

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE  
MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE  
SCIENTIFIQUE

UNIVERSITE DE BATNA - EL HADJ LAKHDAR-



Faculté des Lettres et des Sciences Humaines  
Département de français  
Ecole Doctorale de Français  
Réseau Est  
Antenne de Batna

Thème

L'impact de l'Accès au Lexique Mental sur le  
Développement de la Compétence Langagière  
*Cas des apprenants de la troisième année secondaire*

Mémoire élaboré en vue de l'obtention du diplôme de magistère

Option : Sciences du langage

Sous la direction de :  
Pr. ABDELHAMID. Samir

Présenté et soutenu par :  
Mme : Hanane BOUZAHER

**Membres du jury :**

Président : Pr. Bachir BENSALAH, Université de Biskra ;  
Examineur 1 : Pr. Gaouaou MANAA, Université de Batna;  
Examineur 2 : Pr. ABDELHAMID. Samir, Université de Batna.

Année Universitaire : 2011/20012



# TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION GENERALE.....	
<b>CHAPITRE -I- « Les mécanismes de l'apprentissage lexical »</b>	
A. Le lexique mental.....	12
1. Le concept de lexique mental.....	13
2. La structure et l'organisation du lexique mental.....	14
2.1. La création des associations .....	14
2.2. L'organisation interne des vocables.....	16
3. Les modèles du lexique mental.....	16
B. L'accès lexical.....	19
1. Définition de l'accès lexical.....	20
2. L'accès aux représentations lexicales.....	22
2.1. L'accès aux représentations orthographiques.....	22
2.1.1. Le principe de traitement sériel.....	23
2.1.2. Le principe de traitement parallèle.....	24
2.1.3. Le modèle des logogènes.....	24
2.1.4. Le modèle d'activation interactive.....	25
2.2. L'accès à la prononciation.....	25
2.3. L'accès à la signification .....	25
2.4. La rapidité de l'accès lexical.....	26
2.4.1. Test de décision lexical.....	28
2.4.2. Test de dénomination des mots.....	28
2.4.3. L'identification tachistoscopique.....	29
2.5. Les variables pouvant jouer un rôle dans la reconnaissance des mots..	29
2.5.1. Le facteur de la fréquence d'usage.....	30
2.5.2. Le facteur de l'âge d'acquisition .....	30
<b>CHAPITRE -II- « La mémoire et le développement de la compétence langagière en français langue étrangère »</b>	30
1. La mémoire à long terme (MLT).....	31
2. La mémoire à court terme (MCT).....	32
3. La mémoire de travail.....	34
4. La mémoire sémantique.....	34
5. Le développement de la compétence langagière en FLE.....	35

<b>CHAPITRE -III- « Les stratégies d'apprentissage en français langue étrangère »</b> .....	
<b>36</b>	
1. Les stratégies d'apprentissage .....	
2. Les stratégies d'apprentissage lexical.....	37
3. Le contexte est-il important pour l'apprentissage du lexique ?.....	39
4. Les conditions du contexte .....	41
5. Le rôle des activités lexicales.....	42
6. L'usage du dictionnaire.....	43
<b>CHAPITRE -VI-« L'appariement des représentations formelles aux unités conceptuelles dans une situation de communication »</b> .....	44
	47
1. Introduction .....	
2. Les sujets de la conception de l'expérimentation.....	49
3. Matériel.....	50
4. La procédure.....	50
4.1. Le pré-test.....	50
4.3. L'activité langagière.....	
4.4. Questionnaire destiné aux enseignants du cycle secondaire.....	
5. Analyse de données.....	51
5.1. Interprétation des résultats.....	52
5.2. Résultats du pré-test.....	52
5.3. Résultats du post-test.....	53
5.4. Résultats de l'activité langagière .....	53
5.5. Résultats du questionnaire destiné aux enseignants du cycle secondaire	53
<b>CONCLUSION</b> .....	54
<b>ANNEXE A :</b>	58
Pré-test & liste de mots.....	61
<b>ANNEXE B :</b>	73
Les trois textes du test d'appariement .....	
<b>ANNEXE C :</b>	76
Test destiné aux élèves .....	
<b>ANNEXE D :</b>	79
Questionnaire destiné aux enseignants du cycle secondaire.....	

**ANNEXE E :**

**Test destiné aux élèves ( quelques exemplaires)**

**Références Bibliographiques.....**

# ***INTRODUCTION GENERALE***

Nul ne s'étonne aujourd'hui que les psycholinguistes s'intéressent au lexique mental, devenu l'un des thèmes essentiels de la psychologie cognitive.

En effet, les apports de la psycholinguistique à l'étude des connaissances et de l'apprentissage du lexique surtout à cause de l'intérêt des résultats obtenus et des recherches menées dans ce domaine sur le lexique mental sont nombreux, mais les résultats expérimentaux sont encore insuffisants pour dégager un consensus clair.

Toutefois, malgré l'abondance des données accumulées, une controverse majeure qui domine ce champ de recherche depuis de nombreuses années n'est toujours pas résolue. Cette controverse tient probablement à la difficulté de quantifier les phénomènes observés et de les analyser systématiquement en termes de règles, comme dans les autres domaines de la linguistique<sup>1</sup> (phonétique, grammaire ...). !! Actuellement, on insiste sur l'importance de l'apprentissage du lexique, en effet, outre son objectif de communication, l'enseignement de français langue étrangère présente un objectif d'appropriation des connaissances dont les connaissances lexicales. Selon Jacques David<sup>2</sup> :

***« Les connaissances lexicales constituent l'une des composantes les plus importantes de l'acquisition du langage, sur tous les versants : en compréhension comme en production, à l'oral comme à l'écrit. »***

De ce fait le lexique doit avoir la part de mérite dans l'enseignement de français, car la construction d'une compétence est la somme et l'articulation de toutes les composantes de la langue. Il semble évident que la maîtrise de la langue française ne soit pas complètement acquise à l'issue du palier secondaire. Le langage dont se servent les apprenants pour communiquer entre-eux et avec leurs enseignants en classe, est généralement, jugé comme pauvre et insuffisant. En classe, les élèves produisent souvent une description, une argumentation, dans une certaine mesure, les enseignants peuvent leur fournir le vocabulaire nécessaire à la réussite des différents types de discours.

---

<sup>1</sup>. Meara, Paul, « The study of lexis in interlanguage », *Interlanguage*, Edinburgh University Press, 1984, pp. 225-235.

<sup>2</sup>. Jacques, David, « Le lexique est son acquisition : aspects cognitifs et linguistiques », *Le Français aujourd'hui*, n°131.

En fait, les apprenants sont confrontés à divers difficultés langagières : des difficultés de syntaxe, d'orthographe, un manque de vocabulaire. Toutefois, la pensée a besoin des mots pour s'exprimer.

Pour avoir accès à la signification, la composition ou encore la prononciation d'un mot, il faut le définir. Jusqu'au XVIII siècle, la plupart des linguistes s'accordent que la seule unité significative est le mot. Mais, c'est avec l'avènement de la linguistique structurale que la notion de mot a été évitée en raison de son manque de rigueur<sup>3</sup>.

Dans notre étude, on emploiera la terminologie suivante :

- L'unité lexicale : l'expression d'une présentation psychologique. Selon Alise Lehmann et Françoise Martinet-Berthet<sup>4</sup> :

**« Le mot est l'unité lexicale. L'identité d'un mot est constituée de trois éléments : une forme, un sens et une catégorie grammaticale. ».**

- *Lexème* : par exemple, toutes les entrées dans un dictionnaire sont des lexèmes.
- *Vocable* : actualisation d'un lexème dans un discours qui désigne le mot polysémique (monosémique).

L'étude de l'accès au lexique mental en français langue étrangère soulève une série de questions de recherche pour faire ressortir notre problématique :

- ✚ Comment les apprenants de FLE, procèdent-ils pour accéder au sens d'un vocable ?
- ✚ Savent- ils écrire le mot, l'intégrer dans une phrase ?
- ✚ Quelles stratégies emploient-ils pour comprendre le sens d'un mot nouveau ?
- ✚ Quelles sont les méthodes employées par l'apprenant pour retenir le vocabulaire ?

---

<sup>3</sup>. Dubois, Jean, « Dictionnaire de linguistique », Larousse, 2001, pp.312-313.

<sup>4</sup>. Lehmann, alise & Martin-Berthet, Françoise, « Introduction à la lexicologie, Sémantique et morphologie », NATHAN Université, Paris, 2000, p.8.

Ces quelques questions sont aujourd'hui au centre de nos préoccupations et sur quelques uns il n'y a toujours pas de consensus malgré la quantité d'études qui s'y sont consacrées.

On sait depuis longtemps que la taille du vocabulaire d'un apprenant dans sa langue maternelle est un très bon indicateur de ses capacités linguistiques<sup>5</sup>. Pourtant, nos connaissances lexicales ne constituent qu'une partie de notre compétence lexicale<sup>6</sup>.

Les recherches en psycholinguistique ont longtemps porté sur l'étude des connaissances et l'apprentissage du lexique et ont touché principalement ces questions.

Notre problématique va se définir à partir de cette question principale :

 ***Est-ce qu'il y a une corrélation entre l'accès lexical et la compétence langagière chez les apprenants de français langue étrangère ?***

Dans la présente recherche nous nous attacherons à expliquer le concept de lexique mental et nous essayerons de montrer son influence sur l'aisance communicationnelle ainsi que le rôle crucial de l'apprentissage lexical dans le développement de la compétence langagière. Ainsi nous pouvons situer notre étude dans un cadre transdisciplinaire au carrefour de la psycholinguistique et de la psychologie-cognitive.

