



*Déficiences lexicales chez les élèves de 1<sup>ère</sup> année moyenne*

*Lexical deficiency of first year middle school students*

Bendaoud Mohammed\*

Université de Chlef  
(Algérie)

m.bendaoud@univ-chlef.dz

Aït Saâda El Djamhouria

Université de Chlef  
Algérie

eldjamhouria@hotmail.com

**Résumé:**

*L'article que nous allons vous présenter est une réflexion sur l'enseignement/apprentissage du vocabulaire du FLE en Algérie. Pour cela, nous avons choisi comme exemple la première année moyenne. L'objectif est de mettre en relief encore une fois un constat qui interpelle aussi bien les didacticiens, les pédagogues que les enseignants du français au collège. Il s'agit des difficultés éprouvées par les élèves de la 1<sup>ère</sup> année moyenne quant à l'apprentissage du nouveau vocabulaire. Ces difficultés se manifestent notamment par une carence lexicale voire une absence d'un lexique basique évolutif.*

**Abstract :**

*The article which we are going to tackle is a reflection on teaching/learning vocabulary of FLE in Algeria. For that, we have chosen as a model the first middle school year. The aim is to clarify once again an observation to the didacticians as well as pedagogues of teachers of French in middle school. It is about the difficulties the students experience in the first middle school year in learning new vocabulary. These difficulties are manifested in particular by a lexical deficiency or even an absence of an evolving basic lexicon.*

**informations sur l'article**

Reçu 26 Avril 2021  
Acceptation 25 Mai 2021

**Mots clés:**

- ✓ Vocabulaire
- ✓ Lexique
- ✓ Compétence lexicale

**Article info**

Received 26 April 2021  
Accepted 25 May 2021

**Keywords:**

- ✓ Vocabulary.
- ✓ Lexicon



## **1. introduction**

Le vocabulaire est sans doute la clé de voûte dans l'enseignement/apprentissage du FLE. Quand on commence à apprendre une langue, on en apprend d'abord quelques mots. J. Cuq (2004, p. 61) déclare que « *L'entrée par le vocabulaire est un penchant naturel à tout apprenant de langue étrangère, car le vocabulaire est pour l'apprenant le canal le plus direct qui le relie à son système conceptuel* ». Il s'est ensuivi de ce rôle primordial que tient le vocabulaire dans l'apprentissage des langues une attention accrue de la part des chercheurs. À cet égard, Paul Bogaards (1994, p. 143) émet le constat suivant : « *Le vocabulaire a attiré plus d'attention depuis le début des années 80. Si jusque là les pratiques pédagogiques aussi bien que les recherches scientifiques avaient surtout porté sur les aspects grammaticaux de l'apprentissage des L2, on se rendit compte, sous l'influence sans doute des besoins d'un enseignement plus communicatif des L2, que le lexique devait occuper une place plus importante dans l'enseignement des langues* »

Quand les mots viennent à manquer, l'apprenant peine à entrer dans la langue étrangère et développe, par contrecoup, une inappétence pour son apprentissage. Une inappétence qui subsiste et ce en dépit des efforts consentis par l'enseignant en vue de combler ce déficit lexical. Ce déficit lexical est prégnant dans toutes les activités de langue : les questions comme « comment dit-on cela en arabe ? » s'entendent très souvent en compréhension/production orale et en compréhension/production de l'écrit. Confronté, nous-même, en tant que praticien à ce déficit lexical, nous sommes venu à nous interroger sur ces causes et sur les moyens à mettre en œuvre dans l'intention de le juguler.

Nous nous sommes donc posé la question suivante : Pourquoi les élèves de 1<sup>ière</sup> année moyenne éprouvent-ils des difficultés quant à l'appropriation d'un nouveau vocabulaire.

