

PLACE DE LA LANGUE MATERNELLE DANS L'ENSEIGNEMENT DU LEXIQUE

مكان لغة الأم في التربية المعجمية

PLACE OF THE MATERNAL LANGUAGE IN LEXICON TEACHING

Missoum Benziane Hassane*
missoum63@yahoo.fr
Université Hassiba Benbouali de Chlef (Algérie)

Date de réception 22/08/2020 Date d'acceptation 06/09/2020 Date de publication 01/12/2020

Résumé

Les élèves manquent cruellement de mots. Preuve en est, s'accordent à dire chercheurs comme praticiens, cette multiplication de mots passe-partout dans leurs productions orales ou écrites. Pénurie et imprécision des mots constituent une réelle entrave à l'accès à la langue et, a fortiori une langue étrangère. Elles constituent l'une comme l'autre, à court terme, un élément dissuasif dans l'apprentissage de cette langue et, à long terme, les prémices d'un échec programmé. C'est dans l'objectif de venir en aide aux élèves que nous nous sommes efforcé de concevoir des activités lexicales en prenant appui sur leur langue maternelle, en l'occurrence l'arabe dialectal.

Mots-clés : Lexique, langue maternelle, contact des langues, compétences métalinguistiques.

ملخص:

يفتقر الطلاب بشدة للكلمات. والدليل على ذلك، ويتفق الباحثون والممارسون على هذا. وتظهر الكثير من الكلمات المقارنة في إنتاجهم الشفوي أو المكتوب. يشكل النقص وعدم الدقة في الكلمات عقبة حقيقية أمام الوصول إلى اللغة، وبالأخص اللغة الأجنبية. كلاهما يشكلان، على المدى القصير، عنصراً رادعاً في تعلم هذه اللغة، وعلى المدى الطويل، بدايات فشل مبرمج. بهدف مساعد الطلاب حاولنا تصميم أنشطة معجمية بناءً على لغتهم الأم، في هذه الحالة العربية الدارجة.

الكلمات المفتاحية : قائمة الكلمات، اللغة الأم، الاتصال اللغوي، المهارات اللغوية.

Abstract:

Students are sorely lacking in words. Proof of this is, researchers and practitioners agree, this multiplication of all-purpose words in their oral or written productions. Shortage and imprecision of words constitute a real obstacle to access to the language and, a fortiori a foreign language. They both constitute, in the short term, a dissuasive element in the learning of this language and, in the long term, the beginnings of a programmed failure. It was with the aim of helping the students that we tried to design lexical activities based on their mother tongue, in this case Arabic dialect.

Keywords: lexicon, mother language, language contact, linguistic skills.

Introduction générale

1. Introduction

Le lexique tient une place importante dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Une importance qui transparait, d'ailleurs, dans cette interdépendance entre lexique et compréhension. La construction du sens d'une communication orale ou écrite est ainsi au prorata des mots connus : plus l'étendue du lexique est grande plus les chances d'accéder au sens s'accroissent et inversement. Or de nombreuses recherches rapportent que les élèves,

* l'auteur expéditeur

dans le contexte de français langue maternelle comme celui de français langue étrangère, manquaient cruellement de mots (Anderson *et al.* 1977, Beck *et al.* 1982, Wagner 2005). Cèbe et Goigoux relèvent à ce propos que pour les enseignants la première cause des difficultés de leurs élèves consiste dans le vocabulaire (S. Cèbe & R. Goigoux 2015). Un déficit lexical que les méthodes d'enseignement du vocabulaire semblent incapables de combler car elles sont demeurées, expliquent Jacques David (IUFM Versailles) et Francis Grossmann (LIDILEM université Stendhal Grenoble), engluées dans des pratiques fossilisées (listes de mots, répétition de mots hors contexte) héritées des méthodologies traditionnelles.