Nous avons choisie de nous focaliser seulement sur les aspects relevant de l'organisation et la structuration du lexique mental en langue étrangère, à partir des recherches en psycholinguistique pour limiter l'étendue de notre recherche mais aussi parce que des études indiquent qu'il y a effectivement interaction entre l'accès lexical et le niveau de la compétence dans une langue étrangère.

---

<sup>5</sup>. Meara, Paul, & Fitzpatrick. T., "An Improved Method of Assessing Productive Vocabulary In An L2", *System* 28, 2000, pp. 19-30.

<sup>6</sup>. Meara, Paul, "Competence and Performance in Language Learning." Cambridge: Cambridge University Press, 1996, pp.33-51.

À la lumière des informations théoriques que nous allons exposer, et en réponse à notre question de recherche, nous formulons deux hypothèses simples :

***HYPOTHESE -1-*** : La connaissance des mots environnants (c'est-à-dire, la compréhension des mots en contexte.), est un indicateur fiable dans l'activation des unités lexicales pré-existantes dans la mémoire.

***HYPOTHESE -2-*** : De façon générale, les apprenants auront des habilités langagières meilleures en activant ces unités lexicales.

Ce travail sera composé de quatre chapitres. Un premier chapitre consacré aux mécanismes de l'apprentissage lexical. Chaque apprenant connaît des « *mots* » et peut s'en servir afin de communiquer. De ce fait, nous examinerons les résultats des travaux en psycholinguistique sur le lexique mental, cette partie de la mémoire où convergent les différents types d'informations que nous avons à propos des mots. Accéder au lexique signifie l'activation des unités lexicales pré-existantes dans la mémoire des apprenants, autrement dite, l'activation des représentations lexicales. On traitera ensuite, l'activation de l'accès lexical également appelé reconnaissance des mots, ce processus permet d'obtenir l'ensemble des informations d'un item lexical nécessaire au traitement syntaxique, sémantique et pragmatique en cours. Et nous verrons comment l'effort mental ainsi généré lors de l'accès lexical est bénéfique pour la rétention du vocabulaire et comment les associations se mettent en place. Le deuxième chapitre se focalisera notamment sur la fixation des unités lexicales dans la mémoire et nous verrons que l'acquisition lexicale n'est pas uniquement une affaire de répétition. Au niveau du troisième chapitre, nous exposerons comment le processus de l'apprentissage d'une langue étrangère peut être complété lorsque l'apprenant adopte des stratégies qui l'aide à deviner le sens des unités lexicales.

Enfin, nous relaterons dans un quatrième chapitre notre expérimentation, les résultats obtenus seront ensuite présentés et analysés ainsi qu'une conclusion générale où nous résumerons les principales étapes de l'étude et nous exposons la démarche adoptée pour élucider l'influence de lexique mental sur l'aisance communicationnelle

ainsi que le rôle crucial de l'apprentissage lexical dans le développement de la compétence langagière.

L'objectif de notre étude est de mettre en relation « *l'accès au lexique mental* » et « *la compétence langagière* » plus précisément l'apprentissage du vocabulaire afin de mieux comprendre dans quelle mesure l'apprenant peut mieux acquérir de nouveaux items dans une langue étrangère et par conséquent développer sa compétence langagière

Avant de présenter les moyens méthodologiques que nous avons adoptés pour atteindre nos objectifs, il convient de préciser les repères théoriques et les concepts clés qui ont guidé notre démarche de recherche. Dans le chapitre qui suit, nous préciserons brièvement quelques concepts centraux concernant le lexique mental. Ensuite, nous présenterons un aperçu sur les principaux modèles psycholinguistiques de l'accès au lexique et présenterons un aperçu de l'état des connaissances sur les variables qui influencent la reconnaissance des mots.

# CHAPITRE -I-

## Les mécanismes de l'apprentissage lexical

## **A- Le lexique mental :**

En situation d'apprentissage, l'apprenant veut comprendre ce qu'il entend ou lit.

L'accès aux mots est une opération cognitive éminemment complexe. De très nombreuses études en psycholinguistique ont porté sur les processus impliqués dans la reconnaissance des mots. Ces travaux ont abouti à l'émergence d'un cadre théorique commun aux différentes approches telles que la linguistique ou la psychophysique et est devenu un angle d'étude en constante évolution : « *le lexique mental* ». Certains auteurs le structurent en plusieurs dictionnaires de radicaux, de bases et un dictionnaire principal.

Il est bon de rappeler que le concept du lexique mental a été introduit en psycholinguistique en 1961 par Anne Treisman dans sa thèse de doctorat, en utilisant le terme "*dictionnaire*". En 1969, Morton propose le système des logogènes, présente le lexique mental comme étant un système modulaire divisé en unités fonctionnelles distinctes.

Alors, La recherche des mots, s'effectue en accédant au lexique mental.

### **1. Le concept de lexique mental :**

La notion de lexique mental, postulé par de nombreux modèles sériels, est une structure mentale hypothétique de la mémoire à long terme. Il permet de stocker et de récupérer toutes les informations sémantiques, phonologiques, orthographiques, syntaxiques et morphologiques associées aux mots.

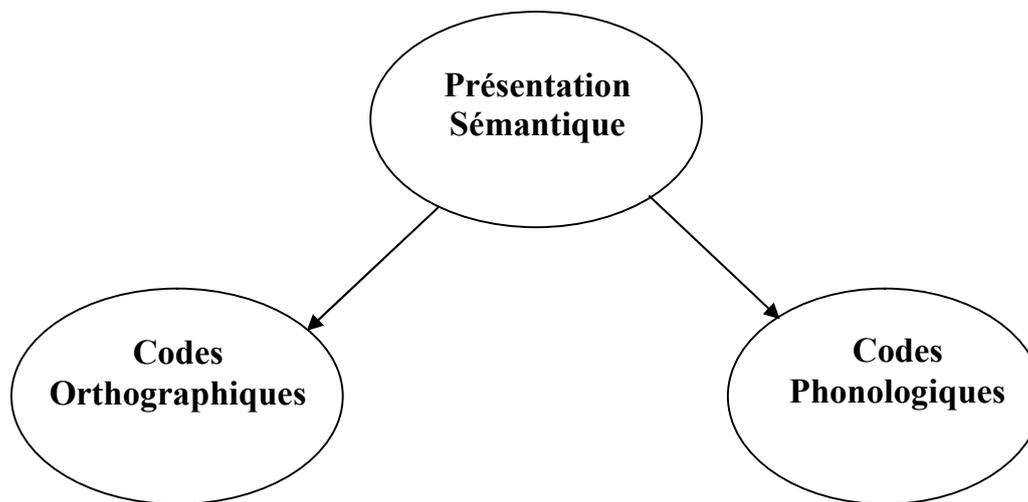


Fig. 1 : représentation schématique du lexique mental

Le lexique mental ou dit « *lexique interne* » regroupe un certain nombre de paramètres formels dépendant de la modalité sensorielle sollicitée, auditive ou visuelle : longueur, fréquence, régularité orthographique, homophonie, similarité phonétique, visuelle ou orthographique.

En effet, on peut constater que le lexique mental contient de loin bien plus d'informations que tout dictionnaire.

Le lexique mental représente le trait d'union entre la perception de la parole (niveau acoustico-phonétique) et les niveaux supérieurs du traitement cognitif (niveau linguistique). A ce propos Babin<sup>7</sup> propose :

*« Le lexique mental permet la mise en relation de l'information sensorielle (le stimulus mot) et la représentation lexicale. Il y a d'un côté les représentations du lexique mental, de l'autre le stimulus mot et entre les deux procédures permettant d'atteindre ou d'acquérir les représentations du stimulus. »*

<sup>7</sup>. Babin, Jean.-Paul., "Lexique mental et morphologie lexicale", Berne, Peter Lang, 1998, p. 257.

Un adulte possède un lexique mental composé en moyenne de 20,000 à 40,000 mots. Descoedres<sup>8</sup> a montré qu'un enfant de 2 ans et 9 mois connaît en moyenne 585 mots et qu'à 7 ans son lexique atteint déjà une moyenne de 2758 mots. Bogaards<sup>9</sup> estime qu'un locuteur moyen pourrait connaître près de 35,000 vocables. Aitchison<sup>10</sup> propose de situer le vocabulaire d'un adulte éduqué entre 50,000 et 25,000 vocables.

## 2. La structure et l'organisation du lexique mental :

Les recherches récentes en psycholinguistique nous éclairent maintenant un peu mieux sur la manière dont les vocables pourraient être stockés dans la mémoire de chaque individu, une question surgit inévitablement : comment l'information lexicale est organisée et stockée par les apprenants ?

Selon Meara<sup>11</sup> :

*« L'organisation des données en mémoire est aussi importante que les données elles-mêmes, et notre capacité à accéder à ces données détermine l'efficacité de nos processus de traitement verbal. »*

Les vocables du lexique mental ne sont pas indépendants les uns des autres. Il est parfois difficile de se représenter un vocable sans penser à ceux qui l'entourent. Ainsi lorsqu'on pense à **blanc** on pense automatiquement à **noir**. Dans ce cas, comment les vocables sont-ils liés les uns aux autres ?

### 2.1. La création d'associations :

Pour Aitchison<sup>12</sup>, le lexique mental est un vaste réseau, une toile verbale, dans lequel les nœuds sont les items lexicaux reliés entre eux par des chemins. Les premières recherches concernant les réseaux sémantiques ont montré que les liens

---

<sup>8</sup>. Descoedres. A., "Le développement de l'enfant de 2 à 7 ans.", Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1957.

