rhétoriques) qui conditionnent leur insertion dans le discours"¹

8-Définition

Champ lexical = mots (verbes, noms, adjectifs) que l'on regroupe car ils appartiennent à un même thème ou à une même signification. Ces mots du texte peuvent être regroupés par un mot clef, un thème qui les englobe tous. Par exemple, si dans un texte nous trouvons "la rue", "les magasins", "les voitures", "les bus": nous pouvons dire que ces mots se rapportent au champ lexical (au thème) de la ville. Un champ lexical peut comporter : un mot clé qui indique le thème, des mots de la même famille et les expressions qui en découlent.

9-A quoi sert un champ lexical ?

Un champ lexical contribue à construire le sens du texte, il sert à mettre en évidence les préoccupations de l'auteur et à signaler ce à quoi l'auteur donne de l'importance. Par exemple si vous êtes face à un texte dont vous ne comprenez rien, observez les champs lexicaux. Les thèmes dominants se dégageront. Étudier les champs lexicaux d'un texte vous permettra d'identifier les thèmes majeurs de ce texte. Les champs lexicaux sont très utiles pour écrire un texte, décrire un paysage, un lieu, un personnage, ils peuvent être de plus ou moins grande importance selon le thème qu'il représente.

En fonction du contexte, le même mot peut également faire partie de champs lexicaux différents. Par exemple, le mot -arbre- fait partie du champ lexical de la nature, mais peut également faire partie du champ lexical de la généalogie. Utiliser les champs lexicaux à bon escient donnera de la cohérence à vos écrits.

Le champ lexical peut :

¹MARIE-CLAUDE TREVILLE et LISE DUQUETTE, *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*, Hachette, Paris, 1996, page 11.

DEUXIEME PARTIE DEUXIEME CHAPITRE LE CHAMP LEXICAL ET LES TOUNURES POLYSEMIQUES

Renforcer une cohérence thématique (accentuer un portrait dépréciatif, soulever des thèmes qui s'opposent comme la bonté et la méchanceté etc.)

Caractériser un personnage, un lieu ou un objet

10-Méthode pour repérer un champ lexical

Relire le texte en faisant attention au vocabulaire employé

Trouver l'idée ou le thème le plus représenté

Souligner tous les mots qui se rapportent à cette idée dominante

Citer les mots en les classant par leur nature

Un champ lexical est donc constitué de l'ensemble des mots qui, dans un discours, se rapportent à la même idée, et se rassemblent autour d'un thème dont ils font référence et qui ont un lien fort par association de ses idées, ils font partie du même domaine. Ils peuvent être des synonymes mais également des mots de nature différente : nom, verbe, adjectif...

Par exemple, autour du mot "voiture" on pourra trouver:

"Mécanicien", "roue", "véhicule", "route", "boîte de vitesse", "carrosserie", "rouler", "parebrise", "excès de vitesse"... Tous ces mots se rapportent au domaine de la "voiture", ont un lien fort avec.

Pour l'étude d'un énoncé, la délimitation de certains champs lexicaux qui dominent dans le passage peut permettre de dégager des significations, de mieux comprendre le sens de cet énoncé.

11-Les espèces de mots d'un champ lexical:

Un champ lexical peut se composer de trois espèces de mots¹, c'est-à-dire:

de mots qui appartient à la même famille, notamment les mots formés sur le même radical, par exemple « **comprendre** », « **compréhension** », « **compréhensible** », « **incompréhensible** », etc.

¹ALZBETA RAZIKOVA MASARYKOVA UNIVERZITA, Le mot et son sens en français p.12. 2008

DEUXIEME PARTIE DEUXIEME CHAPITRE LE CHAMP LEXICAL ET LES TOUNURES POLYSEMIQUES

de synonymes, par exemple « **appréhender** », « **comprendre** », « **concevoir** », « **imaginer** », « **pénétrer** », « **réaliser** », « **saisir** », « **piger** », etc.

de mots qui ont un rapport de sens étroit avec le thème considéré, par exemple « **ordinateur** », « **téléphone** », « **travail** », « **dossier** », « **ciseaux** », « **calculatrice** », « **papier** », « **secrétaire** », « **travailler** », etc.

12-Conclusion

On comprend facilement que maints professeurs se sentent un peu perdus face aux défis de la polysémie ; ils cherchent sans cesse des guides qui puissent les accompagner à travers cette situation complexe nommée culture du récepteur *l'apprenant* ; lorsque l'enseignant est approprié de façon claire et utile des concepts qui se trouvent en concurrence, il peut sans doute atteindre ses objectifs en se focalisant sur les courants pédagogiques et didactiques présentant une vaste gamme de possibilités pédagogiques et didactiques parmi lesquelles il pourra choisir.

TROISIEME CHAPITRE

LES ANALYSES

1-Etudes « terrain »

Le questionnaire (côté « enseignant »)

En 2009, à Adrar, selon la direction de l'éducation, la population active enseignant le français était composée de 268¹ enseignants (es). Avec ce nombre d'enseignants, l'enseignement du français se porte toujours mal. Le niveau de français est en recule permanent. Même si cette langue est entrain de reculer ; grand nombre d'intéressés cherchent toujours des solutions pour apporter des remédiations.

Suite à cette situation, nous avons élaboré un questionnaire que nous avons soumis, après test, à l'ensemble des professeurs de la wilaya lieu d'étude. Les principaux thèmes abordés étaient les suivants : le taux horaire de travail par semaine, la motivation des apprenants, les difficultés que rencontrent les apprenants lors de leur apprentissage, pourquoi les enseignants ont choisi ce métier. Nous y avons mêlé questions fermées, à valeurs modales, et questions ouvertes, comme on peut le voir ci-dessous :

2-Une entrée par les statistiques

Cette partie d'intervention repose sur les résultats d'une collecte achevée en octobre 2009 concernant du B.E.M. (brevet d'enseignement moyen). Elle nous permettra d'orienter notre analyse. Les graphes ci-dessous nous confirment le contenu de certaines idées dans la première partie.

Tableau 5 Pourcentage d'enseignants de français. (Année scolaire 2008/2009)

Nombre de collèges d'enseignement moyen	Nombre de profs de Français	Titulaire	%	stagiaires	%	Contractuel.	%
73	268	121	45.14	33	12.31	114	42.53

¹ Année scolaire 20082009, direction de l'éducation de la wilaya d'Adrar.

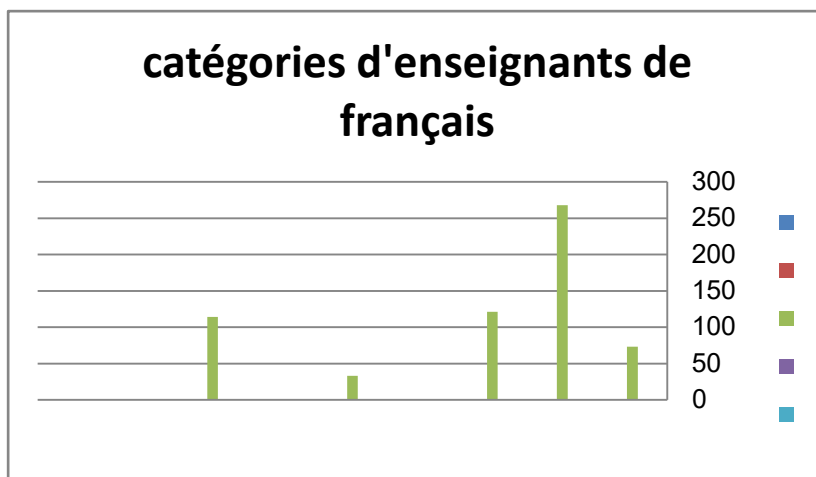


Figure 13. Catégorie des enseignants de français

3-La population concernée par cette étude:

Cinquante enseignants, dont **31** hommes et **19** femmes.

Cette partie d'intervention repose sur les résultats d'une collecte achevée en octobre 2009 concernant du B.E.M. (brevet d'enseignement moyen). Elle va nous mettre sur la voie. Les graphes ci-dessous nous confirment le contenu de certaines idées dans la première partie.

3-1-Sexe

Tableau 6 Sexe des enseignants de français.

Masculin	féminin
31	19

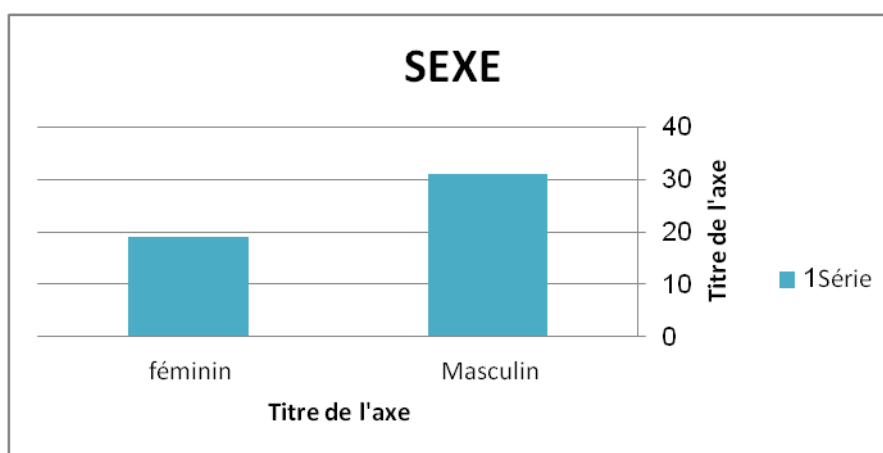


Figure 14. Sexe des enseignants des enseignants de français

3-2-Pourcentage ¹

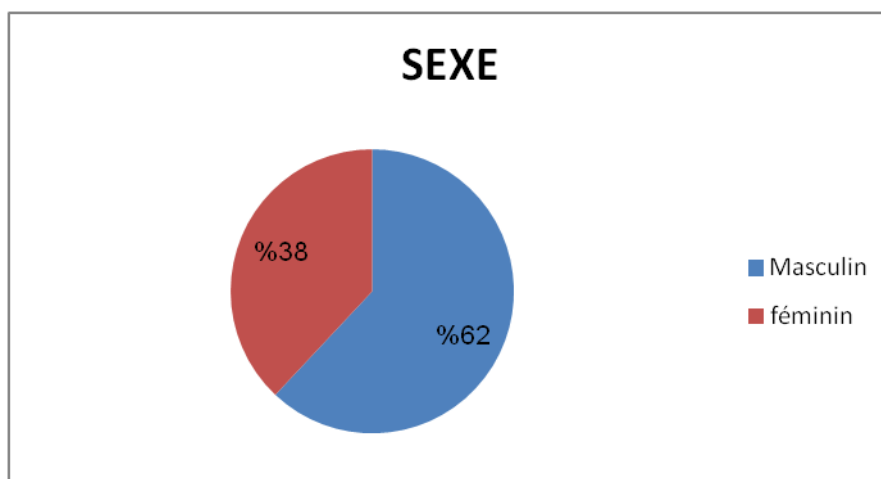


Figure 15.pourcentage du sexe des enseignants de français

3-3-Situation familiale ²

Tableau 7 Situation familiale des enseignants

Masculin			Féminin		
Marié	célibataire	divorcée	Mariée	célibataire	divorcée
27	04	00	09	09	01

¹Source Direction de l'Education de la wilaya d'Adrar, année scolaire 2008/2009

²Source Direction de l'Education de la wilaya d'Adrar, année scolaire 2008/2009

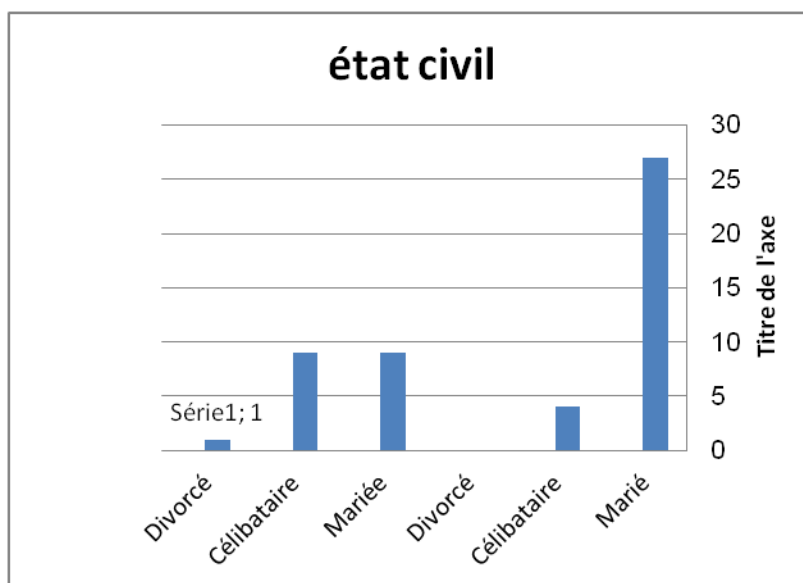


Figure 16. Situation familiale

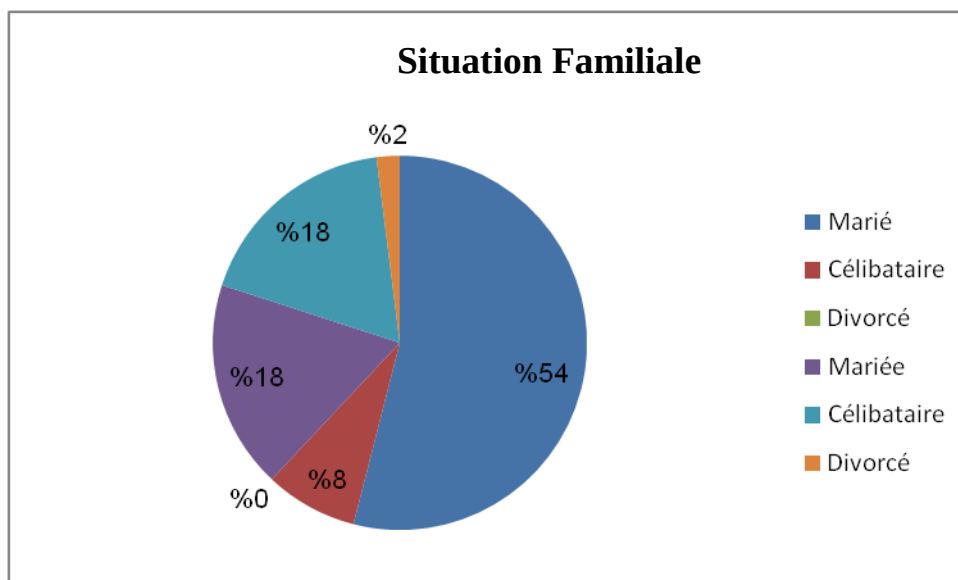


Figure 17. Pourcentage de la situation familiale des enseignants

3-4Age¹

Tableau 8 Age des enseignants de français

		masculin		Féminin		
	M	C	D	M	C	D
MOINS DE 25					1	

¹Source Direction de l'Education de la wilaya d'Adrar, année scolaire 2008/2009

2	5-30					
		2		3	4	
3	0-35	5	1		2	
				1		
3	5-45					
		10		2	2	
4	5-51					
		11		3		1