Les difficultés lexicales éprouvées par les élèves vont en s'intensifiant à telle enseigne que la langue française est assimilée, dans les conceptions de beaucoup d'entre eux, à une langue difficile. Les élèves ont dès lors propension à manquer d'entrain, voire à marquer, dans des cas extrêmes, une apathie au regard de l'apprentissage de cette langue. En effet, cette pauvreté lexicale est source de gêne pour les élèves qui, dans le dessein de préserver une estime de soi déjà bien éprouvée, préfèrent se soustraire à la dynamique de la classe. C'est à la suite de ces constats que nous sommes venu à nous intéresser à l'enseignement du lexique. Nous nous sommes mis en tête de concevoir des activités lexicales qui rompent avec les pratiques traditionnelles qui réduisent la dimension lexicale à de la simple mémorisation cumulative, ce qui la place, notent Jacques David et Francis Grossmann, par contrecoup dans le pré-didactique. Notre réflexion s'est nourrie, d'une part, des débats suscités par la parution du dictionnaire du français usuel de Jacqueline Picoche et Jean-Claude Rolland et bien plus, d'autre part, par l'approche contrastive dans l'enseignement des langues préconisée par les nouveaux curricula. La réforme du système éducatif algérien, initiée en 2003, insiste sur la valorisation du contact des langues dans l'enseignement du français, et particulièrement dans les classes d'initiation.

L'apprentissage du français langue étrangère notamment en cette phase d'initiation, se fait par le contact des langues en prenant appui sur celles que les élèves connaissent déjà : arabe dialectal, arabe classique, tamazight. (PROGRAMME DE FRANÇAIS 2^{ème} PRIMAIRE, 2003 :5)

Cette référence explicite à la langue maternelle de l'apprenant nous a fait revenir à l'esprit un constat que nous avons, auparavant, fait. Il s'agissait d'un match de football lors duquel les protagonistes, des élèves d'une école primaire, recouraient à des mots français et, parfois même, à des phrases entières. Nous avons supposé que ces élèves se trouvaient dans l'état de monsieur Jourdain : de même que ce dernier faisait de la prose sans le savoir, ces enfants parlaient français sans le savoir. Interpellé par ce constat, nous nous sommes demandé s'il n'était pas possible de construire des activités lexicales dont l'assise serait ce « déjà-là » susceptible de constituer une aide à l'apprentissage de la langue française, en général, et de son lexique, en particulier. Notre postulat était donc : est-il possible de transposer cette constatation faite à partir d'un milieu non guidé, en l'occurrence le stade à un milieu guidé, à savoir la classe ? Ou autrement dit : est-ce que l'exploitation du fond de mots à l'intersection de la langue de socialisation (l'arabe dialectal) et la langue cible (le français) contribue-t-il à l'enrichissement du stock lexical des élèves ? Nous nous sommes résolu ainsi à concevoir des activités lexicales, à l'intention d'élèves de classe d'initiation à la langue française, s'appuyant sur le contact des langues.

2 CADRE THEORIQUE

Pour finaliser nos activités lexicales, nous avons recouru à la méthode des actants sémantiques. Cette méthode a été utilisée par Jacqueline Picoche dans l'élaboration de son dictionnaire « *le dictionnaire de français usuel* » en collaboration avec Jean Claude Rolland. Il

est vrai que nous nous sommes beaucoup inspiré de ce dictionnaire mais sans nous conformer strictement aux prescriptions de ces concepteurs. En effet, Jacqueline Picoche recommande aux éventuels utilisateurs, et plus particulièrement aux enseignants, de privilégier une approche linguistique dans l'enseignement du vocabulaire. Nous avons, quant à nous, adopté une approche thématique. Cette entorse au principe fondateur du *dictionnaire usuel de français* est consécutive aux deux raisons suivantes :

- la nature du public visé par nos activités lexicales : comme il s'agit d'apprenants allophones fréquentant des classes d'initiation à la langue française, il nous a paru judicieux de les faire profiter de la redondance des mots, qui est consubstantiellement associée à une approche thématique. La redondance constitue un facteur déterminant dans l'ancrage du vocabulaire qui s'effectue, notent Treville, Marie Claude et Duquette, Lise, selon le schéma d'acquisition suivant : exposition/compréhension, mémorisation, et production/ maîtrise du lexique ;
- le recours à la langue maternelle de l'apprenant : nous comptons activer, par l'entremise de la langue maternelle, un stock de mots que se partagent la langue cible et la langue de socialisation. Il s'agit d'un éveil aux langues ou autrement dit du développement de la curiosité de l'élève dans la découverte du fonctionnement de sa langue et celles des autres. Un éveil de conscience dont l'avènement a pour passage obligé, faut-il le rappeler, une prise de conscience : celle-ci consiste, dans notre étude, à amener les élèves, moyennant réflexion, à saisir la proximité de leur langue de socialisation de la langue cible. Nous escomptons faire prendre conscience aux élèves, par le développement d'une compétence métalinguistique, que cette similitude est le fait d'un processus d'emprunt et que les mots ont, en conséquence, subi des transformations pour devenir ce qu'ils sont en arabe dialectal.