<sup>9</sup>. Bogaards. Paul, "Le Vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères.", *Langues et Apprentissage des Langues*, CREDIF, ENS St-Cloud, Hatier-Didier, 1994, p.69.

<sup>10</sup>. Aitchison. Jean, "Words in the mind", Oxford, Blackwell, 1987, p7.

<sup>11</sup>. Meara, Paul., *Op.Cit.*, pp. 33-51. .

<sup>12</sup>. Aitchison. Jean., *Op.Cit.*, p.72.

entre les vocables se formaient par l'habitude. Lors des expériences sur les associations des vocables, il apparaît que les réponses sont fortement conventionnelles.

L'évocation explicite de quelconque vocable est liée fortement au contexte. Bogaards<sup>13</sup>, classe les liens entre les différents vocables du lexique mental en deux groupes :

- en premier lieu, les relations intrinsèques (ou catégorielles) au lexique, qui contiennent des informations linguistiques sur l'unité lexicale elle-même, (hyponymie et synonymie).

On peut décomposer ces relations intrinsèques en relations sémantiques comme la synonymie ou l'antonymie, morphologiques, c'est-à-dire du domaine de la dérivation et phonologiques, pour les mots commençant ou se terminant par les mêmes phonèmes.

- en second lieu, les relations associatives (co-occurrence et collocation), qui regroupent les unités dont la fréquence d'apparition dans un même contexte est importante ("ouvrier" avec "usine" ou "travail").

Or, il faut remarquer que les relations entre les "**items mentaux**" forment un réseau dans lequel les nœuds ne sont pas les mots eux-mêmes, mais leurs sens particuliers, c'est-à-dire ce ne sont pas véritablement les vocables qui sont liés entre eux mais leurs lexies.

Dans le même ordre d'idées, Bogaards affirme :

***« Les toiles verbales sont organisées selon des critères exclusivement sémantiques. Par conséquent, le rayon du soleil appartiendra à un autre réseau que le rayon d'une bibliothèque ou le***

---

<sup>13</sup>. Bogaards. *Paul., Op.Cit.*, p.71.

*rayon d'un grand magasin, mais la forme rayon donne accès à tous ces réseaux »<sup>14</sup>.*

De sa part, Aitchison<sup>15</sup> affirme que d'après certains lapsus, il apparaît que les vocables sont bien stockés par champs sémantiques et que les co-occurents sont fortement associés. Cependant, il est difficile d'être précis sur l'organisation détaillée des co-occurents dans le lexique mental, car la structure des groupes est fortement dépendante des vocables eux-mêmes et non généralisable.

Quant à la collocation, il apparaît probable qu'elle soit stockée non pas comme une association de mots, mais comme une seule unité à part entière.

En revanche, les liens entre hyponymes et hyperonymes semblent plus faibles. En effet, le lien sera plus fort avec un hyponyme qui correspond bien au prototype de l'hyperonyme.

Vers la fin des années 1960, de nombreux chercheurs pensaient que le lexique mental était organisé par une structure. Cependant, les résultats ne sont pas vraiment concluants sur l'organisation hiérarchique du lexique mental.

Les résultats suggèrent que même si les gens organisent les vocables dans des bouquets, il est peu probable qu'ils montent et descendent dans les arbres lexicaux comme s'il s'agissait d'échafaudages<sup>16</sup>.

En somme, nous dirons donc que l'examen des associations obtenues dans les tests nous amène à penser que les vocables sont principalement rangés en champs sémantiques et liés entre eux par des relations plus ou moins fortes suivant leur nature. Un autre argument en faveur des champs sémantiques se constate lors de l'apprentissage d'une liste de vocables. Si, parmi ces vocables, certains peuvent être

---

<sup>14</sup>. Bogaards. Paul., *Op.Cit.*, p.74.

<sup>15</sup>. Aitchison .Jean. *Op.cit.*, p.76.

<sup>16</sup>. Aitchison. Jean., *Op.Cit.*, p.81.

regroupés au sein d'un même champ, la mémoire les traitera de la même manière : soit le sujet retient tous les vocables de ce groupe, soit il les oublie tous<sup>17</sup>.

C'est dans ce sens que va Meara<sup>18</sup> :

*« Les vocables connus correctement une semaine peuvent être complètement oubliés la semaine suivante ; les vocables entraînant une forme particulière d'erreur une semaine donnée peuvent causer un type d'erreur totalement différent la semaine d'après. »*

Pour fixer l'item lexical dans la mémoire, certains chercheurs préconisent qu'il doit être vu 6 à 10 fois avant d'être mémorisé (les vocables sont revus dans le temps à intervalles de durée croissante).

## **2.2. L'organisation interne des vocables :**

Comment le lexique mental organise les différentes sortes de vocables ?

Pour la flexion, les études montrent clairement que les marques de flexion sont ajoutées lorsqu'on parle, certaines formes fléchies sont stockées immédiatement dans la mémoire.

Les vocables dotés des préfixes. En effet, il apparaît que dans beaucoup de cas, les préfixes et les racines ne sont pas cohérents. Les vocables étaient stockés de manière fragmentée, cela serait source de difficulté et de confusion pour pouvoir les recomposer d'après leur préfixe et leur racine. Aitchison<sup>19</sup> pense que les vocables préfixés préservent leur début aussi bien que ceux qui ne le sont pas et d'autre part, ils sont interchangés avec ceux qui ne le sont pas. Egalement, Des résultats similaires sont trouvés pour les suffixes. En français, tout comme les vocables préfixés, les

---

<sup>17</sup>. Bogaards. Paul, *Op.Cit.*, p.70.

<sup>18</sup>. Meara, Paul, "Matrix models of vocabulary acquisition.", *AILA Review* 6, 1989, pp. 66-74.

<sup>19</sup>. Aitchison. J., "The mental representation of prefixes", *Osmania Papers in Linguistics* 9-10, Nirmala Memorial Volume, 1983, pp. 61-72.

vocables suffixés sont conservés et organisés dans la mémoire de manière non parcellaire.

Aitchison<sup>20</sup> ajoute que ce constat n'exclut pas la possibilité de décomposition en morphèmes. En effet, il y a, derrière le lexique central, une mémoire auxiliaire qui contient les formes analysables. En outre, il existe aussi une boîte à outils lexicaux, un ensemble de règles morphologiques qui permet aussi bien d'analyser des formations nouvelles que de former soi même des vocables nouveaux.

### 3. Les modèles du lexique mental :

Généralement, en lexique mental, les unités lexicales représentent les éléments fondamentaux du lexique, ces éléments sont de leurs parts représentées dans notre cerveau sous forme d'entrées lexicales. Ils sont stockés dans un immense réseau, ces entrées sont reliées les unes aux autres par des connexions. Le réseau lexical est structuré grâce aux connexions, ces dernières sont basées sur le partage de trait communs à deux ou à plusieurs entrées.

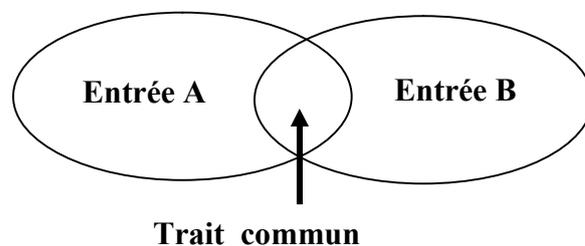


Fig. 2 : le partage entre deux entrées lexicales.

Au cours de notre vie, les informations sont ajoutées au réseau lexical qui est en constitution permanente. Lors de l'apprentissage d'une langue étrangère, l'apprenant a déjà un lexique mental en langue maternelle (LM), ainsi, lorsqu'il apprend de nouvelles unités d'une autre langue, deux modèles du lexique mental en langue étrangère (LE) surgissent.

<sup>20</sup>. Aitchison. J., "Words in the mind", Op.Cit., p.161.

De Groot<sup>21</sup>, rappelle que selon ces modèles, nous disposerions de deux registres pour stocker la forme des mots : le lexique (LM) et le lexique (LE).

Chacun de ces deux registres stockerait les aspects phonologiques et orthographiques des mots : Ces deux lexiques seraient associés à un registre conceptuel, où serait stockée la signification des mots.



Selon le modèle de « **représentation subordonnée** » le lexique (LM) « domine » le lexique (LE), de sorte qu'un accès au registre conceptuel se fait par la médiation du lexique (LM). Selon le modèle de « **médiation conceptuelle** » l'accès au registre conceptuel pourrait être réalisé directement depuis (LE), les significations servant de médiateurs de (LE) vers (LM) et réciproquement.

A propos de Prince<sup>22</sup>:

*« Bien que le modèle de traits conceptuels suppose de nombreuses unités en commun entre les deux systèmes linguistiques du bilingue, il reconnaît aussi l'existence d'un niveau d'unités spécifiques à chaque langue pour rendre compte de la capacité des bilingues à respecter le comportement sémantico-syntaxique des mots, qui est rarement identique dans ses deux langues. »*

---

<sup>21</sup>. De Groot, A.M.B., « La représentation lexico-sémantique et l'accès lexical chez le bilingue ». *Psychologie Française*, 43(4), 1998, pp.297-312.

<sup>22</sup>. Prince, Peter, « L'Effet d'asymétrie dans le traitement lexical bilingue ». *Psychologie française* 43/4, 1998, pp.283-96.

De Groot, rappelle très justement qu'après bien des débats, on s'est progressivement mis d'accord sur le fait que le modèle de représentation subordonnée pouvait correspondre à une organisation lexicale de celui qui apprend (LE).