L'hypothèse pour laquelle nous avons opté est que ces collégiens ne possèdent pas déjà le vocabulaire de base qui constitue le socle sur lequel viendrait s'arrimer le nouveau vocabulaire. Le vocabulaire de base, est-il à noter, recouvre le noyau dur du lexique d'une langue. Cette situation génère inéluctablement « l'effet Mattieu » qui se résume par la célèbre formule « les riches s'enrichissent et les pauvres s'appauvrissent ». Autrement dit, les élèves qui n'ont pas un vocabulaire de base continuent à être "lexicalement" pauvres et ceux qui en ont déjà assez parviendront à s'en approprier facilement un nouveau. Pour être plus clair, la pauvreté du stock lexical chez l'apprenant implique des difficultés d'appropriation du vocabulaire.

Pour vérifier cette hypothèse, il a été procédé à la collecte d'un corpus ; il s'agit d'un test diagnostique auquel des apprenants de 1<sup>ière</sup> année moyenne ont été confrontés. C'est par l'entremise de ce corpus que nous allons mesurer la taille du vocabulaire passif des collégiens.

Le choix que nous avons entrepris est motivé par le constat d'échec afférent à la difficulté d'appropriation du vocabulaire. Nous souscrivons également à l'idée que l'évaluation de la compétence lexicale fait partie intégrante de la pratique pédagogique et qu'une fois faite, elle pourrait pronostiquer la compréhension générale et les résultats scolaires. Notons que l'élève de 1<sup>ière</sup> AM sera confronté à la typologie textuelle ; celle-ci étant le cadre fonctionnel permettant la mise en œuvre des apprentissages au cycle moyen. Ces apprentissages s'appuieront notamment sur un socle de compétences supposées partiellement ou intégralement acquises tout au long de l'enseignement primaire. La 1<sup>ière</sup> année moyenne représente le 1<sup>ier</sup> palier qui se situe entre les deux cycles du fondamental.

## 2. Cadre théorique

### 2.1 Lexique vs vocabulaire

Malgré certains usages quasi synonymes et arbitraires des termes vocabulaire et lexique, il convient de préciser que le lexique est « l'ensemble des mots qu'une langue met à la disposition des locuteurs » (Niklas-Saminen, 1997, p. 27) alors que le vocabulaire représente « l'ensemble des mots utilisés par un locuteur donné dans des circonstances données. » Néanmoins, ces deux termes ne sont pas pour autant cloisonnés puisque le lexique qui transcende le vocabulaire n'est accessible que par ce dernier. Ainsi, le lexique peut être synonyme de vocabulaire lorsqu'il désigne « l'ensemble des unités formant le vocabulaire, la langue d'une communauté, d'une activité humaine, d'un locuteur, etc. » (DUBOIS Jean, 1999, p. 508) définit le lexique comme étant « l'ensemble des unités lexicales de la langue » et le vocabulaire comme étant « l'ensemble des éléments de la parole ou d'un texte ». En d'autres termes, le lexique est une réalité qui relève de la langue. Cette réalité n'est accessible que par la connaissance des vocabulaires particuliers qui représentent la réalité du discours.

### 2.2 Qu'est qu'un mot ?

Etant donné que le lexique désigne conventionnellement l'ensemble des mots d'une langue, il y a lieu de préciser cette notion du « mot » en tant qu'élément de base de l'ensemble. Néanmoins, en linguistique française, la définition du mot présente un certain problème à discuter. A l'heure actuelle, les points de vue divergent en deux points fondamentaux :

1. le premier affirme que la notion du mot ne concerne que la forme phonique et morphologique tandis que la signification est du domaine extérieur.
2. Le second, se basant sur la théorie de la signification de Ferdinand de Saussure, considère la signification comme un élément essentiel et indissociable à la notion du mot.

Dans notre travail, nous désignons par « mot » l'unité signifiante constituée dans sa forme orale d'un ou de plusieurs phonèmes et dans sa forme écrite d'une séquence de signes comprise entre deux blancs graphiques. En classe, c'est le terme « mot » qui est utilisé et qui est familier aux apprenants. Il est également utilisé, en général, comme unité de mesure dans l'estimation du stock lexical que possède un enfant.