Cette entorse n'est tout de même pas réprochée par Jacqueline Picoche dans le cas d'apprenants débutants. Nous tenons à souligner que le choix d'une approche thématique ne signifie nullement une application béate de la méthode directe qui proposait aux apprenants des listes de mots à mémoriser. Ces procédés se sont révélés inefficaces parce qu'ils étaient dépourvus d'authenticité communicative. L'approche que nous comptons suivre dans la réalisation de nos activités lexicales est une approche qui allie, en fait, une approche thématique et approche linguistique. La prédilection donnée à cette approche hybride a pour vocation de tirer profit des avantages offerts par chacune des deux approches. L'approche thématique constitue, tel qu'il a été montré précédemment, un facteur déterminant dans l'ancrage du vocabulaire. Dire qu'un mot rencontré qu'une seule fois a peu de chance d'être retenu en mémoire revient à faire preuve de truisme. Thierry Selva, note à ce propos, que l'effet conjugué de la répétition et de la manipulation mentale favorise la rétention lente et progressive du lexique. Il précise que la mémorisation d'un mot nouveau nécessite que celui soit vu 6 à 10 fois. Pour ce qui est de l'approche linguistique, celle-ci présente l'avantage d'éviter l'étiquetage. Elle permet, en effet, d'éclairer le fonctionnement d'un mot dans le discours et les différentes contraintes afférentes à son utilisation. Nous nous focaliserons ainsi, dans notre travail, sur la combinatoire sémantique c'est-à-dire sur les conditions d'utilisation d'un mot. Pour ce faire, nous attacherons une attention particulière à l'enseignement des verbes qui sont indispensables à la construction de phrases.

Il est amusant et instructif pour les petits enfants de coller des noms sur les choses, mais cet étiquetage est d'un faible rendement linguistique. Qu'on n'oublie jamais le rôle central du verbe dans la phrase et que l'apprentissage du vocabulaire lui réserve sa juste place, qui est grande. (JACQUELINE PICOCHÉ, 2002 :8)

La structure actancielle offre la possibilité de dépasser cette séparation classique de la grammaire du lexique parce que l'unité de sens n'est plus le mot isolé mais le mot avec toutes ses ramifications possibles, c'est-à-dire tous les actants qui sont susceptibles de s'associer à lui pour obtenir la phrase de base. Mais qu'est-ce au juste un actant sémantique ?

2.1 L'actant sémantique.

L'actualisation d'une lexie dans le discours nécessite obligatoirement la présence d'au moins un sujet de façon explicite ou implicite. Ainsi dans les exemples suivants :

- Tu manges. (1)
- Mange. (2)

Dans l'exemple (1) le sujet est exprimé de façon explicite : il s'agit de « tu » alors que dans l'exemple (2) le sujet est sous-entendu par le verbe ; c'est toujours le sujet « tu ». Dans les exemples cités précédemment, nous dirons que le verbe « manger » a pour actant sémantique le sujet « tu », qui correspond à son sujet grammatical. La structure actancielle se caractérise par la présence d'un mot de base appelé prédicat et de ses actants ou arguments qui sont tous les mots qui s'associent à lui pour qu'il produise un sens complet. Rendre compte d'une structure sémantique ; c'est mettre en lumière le schéma des relations sémantiques entre le prédicat sémantique et ses actants possibles. Le prédicat sémantique ne concerne pas exclusivement des faits (actions, événements...etc.) mais touche aussi des entités (substantif, adverbe.). Ainsi, la lexie tête, comme il est de toutes les parties du corps, dénote la présence d'un actant. Une tête est nécessairement la tête de quelqu'un – la tête de Zidane- permet d'exprimer l'argument de ce prédicat (un participant nécessaire de la situation « donner une tête »).