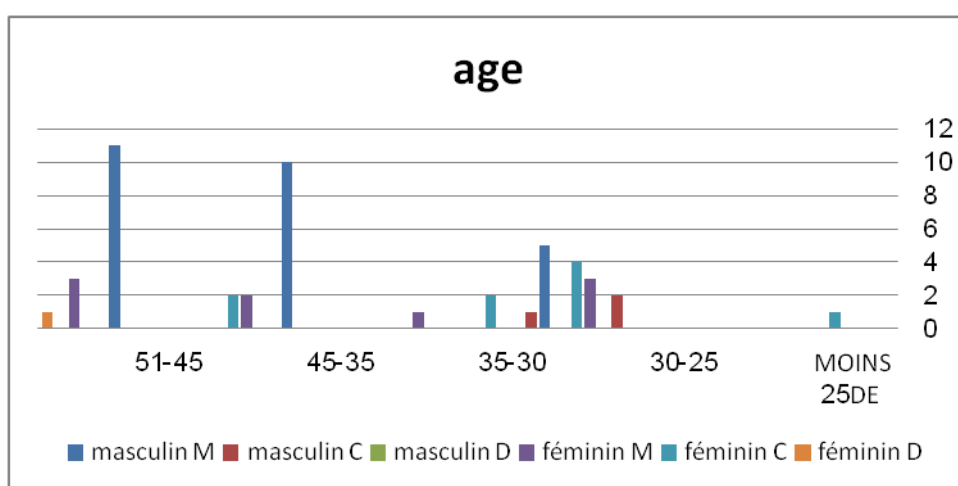


Figure 18. Age des enseignants de français

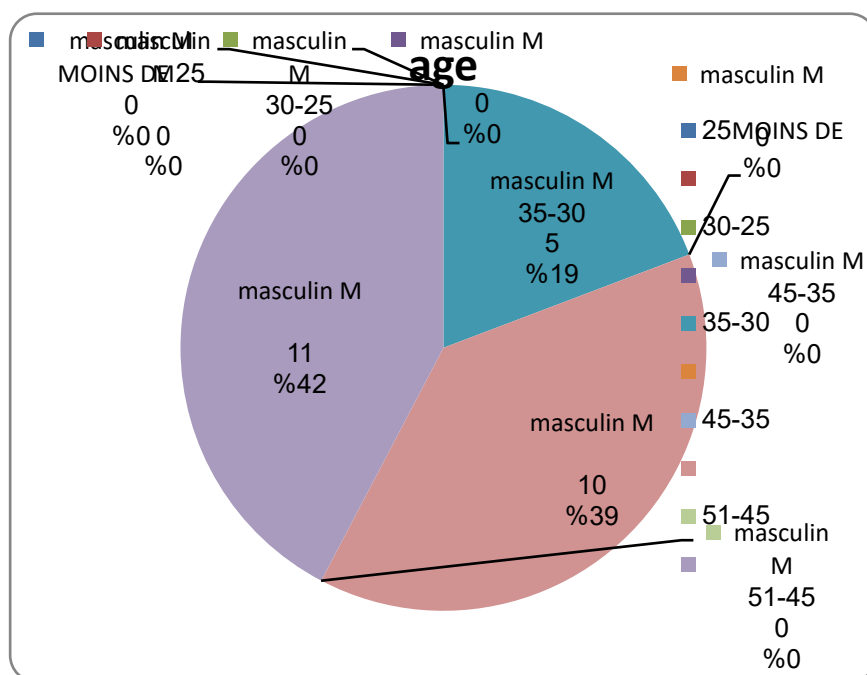
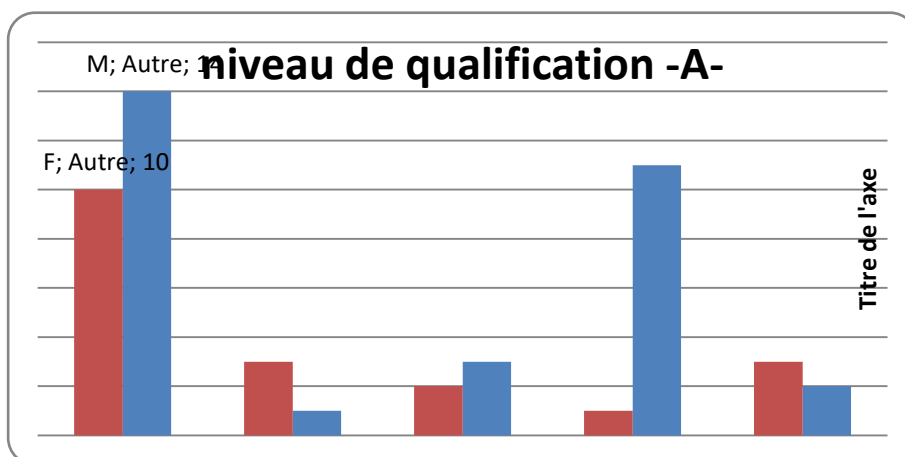
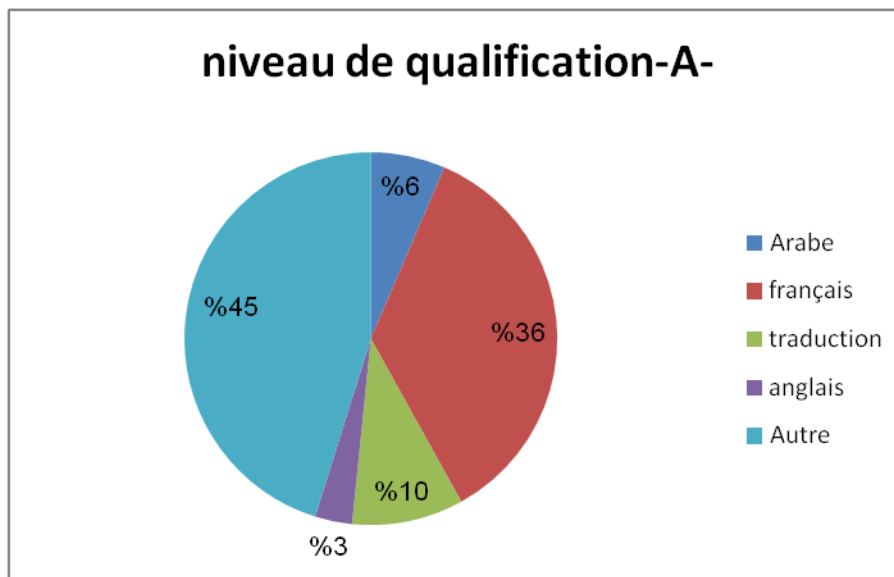


Figure 19. Pourcentage d'âge des enseignants de français

1. Niveau de qualification -A-

Tableau 9 Niveau de qualification -A- des enseignants de français

	M	F
Arabe	02	03
français	11	01
traduction	03	02
anglais	01	03

**Figure 20. Niveau de qualification -A- des enseignants de français****Figure 21. Pourcentage du niveau de qualification -A- des enseignants de français****3-5-Niveau de qualification -B-****Tableau 10 Niveau de qualification -B- des enseignants de français**

Sexe	Institut Technologique	Ecole de National Supérieur	Aucune
------	------------------------	-----------------------------	--------

	l'Education		
Masculin	20	02	9
Féminin	04	03	12

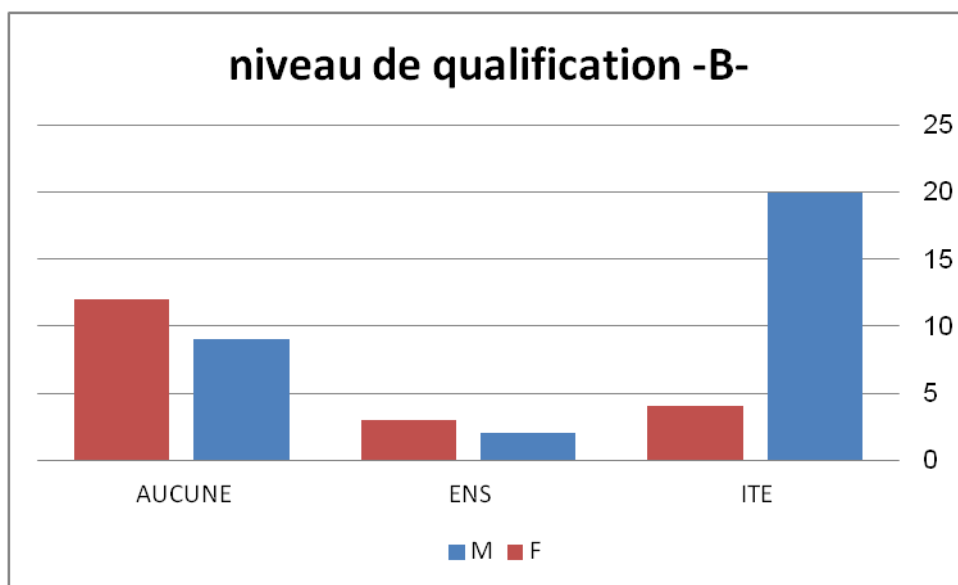


Figure 22. Niveau de qualification -B- des enseignants de français

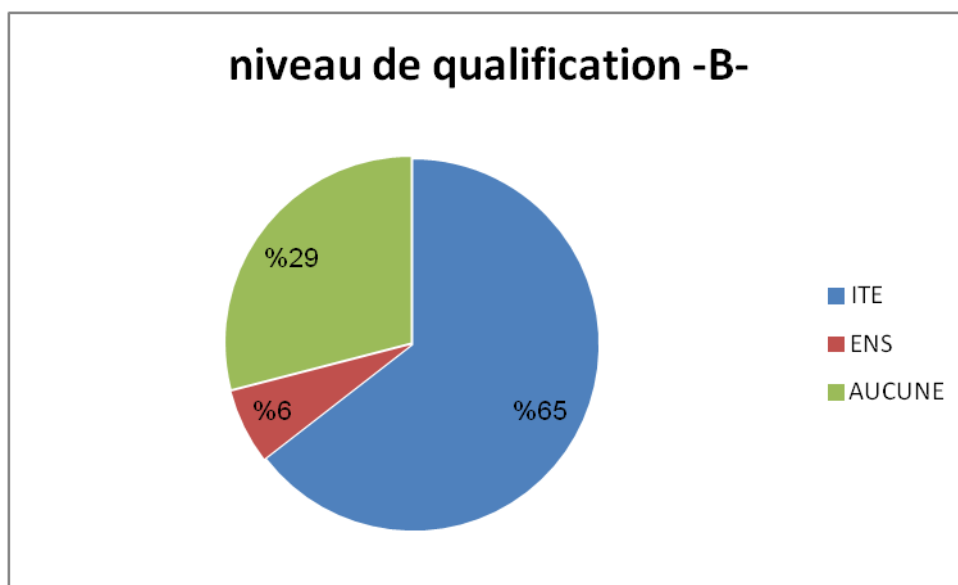


Figure 23. Pourcentage du niveau de qualification -B- des enseignants de français

3-6-Situation administrative

Tableau 11 Situation administrative des enseignants de français

Situation	Masculin	Féminin
Titulaire	30	15
Stagiaire		01
Contractuel		

Faisant fonction	01	02
Suppléant		04

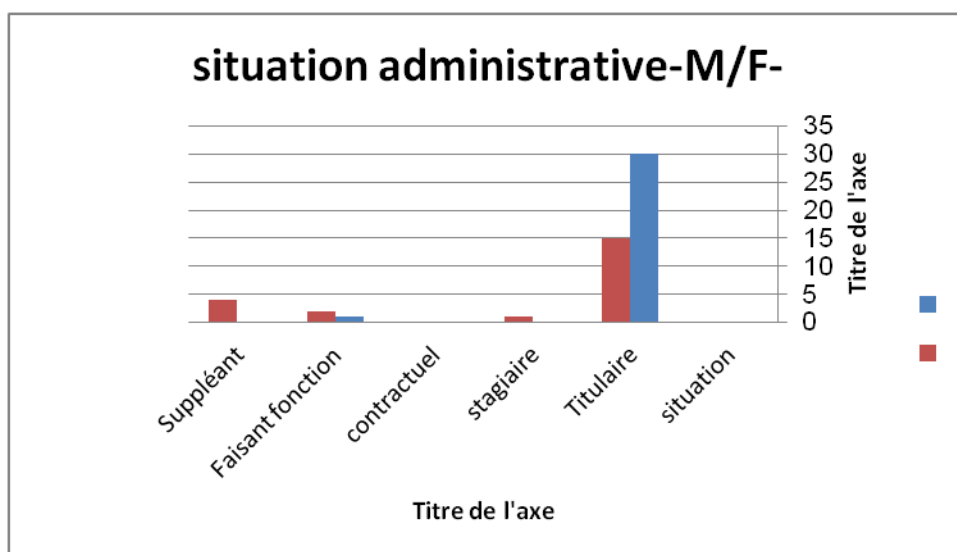


Figure 24. Situation administrative des enseignants de français

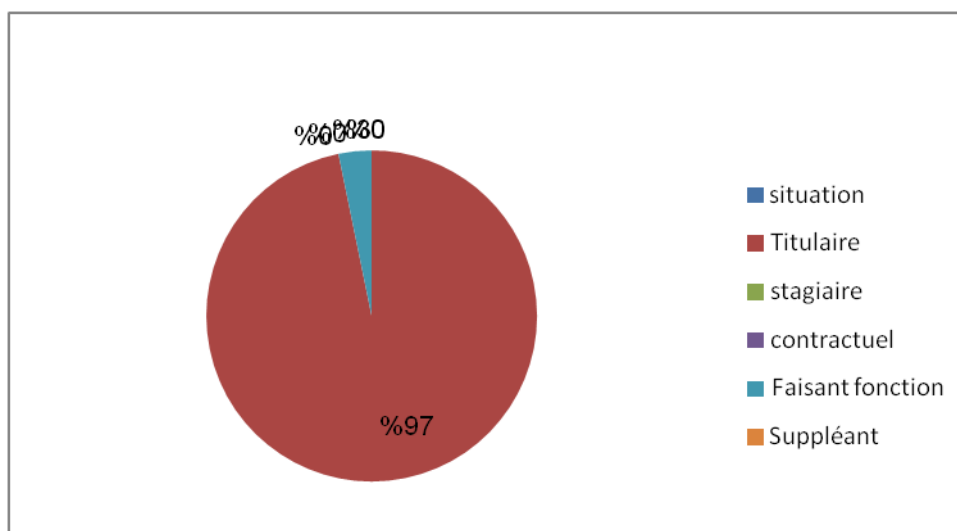


Figure 25. Pourcentage de la situation administrative des enseignants de français

3-7Diplôme

Tableau 12 Diplômes des enseignants de français

spécialité	Masculin	Féminin
Licence Arabe	01	03
Licence français	04	01
Licence traduction	03	02
Licence anglais	01	03