### 2.3 Le vocabulaire de base en didactique de langues

L'intérêt pour la construction de listes de vocabulaire à visée pédagogique remonte au siècle dernier. En 1930, Odgen établit une sélection de 850 vocables d'anglais simplifié représentant un anglais de base à usage international. Dans les années cinquante, le *Français fondamental*<sup>1</sup> voit le jour. Selon Gougenheim et coll (1959, p. 11), ce *Français fondamental* « fournit des moyens d'expressions suffisants » et constitue aussi « une première étape en vue de l'acquisition du "français complet" ». Bien que ce concept ne s'attire pas toujours les éloges, l'utilité de listes de vocabulaire dans l'enseignement des langues reste incontestable. En s'appuyant sur des recherches purement statistiques menées sur l'anglais, McCarthy (1999) considère que le vocabulaire de base est la partie du lexique d'une langue qui se caractérise par le potentiel communicatif le plus élevé. Toutefois, c'est la pertinence pédagogique qui intervient dans des éventuelles révisions et corrections.

Pour Picoche (1992, p. 51), il faut se servir du premier degré du *Français fondamental* comme « un point de départ à des accroissements auxquels il y a tout avantage à donner des fondements sûrs ». Calaque (2000, p. 20) précise que même si la sélection du lexique est liée aux contenus des programmes, elle dépend aussi des options pédagogiques de l'enseignant. Elle ajoute que les inventaires lexicaux dans les manuels consistent à fournir un matériel verbal utile pour l'enseignement du vocabulaire et ne peuvent avoir valeur de modèle.

### 2.4 La compétence lexicale

La notion de la compétence lexicale diffère en fonction du point de vue adopté (linguistique, didactique, psycholinguistique...) ainsi que du statut de la langue à apprendre (maternelle, seconde, étrangère).

La linguiste française Danielle Corbin assimile la compétence lexicale à celle de la compétence syntaxique. Pour elle, la compétence lexicale est la somme des « connaissances inconscientes que possède le locuteur/auditeur idéal sur les mots de sa langue, plus particulièrement sur les mots dérivés, seul domaine où s'exercent les règles lexicales » (Corbin, 1980, p. 54)

Donc, il est évident que cette définition qui se rapporte uniquement à la dérivation ne couvre pas tous les aspects de la compétence lexicale.

Simard (1994), dans un essai de définition de la compétence lexicale distingue quatre aspects de cette compétence :

- Un aspect quantitatif, c'est-à-dire le nombre de mots possédés par un individu.
- Un aspect linguistique reflétant la connaissance des propriétés des unités lexicales.
- Un aspect sociolinguistique : représenté dans la perception des valeurs sociolinguistiques associées aux mots telle que la convenance d'emploi d'un mot dans un contexte et non pas dans un autre.
- Un aspect cognitif représente dans l'accès lexical, c'est-à-dire la disponibilité immédiate du répertoire lexical au moment de l'emploi.

Quant à Meara (1996), elle considère que c'est la taille du vocabulaire qui constitue la dimension principale de la compétence lexicale chez un individu. Par ailleurs, elle confère aussi une grande importance à l'organisation lexicale postulant qu'une personne disposant d'un vocabulaire modeste mais bien structuré pourrait bien réussir des tâches langagières. Pour nous, nous allons nous focaliser surtout sur la taille du vocabulaire, laquelle taille déterminera pour nous la disposition de l'apprenant à s'approprier un nouveau vocabulaire.

### ***2.5 L'évaluation de la compétence lexicale***

Les techniques d'évaluation de la compétence oscillent entre deux visions, la première considère le vocabulaire comme un ensemble de mots ayant des caractéristiques particulières en dehors de tout contexte, la seconde voit que c'est le fonctionnement des mots qui doit être le centre d'intérêt. De ce fait, l'évaluateur doit concevoir le test d'évaluation en fonction de l'objet de l'évaluation lui-même. Ainsi, un système d'évaluation est censé au préalable être congruent. Toutefois, Tréville (1996, p. 136) voit que « les tests portant essentiellement sur la connaissance du vocabulaire, ..., ne sont pas soumis aux mêmes exigences de congruences que les tests portant sur des aptitudes langagières ». Par conséquent, et pour des raisons strictement pratiques, le choix du canal écrit est privilégié dans le cas de l'évaluation dans la compétence lexicale dans sa dimension quantitative.