A partir d'une structure actancielle donnée, on peut bâtir un vocabulaire riche, varié, de façon vivante parce qu'on est obligé de confier aux actants des particularités et pour tester les items découverts, d'imaginer des contextes pertinents... (JACQUELINE PICOCHÉ, 2001 : 4)

La mise en lumière des relations actanciennes d'un prédicat peut être considérée comme une première entrée à la grammaire. Ainsi, il serait possible de dresser une passerelle entre la grammaire et le lexique qui, selon certains syntacticiens s'entremêlent ; fait qui a amené M.Gross à développer le concept de lexique-grammaire. Abondant dans le même sens, Ophélie Tremblay préconise l'initiation des élèves aux relations actanciennes car elles permettent de mener des analyses grammaticales plus efficacement.

3. Cadre méthodologique.

3.1 Description des activités lexicales.

Notre idée de départ était de proposer aux élèves de 3^{ème} année primaire des activités lexicales se fondant sur leur pré-requis et principalement sur ce fond de mots à l'intersection de leur langue maternelle et de la langue cible. Toutefois notre travail sur le terrain nous a amené progressivement à revoir notre approche ; laquelle ne pouvait donner que des résultats partiels si elle ne s'accompagnait pas de changements notables. Ces changements portaient essentiellement sur cet input compréhensible qui est, comme nous l'avons vu, un facteur déterminant dans l'apprentissage d'une langue en général et dans l'accroissement du stock lexical en particulier. Ces changements nous étaient dictés par ce décalage patent entre l'input proposé aux apprenants et leur niveau de langue. M.C Tréville et L.Duquette exhortent les enseignants à évaluer l'adaptabilité des supports écrits ou oraux, qu'ils comptent proposer, au niveau de langue des apprenants ciblés. Cette évaluation préconisée, dans la perspective de faciliter la compréhension des documents, portera essentiellement sur le sujet traité (sa proximité ou son éloignement du vécu de l'apprenant), le taux de mots connus et la prévisibilité du contexte.

Il faut donc que l'enseignant sélectionne, parmi les documents authentiques destinés à des apprenants de niveau élémentaire, ceux qui présentent des contenus langagiers directement liés à la situation ;

plus le contexte extralinguistique appuie le contenu langagier, plus l'apprenant sera porté à faire des **inférences** justes susceptibles de contribuer à la compréhension générale.(TREVILLE,MARIE-CLAUDE –LISE, DUQUETTE,1996 :59)

Aussi avons- nous décidé d'élaborer un projet pédagogique en mettant à profit nos différentes lectures et notre expérience acquise au contact de la réalité du terrain. Cette entreprise poursuit un double objectif :

- exposer les apprenants aux thèmes que nous comptons traiter ; fait qui leur permettrait d'engranger des pans de connaissances sur ces thèmes ;
- amener les apprenants à réinvestir ces pans de connaissances lors de la mise à l'épreuve de nos activités lexicales. Notre démarche consistera donc de partir de ce que l'apprenant connaît pour ensuite passer à ce qu'il ne connaît pas.

Comme nous nous appuyons, dans nos activités lexicales, sur l'expérience de l'apprenant de sa langue maternelle, il nous a paru indispensable de prendre en compte cette réalité dans le choix des documents. Ainsi, lors de notre sélection, nous avons privilégié ceux présentant les caractéristiques suivantes :

- Le document porte sur un sujet que l'apprenant connaît ;
- Le contenu est prévisible et porte sur des sujets concrets ;
- Les documents visuels accompagnant le texte sont transparents ; aident à inférer le thème du texte ;
- Le document comporte un certain nombre de répétitions et de redondances.