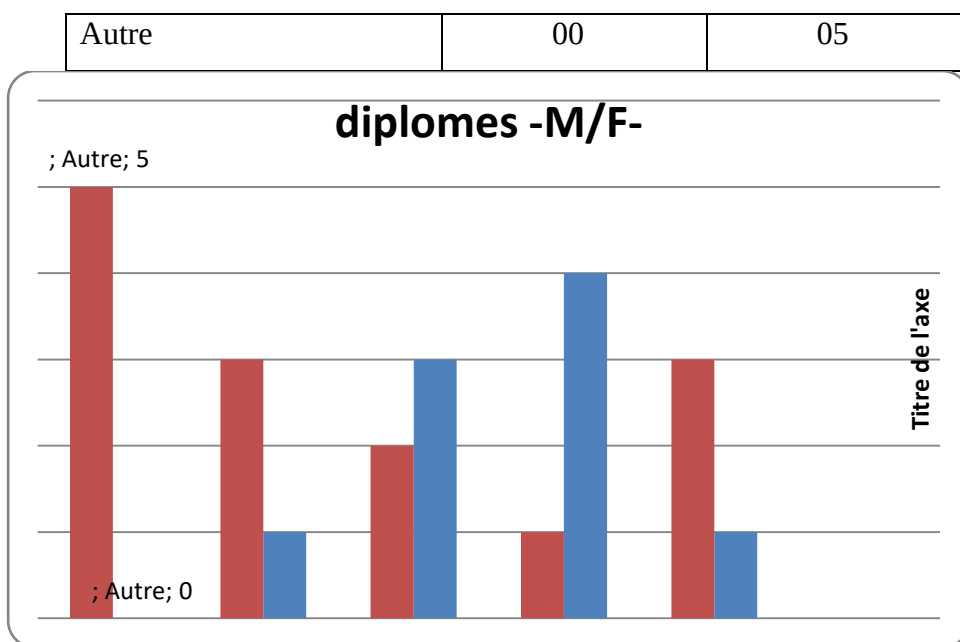


Figure 26. Diplômes des enseignants de français

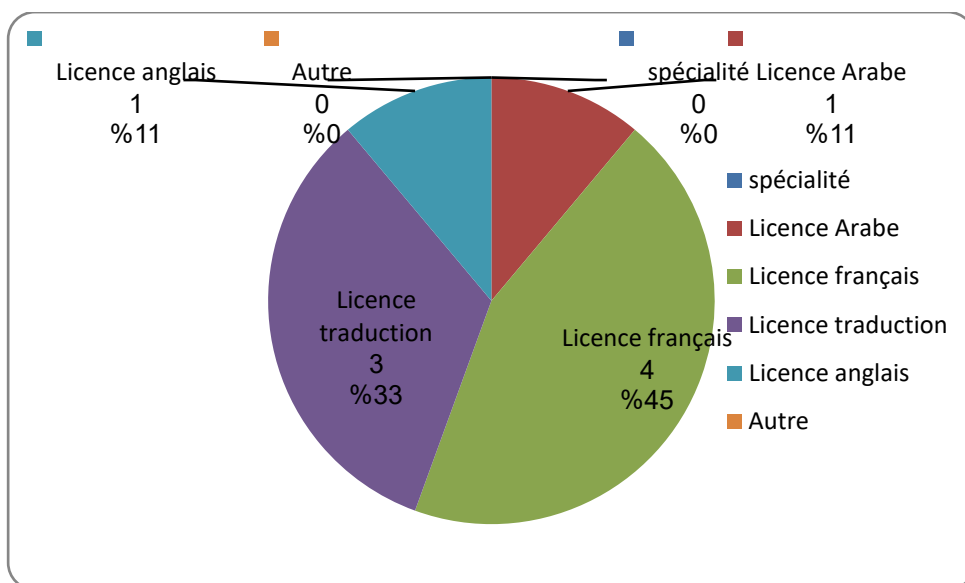


Figure 27. Pourcentage des diplômes des enseignants de français

3-8-Nombre d'années d'exercice

Tableau 13 Ancienneté des enseignants de français

durées	Masculin	Féminin
Moins de 5	03	08
5 ans-10 ans	07	03
11 ans-15ans	04	02
16 ans-20ans	04	02
20 ans-30 ans	05	02
+ 30 ans	08	02