### ***3. L'expérimentation***

L'expérimentation que nous avons menée a été effectuée en septembre 2018 dans deux (2) classes de 1<sup>ière</sup> année moyenne appartenant à deux collèges différents : une première classe composée de 31 élèves évoluant dans un milieu rural, désormais (classe A) et une classe composée de 30 élèves évoluant dans un milieu urbain, désormais (classe B). Nous avons essayé à travers cette expérimentation, que nous avons nous-même conduite, d'avoir une idée sur la taille du vocabulaire que possède un élève de 1<sup>ière</sup> année moyenne. Nous avons choisi comme outil de mesure le test conçu par Paul Meara (1988). Ce même test a été utilisé à des fins de classement dans des cours de français de l'Open Université, en Angleterre. Une comparaison entre les scores obtenus pour ce test et ceux obtenus avec le test de vocabulaire

de Cambridge First Certificate Examination a révélé une corrélation très significative. Cependant, faut-il avouer que les connaissances mesurées au moyen de cet outil ne peuvent être considérées qu'assez superficielles car il mesure uniquement la taille du vocabulaire réceptif, c'est-à-dire le nombre de mots que les participants comprennent.

Le test contient une liste de 60 mots (41 mots et 19 pseudo-mots<sup>2</sup>). L'élève doit indiquer s'il reconnaît ou non tel ou tel mot en inscrivant O ou N en regard de chaque mot. Pour fiabiliser le test, l'élève doit porter l'équivalent de chaque mot reconnu en langue maternelle.

En élaborant la liste, nous avons pris en considération le vocabulaire thématique enseigné en cycle primaire et nous avons également insisté à ce que les mots proposés soient de grandes fréquences. Nous ne sommes donc venus amener à recourir à la plupart des mots du Français Fondamental. Et, puisque ce test repose essentiellement sur l'auto-évaluation, qui est tributaire de la franchise et de la sincérité des répondants, nous avons tenté de reconforter les élèves en les rassurant que le test est utilisé uniquement pour des fins formatives et non pour attribuer une note et aussi en leur expliquant la tâche à accomplir dans leur langue maternelle. En effet, selon P. Nation (1990, p. 81) « les tests qui demandent aux apprenants de donner un équivalent dans la langue maternelle sont les meilleurs tests de reconnaissance ». Par ailleurs, nous ne leur avons pas révélé l'existence de pseudo-mots.

#### **4. Résultats et analyse**

En corrigeant les copies des élèves, nous avons attribué des notes en % (de 0° au 100%) en nous référant à la formule de Richard C. Anderson et de Peter Freebody (1988) où  $p(C)$  représente les mots connus,  $p(M)$  le nombre de mots réels et  $p(PM)$  le nombre de pseudo-mots :

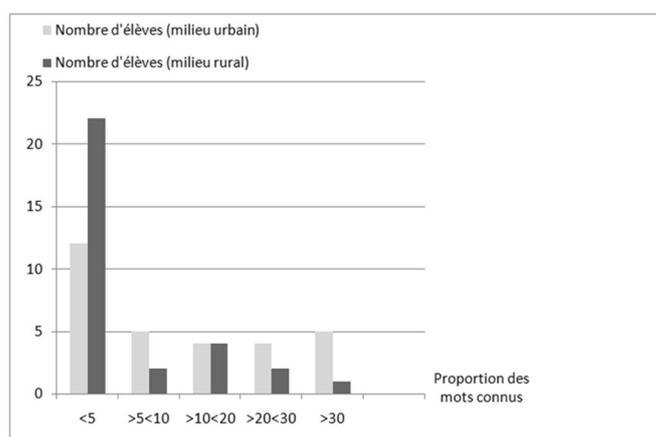
$$p(C) = \frac{p(M) - p(PM)}{1 - p(PM)}$$

Ainsi, un élève ayant reconnu 70% de mots réels et 30 % de pseudo-mots aura un score de 57%. Pour la classe A (représentant les apprenants issus d'un milieu rural), le meilleur score a été de 34.58% et comme l'illustre le tableau, 22 élèves ont obtenu des scores inférieurs à 5%. Parmi ces 22 élèves, 16 ont eu carrément 0 %. 2 élèves ont eu un score entre 5 et 10%, 4 élèves entre 10 et 20 %, 2 entre 20 et 30 % et seulement 1 élève qui a eu un score supérieur à 30 %. Voici ci-dessus, un tableau qui récapitule ces résultats.