Nous avons nommé cette première activité « Qui veut gagner des bonbons ? ». Cette activité lexicale s'inspire du jeu télévisé « Qui veut gagner des millions ? ». Un jeu de cartes représentant différents métiers est distribué aux élèves qui ont été préalablement répartis en petits groupes. Le professeur, assumant la fonction d'animateur, présente les cartes en demandant aux apprenants de nommer le métier représenté et de dire ce qu'il fait. Chaque bonne réponse est sanctionnée par la distribution d'un point. Le but consiste à donner le maximum de réponses justes pour engranger le maximum de points qui seront à la fin du jeu échangés par des bonbons. L'introduction des bonbons, dans cette activité, a pour objectif de créer d'une part, une certaine forme d'émulation et d'autre part, d'être fidèle à l'esprit du jeu dont cette activité a été inspirée. A la fin de cette activité, tous les élèves sont récompensés.

Dans la deuxième activité que nous avons nommée « Le jeu des accessoires » les apprenants disposent de deux jeux de cartes. Un représentant des métiers alors que le second représente des accessoires liés à des métiers. L'enseignant présente l'accessoire aux apprenants et leur demande de le nommer dans un premier temps et dans un second temps de dire qui l'utilise et dans quoi. Les apprenants ayant trouvé la bonne réponse passent au tableau et présentent l'accessoire.

4. COMMENTAIRE.

Toutes les activités lexicales que nous avons proposées aux apprenants portaient toujours de ce que ces derniers connaissent. Les apprenants n'étaient pas considérés comme des apprenants débutants ne possédant aucune connaissance, mais comme des apprenants experts disposant de connaissances. Cette démarche a été très bien accueillie par les apprenants qui, très intimidés au départ, commençaient à s'enhardir au fur et à mesure que nous avançons dans la résolution de nos activités lexicales. La valorisation de l'apprenant, qui est considéré, comme nous l'avons souligné précédemment, comme un apprenant expert, a eu des effets très positifs sur l'ensemble du groupe classe car nous avons constaté que même les élèves qui, d'habitude, ne participaient pas à la dynamique de la classe, commençaient à sortir de leur

mutisme et à prendre part de façon active aux activités proposées. Nous avons entamé nos activités lexicales par un rappel du travail effectué par les apprenants avec leur enseignant sur les différents métiers dans le cadre du projet pédagogique que nous avons élaboré dans le dessein de préparer le terrain à nos activités lexicales. Nous sommes passé, ensuite, à la présentation de notre première activité lexicale que nous avons intitulée « Qui veut gagner des bonbons ? » Un jeu d'images représentant différents métiers est distribué aux apprenants qui sont invités à bien les regarder. Une fois que les apprenants se sont imprégnés des images, nous leur présentons une première carte et leur demandons quel métier elle représente. La réponse des élèves est très vite donnée ; il s'agit d'un boulanger et d'une boulangère. Nous demandons aux élèves, par la suite, de préciser ce qu'ils font. Un élève répond « *La boulangère pétrit la farine blanche et cuit le pain* ». Cette réponse est une reprise intégrale d'une phrase du texte, dont le titre est « La ronde des métiers », proposée aux élèves comme un préalable à la tenue de nos activités lexicales. Cette réponse dénote d'une part la mise à profit de la redondance qui caractérise l'approche thématique ; premier versant du cadre théorique que nous avons retenu dans la réalisation de nos activités lexicales, et que d'autre part l'input auquel ont été exposés les apprenants était accessible. Nous considérons que ce recours aux textes proposés par les apprenants comme un fait positif parce qu'il est la preuve d'un transfert réussi de connaissances. Cependant nous ne pouvons pas nous contenter de la simple reprise de phrases des textes étudiés ; elle ne cadre pas avec l'objectif que nous nous sommes fixé à savoir la mise à contribution des mots français faisant partie intégrante de la langue maternelle de l'apprenant par l'emploi de l'image.