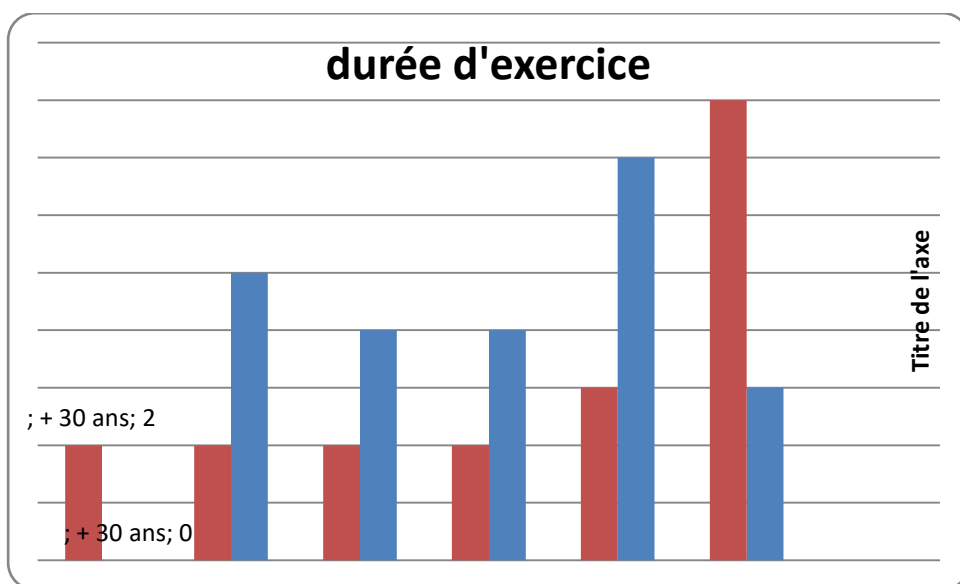


Figure 28. Pourcentage de l'ancienneté des enseignants de français

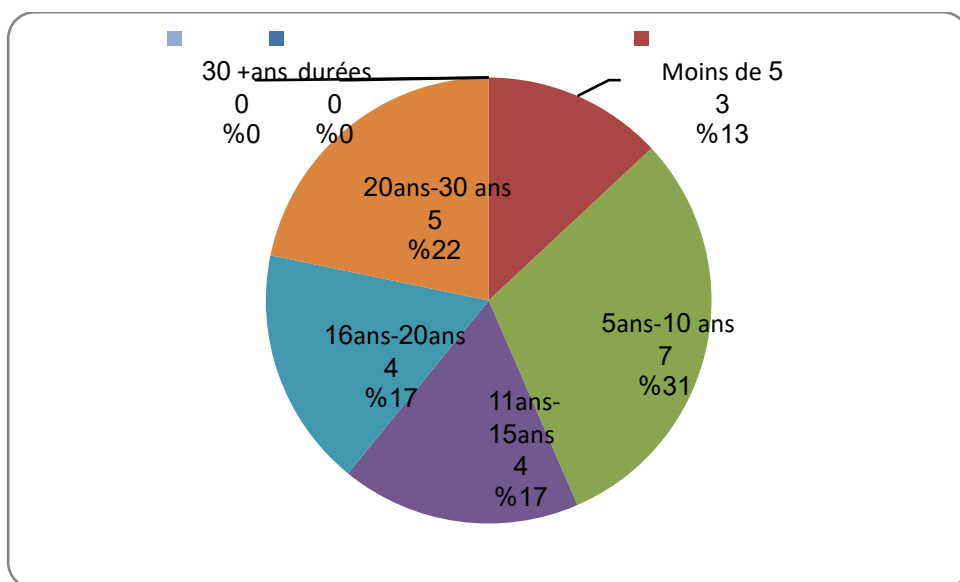


Figure 29. Pourcentage de l'ancienneté des enseignants de français

3-9-Expérience

Tableau 14 Expérience des enseignants de français

Expérience	Masculin	Féminin
1	03	08
5	04	05
10	04	00
15	04	00
+ 15	16	06

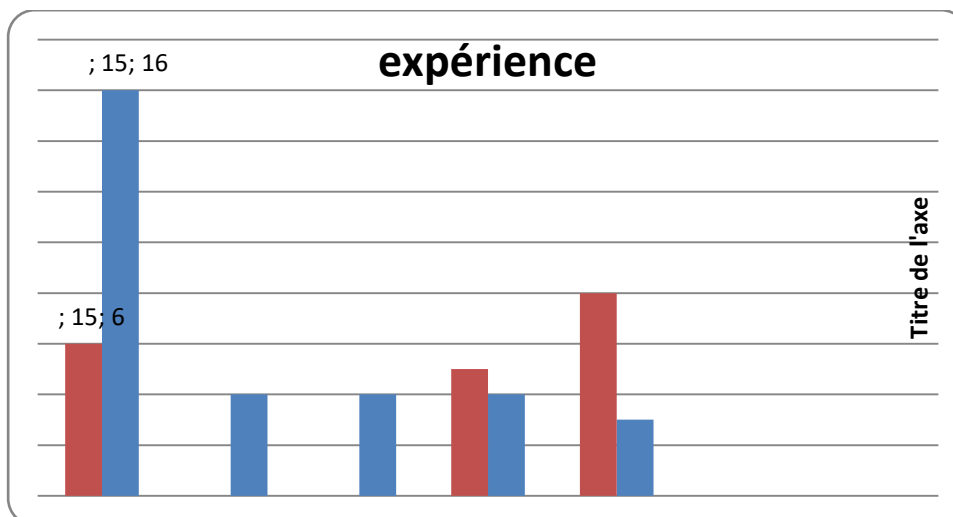


Figure 30. Expérience des enseignants de français

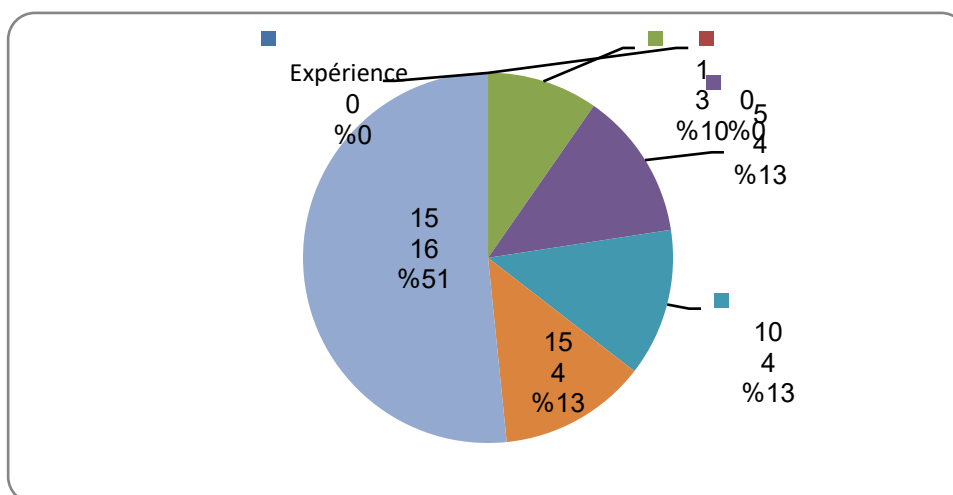


Figure 31. Pourcentage d'expérience des enseignants de français

3-10-Interaction enseignant/apprenant

Tableau 15 Interaction enseignant/apprenant

Masculin		Féminin	
OUI	NON	OUI	NON
15	16	06	13

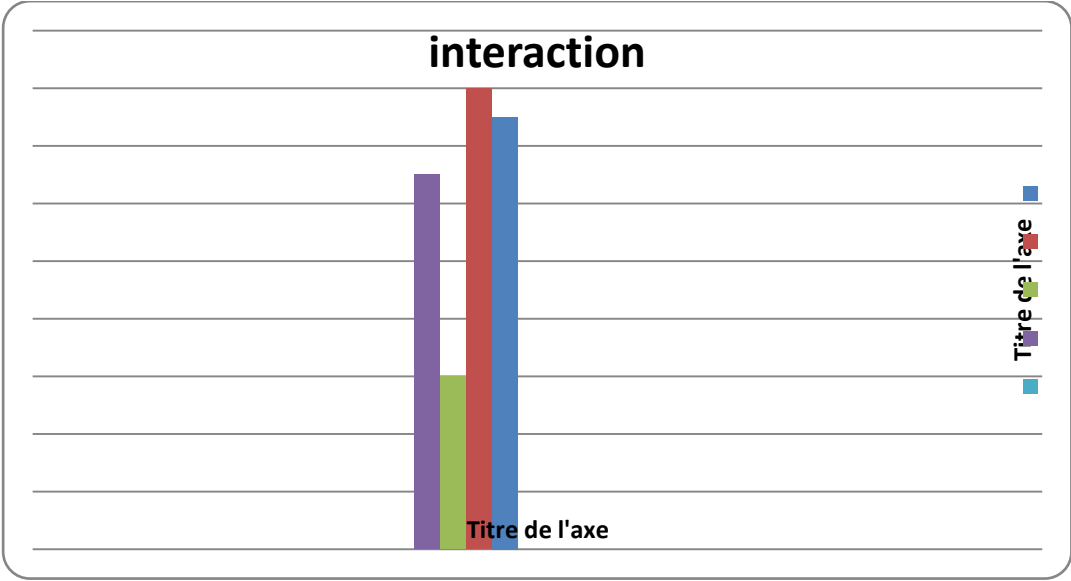


Figure 32.Interaction enseignant/apprenant

3-11-Volume horaire

Tableau 16 Volume horaire

	Masculin	Féminin
Pas du tout	08	07
Pas trop	09	07
Suffisant	14	05

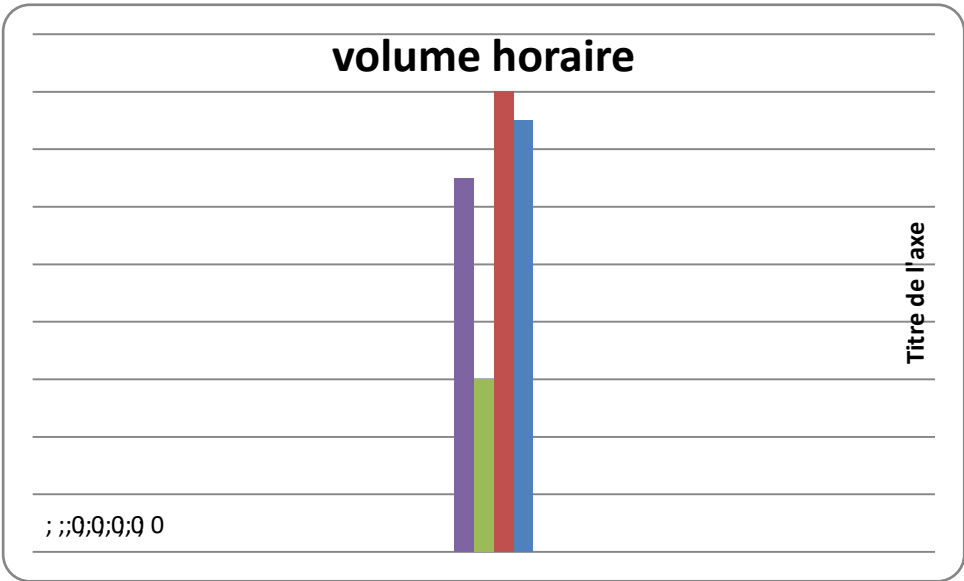


Figure 33.Volume horaire

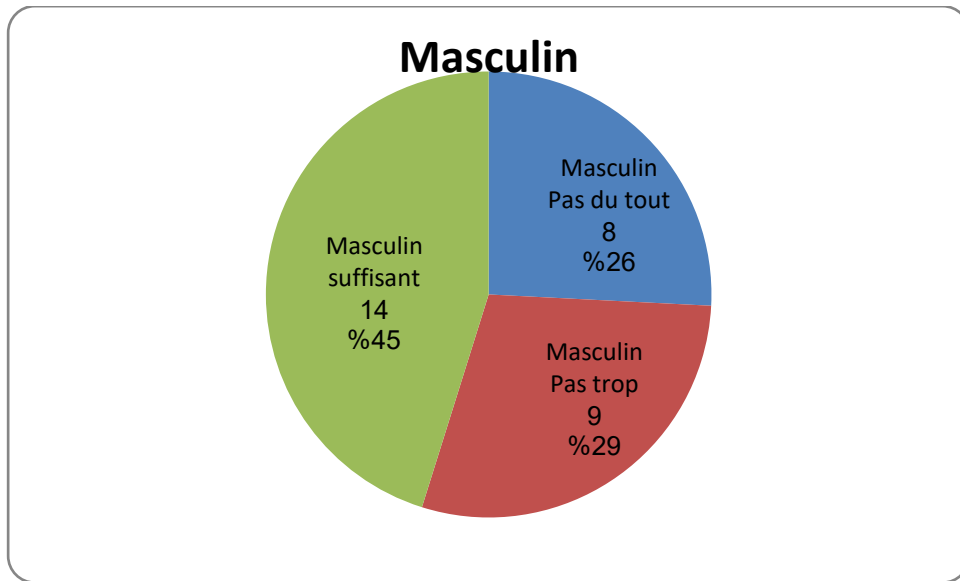


Figure 34. Pourcentage du volume horaire

4-Analyse du questionnaire

L'analyse du questionnaire soumis à la communauté des enseignants, dont un modèle se trouve en annexe, fait apparaître les points suivants (sur 50 enseignants qui se sont exprimés).

5-Différentes réponses des enseignants:

1. 58 % les apprenants viennent du primaire sans bagage.
2. 72 % ne possèdent aucune habilité pour pouvoir faire des distinctions entre les différentes catégories grammaticales des mots.
3. 81 % sont démotivés pendant les cours de français.
4. 92 % ne fournissent aucun effort.
5. 95 % des apprenants font toujours référence à la langue arabe.
6. 48 % la surcharge des classes.
7. 73 % aucune importance n'est donnée à la langue française.
8. 22 % manque de supports pédagogiques.
9. 15 % la perturbation de certains apprenants.

10. 33 % estiment que le professeur doit gérer sa classe en s'adaptant aux élèves.

6-Ce qui semble signifier, en apparence, que :

1. Grand nombre d'enseignants interrogés pensent que la plupart des apprenants viennent du premier cycle avec un réservoir lexical vide et que le niveau est en chute libre.
2. Une proportion importante d'entre eux a besoin d'un enseignement adapté à l'apprentissage des catégories grammaticales.
3. Le nombre d'apprenants démotivés est en hausse, et ce phénomène continue de s'amplifier.
4. Le pourcentage d'apprenants qui s'abstiennent et ne fournissent aucun effort a augmenté, atteignant presque celui des élèves désintéressés.
5. font recours à la traduction; c'est-à-dire que le pourcentage de ceux qui cherchent remède est en hausse
6. Le nombre de d'enseignants déclarent comme l'une des causes la surcharge des classes est presque identique avec ceux qui estiment que le professeur doit gérer sa classe en s'adaptant aux élèves.
7. Une part importante des enseignants affirme que l'environnement n'a jamais été favorable.
8. Peut sont le enseignants ayant déclaré que les cours se présentent sans supports pédagogiques à l'exception du manuel scolaire.
9. Parce que les apprenants n'arrivent pas à assimiler les cours, ils sont devenus perturbateurs. A mon avis, ce pourcentage s'explique par le comportement inapproprié de ces apprenants qui n'ont eu de cesse de créer un climat peu propice au travail.

7-Conclusion :

Avec toutes les réserves dues à l'étroitesse de l'échantillon sondé (50/268 enseignants), il apparaît, au vu de ces résultats, que les apprenants ne savent pas précisément comment parvenir à améliorer leur niveau et d'établir de solides relations avec leurs enseignants de français. Mais également, ils semblent être à la recherche de solutions pertinentes.

8-Analyse de questionnaire destiné aux apprenants

Total des questionnaires : nombre **90**

9-Cadre méthodologique

Dans cette partie de travail, nous présentons la démarche méthodologique adoptée afin d'identifier et analyser les données recueillies par le biais du questionnaire dispatché durant le mois de mai 2009(fin de l'année scolaire 2008/2009). Ces analyses vont nous conduire au cas qui nous occupe le plus, dont le désintérêt des apprenants envers la langue française fait partie.

10-Population et ses caractéristiques

Notre population d'enquête est impure : il s'agit d'une population cible constituée d'apprenants domiciliés dans des ksours¹. Ces apprenants doivent par ailleurs être âgé(e)s de 15 à 16 ans. Le public ciblé est hétérogène. Cette population est constituée de **90 Elèves** entre **15, 16 et 17 ans** de différents sites de la wilaya d'Adrar du niveau **quatrième année moyenne** du troisième palier.

11-Echantillonnage et échantillon

Notre échantillonnage se fait en prenant en compte les critères d'âge, du lieu d'habitation et de sexe, profession de parents, nombre de membres de la famille et enfin est-ce que l'apprenant est intéressé par le français (**oui/non**). Mon échantillon comporte **90 sujets** résidants dans la wilaya lieu d'étude.

¹**KSOURS**: petits villages situés tout au long de la route nationale n°6

12-Résultats et discussion

Sur la totalité des **quatre-vingt-dix** apprenants à avoir répondu que le français n'est utilisé ni à l'école (pendant la récréation), ni à la maison, ni dans la rue, ils écoutaient des émissions à la radio (chaîne trois), seuls **quinze** d'entre eux essaient régulièrement d'en comprendre les paroles, d'autres affirment regarder des films en version originale (française), uniquement **deux** ont la possibilité ou l'envie de s'intéresser aux reportages et actualités en français. Nous avons ici affaire à des spectateurs et auditeurs majoritairement passifs. Ce qui s'illustre également par la question : "*Endehors des exigences scolaires, utilisez-vous le français?*" هل تستعمل الفرنسية خارج المدرسة? **Douze élèves** affirment lire de des petits contes traduit de l'arabe vers le français, mais **treize** ont répondu ne rien lire du tout. Lorsque la langue française requiert de la part de l'élève une activité linguistique précise, telles que compréhension détaillée ou lecture, l'intérêt pour cette langue, malgré l'importance qui lui ai donnée au sein du sud-ouest, semble s'évanouir.

Nous avons classé les réponses selon trois types d'explications : l'explication centrée sur l'individu, c'est-à-dire l'apprenant, l'autre sur l'environnement et l'institution scolaire, le troisième type sur d'autres facteurs tels que le côté démographique. Les résultats sont significatifs. A la question 7 du questionnaire destiné aux apprenants: "**est-ce- que vous êtes intéressé par l'apprentissage du français?**" هل ترغب في تعلم اللغة الفرنسية, sur un total de **90** réponses, **73** se focalisent sur une causalité de type individu, **8** sur des explications centrées sur l'institution scolaire et **9** sur les caractéristiques démographiques des élèves. Ainsi, près de la moitié des réponses attribuent les causes de la mauvaise acquisition du vocabulaire à des facteurs individuels. Notons pour plus de détails que sur les trois types « d'individus » concernés (élève- parents- maitre) : l'élève constitue le principal « responsable » de son échec. (Alors que sur les 89 réponses, l'élève est cité **55** fois, les parents le sont pour **38** réponses, tandis que pour le côté enseignant, il n'est cité que **21** fois.)

12-1-Age¹

Tableau 17 Age

Age	Nombre	%
15.00	58.00	64.44
16.00	12.00	13.33
17.00	20.00	22.22

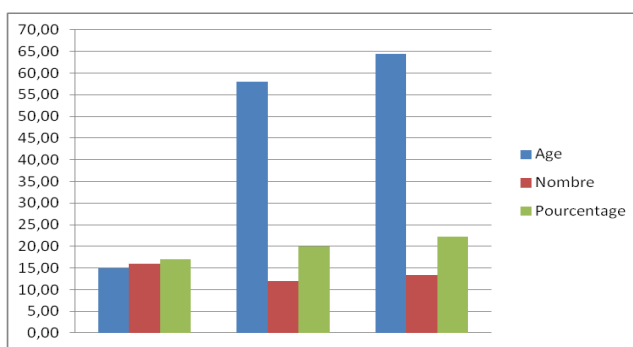


Figure 35. Age

12-2-Sexe

Tableau 18sexe

		pourcentage
Masculin	36	40
Féminin	54	60
Total	90	100

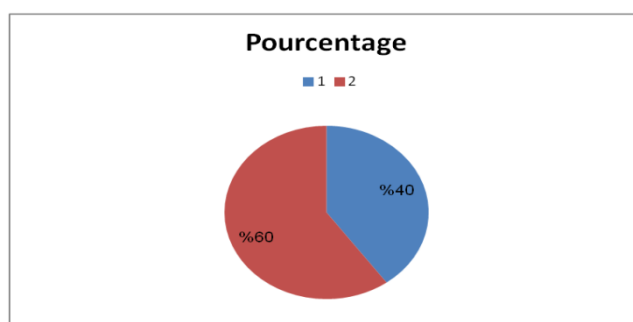


Figure 36. Pourcentage de sexe

12-3-Profession des parents

Tableau 19 Profession des parents

Intellectuel	Artisan	Autre
08	68	14

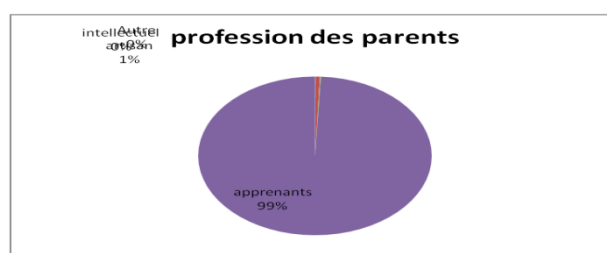
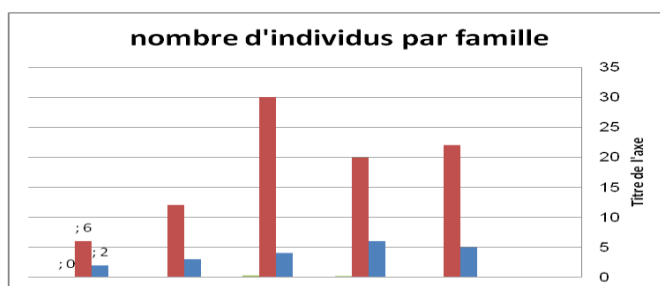


Figure 37. Pourcentage de profession des parents

12-4-Nombre d'individus par familles

Tableau 20 Nombre d'individus par familles

Nombre	Nombre de famille	Pourcentage
05	22	19.8%

¹Source Direction de l'Education de la wilaya d'Adrar, année scolaire 2008/2009

06	20	18%
04	30	27%
03	12	10.8%
02	06	5.4

Figure 38. Nombre d'individus par famille

12-5-Etes-vous intéressé par l'apprentissage du français?

Tableau 21 Intéresse d'apprentissage

Réponses	Oui	Non
Nombre	6	84
Pourcentage	6.67	93.33

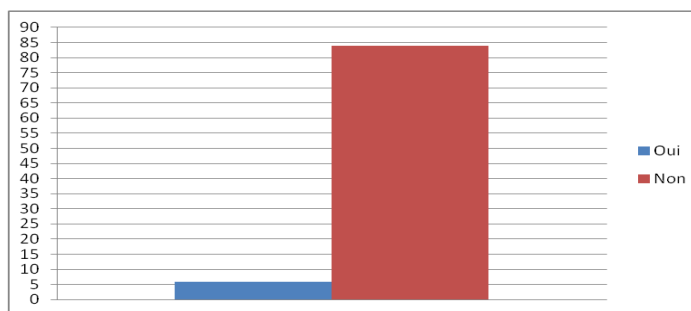


Figure 39. Intéresse d'apprentissage

12-6-Oui, pourquoi?

Tableau 22 Oui, pourquoi?

Communication avec les autres	%
13	14.44
Compréhension des films	%
60	67
Autres	%
17	18.89

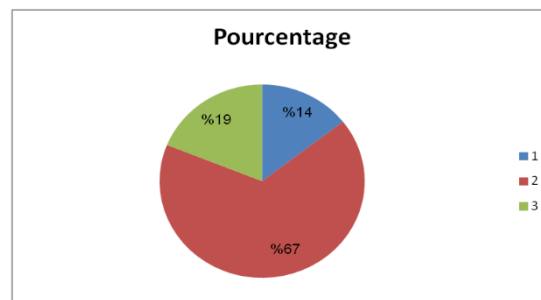


Figure 40. Pourcentage de oui, pourquoi?

12-7-Non, pourquoi?

Tableau 23 Non, pourquoi ?

Le français n'a pas été enseigné au primaire	%	Les cours de français sont traduits en arabe	%	L'instabilité des enseignants de français	%
26	29	16	18	48	53

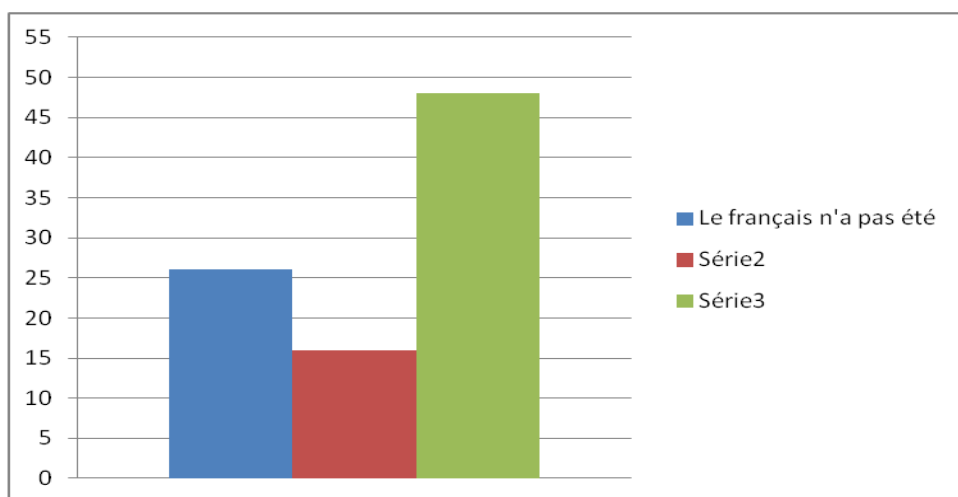


Figure 41. Non, pourquoi?