Tandis que le modèle de médiation conceptuelle pouvait correspondre à une organisation lexicale chez le sujet bilingue. Ainsi le passage d'un modèle à l'autre pourrait représenter le processus d'apprentissage d'une langue étrangère.

Ces différents modèles du lexique mental schématisent les opérations à deux niveaux seulement – concepts et formes – sans distinction à l'intérieur de chaque réseau ; chacun de ces deux niveaux il existe plusieurs réseaux distincts.

En début d'apprentissage, des liens locaux commencerait à se développer au sein de (LE), item par item, puis classe par classe. Viendrait ensuite une phase d'automatisation progressive du second avec un développement syntaxique.

## **B. L'accès lexical :**

Les connaissances disponibles sur l'accès aux mots, ont surtout été fournies par la neuropsychologie cognitive.

### **1. Définition de l'accès lexical :**

Accéder à un mot, ce processus fondamental et obligatoire, consiste à retrouver en mémoire les mots qui correspondent aux configurations visuelles discrètes.

Selon Raichele<sup>23</sup>:

***« L'accès au lexique est une tâche hautement sémantique. Lors de cette dernière, on observe un effet d'apprentissage très rapide, des zones différentes du cerveau sont activées. »***

---

<sup>23</sup>. Raichele, M.E. et al., "Practice related changes in human brain functional anatomy during non- motor learning", *Cerebral Cortex* 4, 1994, pp. 8-26.

En effet, l'activité de lecture est conditionnée par cette opération éminemment complexe, elle s'avère capitale et d'un coût cognitif peu élevé pour que le lecteur alloue ses ressources attentionnelles à la compréhension.

## **2. L'accès aux représentations lexicales :**

Quand on apprend des mots, on stocke des informations dans chaque catégorie (façon d'écrire, façon de prononcer, sens...). C'est un peu comparable à un dictionnaire. Pour cela, différents types de représentations sont nécessaires.

Selon Coltheart <sup>24</sup> :

*« L'analyse visuelle du stimulus des représentations structurales correspondent à la forme canonique de l'objet représenté sont contactées. »*

Les informations linguistiques auditives et visuelles perçues directement issues de la stimulation doivent être d'abord reconnues avant d'être identifiées. La forme auditive ou scripturale n'a pas de signification à l'issue des étapes de connaissance. Elle ne peut être reconnue qu'après un appariement avec l'information lexicale qui lui correspond. Ce sont les différents niveaux de traitement impliqués dans la connaissance des mots.

### **2.1. L'accès aux représentations orthographiques :**

Reconnaître un mot, c'est mettre l'objet externe en relation avec une représentation interne qui permet ensuite d'évoquer de nombreuses connaissances associées.

La question concerne la reconnaissance des mots en tant que formes visuelles et de comprendre comment s'établit le contact entre l'information sensorielle - les

---

<sup>24</sup>. Coltheart, cité par Patrick, Bonin dans son article " Comment accède-t-on à un mot en production verbale écrite ?" *Psychologie française*, 2005, p.3.

dimensions analogiques du stimulus - et le stock de représentations mentales de l'orthographe des mots dans le lexique autrement dit, examiner comment les codes mentaux relatifs à la forme orthographique des mots sont évoqués.

Les modèles psycholinguistiques de l'appariement entre l'information sensorielle et le stock lexical sont nombreux. Nous ne donnerons ici qu'un aperçu des principales tendances. On peut en fait distinguer trois grands types : les modèles qui favorisent l'appariement par série, les modèles qui favorisent le traitement parallèle.

### **2.1.1. Le principe du traitement sériel :**

Il s'agit de comparer les représentations prélexicales successivement aux éléments du stock lexical. Forster<sup>25</sup> a proposé un principe d'organisation par série qui répond à cette difficulté. D'après ce principe, l'appariement consisterait à sélectionner une série (les séries sont définies par les premières lettres) et à comparer ensuite successivement l'information perceptive avec chacun des éléments de la série.

Néanmoins, la taille du lexique rend évidemment implausible une recherche sérielle exhaustive dans le lexique, donc, l'hypothèse d'une recherche strictement sérielle ne constitue pas une option valide dans les théories actuelles.

### **2.1.2. Le principe du traitement parallèle :**

Selon cette vision les éléments du stock lexical sont conçus comme des détecteurs indépendants qui réagissent passivement à l'information sensorielle.

### **2.1.3. Le modèle des logogènes :**

---

<sup>25</sup> Forster, K.I., "Accessing the mental lexicon", *New approaches to language mechanisms*, Amsterdam: North Holland, 1976, pp.257-287.

Morton<sup>26</sup>, propose que chaque mot du lexique correspond à un détecteur mental<sup>27</sup>, appelé logogène, dont la fonction est d'estimer la quantité d'information sensorielle disponible pour le mot correspondant.

Chaque logogène possède une caractéristique appelée seuil de réponse. La reconnaissance est déterminée par le fait que le niveau d'excitation d'un logogène dépasse son seuil.

#### **2.1.4. Le modèle d'activation interactive :**

Ce modèle est un dérivé direct du modèle des logogènes, il comprend trois niveaux de représentations, correspondant aux traits distinctifs, aux lettres et aux mots. A chaque niveau, les propriétés sont représentées par des unités. L'activation d'une unité indique l'estimation de l'évidence en faveur de la propriété correspondante.

En somme, bien qu'il présente pas mal d'avantage, le principe du traitement parallèle n'est pas sans difficulté par rapport aux performances du locuteur humain.

#### **2.2. L'accès à la prononciation :**

Deux méthodes différentes peuvent rendre compte de l'obtention de la prononciation. La première consiste à tirer profit des relations systématiques existant dans les écritures alphabétiques entre les lettres ou groupes de lettres et les éléments de la chaîne parlée. Il a été conçu comme un système non lexical de règles de conversion entre graphèmes et phonèmes (CGP). La deuxième suppose que le contact avec le stock de représentations orthographiques lexicales permet d'obtenir les propriétés associées (la forme phonologique, les caractéristiques syntaxiques et la signification).

---

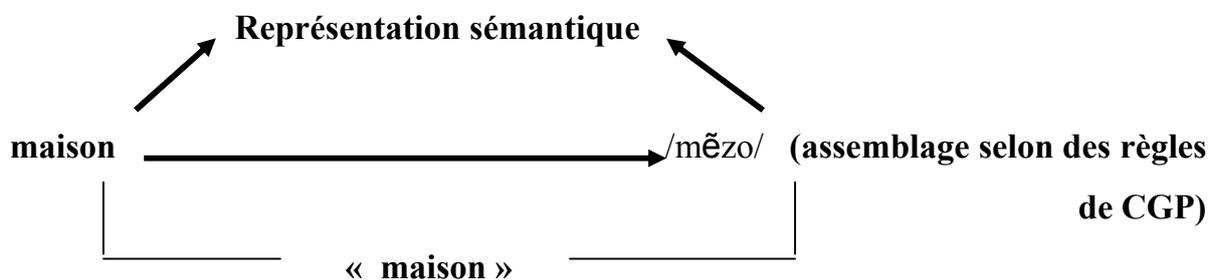
<sup>26</sup>. Morton, J., " Le lexique interne", *La Recherche* 14, 1983, pp.474-481.

<sup>27</sup>. Selon cette vision, les éléments du stock lexical sont conçus comme des détecteurs indépendants qui réagissent passivement à l'information sensorielle.

Néanmoins, pris isolément, aucune des deux approches ne fournit une solution complètement satisfaisante. Au cours des années 1970, Coltheart<sup>28</sup>, a proposé une solution qui consiste à combiner les deux méthodes, ce mécanisme à "double accès" a constitué le cadre principal des recherches sur la prononciation et l'accès à la signification.

Selon ce modèle, lorsqu'un lecteur rencontre un mot, deux possibilités s'offrent à lui :

- Il peut utiliser une procédure orthographique : le mot est déjà connu car il a déjà été rencontré antérieurement, une représentation "adresse" orthographique du mot existe dans son lexique mental et il parvient à l'identifier. Aussi, il peut reconnaître ou identifier directement le mot. On parle alors, de procédure par adressage lorsque le code phonologique est récupéré.
- Dans le second cas, le lecteur utilise la procédure phonologique : le mot n'est pas connu il n'existe pas de représentation orthographique dans le lexique mental du lecteur qui alors obligé d'utiliser, un autre processus, celui de du codage phonologique<sup>29</sup>, on parle alors de conversion graphèmes- phonèmes<sup>30</sup>. Quand on utilise cette procédure, on parle aussi de procédure par assemblage



<sup>28</sup>. Coltheart, M. "Lexical access in simple reading tasks.", *Strategies in Information Processing*, London: Academic Press, 1978, pp. 151-216.

<sup>29</sup>. Autrement dit, il est obligé de décomposer les mots en unités plus petites (graphèmes) et de les recoder sous formes orales.

<sup>30</sup>. Lors de l'apprentissage explicite de la lecture, les lecteurs apprennent les règles de la conversion graphèmes- phonèmes.

**Fig. 5. Représentation schématique du modèle de Coltheart (1978)**

On peut distinguer différentes procédures indirectes :

1)- Procédure syllabique, synthétique :

Exemple : t a → ta

2)- Procédure analogique :

Exemple : table → ça commence comme talon

En somme, la théorie de la double voie de Coltheart (1978) a fait l'objet de nombreuses critiques, sur le pan conceptuel que sur le plan empirique. Ces critiques ont conduit à diverse modification de la théorie dont les recherches actuelles s'accordent sur le fait que les deux procédures orthographiques et phonologiques seraient utilisées par les lecteurs.