Nous présentons alors une deuxième image aux élèves et les sollicitons à trouver ce qu'elle représente :

Nour el houda : *une couturière.*

Enseignant : *Que fait la couturière ?*

Elève : ----- *hésitation. Pas de réponse.*

Elève₂ : *Elle prépare les vêtements.*

Enseignant : *Comment elle fait pour préparer les vêtements ? Qu'est ce qu'elle fait ?*

Elève : *Elle coupe.*

Cette interaction montre que les élèves s'arrêtent au niveau de surface. En effet, les réponses données se limitent, généralement, à des mots isolés. Ce type de réponse que nous pourrions qualifier de « style télégraphique » serait, à notre avis, la conséquence logique de cet enseignement dispensé aux apprenants, qui les invite à nommer des objets, à leur coller des étiquettes. L'approche par les actants sémantiques, deuxième versant de notre cadre théorique, pallie cette défaillance et contraint l'enseignant comme l'élève à rechercher les divers participants au sens. Ainsi, nous avons continué notre questionnement pour faire ressortir les actants du verbe « couper » :

Enseignant : *Elle coupe quoi ?*

Elève : *Le tissu.*

Elève : *Elle coupe le tissu.*

Enseignant : *La couturière coupe le tissu.*

La séance se poursuit par la présentation d'autres images. Le fait de présenter des images, qui montrent différents actants sémantiques, vise à faire découvrir aux apprenants que chaque actant sémantique s'associe à un prédicat. Nous présentons une troisième image et invitons les élèves à dire ce qu'elle représente :

Elève : *C'est un dentiste.*

(L'enseignant rappelle aux élèves les réponses, qu'ils avaient données lors de la cueillette des informations, dans lesquelles ils avaient à l'unanimité répondu que le mot dentiste était un mot arabe.)

Enseignant : *Que fait le dentiste ? (La réponse tarde à venir)*

Enseignant : *Rappelez-moi ce que fait le médecin.*

Nour El Houda : *Le médecin soigne le malade.*

Enseignant : *Le dentiste soigne aussi les malades mais qu'est ce qu'il soigne chez les malades ?*

Elève : *Les dents.*

Enseignant : *Le dentiste soigne les dents.*

Cette première activité lexicale se donnait comme objectif de montrer aux apprenants que le prédicat sémantique ne peut se réaliser complètement que s'il est associé à tous ces actants sémantiques. Cette activité lexicale poursuivait aussi un deuxième objectif à savoir que, dans une langue, il n'est pas possible de séparer la composante syntaxique de la composante lexicale. Après le retour des élèves de la pause, nous avons mis en branle notre deuxième activité lexicale que nous avons intitulée « Le jeu des accessoires ». Nous avons, dès lors, procédé à l'explication de la conduite de cette activité. Une fois les élèves informés sur le quoi et le comment de cette activité, nous présentons une image et demandons aux apprenants ce qu'elle représente.

Chebira : *Un tracteur.*

Enseignant : *Qui utilise le tracteur ? Le maçon utilise-t-il le tracteur ?*

Elèves : *Oui.*

Bendriss : *Le laboureur.*

Elève : *Le laboureur utilise le tracteur.*

Nous montrons une deuxième image et sollicitons les élèves à donner le nom de l'objet représenté. Les élèves, qui dans notre première activité étaient quelque peu timorés, commencent à prendre confiance en eux et à prendre des risques lors des réponses. Ainsi, une élève nous propose comme réponse [barwit] ; le nom de l'objet en arabe dialectal. Nous acceptons sa réponse tout en lui faisant remarquer qu'on dit [bRuet]. Nous demandons, ensuite, aux élèves de dire qui l'utilise.

Elève : *Le maçon.*

Enseignant : *Faites une phrase.*

Elève : *Le maçon utilise la brouette.*

Enseignant : *Pourquoi ? (La réponse tarde à venir. L'enseignant aide les élèves dans leur quête de la réponse)*

Enseignant : *Que fait le maçon ?*

Elève : *Construit des maisons.*

Enseignant : *Mais avant. Qu'est ce qu'il fait ?*

Enseignant : *Transporte le mortier.*

Nous avons présenté une dernière image et prié les apprenants de dire ce qu'elle représente :

Elève : *Le camion des pompiers.*

Enseignant : *Que fait le pompier ?*

Elève : *Il part avec.*

Enseignant : *Pourquoi ?*

Elève : *Pour éteindre le feu.*

La dernière réponse donnée par l'élève est aussi une reprise intégrale d'une phrase des textes étudiés par les apprenants dans le cadre du projet pédagogique. Nous pensons que la redondance, qui caractérise les documents mis à la disposition des apprenants, leur a été bénéfique à plus d'un titre. Nous nous contenterons de citer, ici, ceux qui nous paraissent les plus importants :

- une exposition plus importante aux mots ; fait qui pourrait garantir une compréhension globale du support écrit proposé ;
- le caractère répétitif de ces mots qui martèlent la mémoire de l'apprenant finit par laisser des traces indélébiles.