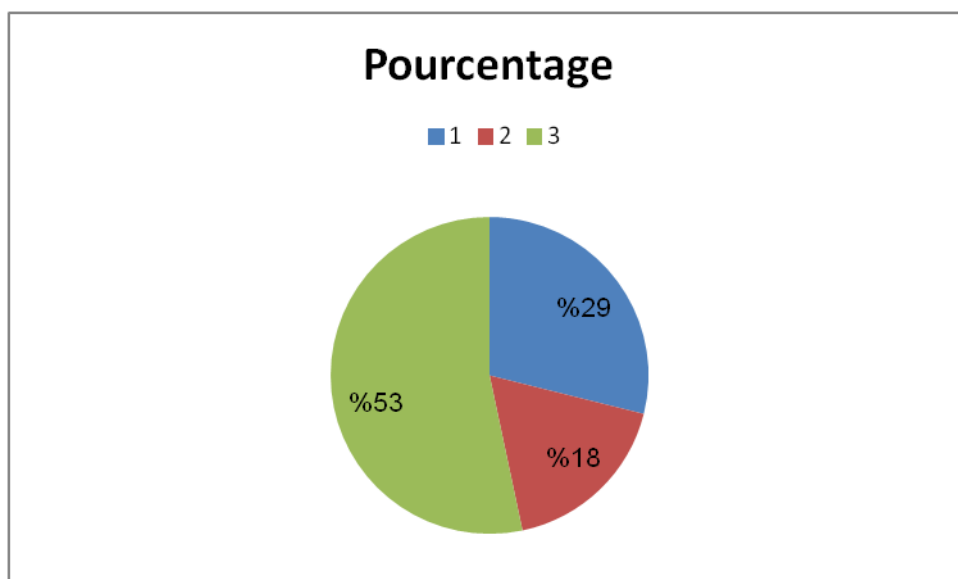


Figure 42. Pourcentage de non, pourquoi?

13-Analyse du questionnaire

L'analyse du questionnaire soumis à la communauté des apprenants, dont un modèle se trouve en annexe, fait apparaître les points suivants (sur 90 apprenants qui se sont exprimés).

14-Différentes réponses des apprenants:

1. Ceux qui ont répondu par OUI: ils/elles sont intéressé(e)s par la langue française:
1. Pour pouvoir communiquer avec ceux qui la parlent.
2. Pour pouvoir l'utiliser dans le futur.

3. Pour comprendre l'autre.
4. Ceux qui ont répondu par NON: ils/elles sont par intéressé(e)s par la langue française:
 1. Parce qu'ils/elles n'ont jamais appris le français.
 2. Ils/elles se sont habitués à l'apprendre par le biais de la traduction.
 3. L'instabilité des enseignants de français.

15-Ce qui semble signifier, en apparence, que :

Au 3^e palier (enseignement moyen), le niveau communicatif et linguistique des apprenants en langues française est fort déplorable. Le déficit constaté est dû à plusieurs facteurs parmi lesquels on cite:

1. L'insuffisance de qualification linguistique (maîtrise de la langue française) de la majorité des enseignants chargés de son enseignement.
2. Dans certaines zones, on a eu presque toujours recours à un encadrement soit disant bilingue et des contractuels (les) mais malheureusement les résultats obtenus s'avèrent médiocres car le personnel chargé d'enseigner le français ne maîtrise nullement la langue enseignée.
3. Le changement des enseignants de français est fréquent.
4. L'existence des classes pléthoriques, c'est-à-dire surchargées dépassant parfois la quarantaine.
5. L'absence de l'environnement approprié (bain linguistique).

Conclusion

Tout au long de cette thèse, j'ai cherché à faire approcher l'apprenant arabophone de la langue française, et trouver des solutions pour remédier ces lacunes d'autre part. Ce travail a la particularité de présenter les différents types de mots: tout d'abord, entamer tout ce qui a rapport avec le processus enseignement apprentissage tels que, la motivation, l'autonomie, les stratégies, les styles et méthodes d'enseignement apprentissage.

Après avoir présenté les bases théoriques de la constitution du mot dans toutes ses dimensions ainsi que des relations de sens entre les mots, nous avons proposé des exercices

d'application pour chacune d'elles et les corrigés sur ces idées; cela était réalisé par le biais de l'internet.

Nous avons essayé de suivre nos buts que nous avons proposés au début de notre thèse. Dans la partie théorique de chaque tranche, nous avons présenté et en détail, la formation, le rôle et la fonction de chaque mot. Nous nous sommes intéressé surtout aux relations entre ces mots, c'est-dire les relations d'équivalence, d'opposition et de similitude,

Nous admettons que ce type de travail permet aux apprenants de retrouver les faits de ces relations pour l'immédiat comme plus tard et que les tournures ainsi apprises vont être mieux compris et plus ancré. Nous avons utilisé une variété d'exercices pour motiver les apprenants et de les faire jouer avec la langue française pour les préparer aux cas d'éventuelles situations.

Nous supposons avoir atteint l'objectif que nous avons visé au début de ce travail en présentant la partie théorique sur le sujet choisi. Nous espérons ainsi que notre travail sera une contribution pour les enseignants de français et en plus particuliers ceux exerçant au sud de l'Algérie et que les apprenants peuvent en tirer profit de ce modeste travail.

Enfin, nous voudrions encore remarquer que notre thèse peut servir de référence pour l'enseignement d'autres langues telle que l'anglais....

En conclusion, ce travail m'a permis, d'une part, de savoir plus sur les théories d'enseignement apprentissage et d'autre part, il me semble que tous les enseignants doivent en considération leurs méthodes de travail en se basant sur les théories pour faire évoluer leurs savoirs faire et savoir être, afin qu'ils (elles) puissent s'adapter aux besoins de leurs sujets.

REFERENCES

BIBLIOGRAPHIQUES

Références Bibliographiques

- Alain Bentolila (1998), *L'école contre l'exclusion*, NATHAN pédagogie. Aliette
- Altet M. (1994), *la formation professionnelle des enseignants*, paris, Puf.
- Andréa Jadoulle (1967), *La psychologie scolaire*, puf.
- Astolfi J.-P. (1992), *l'école pour apprendre*, Paris, ESF éditeur.
- Astolfi J.-P. (1993), *placer les élèves en « situations-problèmes »*. Paris, INRP.
- Astolfi Jean-Pierre : Quelques logiques de construction d'une séquence d'apprentissage en sciences ,*Aster* ,13 ,Paris (INRP 1991
- Azzedine Si Moussa (2000), *Internet à l'école : usages et enjeux*, L'Harmattan.
- B. Pierre Humber (?), *L'échec à l'école : l'échec de l'école ?* DE LACHAUX ET NIESTLE.
- Barlow Michel (2000), *Le travail en groupe des élèves*, BORDAS.
- Berbain, Jean-Marie Monique Caujolle, Christiane Etévé (1999), *Repères pour enseigner aujourd'hui*, UNRP.
- Bertrand Ravon (2000), *L'« échec scolaire » Histoire d'un problème public*, IN PRESS EDITIONS.
- Booklet*, Boston, Mass., McBer and Company (1ère éd., 1981), 1985
- Boyer Jean-Yves et Lorraine Savoie-Zajc (1997), *Didactique du français, Méthodes de recherches*, Les Editions Logiques.
- Bréal Michel (1998), *De l'enseignement des langues*, HATIER Formation.
- Chester A. Lawson (1971), *Les mécanismes du cerveau humain et l'apprentissage*, Les éditions ESF.
- Chester A. Lawson (1971), *Les mécanismes du cerveau humain et l'apprentissage*, Les éditions ESF.
- Croisier Monique, *Motivation, projet personnel, apprentissages*, collection pédagogies, édition ESF, Paris, 1993, p.15

Références Bibliographiques

- Cyrille Cahen (1996), *Thérapie de l'échec scolaire*, NATHAN pédagogie.
- Daniel Colardyn (1996), *La gestion des compétences*, puf.
- Daniel Gaonac'h (1990), *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère*, HACHETTE.
- Daniel Marie-France et Michael Schleifer (1996), *La coopération dans la classe*, Les Editions LOGIQUES.
- Daniel Verba (2006), *Echec scolaire : travailler avec les familles*, DUNOD.
- Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation. 1994
- Elizabeth G. Cohen (1994), le travail de groupe, *Stratégies d'enseignement pour la classe hétérogène*, Les éditions de la Chenelière.
- Emmanuelle Yanni(2001), *Comprendre et aider les élèves en échec*, ESF Editeur.
- Etienne Brunswick (1994), *Réussi l'école, réussir à l'école*, Editions UNESCO.
- F. Noël, A. Maillard, B. Happe, D. Hshak-Boushaki (1996), *Dépasser l'échec*, LES GUIDES MAGNARD.
- Franc Morandi (1997), *Modèles et méthodes en pédagogie*, NATHAN UNIVERSITÉ.
- Francine Best (1997), *L'échec scolaire*, Que sais-je ? Puf.
- Fuxet (2003/2004), *ECHEC SCOLAIRE ET PEDAGOGIE DIFFERENCIEE*,
- G Cohen Elizabeth (1994), le travail de groupe, *Stratégies d'enseignement pour la classe hétérogène*, Les éditions de Chenelière.
- G. Cohen Elizabeth (1994), le travail de groupe, *Stratégies d'enseignement pour la classe hétérogène*, Les éditions de la Chenelière.
- Gaëtan Gabriel (?), *Augmenter le potentiel des élèves en difficulté*, de boeck.
- Gaonac'H Daniel (1990), *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère*, HACHETTE.
- Geneviève PINIAU, Jacques BOUTELET(2005), *Vaincre l'échec scolaire au collège*, L'harmattan.
- Glaserfeld, E.V. (2004). Introduction à un constructivisme radical. In P. Jonnaert& D.

Références Bibliographiques

- Groupe EVA : Josette Gadeau et Colette Finet (1991), *Evaluer les écrits à l'école primaire*, HACHETTE Education. IUFM de l'académie d'Aix-Marseille.
- Ivan Illich (1971), *Une société sans école*, Editions du Seuil.
- Jacques Billard (1994), *Le pourquoi des choses*, NATHAN pédagogie.
- Jacques.Tardif, *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*, Montréal,Éditions logiques, 1992.
- Jaspaert, K., (2005). *OnderwijsNederlandstussengisteren en morgen*. Den Haag: NederlandseTaalunie, 1-69.
- Jean Hassenforder (1972), *L'innovation dans l'enseignement*, CASTERMAN/POCHE.
- Jean Therer," *Styles d'enseignement, styles d'apprentissage et pédagogie différenciée en sciences*
"Informations Pédagogiques n° 40 - Mars 1998
- Jean-Jacques Paul(1996), *Le redoublement : pour ou contre ?*, ESF éditeur.
- jean-Marc Monteil et Pascal Huguet(2002), *Réussir ou échouer à l'école : une*
- Jean-Marie Berbain, Monique Caujolle, Christiane Etévé (1999), *Repères pour enseigner aujourd'hui*, UNRP.
- Jean-Yves Boyer et Lorraine Savoie-Zajc (1997), *Didactique du français, Méthodes de recherches*, Les Editions Logiques.
- Jonnaert, P. (2002). *Compétences et constructivisme: un cadre théorique*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Julie, Kathleen. *Enseigner l'anglais*. Hachette éducation, 1994.
- JULIÉ, Kathleen. *Enseigner l'anglais*. Hachette éducation, 1994.
- Keefe, J-W (1987) *Learning Style Theory and Practice*.National Association of Secondary School Principals.
- KoIbD. A., *The learning-style inventory : self-scoring iventory and interpretation*
- Lapauw Régis (1969), *éducateurs.....inadaptés*, Editions de l'EPI.

Références Bibliographiques

- Les homonymes, les guides- ROBERT & NATHAN (vocabulaire)
- Les paronymes, les guides- ROBERT & NATHAN (vocabulaire)
- L'évaluation des styles d'apprentissage: construction et validation d'un questionnaire contextualisé. Dans *L'Orientation scolaire et professionnelle*, Vol. 24 (4), pp. 403-423.
- Louise Langevin (1999), *L'abandon scolaire*, Les Editions Logiques.
- Madeleine KHALIFA(2008), *De l'échec scolaire au bonheur d'apprendre*, L'HARMATTAN.
- Marc Durand (1996), *L'enseignement en milieu scolaire*, Education et formation, puf.
- Marie-France Daniel et Michael Schleifer (1996), *La coopération dans la classe*, Les Editions LOGIQUES.
- Marie-José Berger (1994), *Construire la réussite, l'évaluation comme outil d'intervention*, Les Editions de la Chenelière.
- Marie-José Berger (1994), *Construire la réussite, l'évaluation comme outil d'intervention*, Les Editions de la Chenelière.
- Meirieu Philippe (1999), *Apprendre...Oui, mais comment*, ESF éditeur.
- Michel Barlow (2000), *Le travail en groupe des élèves*, BORDAS.
- Michel Bréal (1998), *De l'enseignement des langues*, HATIER Formation.
- Michèle COLIN, Charles CORI DIANE (1996), *Les produits éducatifs parascolaires : l'inquiétude des familles ?* INRP.
- Monique Vial, Eric Plaisance et Jacques Beauvais (1970), *Les mauvais élèves*, puf.
- Morandi Franc (1997), *Modèles et méthodes en pédagogie*, NATHAN UNIVERSITÉ.
- Norbert Babin (1996), *Pour l'école élémentaire, Programmes et pratiques pédagogiques*, HACHETTE Education.
- Philippe Ackermann et autres (1970), *Changer l'école*, Editions de l'Epi.
- Philippe Meirieu (1999), *Apprendre...Oui, mais comment*, ESF éditeur.
- Pierre Kahn (1999), *De l'enseignement des sciences à l'école primaire*, HATIER Formation.

Références Bibliographiques

- Pierre Vanino(?), *Contre l'échec scolaire L'appui pédagogique à l'enfant en difficulté d'apprentissage*, de Boeck.question de contexte, COLLECTION « Vies Sociale ».
- Régis Lapauw (1969), *éducateurs.....inadaptés*, Editions de l'EPI.
- René La Borderie (1998), *Lexique de l'éducation*, NATHAN UNIVERSITÉ.
- René La Borderie (1998), *Lexique de l'éducation*, NATHAN UNIVERSITÉ.
- Robert Gloton (1970), *A la recherche de l'école de demain*, Collection bourrelier.
- Serge Michalsi et Louise Paradis (1995), *Violence et délinquance en milieu scolaire*, Les Editions LOGIQUES.
- Si moussa Azzedine (2000), *Internet à l'école : usages et enjeux*, L'Harmattan.
- Treville, M.C et Duquette, L. : *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*, HACHETTE, Paris, 1996.
- Violaine Houdart-Merot (1992), *Des méthodes pour le lycée*, HACHETTE Education.
- Violaine Houdart-Merot (1992), *Des méthodes pour le lycée*, HACHETTE Education.
- William Glasser (1997), *Enseigner à l'école qualité*, Chenelière / McGRAWHill...