### **2.3. L'accès à la signification :**

On ce qui concerne la question de l'obtention de la signification, deux processus sont concevables, accès direct (association orthographe - sémantique) ou indirect (association orthographe - phonologie - sémantique).

Pendant une question a suscité une attention particulière porte sur le rôle de la médiation phonologique.

Pendant les années 1990, la position dominante supposait que des codes de parole sont évoqués lors de l'identification des mots, néanmoins, ces codes ne jouent pas rôle important dans l'accès à la signification. La médiation phonologique était considérée comme un processus de secours quand les mots rencontrés sont rares ou inconnus.

Cette hypothèse a été remise en question par plusieurs études<sup>31</sup>.

### **2.4. La rapidité de l'accès lexical :**

---

<sup>31</sup>. Plusieurs études ont montré des effets de facilitation lorsque les mots cibles sont précédés d'un associé sémantique.

Si les chercheurs qualifient l'identification des mots d'automatique, involontaire et très rapide, comment peut-on estimer objectivement le temps nécessaire à l'accès au lexique ?

En effet, d'après Marslen-Wilson et Tyler<sup>32</sup>, il ne faut qu'une fraction de seconde (200 ms) en langue maternelle pour reconnaître un vocable après l'avoir entendu. Dans beaucoup de cas, il est reconnu avant la fin de sa prononciation.

Selon Marslen-Wilson et Tyler, une personne est capable de rejeter une séquence de son ne représentant aucun vocable en 450 ms, c'est-à-dire qu'il nous faut moins d'une demi seconde pour décider si ce qu'on entend nous est connu ou pas.

Cette opération cognitive dont nous sommes capables et qui semble simple et rapide, nécessite des procédures de recherche dont on sait qu'ils conditionnent la nature des résultats.

#### **2.4.1. Test de décision lexical :**

Les psycholinguistes ont élaboré différentes tâches expérimentales artificielles, car elles décomposent les processus cognitifs complexes en ciblant telle ou telle phase du traitement langagiers.

Ainsi dans la tâche de décision lexicale qui consiste à catégoriser des suites de lettres comme étant des mots ou non, les temps moyens sont de l'ordre de 600-700 millisecondes pour les réponses positives qu'inclut l'accès à l'information lexicale, la prise de décision et son exécution motrice.

#### **2.4.2. Test de dénomination des mots :**

Cette situation expérimentale est simple : il s'agit de lire un mot à voix haute à partir d'image (une image est présentée et le participant doit en fournir le nom le plus

---

<sup>32</sup>. Marslen-Wilson W. D., Tyler L. K., "The temporal structure of spoken language understanding", *Cognition* 8, 1980, pp. 1-71.

rapidement), le temps moyen entre l'affichage du stimulus à l'écran et le début de l'émission vocale est d'environ 500 millisecondes. Cette mesure inclut également les étapes d'exécution motrice de la réponse.

### **2.4.3. L'identification tachistoscopique :**

Un peu ancien par rapport aux précédentes techniques, consiste à exposer très brièvement un mot au sujet (100 millisecondes).

De même, la vitesse moyenne de lecture silencieuse d'un texte de difficulté moyenne, mesure qui inclut le traitement des mots mais aussi les processus d'analyse syntaxique, de compréhension et de mémorisation de l'information est de 300 mots par minute, soit 200 millisecondes par mot.

Bien que ces protocoles expérimentaux présentent des limites et des imprécisions, c'est la tâche de décision lexicale qui s'avère la plus appropriée pour étudier les mécanismes de l'accès au lexique.

## **2.5. Les variables pouvant jouer un rôle dans la reconnaissance des mots :**

La question des facteurs qui influencent la tâche de reconnaissance a été fréquemment abordée ces dernières années.

Trois facteurs ont fait l'objet d'une attention particulière, la fréquence d'usage, le voisinage orthographique ainsi que l'âge d'acquisition des mots.

### **2.5.1. Le facteur de la fréquence d'usage :**

L'existence de différence de performance selon la fréquence d'usage des mots est connue depuis longtemps : on reconnaît plus vite un mot plus fréquent. Les mots fréquents sont en général appris tôt dans l'existence et ceux les rares appris plus tardivement donc, il y a une corrélation entre la fréquence d'usage et l'âge d'acquisition.

Zevin et Seidenberg<sup>33</sup>, ont montré que les trajectoires des fréquences varient en fonction des périodes de la vie et du niveau scolaire. Par exemple, le mot "maison" est plus fréquent au début de l'apprentissage de la lecture qu'à l'âge adulte. Par contre un mot comme "*croissance*" est plus fréquent lorsque les individus progressent en âge et en niveau scolaire.

### **2.5.2. Le facteur de l'âge d'acquisition :**

Le début de l'intérêt pour l'âge d'acquisition remonte à 1973 avec l'étude de Carroll et White<sup>34</sup>, l'âge d'acquisition a un impact sur la performance dans de multiples tâches : lecture, dénomination, etc.

Des études ont montré un effet robuste de l'âge d'acquisition à l'écrit comme à l'oral :

***« Les mots appris tôt dans l'existence sont traités plus rapidement et avec plus de précision que les mots appris plus tardivement. »<sup>35</sup>***

D'autres parts, selon Zevin et Seidenberg<sup>36</sup>, l'âge d'acquisition est une variable qui résulte de l'influence de d'autres facteurs, facteurs qui sont à l'origine des variations dans l'ordre d'acquisition des mots :

***« Les mots qui sont exposés fréquemment pendant l'enfance sont ceux qui sont appris les premiers. ».***

En somme Il semble que la fréquence des mots, ainsi que leur ordre d'acquisition influence l'accès aux mots.

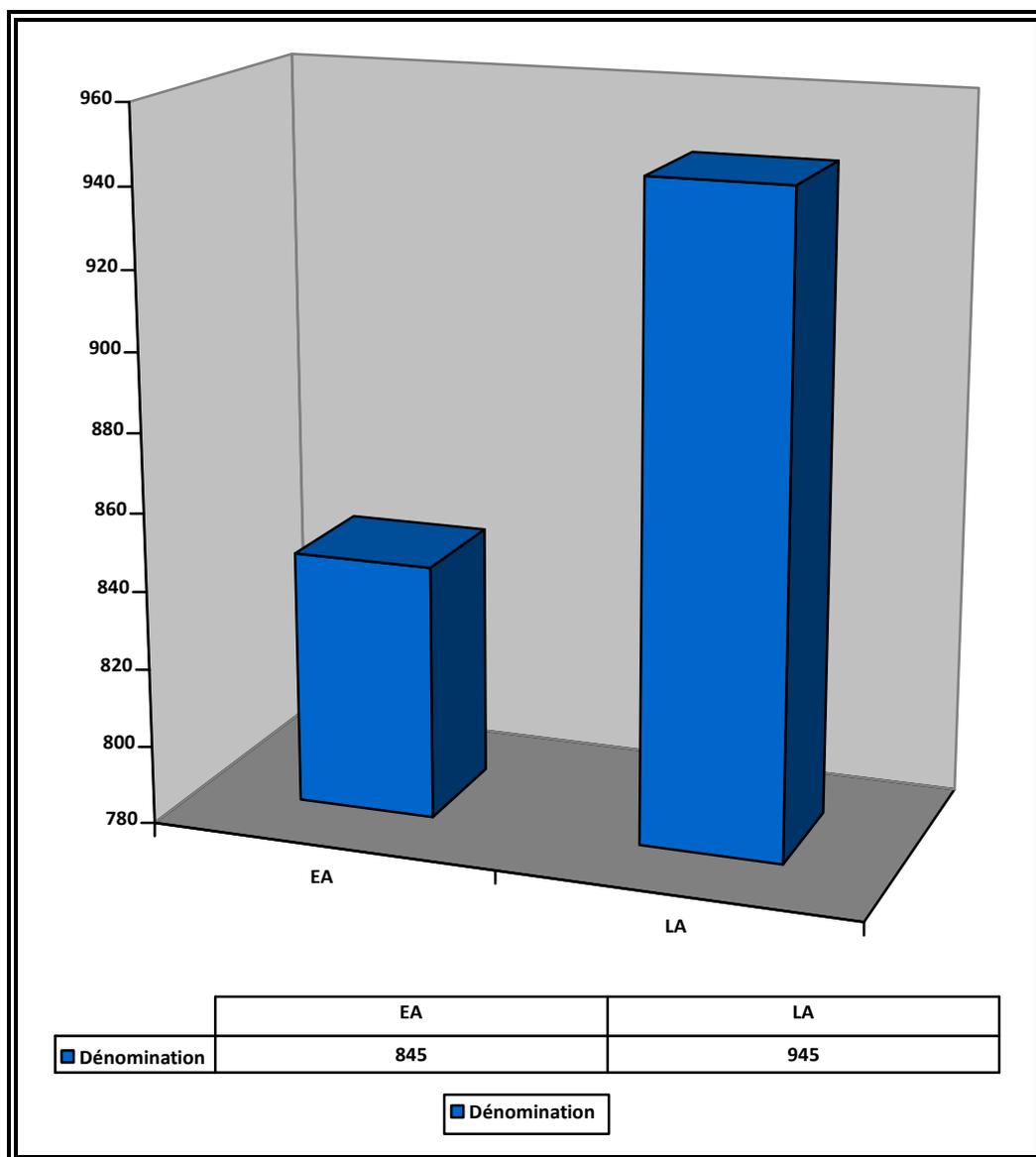
---

<sup>33</sup>. Zevin, J.D., Seidenberg, M.S., "Age of acquisition effects in word reading and other tasks", *Journal of Memory and Language* 47, 2002, pp.1-29.