5. Conclusion générale.

Il apparaît, au regard des résultats enregistrés, que le recours à la langue maternelle de l'apprenant dans l'enseignement/apprentissage du lexique du français constitue une approche prometteuse. En effet, notre recherche nous a permis de nous rendre compte du caractère porteur de cette approche. Aussi avons-nous relevé, lors de l'expérimentation de nos activités, ses effets positifs sur l'apprenant qui peuvent être résumés dans les points suivants :

- La prise en compte du patrimoine langagier notamment celui qui est à l'intersection de la langue étrangère et de la langue maternelle de l'apprenant constitue une voie d'accès royale à l'apprentissage du vocabulaire du français. L'apprenant découvre, à travers les activités proposées, qu'il possède des connaissances et qu'il peut apporter son expérience pour créer une certaine dynamique à l'intérieur de la classe. Cette découverte des ressources cachées, qui se traduit par le passage du statut de celui qui ne sait pas à celui qui sait, valorise l'apprenant qui se délivre de ses inhibitions et s'investit davantage dans l'apprentissage de la langue étrangère. Cette approche est en parfaite harmonie avec les présupposés théoriques sur lesquels s'appuient les nouveaux programmes qui nourrissent l'ambition de rendre l'apprenant autonome et de le pourvoir d'outils à même de lui apprendre à apprendre.
- Cette approche développe les capacités métalinguistiques de l'apprenant. Comme nous l'avons souligné dans notre test portant sur la présence de la langue étrangère dans la langue maternelle de l'apprenant, nous avons constaté que les élèves procédaient à un va et vient incessant entre les deux langues. La confrontation continue des deux langues en présence incite l'apprenant à réfléchir et à induire des règles afférentes à leur fonctionnement. Ainsi l'installation de capacités réflexives semble, aujourd'hui, être au cœur des préoccupations des nouveaux programmes.

Il faut cependant souligner que ces résultats, bien qu'encourageants, demeurent partiels compte tenu du caractère réduit de l'échantillon sur lequel a porté cette recherche. Il est donc nécessaire de la prolonger par une étude longitudinale qui viendrait éprouver ce qui a été ébauché ici. Ce constat ne réduit pas pour autant l'intérêt que présente une telle approche mais invite à la soumettre à plus d'expérimentation en vue de déterminer dans quelles conditions elle devrait être encouragée. Ainsi nous croyons que cette approche pourrait être optimisée si elle s'accompagnait de changements qui porteraient essentiellement sur deux éléments déterminants de l'acte enseigner/apprendre, à savoir l'enseignant et le manuel scolaire.

6. Perspectives de recherches.

6.1 Enseignant.

Les nouveaux programmes préconisent le recours à une approche contrastive dans l'enseignement de la langue française. Ils incitent donc les enseignants à prendre en