REVUES ET ARTICLES

- ALCORTA, M .(1998), "*Une approche vygotkienne du développement des capcités d'écrit :le brouillon, un outil pour écrire ?* ", in BROSSARD ? M .et FIJALKOW,J .(Dir),"*Apprendre à l'école :perspectives piagétienesetvygotkienne*"s , Bordeaux ,Presses Universitaires
- AUROUX, S. (1998),"*Le langage, la raison et les Normes*",Paris ,PUF.
- BACHELARD,G .(1972) ,"*L ' engagement rationaliste* ",Paris, PUF ,190P.
- BAKHTINE,M.(1984) ,"*Esthétique de la création verbale*", Paris, Gallimard.
- BAUTIER E. (coord.), (2005),"*Apprendre à l'école, apprendre l'école .Des risques de construction d'inégalités dès la maternelle*" , Chronique sociale.
- BAUTIER E., et BUCHETON, D. (1995), "*L'écriture, qu'est-ce qui s'enseigne, qu'est-ce qui s'apprend, qu'est-ce qui est déjà là ?*" in *Le Français aujourd'hui* n°111, p.26-35 AFEF .

Références Bibliographiques

- BAUTIER E., et BUCHETON, D. (1996), "*Interaction : Co-construction du sujet de ses savoirs* ", in *Le Français aujourd'hui* n° 113, AFEF.
- BAUTIER E., et BUCHETON, D. (1997) , "*Les pratiques socio-langagières dans la classe de français ? quels enjeux ?quelles démarches ?*", in *Repères* n°15, INRP.
- BAUTIER E., et CHARLOT, B. (1992), "*Rapport au langage et rapport au savoir* ", *Le français aujourd'hui* n° 99, AFEF.
- BAUTIER, E. (1998), "*Ecrire à la première personne. JE ou MOI, apprentissage ou expression ?* ", in *Les Cahiers Pédagogiques* n°363 p.12-14.
- BAUTIER, E. (1995), "*Pratiques langagières , pratiques sociales : de la socio-linguistique à la sociologie du langage* ", Paris, L' Harmattan.
- BERNIE, J.P. JAUBERT, M., & REBIERE, M. (2003). Conférence d'ouverture du colloque international "*Construction des connaissances et langage dans les disciplines d'enseignement* ". Actes sur CD Rom IUFM-Bordeaux2, Bordeaux.
- BERNIE, J.P. JAUBERT, M., et REBIERE, M. (2005), "*Bases et perspectives d'une évaluation formative des pratiques langagières au service de la construction des connaissances dans les disciplines scolaires.* ", *Repères* 31, Paris, INRP
- BERNIE, J.-P. (1998), "*Éléments théoriques pour une didactique interactionniste de la langue maternelle* ", in BROSSARD, M. et FIJALKOW, J.
- BOUTET, J. (1999), "*Pour une activité réflexive sur la langue* ", in *Le Français aujourd'hui* n° 128, AFEF.
- BRONCKART J-P et PLAZAOLA GIGER, I. (1998), "*La transposition didactique, histoire et perspectives d'une problématique fondatrice* " in *pratiques* n° 97/98
- BRONCKART, J.-P., (1987), "*Interaction, discours, significations* ", in *Langue Français* n° 74.
- BROSSARD, M. (1993b) , "*Zone de développement et apprentissage de l'écrit* ", in Jaffre, J.-P., Sprenger-Charolles, L., et Fayol, M., "*Les actes de la villette* ", Paris Nathan, p. 253-261.
- BROSSARD M., (2003), "*Langage, savoirs, développement : quelle articulation, pour quelles didactiques?*" -Un défi aussi actuel que "politique" ", avec J.-P. Bernié, M. Jaubert et M. Rebière, conférence d'ouverture, in actes sur CD Rom du colloque "*construction des*

Références Bibliographiques

- connaissances et langage dans les disciplines d'enseignement* ", Bordeaux, IUFM d'Aquitaine .Université de Bordeaux2.
- BROSSARD, M, (2004). *Vygotski , "lectures et perspectives de recherches en éducation"* .Lille ,Septentrion .
- BROSSARD, M, et WARGNIER ,P. (1990) . *"rôle de certaines variable contextuelles sur le fonctionnement cognitif des élèves en situation scolaire"*, Bulletin de psychologie n°142.
- BROSSARD, M. (1991), *"Une hypothèse sur le rôle du contexte dans l'apprentissage de l'écrit"*, in les dossiers de l'Education.
- BROSSARD, M. (1994), *"Ecole et adaptation scientifique"* Stablon.
- BROSSARD, M. (1999), «Apprentissage et développement : tensions dans la zone proximal » ,in Clot ,Y. (Dir) ,Avec VYGOTSKI ,Paris, La Dispute
- BROSSARD, M. (2001) : *"Construction des connaissances et pratiques d'écrit"*, Actes du colloque sur le constructivisme, Genève 2000, Perspectives n° spécial, Ducray éd.
- BROSSARD, M., FIJALKOW, J, (dir.) (1998), *"Apprendre al'école ; perspectives piagétiennees et vygotskiennes"* ,Bordeaux, Presses Universitaires .
- BROSSARD, M., LABROILLE. , M., LAMBELIN, G. .NANCY .B.et SABBAH – RONGAUD, D. (1996), *"Rôle du contexte dans les écrites scolaires "*, in BARRE de MINAC, C. éd, *"Vers une didactiques de l écrite"*, De Boeck Université, INRP, p.71-48.
- BROSSARD, M.et MAGENDIE .A. (1992). *" Situation scolaire et apprentissage de l'écrit "*, in Chauveau., Reymond, M.et Rogovas- Chauveau, E ., *"L'enfant apprenti lecture"* ,Paris ,L'Harmattan ,p.151-159.
- BRUNER, J.S (éd. Française1987) , *Comment les enfant apprennent a parler* , Paris , Retz .
- BRUNER, J.S (éd. Française1991), *"Car la culture donne forme a l'esprit :de la révolution cognitive a la psychologie"*, Paris ; ESHEL .
- BRUNER, J.S(1983) , *"le développement de l'enfant"* ; savoir faire ; savoir Dire , Paris , P.U.F.
- BUCHETON .D et CHABANNE, J.-C.Dir. (2002). *"Parler et écrire pour penser ; apprendre et se construire"* ; Paris, Presses Universitaire de France

Références Bibliographiques

- BUCHETON, D. & al. (2004). " *Les pratiques langagières des enseignants : des savoirs professionnels inédits en formation* ", Repères 30.
- CHARAUDEAU, P. (1993), " *Le contrat de communication dans la situation class* " in Halté, J.-F. (Dir), *Inter –actions*, Metz, Presses Universitaires, p.121-135.
- CHAROLLES, M. (1978), " *Introduction aux problèmes de la cohérence des textes* ", in *langue française* n°38 .
- CHAROLLES, M. (1989), " *Problèmes de la cohérence textuelle* ", in CHAROLLES, M. et al., " *Pour une didactique de l'écriture* ", Metz Presses Universitaires, p.49-83.
- CHEVALLARD, (1985 :1991), " *La transposition didactique –du savoir enseigné* ", Grenoble, La Pensée Sauvage.
- CHISS, J.-L., DAVID, J., REUTER, Y. (1995), *La didactique du Français : état*
- CHISS, J.-L., DAVID, J., REUTER, Y. (2005), " *La didactique du français* ", Bruxelles, De Boeck.
- CLOT, Y. (1999), " *De Vygotski à Léontiev, via Bakhtine* ", in Clot, Y. (Dir), *Avec Vygotski*, Paris, La Dispute .
- CLOT, Y. (Dir.) (1999), *Avec Vygotski*, Paris, La Dispute . d'apprentissage scolaire, thèse de doctorat, Université de Bordeaux 2. *d'une discipline*, Paris, Nathan.
- DOLZ, J., SCHNEUWLY, B. (1997), " *Les genres scolaires .Des pratiques langagières aux objets d'enseignement* ", in Repères n°15, INRP .
- DUCROT, O. (1980), " *Les mots du discours* ", Paris, Minuit .
- FRONCOIS, F. (1999), " *Mot et dialogue chez Vygotski et Bakhtine* ", in CLOT, Y. (Dir), *Avec Vygotski*, Paris, La Dispute .
- GROSSEN, M. " *La notion de contexte : quelle définition pour quelle psychologie .Un essai de mise au point* " In J.-P. (Ed.) *Apprentissage, Développement et Signification* . Presses Universitaires de Bordeaux.
- HALTÉ, J.-F. (1995), " *Interaction : un problème à la frontière* ", in Chiss, J.-L. .. Reuter, Y. (Dir), *didactique du français*, Paris, Nathan

Références Bibliographiques

- HALTE, J.-F. et al .(1993),*Inter –Actions :actualité de la recherche et enjeux didactiques* ,CASUM ,Metz , Presses Universitaires.
- HALTE, J.-F.(1992),*"La didactique du français"*, coll. "Que sais –je ? ", Paris .P.U.F.
- HJLMSLEV L. (1963/1991),*Le langage* ;Paris Minuit .
- JAUBERT ,M. et REBIERE,M. (2005a),*"Learning about science through writing"*, in Camps A . And Milian M. (coord) *LI EducationalStudies in Language and Literature*, Amsterdam; Springer Kluwer Ed., p315-333.
- JAUBERT ,M., REBIERE, M.et BERNIE J.-P.(2004), <<significations et développement ;quelles "communautés ?" in Moro C. et Rickenmann R. (Eds)*Situation éducative signification*, De Boeck ,coll. Raisons Educatives No8,p85-104.
- JAUBERT ,M.et REBIERE,M. (2002a),*Pratique " Pratique de reformulation et construction de savoirs "*in *Aster 33*, Paris , INRP ,p.81-110 .
- JAUBERT ,M.et REBIERE,M. (2004a),*" S'essayer à l'écriture littéraire à l'école élémentaire :un enjeu pour la littéracie "* in Barre –De Miniac ,C. ,Brissaud C.,Rispaill,M. ,(Eds) , *La litéracie :conception théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture –écriture*, Paris , l'Harmattan ,coll Espaces discursifs, p.113-127.
- JAUBERT, M. (2001), *" Cohérence textuelle et textuelle et positionnement énonciatif contextuellement pertinent en classe de sciences "*in Bernié
- JAUBERT, M. (2007), *"Langage et construction de connaissances à l'école. Un exemple en science"* .Bordeaux, Presses Universitaires de Bordeaux
- JAUBERT, M.&REBIERE,M. (2007) *"Emergence d'un concept en didactique du français :la secondarisation "*, Actes sur CD Rom du colloque international *"Didactiques ,quelles référence épistémologique ? "*, Bordeaux, mai 2005
- JAUBERT, M.(2000),*"Fonction et fonctionnement du langage dans la construction de savoirs scientifiques"* : hétéroglossie et contextes
- JAUBERT, M., REBIERE, M.et BERNIE J.-P. (2003), conférence introductive, actes sur CD Rom du colloque international *" Construction des connaissances et langage dans les disciplines d'enseignement "* Bordeaux ,04/2003.

Références Bibliographiques

- JAUBERT, M., REBIERE, M. et BERNIE J.-P. (2004), " hypothèses "communauté discursive " , in Les cahiers Théodile 4, Université Charles-de –Gaulle –Lille 3 ,p51-80 .
- JAUBERT, M. et REBIERE, M. (2001) "*Observer L'activité langagière des élève en sciences*" in Aster 31 , Paris , INRP ,p.173-196 .
- JAUBERT, M. et REBIERE, M. (2002-2003), "*Activité littéraire et émergence d'élève "écrivaines" à l'école*" in Repères Paris , INRP ,p ,217-230.
- JAUBERT, M. et REBIERE, M. (2002b), "*Parler et débattre pour apprendre : comment caractériser un oral réflexif ?*" IN Chabanne J.-C. et Bucheton D. (Dir), "*Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*", Paris, PUF, p ,163-186.
- JAUBERT, M. et REBIERE, M. (2002d), "*Tâche d'écriture , grille et illusion Perdue*" Actes sur CD rom du 8^e colloque de la DFLM ; Les tâches et leurs entours dans la classe de français, Neuchâtel 2001.
- JAUBERT, M. et REBIERE, M. (2002e), "*La préparation écrite de la classe , un outil de formation pour les professeurs d'école ?*" in Enjeux 54, "l'écrit dans l'enseignement supérieur "
- JAUBERT, M. et REBIERE, M. M., (2004b), "*langue maternelle et apprentissage d'une langue seconde*" , actes sur CD Rom du colloque international Faut –il parler pour apprendre ?, Arras , 2004 . J.-P. (Dir), *Apprentissage , développement et significations* Presses Universitaires de Bordeaux , p.173-190.
- JAUBERT, M. et REBIERE, M. (2007): "*Pour des lectures particulières.. des stratégies spécifiques ? Le cas des enfants du voyage.*" , in Repères 35, , Paris , INRP. P209-231.
- KERBAT –ORECHIONIC .(1980), *De la subjectivité dans le langage*. Paris ;A, Colin,.
- KLEIBER, G. (1987), "*Mais à quoi sert donc le mot "chose" ? Une situation paradoxale*", in Langue française n°73.
- LABOV, W. (1978), "*Le parler ordinaire*" , Paris Minit .
- LAHIRE, B. (1983) , "*Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l' "échec" scolaire à l'école primaire*", Lyon, Universitaires.

Références Bibliographiques

- LEBRE ,M.(1995) "*Hétérogénéité et cohérence :remarques sur des échanges oraux entre pairs* ",in moirand,S, Beacco ,J-C.(coord) ,Carnets du Cediscor n°3,presses de la Sorbonne Nouvelle.
- Les styles d'apprentissage: des concepts aux mesures. Dans "*L'Année psychologique*", 95, pp. 317-342.
- MOESCHLER, J, (1989),"*Modélisation du diadoque-Représentation del'inférence argumentative*", Paris Hermas.
- NONNON,E.(1986), "*Interactions verbales et développement cognitif chez l 'enfant* ",in Revue Française de Pédagogie n°74,INRP.
- NONNON,E.(1987), "*Que voudrait dire aider à comprendre ? L'étayage de l'adulte dans l'aide à la compréhension*", in Spiral, numéro spécial "Comprendre ? "JUFD DE Lille
- NONNON,E.(1994),"*La didactique de l'oral :an chantier à ouvrir .Enjeux , limites et Perspectives* ", in La lettre de la DFLM n°15.
- NONNON,E.(2001), "*La construction d'Objets communs d'attention et de champs notionnel à travers l'activité partagée de description* ",in Grandaty ,M. et Turco , G.(coord .)"*L'oral dans la class : discours, meta –discours, interacions verbales et construction de savoirs à l'école primaire*" .Paris, INRP.
- PERRENOUD , P. (éd.),"*La langue française est-elle gouvernable ?Normes et activités langagières*", Neuchâtel-Paris ,Delachaux et Nestlé.
- PERRET–CLERMONT ,A.-N.,SCHUBAUER-LEONI ,M.-L.etGROSSEN ,M. .(1991), " *Interactions sociales dans développement cognitif ; nouvelles direction de recherche* ", in cahiers de psychologie n °29 , Université de Neuchâtel.
- PERRET–CLERMONT, A.-N.etNICOLET.M.(1988),"*Interagir et connaitre*" CossetDelval .
- RABERDEL, P.(1999), "*Le langage comme instrument ? éléments pour une théorie instrumentale étendue* ", in Clot ,Y.(Dir), Avec Vygotski , Paris ,La Dispute .
- RASTIER, F (éd.) (1996),*Textes et Sens* , , Paris ,Didier Erudition .
- RASTIER, F(1987),"*Sémantique interprétative*", Paris ,P.U.F .