<sup>34</sup>. Carroll, J.B., White, M.N., " Word frequency sandage of acquisition as determiners of picture naming latency." *Journal of Experimental Psychology*12, 1973, pp.85-95.

<sup>35</sup>. Bonin, Patrick., *Op.Cit.*, p.9.

<sup>36</sup>. Zevin, J.D., Seidenberg, M.S., *Op.Cit.*, pp.1-29.



**Fig. 6 : Latences (en MS) en fonction de la dénomination orale et de l'âge d'acquisition (EA : mots appris tôt ; LA : mots appris tardivement)**

## CHAPITRE -II-

# La mémoire & le développement de la compétence langagière

Combien de mots sont entreposés dans la mémoire d'une personne ? Les chiffres varient énormément. Pour la vaste majorité de personnes, ces mots sont entreposés dans l'hémisphère gauche du cerveau . Comme toute information dans la mémoire humaine, ces mots s'intègrent à un réseau structuré, le « lexique mental ».

Pour que les nouveaux mots soient acquis, il faut qu'ils soient mémorisés. Selon Piaget<sup>37</sup> , la mémoire est :

*« Un sous ensemble de la mémoire biologique constitué par l'ensemble des processus et systèmes qui déterminent la capacité de stocker, de transférer, et de réactualiser les souvenirs singuliers et autobiographiques, c'est-à-dire ceux qui se réfèrent explicitement au passé de l'individu (par exemple lors du rappel ou de la reconnaissance. »*

Les modèles classiques de mémoire en psychologie cognitive se présente comme une série d'oppositions binaires. Ils sont clairement fondés sur une métaphore, celle de l'ordinateur. La mémoire à long terme serait une sorte de disque dur où sont stockées nos connaissances et nos souvenirs. La mémoire de travail serait une sorte de mémoire vive à capacité limitée.

Selon Tulving<sup>38</sup> , la mémoire peut désigner de façon plus spécifique :

- Un système hypothétique de stockage de l'information (la mémoire à court terme, par ex.).
- La nature de l'information stockée (la mémoire verbale, par ex.).
- Une propriété particulière de récupération de cette information stockée (la mémoire épisodique, par ex.).

---

<sup>37</sup>. Jean, Piaget, " Mémoire et intelligence ", Paris : Presse Universitaire de France, 1968.

<sup>38</sup>. Tulving, E., "Concepts of memory ", The Oxford Handbook of Memory. Oxford University Press, 2000, p30-43.

- Un processus particulier de récupération de cette information (la mémoire de reconnaissance, par ex.).
- Un état particulier de conscience qui accompagne l'activité mnésique et la différencie d'autres actes cognitifs (la mémoire de recollection, par ex.).

Jean-François Le Ny<sup>39</sup> distingue une mémoire à long terme : " *la mémoire épisodique*" ou encore "*la mémoire sémantique*", "*la mémoire procédurale*" où les capacités sont mises en œuvre plutôt qu'elles ne sont reconnues, et "*la mémoire de travail*" parfois aussi appelée mémoire à court terme qui serait une sorte de mémoire vive à capacité limitée.

## 1. La mémoire à long terme (MLT) :

La mémoire à long terme, mémoire où sont stockées les informations pendant une longue période et même pendant toute la vie. Aussi, L'information est organisée au sein de la mémoire à long terme. Elle semble être pouvoir être décomposé en différents systèmes.

Tulving<sup>40</sup>, distingue la mémoire procédurale de la mémoire propositionnelle.

Cette mémoire dite « *permanente* » :

- Présente la capacité de stockage la plus importante de toutes les mémoires.
- Contient les éléments lexicaux, les règles grammaticales, etc.

## 2. La mémoire à court terme (MCT) :

Est une mémoire conservant l'information pendant une durée très courte après exposition perceptive. Elle est à capacité limitée (5 à 9 informations stockée), en MCT

---

<sup>39</sup>. Le Ny, Jean-François, « mémoire », in *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, NATHAN, La mémoire sémantique, la mémoire épisodique, la mémoire procédurale et l'expertise, la mémoire de travail, le rôle de la mémoire dans l'acquisition, 1994.

<sup>40</sup>. Tulving, E., *Op.Cit.*, pp.30-43.

ne peut se maintenir l'information que le temps nécessaire à la solution d'un problème défini et l'effaçant ensuite. Ce déficit cognitif de la mémoire à court terme est le déficit le plus important qu'un apprenant en langue étrangère peut connaître.

Donc, les limitations de la mémoire à court terme constituent une cause majeure de difficultés de raisonnement pour les apprenants de la langue étrangère.

### **3. mémoire de travail (MT) :**

Selon la théorie de Gaonac'h<sup>41</sup> qui a mis en difficulté la théorie dualiste, opposant mémoire à court terme (MCT) et mémoire à long terme (MLT), la mémoire à court terme ne pourrait conserver qu'un nombre limité d'informations qui seraient sensibles à l'interférence et rapidement oubliées si elles ne sont pas « réviser »

Pour Bogaards<sup>42</sup> :

*« Plus la trace mémorielle est riche et précise, plus elle a de chances d'être retrouvée, réutilisée, par ce fait même, renforcée. »*

Selon Baddeley<sup>43</sup> :

*« Cette mémoire transitoire a une double fonction : de stockage comme dans la mémoire à court terme mais aussi de traitement des informations .».*

Autrement dit, la mémoire de travail est supposée constituer le système de mémoire dans lequel se réalisent les opérations qui sont nécessaires au bon déroulement d'une activité mentale.

Le modèle de Baddeley, et ceux qui lui sont proches, expliquent qu'un « *administrateur central* » contrôle le fonctionnement de deux sous-systèmes asservis de traitement et de stockage temporaire de l'information :

---

<sup>41</sup>. Gaonac'h, D., & P. Larigauderie, "Mémoire et fonctionnement cognitif : La mémoire de travail. ", Paris : Armand Colin.

<sup>42</sup>. Bogaards, Paul, *Op.Cit.*, p.93

<sup>43</sup>. Baddeley, A., « Mémoire humaine, théories et pratiques » Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble, 1993.

- Un module spécifique à l'information Visio- spatiale (couleur, forme, position) ou bloc-notes Visio- spatiale.
- Un autre module spécifique à l'information phonologique (boucle articulatoire).

Ce contrôle est la conséquence des contraintes imposées par la quantité limitée de ressources attentionnelles générales.

Selon Miller<sup>44</sup>, la mémoire de travail se caractérise par :

- Une capacité limitée : on ne peut mémoriser plusieurs éléments à la fois.
  - ✚ Test d'appréhension de chiffres (Digit span tests) : en moyenne on ne se rappelle que 7 +/- 2 éléments des chiffres, lettres ou autres unités d'information que l'on essaie de mémoriser (Miller 1956).
  - ✚ Les effets de primauté et de récence : la remémoration est supérieur pour les premiers et les derniers éléments d'une liste en comparaison avec les autres éléments de la même liste.
- La fragilité du stockage : on peut oublier l'information stockée dans la mémoire de travail sous l'effet de n'importe quelle distraction.

En résumé donc, la mémoire de travail, partie active de la mémoire à long terme, mobilise de façon sélective, pertinente et non limitée les éléments de cette mémoire à long terme à part les éléments non mobilisés qui deviennent progressivement inaccessibles. Pour traiter des éléments nouveaux de l'environnement, la mémoire de travail est, au contraire, très limitée.

#### **4. La mémoire sémantique :**

C'est ce type de mémoires qui nous intéresse particulièrement puisque la mémoire sémantique est nécessaire à la compréhension et à la production du sens et, évidemment du langage. On peut la décrire comme un système par lequel l'individu

---

<sup>44</sup>. Miller, George. A. "The magical number seven, plus or minus two: some limits on our capacity for processing information". *Psychological Review*. 63, 1956, p. 81-97.

stocke les symboles verbaux, les significations, les référents, les concepts et leurs règles de manipulation. Alors, c'est une base de connaissance, que nous possédons tous et dont une grande partie est accessible rapidement et sans effort.

La simulation de la mémoire sémantique pose rapidement le problème de son organisation. En effet, les connaissances en mémoire sont reliées les unes aux autres et cette organisation permet une récupération optimale des connaissances. La récupération du signifié se ferait alors par un mot ayant un sens proche de mot cible, en suivant des relations paradigmatiques (par exemple : « *pain* » → « *beurre* »).

Il existe également une mémoire qui concerne la forme des mots, sa graphie, sa prononciation, c'est la mémoire lexicale. La récupération du signifiant se ferait alors par des mots contenant des sons semblables, les mêmes lettres (initiales, finales ou encore le même nombre de syllabe que le mot cible). La mémoire sémantique et la mémoire lexicale sont les composantes de la mémoire verbale.

Quoi qu'il en soit, les approches classiques de la psychologie cognitive ont un double avantage : elles ont permis de générer des hypothèses et de proposer des modélisations précises de certains phénomènes de mémoire.

## **5. La compétence à communiquer langagièrement :**

La compétence à communiquer langagièrement peut être considérée comme présentant plusieurs composantes, une compétence linguistique, une compétence sociolinguistique, une composante pragmatique. Chacune de ces composantes est posée comme constituée notamment de savoirs, d'habiletés et de savoir-faire.