considération le patrimoine langagier de l'apprenant, dont la langue maternelle représente la principale composante. Or dans les pratiques de classe, il apparaît clairement que ces enseignants, très peu au fait des fondements théoriques sur lesquels s'appuient les nouveaux programmes, adoptent une posture de rejet vis-à-vis de la langue maternelle de l'apprenant. Cette attitude s'expliquerait par, d'une part, cette image négative qui frappe cette langue maternelle et, d'autre part, par le poids patent de la méthodologie behavioriste qui reste pour beaucoup d'enseignants l'unique référence. Ceci nous amène à parler de la formation de ceux qui ont la charge de faire passer les savoirs aux apprenants : les enseignants et plus particulièrement ceux du primaire. La formation initiale d'une grande partie des enseignants demeure insuffisante à tel point qu'ils se sentent peu armés devant les exigences des nouveaux programmes. Il est vrai que le ministère de l'enseignement, soucieux de faire réussir les nouvelles réformes, a fait de la formation des enseignants du primaire une de ses priorités. Ainsi, un programme de mise à niveau académique et de qualification professionnelle étalé sur 10 ans a été initié au profit de ces enseignants. Toutefois certaines questions relatives aux modalités d'application de cette formation s'imposent. Sur quoi portera-t-elle ? Tiendra-t-elle compte de la dimension didactique ? Il faut rappeler que des opérations similaires — de moindre envergure que celle entreprise suite à la refonte du système scolaire — n'ont pas donné les résultats escomptés parce qu'elles accordaient la priorité au contenu linguistique aux dépens du contenu didactique. Nous pensons que la prise en charge des enseignants du primaire peut prendre plusieurs formes dont les plus recommandées, à notre avis, seraient de créer des passerelles entre la recherche universitaire et l'école, d'une part, et par leur implication dans la politique éducative non pas comme de simples exécutants mais comme des partenaires, d'autre part. Ces actions revaloriseraient ce corps enseignant qui, jusque là, a été mis à l'index et désigné comme la principale cause du sinistre de l'école algérienne.

6.2 Manuels scolaires.

Les manuels scolaires font l'objet de critiques acerbes de la part du corps enseignant. Il leur reproche d'être en décalage avec le niveau réel des apprenants. Les répercussions de ce décalage sont doubles : elles affectent, d'une part, l'apprenant qui est dans l'incapacité de comprendre les supports proposés et, d'autre part, compliquent la tâche de l'enseignant qui doit user de différents stratagèmes pour rendre ces supports accessibles. Les enseignants soutiennent que ces manuels placent les apprenants, dès les premières années de l'apprentissage de la langue étrangère, dans une situation d'échec en les exposant à des supports écrits qui ne se situent pas à la frontière de ce qu'ils sont capables de comprendre. Ce décalage serait imputable à la défaillance du réseau de lecteurs-évaluateurs mis en place par l'Institut National de Recherche en Education (l'INRE) et qui est composé de cent vingt personnes-ressources.

L'approche de la langue étrangère par la prise en compte de l'héritage langagier de l'apprenant a aujourd'hui les faveurs des méthodologies s'inspirant de la psychologie cognitiviste et est, par ailleurs, préconisée par les instructions officielles qui l'ont adoptée depuis les dernières réformes du système éducatif algérien. Il est dès lors recommandé de fédérer toutes les ressources humaines et matérielles et de travailler en synergie pour la réussite de la réforme éducative.

Liste bibliographique

Ouvrages

Calaque, E. & David, J. (2004). *Didactique du lexique*. Contextes, démarches, supports. Bruxelles : de Boeck.

- Cèbe Sylvie, Goigoux Roland. Vocabulaire et compréhension de textes : si nous ne laissons à la charge de l'élève que celle qui lui revient ? In: Spirale. Revue de recherches en éducation, n°55, 2015. Supports et pratiques d'enseignement : quels risques d'inégalités ? pp. 119-136
- David Jacques, Grossmann Francis. Présentation du dossier. In: **LA LETTRE DE L'AIRDF**, n°33, 2003/2. pp. 3-5.
- Grossmann, F. & Boch, F. (2003). Production de texte et apprentissage lexical : l'exemple du lexique de l'émotion et des sentiments. *Repères* 28, 117-134
- Lehmann, A., (2011). Le vocabulaire et son enseignement. *Eduscol éducation*, 1-6.
- Marie-Claude Tréville, Lise Duquette, Enseigner le vocabulaire en classe de langue. Publication : Vanves : Hachette FLE, 1996
- Picoche J., 2011, Le vocabulaire et son enseignement, *Lexique et vocabulaire : quelques principes d'enseignement à l'école*, MEN/DEGESCO
- Picoche, Jacqueline et Rolland, Jean-Claude, *Dictionnaire du français usuel*. Bruxelles : De Boeck/Duculot, 2002
- Tremblay, Ophélie. « Pour une approche structurée de l'enseignement-apprentissage du lexique », Elizabeth Calaque éd., *Didactique du lexique. Contextes, démarches, supports*. De Boeck Supérieur, 2004, pp. 127-139.