Références Bibliographiques

- RASTIER, F(1989), "*Sens et textualité*", Paris, Hachette.
- RASTIER, F(1991), "*Sémantique et recherche cognitive*", Paris, P.U.F .
- RASTIER, F(1994), "*Sur l'immanentisme et Sémantique*", Cahiers de linguistique française n°15 p.325-335.
- REBIERE.M. (2001) , "*Une notion venue*" d'ailleurs...la posture, in Bernié ,J.P .
- REMI-GIRAUD S et PANIER L, Dir . (2003) "*La polysémie ou l'empire des sens .Lexique discours et représentation*" ,Lyon ,coll. Linguistique t Sémiologie , Presses Universitaires de Lyon .
- REUTER, Y. (2001), *Eléments de réflexion à propos de l'élaboration conceptuelle en didactique du français* , in Marquillo Larry M .,éd. *Questions d'épistémologie en didactique du français* , les Cahiers Forell , Université de Poitiers.
- ROCHEX, Y (.1997), " *L'œuvre de Vygotski : fondements pour une psychologie historico-culturelle* " in Revue Française DE Pédagogie n°120 .INRP.
- SCHNEUWLY , B. (1989) , "*Production langagière chez Vygotsky* , in Enfance n°1-2.PUF.
- SCHNEUWLY , B. (1994) , "*Genres et types de discours :considérations psychologiques et ontogéniques* ", in REUTER .Y(Dir) *Les interactions lecture –écriture*, Berne ,Berne, Peter Lang ,p.155-173
- SCHNEUWLY , B. (1995) , "*De l'utilité de la transposition didactique* ",in *Didactique du français Etat d'une discipline* , Paris , Nathan Pédagogie ,47-61.
- SCHNEUWLY , B. (1999) , " *Le développement du concept de développement chez Vygotski* ", in Clot ,Y. (Dir), *Avec VYGOTSKI* , Paris , La dispute .
- SCHNEUWLY , B. (2003) , "*L'écriture et son apprentissage : le point de vue de la didactique –éléments de synthèse* ", Repères 26/27 ,l'écriture et son apprentissage à l'école élémentaire , Paris ,INRP ,p.317-329.
- SCHNEUWLY , B.,DOLZ ,J. (1997a) , "*Les genres scolaire , des pratique langagiers aux objets d'enseignement* ",in *Repères n°15* Paris ,INRP p.27-40 .

Références Bibliographiques

- SCHNEUWLY, B., (1988), "*Le langage écrit chez l'enfant , la production des textes informatifs et argumentatifs*", Neuchâtel- Paris , Delachaux et Niestlé
- SCHNEUWLY, B., BRONCKART ,J.-P., éd (1985) *Vygotski aujourd'hui* , Paris ,Delachaux et Niestlé .
- SEARLE, j.-R. (éd . française 1972) , *Les actes de langage . Essai de philosophie du langage*, Paris Hermann .TURCO, G. ,PLANE ,S. (1999) , "*L'oral en situation scolaire .Interaction didactique et construction des savoirs* " , in *Pratiques* n °103-104 .
- Significations et développement ; QUELLES " COMMUNAUTE"?", Martine Jaubert et Maryse Rebière, in *Situation éducative et significations*, C. Moro & R. Rickenmanndir, Raison Educatives, De Boeck, 2004, pp. 85-104.
- VIAU, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. BruxellesDeBoeck. " l'apprentissage est une activité sociale et le langage est son " MILIEU" ", in *Balises pour l'enseignement des mathématiques*; Y. Mercier & C. Margolinaséds, Grenoble, La Pensée Sauvage (2005), pp.41-56.
- VION. R. (1992), *La communication verbal : analysedesinteractions*, Paris, Hachette.
- VYGOTSKI,L.S.(1935/1997),*Apprentissage et développement à l'âge préscolaire*, Société française n° 2(52), Paris, Messidor , Editions Sociales , P.35-45 .
- VYGOTSKI ,L.S.(1985) , "*Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire* ",in SCHEUWLY .B .,BRONCKART ,J.-P. , (éds), *Vygotski aujourd'hui* , Paris ,Del chaux et Niestlé .
- VYGOTSKI ,L.S.(éd . française 1985) ,*Pensée et langage*, Paris , Edition social
- WERTSCH, J.V,(1985) , "*La médiation sémiotique de la vie mentale ;L.S. Vygotski et M.M. Bakhtine* ",Schneuwly ,B. et Bronkart J-P. (Dir)*Vygotski, aujourd'hui* , Neuchâtel- Paris ,Del chaux et Niestlé ,p139-169.

WEBOGRAPHIE

Allan COLLINS John Seely BROWN Paul DUGUID <http://www.rezozero.net>Cognition contextualisée et culture de l'apprendre.

archive.ecml.at/documents/pub CamilleriA_F

Références Bibliographiques

books.google.fr/books/.../La_motivation_en_contexte_scolaire.html?

Cataphore. [fr.wikipedia.org/wiki/Cataphore_\(grammaire\)](http://fr.wikipedia.org/wiki/Cataphore_(grammaire))

Etienne Bourgeois, Gaëtane Chapelle, Apprendre et faire apprendre, Editions PUF, 2006, chapitre 10. www.cahiers-pedagogiques.com

Introduction de l'autonomie de l'apprenant dans la formation des ...

La motivation en contexte scolaire: Amazon.fr: Rolland Viau: Livres

Les espèces de verbe www.aidenet.eu/conjugaison02.htm

Lorsbach, A., & Tobin, K. (1992). Constructivism as a referent for science teaching. Consulté le 15 novembre 2004. Source: <http://www.educ.sfu.ca/narstsite/publications/reasearch/research.htm>

Mots outils et mots vides; Wikipédia, dernière modification le -08-2010.

Réussir la formation par compétences - FRANCOIS LASNIER. <http://www.renaud-bray.com>. <http://www.renaud-bray.com>. La démarche d'appropriation de la ... www.renaud-bray.com/Livres_Produit.aspx?...Réussir...forma... – Canada

www.amazon.fr › Livres › Amazon Rachète

www.langues-africaines.com/.../index.htm. Gérard Poirote (île de la Réunion).

Liste des tableaux

Tableau 1 Identification des mots dérivés (préfixation).....	101
Tableau 2 Identification des mots dérivés (suffixation).....	103
Tableau 3 Généricité de la classe supérieure à la classe inférieure.....	109
Tableau 4 champ lexical des animaux.....	124
Tableau 5 Pourcentage d'enseignants de français. (Année scolaire 2008/2009)	146
Tableau 6 Sexe des enseignants de français.....	147
Tableau 7 Situation familiale des enseignants	148
Tableau 8 Age des enseignants de français	149
Tableau 9 Niveau de qualification -A- des enseignants de français	151
Tableau 10 Niveau de qualification -B- des enseignants de français.....	151
Tableau 11 Situation administrative des enseignants de français	152
Tableau 12 Diplômes des enseignants de français	153
Tableau 13 Ancienneté des enseignants de français	154
Tableau 14 Expérience des enseignants de français.....	155
Tableau 15 Interaction enseignant/apprenant.....	156
Tableau 16 Volume horaire.....	157
Tableau 17 Age	163
Tableau 18 sexe	163
Tableau 19 Profession des parents	163
Tableau 20 Nombre d'individus par familles	163
Tableau 21 Intéresse d'apprentissage	164
Tableau 22 Oui, pourquoi?	164
Tableau 23 Non, pourquoi ?	164

Liste des figures

Figure 1 Processus de l'inter langue tel que défini par Besse et Pourquoi (1991:225)	14
Figure 2 Pour éclairer l'idée de récupération on propose le schéma suivant.	18
Figure 3 Processus distincts du dégagement de l'acte pédagogique.	25
Figure 4 Relation triangulaire de l'acte pédagogique	26
Figure 5.La pyramide de besoins en interaction lors de la motivation	42
Figure 6. Théorie autodétermination et motivation.....	43
Figure 7. La théorie attentes valeur.....	47
Figure 8 Modèle de la motivation scolaire de Rolland Viau.....	53
Figure 9 Diagrammes les stratégies d'apprentissage par catégories	75
Figure 10 Modèle socioconstructiviste	90
Figure 11. La pince crocodile est un hyponyme de outil / la clé à griffe est un hyponyme de outil.....	110
Figure 12. Illustration de la position centrale de la didactique conçue par Michel Billières .	117
Figure 13. Catégorie des enseignants de français	147
Figure 14.Sexe des enseignants des enseignants de français	147
Figure 15. pourcentage du sexe des enseignants de français	148
Figure 16. Situation familiale.....	149
Figure 17. Pourcentage de la situation familiale des enseignants	149
Figure 18. Age des enseignants de français	150
Figure 19. Pourcentage d'âge des enseignants de français	150
Figure 20. Niveau de qualification -A- des enseignants de français.....	151
Figure 21. Pourcentage du niveau de qualification -A- des enseignants de français	151
Figure 22. Niveau de qualification -B- des enseignants de français	152
Figure 23. Pourcentage du niveau de qualification -B- des enseignants de français	152
Figure 24. Situation administrative des enseignants de français.....	153
Figure 25. Pourcentage de la situation administrative des enseignants de français	153
Figure 26. Diplômes des enseignants de français	154
Figure 27. Pourcentage des diplômes des enseignants de français	154
Figure 28. Pourcentage de l'ancienneté des enseignants de français	155
Figure 29.Pourcentage de l'ancienneté des enseignants de français	155
Figure 30. Expérience des enseignants de français	156
Figure 31.Pourcentage d'expérience des enseignants de français.....	156
Figure 32.Interaction enseignant/apprenant	157
Figure 33.Volume horaire	157
Figure 34. Pourcentage du volume horaire	158
Figure 35. Age.....	163
Figure 36. Pourcentage de sexe.....	163
Figure 37. Pourcentage de profession des parents	163
Figure 38. Nombre d'individus par famille	164
Figure 39. Intéresse d'apprentissage.....	164

Liste des figures

Figure 45. Pourcentage de oui, pourquoi?.....	164
Figure 46. Non, pourquoi?	165
Figure 47. Pourcentage de non, pourquoi?.....	165

Table des matières

Table des matières

DEDICACE

Remerciements

Introduction générale	I
Motivation et intérêt personnel	III
Objet de recherche.....	V
Choix du sujet	V
Cadrage théorique	VI
Cadrage méthodologique	VI
Protocole de l'enquête	VI
Observation participante	VII
Les interactions dans la classe.....	VII
La situation des établissements	VIII
Présentation des établissements et des classes	VIII
Le nombre d'élèves enquêtés :.....	VIII
L'outil d'investigation.....	VIII
Présentation du questionnaire	VIII
Présentation du corpus	IX
Public ciblé.....	IX
PREMIERE PARTIE	10
PREMIER CHAPITRE	10
PRINCIPES DE BASE DE L'APPRENTISSAGE	10
1-Introduction.....	12
2-Les trois phases du processus d'apprentissage	16
3-Qu'est-ce qu'apprendre?	19
4-Quelques définitions	20
5-Enseignement et apprentissage	23
6-Le triangle pédagogique de Houssaye	24
7-Le bon enseignant c'est qui?	26
5-Pourquoi apprendre une langue étrangère?.....	27
9-Quelle est l'importance d'apprendre les langues étrangères ?	29
10-Les spécificités de la langue française en tant que première langue étrangère enseignée..	30
11-Comment apprendre une langue étrangère ?.....	31

Table des matières

12-Conclusion	33
DEUXIEME CHAPITRE	34
MOTIVATION ET AUTONOMIE	34
1-Introduction.....	37
2-Définition	40
3-Les quatre effets provocatrice de la force motivationnelles	41
4-Quels sont nos besoins ?	42
5-Théories de la motivation	46
5-1 La théorie attentes valeur	46
5-2 Principaux indicateurs de la motivation.....	46
5-3 La théorie des buts d'accomplissement (achievement goal theory)	47
5-4 Types de buts	47
5-5 La théorie de l'autodétermination	48
6-Les sources de la motivation.....	49
6-1 Motivation intrinsèque	50
6-2 Motivation extrinsèque	50
7-Les stratégies de motivation	51
8-Les sept principes de la motivation des élèves	52
9-La dynamique motivationnelle	52
10-Définir l'autonomie	54
11-Prendre en charge son apprentissage.	56
12- Les stratégies d'apprentissage	56
13- Comment aider l'apprenant à se motiver ?	57
14- Pourquoi rendre l'apprenant autonome	60
15- Les deux faits de l'autonomie.....	60
15-1- Le fait social	61
15-2- Le besoin	62
16-Les pratiques mises en place pour rendre l'apprenant autonome.....	62
16-1 Le maître entraîneur.....	62
16-2 Le maître artisan	62
17-Une activité ayant du « sens » pour l'apprenant.....	62
18-Un nouveau statut de l'erreur.....	63
-Définition de l'erreur.....	63

Table des matières

19-Les formes de travail qui prennent en compte cette conception de l'apprentissage	64
19-1 Des rôles partagés par le biais du contrat.....	64
19-2 Des rôles partagés par le biais du travail de groupe.....	65
20-Différence entre le contrat pédagogique et le contrat didactique	65
21-Le rôle de l'enseignant	65
22-Conclusion	68
TROISIEME CHAPITRE	69
STRATEGIES, MÉTHODES ET STYLES D'APPRENTISSAGE	69
1-Introduction.....	72
2-Les stratégies d'apprentissage	73
3-Les types de stratégies :	74
4-Styles d'apprentissage	76
5-Qu'est-ce qu'un style d'apprentissage ?	77
6-Quelle est la nature du «style d'apprentissage»?	77
7-Les types d'apprenants	78
7-1-Le style accommodateur (le manipulateur):	79
7-2-Le style divergent (l'observateur):	79
7-3-Le style assimilateur (le conceptualiste):	79
7-4-Le style convergent (le penseur-expérimentateur):	79
8-Classement des types d'apprenants	79
8-1- Le divergent (concret-réfléchi):.....	80
8-2- L'assimilateur (réfléchi-abstrait):.....	80
8-3- Le convergent (abstrait-actif):	80
8-4-L'exécutant (concret-actif):.....	80
9-Les méthodes pédagogiques	80
10-Que signifient: une méthode, une stratégie, un moyen?	81
11-Les moyens extrinsèques	82
12-Les moyens intrinsèques	83
13-Théories du processus enseignement/apprentissage	83
13-1-Le behaviorisme	83
13-2-Le cognitivisme	84
13-3-Le constructivisme.....	85
13-4-Le socio-constructivisme.....	89