En linguistique, la définition de la notion de compétence ne devrait pas faire l'ombre d'un doute :

**« La compétence est le système de règles intériorisé par les sujets parlants et constituant leur savoir linguistique, grâce auquel ils sont capable de prononcer ou de comprendre un nombre indéfini de phrases inédites »<sup>45</sup>.**

En fait, développer la compétence langagière en langue étrangère, implique notamment, l'apprentissage du lexique de la langue en question, auquel est attachée la « *capacité lexicale* » des apprenants. Le rôle de l'enseignant de F.L.E, évolue donc de celui de formateur vers celui de médiateur, il doit effectuer des efforts, en situation de classe, afin de mener l'apprenant à orchestrer et mobiliser ces ressources à bon escient, au moment opportun.

En effet, parler une langue étrangère implique la connaissance des mots de cette langue. Cependant, lors de notre pratique d'enseignement au secondaire, on a souvent vu que le niveau de vocabulaire chez nos apprenants de français langue étrangère, est insuffisant et ils « *manquent souvent de mots* », ce qui affecte fortement à la communication. Dans le même ordre d'idée, Bogaards<sup>46</sup> affirme :

**« Plus l'apprenant connaît de mots plus il en apprend. »**

En situation de classe, qu'est une véritable situation de communication, les apprenants de français langue étrangère, ont généralement tendance à éviter de prendre la parole, car il faut un maximum de mots pour communiquer.

Depuis déjà une trentaine d'années, les recherches sur l'enseignement du vocabulaire en L2, prennent de plus en plus d'envergure.

---

<sup>45</sup>. Dubois, Jean, « Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage », Paris: Larousse, 1999, p.100.

<sup>46</sup>. Bogaards.Paul, *Op.Cit.*, p.285.

Néanmoins, l'enseignement du lexique n'a pas bénéficié des investissements de recherches que dans les autres domaines, de plus en plus, les manuels scolaires aux secondaires accordent très peu d'importance au vocabulaire.

Il semble donc évident d'enseigner du vocabulaire dans une classe de langue étrangère, mais de quelle façon ?

Nous pouvons mener l'apprenant à accéder et de la meilleure façon au sens du mot, de pouvoir l'intégrer dans son propre lexique mental et d'établir les relations nécessaires avec les autres mots dans le réseau associé.

Nous penchons, dans le chapitre qui suit, au rôle important de l'apprentissage lexical en contexte, ainsi qu'au rôle des stratégies que l'apprenant doit adopter pour deviner le sens de ces unités lexicales.

Nous étudierons ensuite l'importance des activités lexicales afin de réviser et de renforcer les tâches mémorielles. Enfin nous verrons jusqu'à quel point d'utilisation d'un dictionnaire peut aider les apprenants à s'approprier le lexique d'une langue étrangère.

# CHAPITRE -III-

## Les stratégies d'apprentissage

## **1. Les stratégies d'apprentissage :**

si l'on prend la définition du Petit Robert, le terme stratégie est un « ensemble d'actions coordonnées, de manœuvres en vue d'une victoire. ». or, ce que nous entendons par stratégie en didactiques des langues, n'est rien d'autres que les moyens que se donne l'apprenant pour communiquer avec un interlocuteur.

Lors du curriculum scolaire, les apprenants sont exposés à une très grande quantité de mots nouveaux; certains attirent leur attention, d'autres semblent passer inaperçus.

Les stratégies utilisées par les enseignants et par les apprenants sont nombreuses et certaines sont plus efficaces que d'autres pour différents types d'apprenants.

Actuellement les chercheurs proposent différentes tactiques afin d'aider le locuteur non natif à élargir son lexique, à ce propos, Alex Boulton affirme :

***« Le choix des stratégies aurait une influence sur la structure de lexique mental. »***<sup>47</sup>

Pour Daniel Gaonac'h :

***« Les stratégies d'apprentissage ont pour visé de saisir et de traiter les informations sur le fonctionnement de la langue. »***<sup>48</sup>

---

<sup>47</sup>. Alex. Boulton. : " Aspects lexicaux de l'acquisition naturelle et de l'apprentissage artificiel en L2.", *Mélanges, Crapel* 26, 2000 , p.14.

Pour parler de phénomène, on trouve de nombreux termes dans les travaux de chercheurs, " techniques, tactiques " peuvent donc se définir comme les opérations utilisées par l'apprenant pour faciliter l'acquisition, le rappel et l'utilisation de l'information.

Ainsi l'intégration de ces stratégies dans la salle de classe est d'amener l'apprenant à une autonomie lors de l'apprentissage du lexique d'une langue étrangère

Nation<sup>49</sup>, qui s'intéresse tout particulièrement aux stratégies inférentielles en apprentissage de français langue étrangère, a divisé la stratégie en cinq phases :

- 1) Décider du statut grammatical du vocable à deviner (verbe, adjectif...).
- 2) Décider quelles autres unités du contexte immédiat ont des liens grammaticaux directs avec elles.
- 3) Utiliser le texte entier: le phrase, le paragraphe, les diagrammes...  
Chercher des relations sémantiques entre l'unité et le reste du texte, du type cause à effet ...
- 4) Tenter d'inférer le sens de l'unité.
- 5) Vérifier l'inférence, en observant surtout :
  - a- la correspondance grammaticale;
  - b- la substitution de l'inférence avec l'unité originale;
  - c- la morphologie de l'unité originale.

Ces stratégies inférentielles ont pour but essentiel de compléter le processus de l'apprentissage d'une langue étrangère.

## **2. Les stratégies d'apprentissage lexical :**

---

<sup>48</sup>. Daniel. Gaonac'h. : "Théories d'apprentissage et d'acquisition d'une langue étrangère.", pp.1-20.

<sup>49</sup>. Nation. I.S.P. & Newton J., "Teaching vocabulary", Cambridge University Press, 1997, pp.238-254.

Un classement de stratégies d'apprentissage lexical, a été proposé en 1997 par Schmitt<sup>50</sup>, ce classement est basé autour d'une dichotomie entre stratégies directes et stratégies indirectes :

Pour les stratégies directes (impliquent une manipulation de LE et la mise en œuvre de processus mentaux.) :

- 1) Les stratégies de mémoire (mnémoniques) : pour faciliter le rappel du vocabulaire (regrouper les unités significatives...)
- 2) Les stratégies cognitives : pour faciliter le traitement de l'information linguistique (par exemple : la prise de note.)
- 3) Les stratégies de compensation : pour faire face à des lacunes dans les connaissances ou dans la performance (par exemple : deviner le sens des mots...)

Les stratégies indirectes sont aussi importantes que les stratégies directes, elles soutiennent l'apprentissage :

- 1) Les stratégies métacognitives : pour gérer le processus d'apprentissage (trouver des occasions pour utiliser la langue.)
- 2) Les stratégies affectives : pour gérer ses émotions et sa motivation.
- 3) Les stratégies sociales : pour apprendre par le moyen d'un contact avec les autres.

En salle de classe l'apprenant se trouve devant des textes qui contiennent des unités inconnus, l'apprenant doit adopter des stratégies pour l'aider à deviner le sens de ces unités.

Il semble logique que le choix des stratégies aurait un impact sur la structure du lexique mental en L2. Ces stratégies lexicales sont multiples : utilisation d'un dictionnaire bilingue, utilisation des listes de vocabulaire, faire une étude orthographique, faire des inférences contextuelles.

---

<sup>50</sup>. Schmitt. Norbert., "Vocabulary learning strategies", Cambridge University Press, 1997, pp.199-227.

Un apprenant qui avance dans son apprentissage de français langue étrangère réfléchit et se concentre sur les unités lexicales, l'effort mental ainsi fourni doit permettre de renforcer les traces mémorielles et de multiplier les liens avec les autres items mentaux.

### **3. Le contexte est-il important pour l'apprentissage du lexique ?**

L'apprenant traite plus facilement un mot quand celui-ci fait partie d'un contexte dans lequel il est relativement prédictible. Une recherche de Milton et Meara<sup>51</sup>, estime que des étudiants de niveau avancé peuvent progresser lexicalement à un taux annuel de près de 2500 mots dans un environnement de langue seconde.

Il est capable d'acquérir des unités lexicales en communication orale ou écrite et avec succès.

Dans son travail consacré à l'enseignement lexical, Bogaards, a fait le point sur l'évolution des travaux en psycholinguistique sur le lexique. Il montre que l'acquisition du vocabulaire se fait mieux en contexte, il considère que le contexte est :

***« Sans aucun doute la source la plus précieuse pour découvrir le sens d'un mot »***

Les nouvelles théories en didactique des langues étrangères affirment que :

***« Deviner le vocabulaire en contexte est la façon la plus courte pour découvrir la signification d'un nouveau mot. »***

Cependant le rôle du contexte a été négligé en tant qu'un moyen de l'apprentissage du lexique. Marie-Claude Tréville<sup>52</sup> mentionne que :

---

<sup>51</sup>.Milton, J.-A. & Meara, P., "how periods abroad affect vocabulary growth in a foreign language", *ITL*, 107-108, 1995, pp.17-34.

<sup>52</sup>. Marie-Claude Tréville:"Le développement du vocabulaire en L2: point de vue pédagogique.

**« L'acquisition et l'apprentissage du vocabulaire en langue seconde font l'objet depuis des années d'abondantes recherches, mais la pédagogie du vocabulaire en L2 reste une question accessoire dans le propos conclusif des articles publiés. »**

La méthode d'apprentissage en contexte est une stratégie de recherche d'indices à travers un réseau de signifiés dans une confrontation des éléments d'un système cohérent de sens, cela dit, que l'apprenant rencontre des unités en contexte.