Tableau N° 1. Résultats au test de vocabulaire

Proportion de mots connus en %	<5	>5<10	>10<20	>20<30	>30
<b>Classe A</b>	22	2	4	2	1
<b>Classe B</b>	12	5	4	4	5

Graphique N° 1. Comparaison des résultats des deux classes



Pour la classe B, le meilleur score a été de 63,41 %, 3 élèves ont obtenu des scores allant de 30 % à 40%, 4 élèves ont eu entre 20% et 30 %, 4 entre 10% et 20 % , 5 entre 5 et 10 %, 12 élèves (dont 8 ont obtenu 0 %) ont eu des score inférieurs à 5%.

Si nous considérons que le ratio de 60 % de mots pour 40 % de pseudo-mots, c'est-à-dire une proportion supérieure à 30%, est un score encourageant pour un candidat, nous aurons un seul candidat ayant obtenu un score acceptable parmi les apprenants de la classe A, et 5 candidats parmi la classe B.

### 5. Discussion

Il ressort de l'analyse de notre corpus que la pauvreté lexicale ne concerne pas exclusivement notre population mais elle touche également notre population citadine. Les problèmes liés au vocabulaire se ressentent, même si c'est à des degrés différents, pareillement par les deux populations. Les résultats de notre étude ne sont pas certes généralisables eu égard au caractère réduit de notre échantillon mais ils renseignent sur l'ampleur de ce manque de mots. Un manque de maux qui par son endémicité s'avère généralement source de maux dont le plus saillant est une répulsion de la langue française.

Nous voyons bien que pour les 2 classes, une grande partie des apprenants (96,77 % de la classe A et 83,33 de la classe B) n'ont pas réalisé un score satisfaisant. De surcroît, la variable (urbanité/ruralité) n'a pas été vraiment très significative. La différence entre les deux scores pourrait être imputable à la présence plus importante du français dans le milieu urbain comparé au milieu rural. Elle peut aussi s'expliquer par des méthodes d'enseignement ou

d'enseignants différents en primaire. Rappelons pour autant que nos apprenants apprennent le français en tant que langue étrangère et dans un contexte strictement formel. Nous ne savons pas dans quelle mesure les enseignants de primaire parlent français en classe.

A travers cette étude, nous avons voulu avoir un aperçu sur la taille du vocabulaire chez un élève de 1<sup>ère</sup> année moyenne et essayer de combler un volet qui n'a été que rarement étudié. Les résultats montrent qu'une très grande partie des participants ne connaissent que très peu de mots et que l'ampleur du fait ne peut nous laisser supposer que la véracité des résultats du test. Ces résultats mettent en évidence l'absence d'un vocabulaire de base susceptible d'asseoir une compétence lexicale. Cette carence lexicale peut s'expliquer par le fait que l'enseignement du vocabulaire n'est pas au centre d'intérêt des enseignants et des inspecteurs de primaire. En effet, l'objectif de la construction d'une compétence lexicale est paradoxalement minorisé au profit d'autres compétences qui y sont étroitement inhérents. A ce sujet, Tréville (2001) s'interroge sur le fait paradoxal qui consiste en l'omission de la compétence lexicale dans une pédagogie qui se concentrerait sur la pratique de la communication. Il faut aussi remarquer qu'après l'avènement des approches communicatives, l'enseignement du vocabulaire se fait implicitement, c'est-à-dire que les apprenants, en s'exposant constamment à des supports authentiques écrits et oraux parviendraient à s'approprier du vocabulaire.