Table des matières

14-La construction de connaissances	89
15-Principes didactiques généraux.....	91
PDG: C'est l'élève qui apprend.....	91
PDG: L'élève doit avoir des raisons d'apprendre.	91
PDG: L'élève apprend pour faire.....	91
PDG: L'élève apprend en faisant.....	91
PDG: L'élève apprend en se regardant faire.....	91
PDG: L'élève utilise des stratégies pour apprendre.....	91
PDG: L'élève apprend à partir de ce qu'il connaît déjà.	92
16-Conclusion	92
QUATRIEME CHAPITRE.....	94
LE MOT ET LES ENJEUX DES RELATIONS SEMANTIQUES	94
1-Introduction :.....	95
2-Définition	98
3-Les mots construits et les mots simples :.....	98
4-La construction des mots :	98
4-1-La composition :	98
4-2La dérivation (ou affixation) c'est quoi ?	100
5-La préfixation.....	100
5-1-La signification des préfixes.....	101
5-2Sens des préfixes :	101
6-La suffixation.....	102
6-1-La signification des suffixes	103
7-L'apprentissage thématique du vocabulaire	104
8-Etapes d'apprentissage.....	104
8-1-: découverte/construction/exploitation :.....	104
8-2- : consolidation.....	105
9-Les relations sémantiques	107
9-1-Les relations hiérarchiques et d'inclusion :	108
9-1-1-Les relations hiérarchiques :.....	108
9-1-2-L'hyponymie et l'hyperonymie.....	108
9-2-Les relations d'inclusion.....	110
La relation partie-tout.....	110

Table des matières

10-Conclusion	112
DEUXIEME PARTIE	114
PREMIER CHAPITRE	115
LES RELATIONS D'EQUIVALENCE ET D'OPPOSITION.....	115
1-Introduction.....	116
2-Définition	121
3-La servitude du champ lexical	122
4-Méthode pour repérer un champ lexical	122
5-Les espèces de mots d'un champ lexical.....	123
6-Diversité des champs lexicaux.....	123
7-Relation sémantique d'équivalence (la synonymie)	124
8-L'apprentissage incident.....	126
9-Synonymie et nuance	127
10-Catégories de synonymes:	127
10-1-Précision:	127
10-2-Intensité:	127
10-3-Affectivité :.....	128
11-Savoir utiliser les synonymes	128
12-Les différents synonymes:	128
Les différences peuvent être :	128
12-1-Niveau de langue:	128
12-2-Langue de spécialité:	129
13-L'antonymie.....	129
14-Catégorisation des antonymes	130
15-types d'antonymes :.....	131
15-1Les antonymes contradictoires :	131
15-2-les antonymes contraires :	131
15-3-les antonymes réciproques :.....	131
16-Proposition didactique	131
17-Conclusion	132
DEUXIEME CHAPITRE	133
LE CHAMP LEXICAL ET LES TOUNURES POLYSEMIQUES.....	133
1-Introduction :.....	134

Table des matières

2-Qu'est-ce que la polysémie ?	137
3-Les différents sens du mot polysémique	137
3-1-Le sens propre.....	138
3-2-Le sens figuré	138
3-3-Le sens concret et le sens abstrait.....	138
3-4-Le sens ancien et le sens moderne	138
3-5-Le sens du nom animé et le sens du nom non animé.....	139
3-6-Le sens restreint et le sens étendu.....	139
4-Les sources de la polysémie.....	139
5-L'influence du contexte	139
6-Le rôle de la polysémie dans la langue	140
7-Champs lexicaux.....	141
8-Définition	142
9-A quoi sert un champ lexical ?.....	142
10-Méthode pour repérer un champ lexical	143
11-Les espèces de mots d'un champ lexical:.....	143
12-Conclusion	144
TROISIEME CHAPITRE.....	145
LES ANALYSES.....	145
1-Etudes « terrain »	146
Le questionnaire (côté « enseignant »).....	146
2-Une entrée par les statistiques.....	146
3-La population concernée par cette étude:	147
3-1-Sexe	147
3-2-Pourcentage	148
3-3-Situation familiale	148
3-4Age.....	149
3-5-Niveau de qualification -B-	151
3-6-Situation administrative.....	152
3-7Diplôme	153
3-8-Nombre d'années d'exercice	154
3-9-Expérience	155
3-10-Interaction enseignant/apprenant.....	156

Table des matières

3-11-Volume horaire	157
4-Analyse du questionnaire	158
5-Différentes réponses des enseignants:	158
6-Ce qui semble signifier, en apparence, que :	159
7-Conclusion :	160
8-Analyse de questionnaire destiné aux apprenants.....	160
9-Cadre méthodologique	160
10-Population et ses caractéristiques	160
11-Echantillonnage et échantillon.....	160
12-Résultats et discussion	162
12-1-Age	163
12-2-Sexe	163
12-3-Profession des parents	163
12-4-Nombre d'individus par familles	163
12-5-Etes-vous intéressés par l'apprentissage du français?	164
12-6-Oui, pourquoi?	164
12-7-Non, pourquoi?	164
13-Analyse du questionnaire.....	165
14-Différentes réponses des apprenants:.....	165
15-Ce qui semble signifier, en apparence, que :	166
Conclusion.....	166
REFERENCES.....	168
BIBLIOGRAPHIQUES	168
ANNEXES	199

ANNEXES

ANNEXES

Lieux de l'étude

Wilaya d'Adrar : (01)

Chef-lieu	Adrar
Daïras	11
Nb. Communes	28
Superficie	427 368 km ² – (2 ^e)
Population totale	311 615 hab. – (39 ^e) 1998
Densité	0,76 hab. / km ²



Adrar/Adhrar : nom masculin singulier, pluriel : **Idourar/Idhourar**, mot berbère signifiant **montagne**, mot unique et quasi-général sur tout le pays berbère ; l'Afrique du nord, son diminutif est le féminin : **Tadrart/Thadhrarthau** singulier et **Tidourar/Thidhourar** au pluriel et qui veut dire **la petite montagne**.

ANNEXES

Géographie

La wilaya d'Adrar est située dans le sud de l'Algérie ; bordée au nord par les wilayas d'El Bayedh et de Ghardaïa, à l'ouest par les wilayas de Béchar et de Tindouf, à l'est par la wilaya de Tamanrasset, et au sud par la Mauritanie et le Mali. La wilaya, composée de 11 daïras, 28 communes et 299 ksars (villages), recouvre une zone d'environ 427 000 km² et regroupe 326 000 habitants (estimation 2003). Adrar est une zone principalement agricole caractérisée par son traditionnel système d'irrigation le « Foggara ».

Administration

Adrar est la première des 48 wilayas algériennes selon le dernier découpage administratif qui date de 1995. Cette wilaya date de 1974. Son chef-lieu porte le même nom. Elle réunit 11 daïras et 28 communes.

UNE ENTREE PAR LES STATISTIQUES

Wilaya d'Adrar comme échantillon.

Années scolaires	Nombre de Cem	Titulaires.	Stagiaires.	Contractuels.	Total.
1987-88	18	39	04	09	52
88-89	19	51	04	04	59
89-90	19	45	01	13	59
90-91	19	44	14	07	65
91-92	19	59	06	06	71
92-93	20	67	00	05	72
93-94	22	68	01	10	79
94-95	24	77	03	10	90
95-96	24	88	03	04	95
96-97	26+03annexes	92	03	06	101
97-98	27+02annexes	99	02	07	108
98-99	28+02annexes	97	00	10	107
99-2000	32+03annexes	90	00	19	109
2000-2001	37+05annexes	92	00	26	118

ANNEXES

01-02	47+01annexes	96	06	28	130
02-03	51+02annexes	93	02	45	140
03-04	54+02annexes	93	07	37	137
04-05	55+03annexes	97	05	28	130
05-06	58+01annexes	102	01	61	164
06-07	64	103	19	60	182
07-08	69	124	14	67	205
08-09	73	121	33	114	268....

Nombre de C.E.M dans les onze daïras de la wilaya d'Adrar.

Adrar – Fenoughil – Tsabit.28 C.E.M

Nombre de CEM	Nombre de professeurs	titulaires	stagiaires	contractuels
28	100	55	20	25

Timimoun – Charouine – Aougrou – ZaouitDabagh. 24 C.E M

Nombre de CEM	Nombre de professeurs	titulaires	stagiaires	contractuels
24	88	38	07	43

ZaouitKounta 06 C.E.M

Nombre de CEM	Nombre de professeurs	titulaires	stagiaires	contractuels
06	24	12	01	11

Reggane – Borg BajiMokhtar 07 C.E.M

Nombre de CEM	Nombre de professeurs	titulaires	stagiaires	contractuels
07	30	05	01	24

ANNEXES

Aoulef 08 C.E.M

Nombre de CEM	Nombre de profs de Français	titulaires	stagiaires	contractuels
08	26	11	04	11

Pourcentage d'enseignants : T.S.C en exercice.

Nombre de C.E.M	Nombre de profs de Français	Titulaire	%	stagi aires	%	Contr actuel.	%
73	268	121	45.14	33	12.31	114	42.53

ANNEXES

ANNEXES (2)

Elaboration et administration du questionnaire

Ce questionnaire est strictement confidentiel et ne sert qu'à des fins scientifiques.
Votre avis est extrêmement précieux Merci de votre obligeante collaboration.

Dénomination : _____

Adresse : _____

Ville / ksar : _____

Wilaya : ADRAR

1. SEXE :

() Masculin () féminin

2. ETAT CIVIL :

() Célibataire () marié(e) () veuf (veuve) () divorcé(e)

3. AGE : « Dans quelle tranche d'âge vous situez-vous ? »

() Moins de 25 ans () de 25 à 30ans () de 30 à 35ans

() De 35 à 45 ans () de 45 à 51 ans

4. NIVEAU DE QUALIFICATION :

1. Universitaire : arabe () / français () / traduction () / anglais () / autres ().

2. Formation initiale. ITE () / ENS ().

5. DIPLOMES :

1. CEP ().

2. BEM ().

ANNEXES

3. BAC ().

4. LICENCE ().

6. QUELLE EST VOTRE SITUATION ADMINISTRATIVE :

Titulaire ()/ stagiaire () /Contractuel (le) () /faisant fonction () /suppléant (e) ().

7. NOMBRE D'ANNEES D'EXERCICE :

Veillez mettre une croix (X) dans la case vous correspondant.

Moins de 5 ans (). De 5 à 10 ans (). De 11 à 15 ans (). De 16 à 20 (). De 20 à 30 ans.
+30 ans ().

8. Depuis combien de temps enseignez-vous le français ?

Pour la première fois () pendant : Cinq années () dix () quinze ().+ 15 ans().

9. Est-ce difficile de se faire écouter par les élèves ? OUI () / NON ()

10. Pensez-vous que cinq heures d'apprentissage du français par semaine est suffisant ?

Pas du tout () pas trop () suffisant ()

11. Quelles principales difficultés rencontrent, selon vous, vos élèves durant les cours ? (3/4 réponses).

Questionnaire destiné aux apprenants

الاستبيان الموجه للمتعلمين

1. سن المتعلم:

2. المستوى:

3. الجنس: ذكر / أنثى .

4. مهنة الاب :

ANNEXES

5. مهنة الام :
 6. عدد افراد العائلة :
 7. هل ترغب في تعلم اللغة الفرنسية ؟
 1. نعم. لماذا ؟
 1.
 2.
 3.
 4. لا. لماذا ؟
 1.
 2.
 3.
 4. أذكر بعض ما يعيق تحصيلك في اللغة الفرنسية:
 1.
 2.
 3.
 4.
1. Age :
 2. Niveau :
 3. Sexe : masculin / féminin.
 4. Profession du père :
 5. Profession de la mère :
 6. Nombre de frères et sœurs :
 7. Est-ce-que vous êtes intéressé par l'apprentissage de la langue française?
 1. Oui. Pourquoi ?

ANNEXES

1.
2.
3.
4. **Non. Pourquoi ?**
 1.
 2.
 3.
4. **Citer les difficultés que vous rencontrez en français.**
 1.
 1.

Résumé

Que le vocabulaire joue un rôle-clé dans l'enseignement/apprentissage du français sur objectifs général, nul ne le contestera. L'objectif de ce travail est double. D'une part nous aimerions rappeler un certain nombre de principes-clés, qui devraient nous guider dans l'enseignement et l'apprentissage d'un vocabulaire. D'autre part nous nous proposons de passer en revue quelques pistes et quelques innovations importantes dans le domaine de la lexicographie pédagogique, qui a comme ambition d'offrir à la fois aux apprenants et aux professeurs des outils adéquats, susceptibles de répondre à leurs besoins de communication. Précisons que nous nous limiterons surtout au français des général sujet de notre présent travail et qui nous paraît représentatif de tout le champ dont il occupe le plus grand segment, pour parler en termes d'enseignement apprentissage.

Mots clés : vocabulaire, apprentissage, pédagogie, socioconstructivisme, enseignement.

Abstract

No one will dispute that vocabulary plays a key role in teaching/learning French for general purposes. The aim of this work is twofold. On the one hand, we would like to recall a certain number of key principles, which should guide us in the teaching and learning of vocabulary. On the other hand, we propose to review some avenues and some important innovations in the field of educational lexicography, which aims to offer both learners and teachers suitable tools capable of meeting their communication needs. Let us clarify that we will mainly limit ourselves to general French, the subject of our present work and which seems to us to be representative of the entire field of which it occupies the largest segment, to speak in terms of teaching and learning.

Keywords: vocabulary, learning, pedagogy, socioconstructivism, teaching.

ملخص

لن يجادل أحد في أن المفردات تلعب دوراً رئيسياً في تدريس وتعلم اللغة الفرنسية للأغراض العامة. الهدف من هذا العمل ذو شقين. من ناحية، نود أن نتذكر عددًا معينًا من المبادئ الأساسية التي يجب أن ترشدنا في تدريس وتعلم المفردات. ومن ناحية أخرى نقترح استعراض بعض السبل وبعض الابتكارات المهمة في مجال المعجمية التعليمية، والذي يهدف إلى تزويد كل من المتعلمين والمعلمين بالأدوات الكافية التي من المحتمل أن تلبي احتياجات التواصل الخاصة بهم. دعونا نحدد أننا سنقتصر قبل كل شيء على الموضوع الفرنسي العام لعمليتنا الحالية والذي يبدو لنا أنه يمثل المجال بأكمله الذي يشغل الجزء الأكبر منه، للتحدث من حيث التدريس والتعلم.

الكلمات المفتاحية: المفردات، التعلم، أصول التدريس، البنائية الاجتماعية، التدريس.