## **6. Conclusion**

La présente étude a montré que les élèves de 1<sup>ère</sup> année moyenne, qu'ils évoluent dans un milieu rural ou urbain, souffrent d'une carence lexicale aiguë après 3 années d'apprentissage de français au primaire. Bien qu'elle ne nous permette pas de tirer des conclusions générales par rapport à la taille du vocabulaire réceptif d'un collégien de 1<sup>ère</sup> année, du fait qu'elle est restreinte, notre étude contribue en revanche à inciter les chercheurs à se pencher sur ce sujet car c'est de leur concours qu'il devient possible d'éclairer dans le menu les causes de ce déficit et leur proposer dans le prolongement des pistes de solution. En outre, des recherches pourraient aussi porter sur les deux autres paliers du cycle moyen, à savoir les 2<sup>ème</sup>, 3<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup> années. Cette étude invite également les praticiens à consacrer plus de temps à des activités visant à enrichir le vocabulaire et à adopter une approche cohérente et systématique. Beaucoup de questions pourraient également être soulevées : quel contenu lexical enseigner au primaire ? Combien de mots doit connaître un élève à l'issue du cycle primaire ? Quels moyens faut-il mettre en œuvre pour développer la compétence lexicale chez les élèves. Ce genre de questions pourrait être abordé dans de futures recherches dédiées à l'enseignement/apprentissage du vocabulaire du français langue étrangère en Algérie.

**Liste Bibliographique:**

- Bogaards, P. (1994). *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères*. Paris: Hatier.
- Calaque, E. (2000). *Enseignement et apprentissage du vocabulaire, hypothèses de travail et propositions didactiques*. LIDIL 21.
- Calaque, E., & DAVID, J. (2004). *Présentation*. Dans : Elizabeth Calaque éd., *Didactique du lexique: Contextes, démarches, supports* (pp. 7-15). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.
- Corbin, D. (1980). Compétence lexicale et compétence syntaxique. *Modèles linguistiques*, II(2), 52-138.
- Cuq, J.-P. (2004). Chapitre 4 : Le lexique en situation d'apprentissage guidé : pour une méthodologie d'enseignement interventionniste dans l'enseignement du français langue étrangère. Dans E. C. éd, *Didactique du lexique: Contextes, démarches, supports* (pp. 61-71). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur. doi:<https://doi.org/10.3917/dbu.didle.2004.01.0061>
- DUBOIS Jean, e. c. (1999). *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*. Paris: Larousse. « Collection Expression ».
- GOUGENHEIM, G., MICHEA, R., & RIVENC, P. S. (1959). *L'élaboration du Français fondamental, 1er degré*. Paris: Didier.
- Meara, P. (1996). The Dimensions of Lexical Competence. (G. Brown, K. Malmkjaer, & J. Williams, Éds.) *Competence and Performance in Language Learning*, pp. 35-53.
- Niklas-Saminen, A. (1997). *La lexicologie*. Paris: Arman colin.
- PICOCHÉ, J. (1992). *Précis de lexicologie française, L'étude et l'enseignement du vocabulaire*. Paris Nathan-Université.
- Simard, C. (1994). Pour un enseignement plus systématique du lexique. *Québec français*(92), 28-33.
- Tréville, M.-C. (1996). *Enseigner le vocabulaire dans une classe de langue*. Paris: Hachette Livre.
- Tréville, M.-C. (2001). *Vocabulaire et apprentissage d'une langue seconde. Recherche et théories*. Logiques (Editions) .

**Notes**

<sup>1</sup> Le *Français fondamental* a été élaboré au lendemain de la seconde guerre mondiale sous l'égide de l'Education nationale et sous la direction de Georges Gougenheim. Il existe sous forme de deux recueils : un *Français fondamental* 1<sup>er</sup> degré de 1475 mots (*Français fondamental*<sup>1</sup>) et un français fondamental second degré de 3000 mots (*un Français fondamental*<sup>2</sup>)

<sup>2</sup> Les pseudo-mots, appelés aussi leurres, sont des mots inexistantes mais qui ressemblent morphologiquement à des mots français.