Comment donc assurer la richesse des contextes dans une salle de classe ?

#### **4. Les conditions du contexte :**

D'après Bogaards, le contexte doit répondre à certaines conditions :

- 1) Il doit être « *simple et pertinent, et doit réveiller le réseau lexical du locuteur natif.* »<sup>53</sup>
- 2) Les contrastes et description (...) aident à la compréhension, (ainsi que les connaissances encyclopédiques.<sup>54</sup>, il permet de présenter différentes acceptions du même mot et semble assurer une meilleure rétention.
- 3) Il ne doit pas être gêné par les contextes trompeurs (métaphores).

Un contexte qui respecte ces conditions et qui donnera le plus d'indices à la compréhension du mot sera très efficace pour l'apprentissage du lexique. Comparons les deux contextes suivants pour le mot : *coffre-fort*.

- a)- Le banquier ferme le *coffre-fort* à clé pour mettre l'argent en sécurité.
- b)- J'achète un *coffre-fort* pour suivre le conseil de mon père<sup>55</sup>.

Dans le 1<sup>er</sup> exemple, l'apprenant peut déduire l'utilité de coffre-fort, par contre dans le 2<sup>ème</sup> exemple, le contexte ne donne aucun indice et il est possible de remplacer

---

<sup>53</sup>. Beheydt, cité par Bogaards. Paul, "Le Vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères.", *Langues et Apprentissage des Langues*, CREDIF, ENS St-Cloud, Hatier-Didier, 1994, p. 69.

<sup>54</sup>. *Ibid.*, p. 69.

<sup>55</sup>. Exemples tirés de Bogaards, 1994, *Op.cit.*, p.175.

le mot coffre-fort par un autre ( un bureau, par exemple) sans changer la structure de la phrase.

Par conséquent, deviner le sens d'un mot nouveau à partir d'un contexte n'est pas une opération facile pour un apprenant de français langue étrangère, en fait, il existe très peu de preuves expérimentales qui montrent que la contextualisation lexicale serait un moyen efficace.

Les arguments en faveur de l'apprentissage en contexte sont des arguments contre l'apprentissage par le biais de listes bilingues d'unités à apprendre pour la raison que cette procédure nécessite un niveau de traitement très bas.

Malgré les divergences des chercheurs sur le rôle et les limitations du contexte, ces derniers s'entendent, néanmoins, sur le fait que le contexte est porteur d'information sur le mot.

## **5. Le rôle des activités lexicales :**

La compétence à communiquer langagièrement des apprenants est mise en œuvre dans la réalisation d'activités langagières variées pouvant relever de la réception ou de la production. La tâche de l'enseignant en classe est d'encourager l'apprenant à communiquer, car cette dernière est une véritable situation de communication et d'apprentissage qui vise à entraîner l'apprenant sur certains vocables et à favoriser ainsi leur acquisition lexicale.

En classe, les apprenants ont le temps limité pour consacrer à l'acquisition du vocabulaire. Une façon efficace pour faire cela est à travers de l'instruction explicite et systématique.

La présence d'activités lexicales dans l'apprentissage du vocabulaire se justifie par de meilleurs résultats des apprenants à des tests d'évaluation de compétences

lexicales par rapport à d'autres processus d'apprentissage telle l'exposition à de nouveaux vocables par la lecture seul de textes, selon Goodfellow<sup>56</sup> :

**« La rétention est favorisé par la quantité de travail effectué sur un vocable. La lecture de texte et l'exposition seule ne suffirent pas pour retenir les vocables. »**

Plusieurs expérimentations menées sur des apprenants d'une langue étrangère ont montré que les activités lexicales améliorent la compétence lexicale sur l'axe quantitatif (plus de vocables connus à la fin) que sur l'axe qualitatif (meilleure connaissance des vocables.).

Il existe de nombreux exercices qui mettent en jeu différentes approches ou différents aspects des vocables et de leur utilisation. Il y a des activités en compréhension ou en production, les activités communicatives ou non communicatives, les exercices hors contexte ou en contexte.

Cependant, il faut savoir aussi sur quels aspects de vocables on compte travailler (son sens, sa forme, son utilisation, etc.) car la langue est un phénomène riche et complexe et tous ses aspects ne peuvent être abordés en même temps.

Donner un contexte aux vocables déterminés, sur ce sujet Tréville et Duquette<sup>57</sup> affirment :

**« L'association de ces vocables avec les contextes appropriés met en œuvre des stratégies d'inférence qui s'exercent à partir des vocables eux-mêmes. Ceux-ci étant partiellement connus des apprenants, permettent d'établir des liens (sémantiques ou morphosyntaxiques avec certains**

---

<sup>56</sup>. Goodfellow, R., "A computer-based strategy for foreign language vocabulary learning ", Institute of Educational Technology, Open University. 1994

<sup>57</sup>. Tréville M.-C., Duquette L. : "Enseigner le vocabulaire en classe de langue", Paris, Hachette, 1996, pp.116-117.

*éléments de leur entourage et de tenter une interprétation du sens des phrases. »*

Les tests d'appariement, tests à choix multiple, nous semblent les plus adéquats pour vérifier nos hypothèses. Les tests d'appariement sont une variante des QCM. A une série de questions correspondent un même nombre ou un nombre supérieur de réponses et il faut faire le lien entre une question et une réponse (L'appariement entre les formes lexicales et réseau sémantique constitue un phénomène cognitif). Cet exercice s'avère rentable dans une approche pré-communicative en compréhension (en préparation à une situation communicative telle que la lecture ou l'écoute d'un texte, pour approfondir certains vocables). Or, La psycholinguistique n'a pas encore inventé une démarche expérimentale qui reflète clairement cet appariement.

Notons que les vocables choisis et étudiés sont ceux qui sont les moins fréquents partant du principe que la fréquence d'usage influe nécessairement sur les tâches de reconnaissances des vocables. On reconnaît plus vite un vocable plus fréquent. Les vocables seront donc ceux qui sont les moins fréquents.

Afin de prévenir la réussite de cette épreuve, on mettra à la disposition des apprenants des ressources lexicales : des dictionnaires, pour l'aide à la compréhension des vocables nouveaux. Même si le dictionnaire nuit au processus de lecture : des expériences montrent que des étudiants utilisant un dictionnaire mettaient souvent plus de temps à terminer leur tâche, sans pour autant obtenir de meilleurs résultats.

Sans pour autant résoudre tous les problèmes, il nous semble que le dictionnaire peut grandement aider l'apprenant dans sa tâche de compréhension.

## **6. L'usage des dictionnaires :**

Jusqu'à quel point l'utilisation d'un dictionnaire mène-t-elle à l'acquisition du sens du mot ?

En salle de classe et afin de prévenir la réussite des activités, nous mettons à la disposition des apprenants des dictionnaires pour les aider à la compréhension de vocables nouveaux.

Pourtant, son utilité n'est pas toujours évidente : selon Bogaards<sup>58</sup>, plusieurs expériences ont montré que le dictionnaire ne semblait pas améliorer la compréhension des textes d'une manière significative. Pour cela, il avance plusieurs raisons :

- Les apprenants n'aiment pas utiliser un dictionnaire. Ils le considèrent comme une étape obligée et contraignante qui les détourne de leur lecture.
- Ils ne savent pas utiliser un dictionnaire. Ils ont des difficultés à repérer l'information pertinente et acceptent la moindre indication qui va dans le sens de leur hypothèse initiale de manière à abrégé « *l'épreuve* ». De plus, ils sont souvent dans l'obligation d'aller consulter d'autres entrées pour comprendre la première, soit par référence explicite, soit parce que la première définition contient des mots peu ou mal connus. Ils ont alors toutes les chances de perdre le fil du texte.

Face à ce constat, Bogaards en déduit qu'il faut, d'une part, avoir un niveau de connaissance avancé sur la langue pour pouvoir profiter des informations contenues dans les dictionnaires, et d'autre part, avoir une bonne dose de ténacité et de courage.

D'autres praticiens, concernant l'utilisation des dictionnaires bilingues, arrivent à la conclusion que les apprenants apprennent plus de mots quand ces derniers sont présentés en contexte et que les apprenants qui ont accès au dictionnaire en apprennent

---

<sup>58</sup>. Bogaards, Paul., « Dictionnaires et compréhension écrite », *Cahiers de Lexicologie* 67, 1995, pp 37-53.

davantage. Malgré que le temps de lecture augmente, l'apprentissage augmente en parallèle.

Toutefois, il faut d'abord s'assurer que les élèves acquièrent adéquatement l'habilité à utiliser le dictionnaire. Sans pour autant résoudre tous les problèmes, il nous semble que le dictionnaire peut grandement aider l'apprenant dans sa tâche de compréhension.

## CHAPITRE-VI-

L'appariement des représentations  
formelles aux unités conceptuelles  
dans une situation de communication

## **1. Introduction :**

Pour vérifier nos hypothèses citées antérieurement, nous avons élaboré la méthode qui suit. Dans ce chapitre, nous décrirons, en premier lieu, les participants de notre recherche, en deuxième lieu nous présenterons les instruments que nous avons utilisés : une épreuve évaluant la connaissance lexicale des apprenants de F.L.E (un pré-test et un post-test), un questionnaire destiné aux enseignants de niveau secondaire. Finalement, nous expliquerons notre procédure de recherche.

## **2. Les sujets de l'expérimentation :**

La population cible pour le recrutement des sujets était tous les élèves de la 3<sup>ème</sup> année secondaire de deuxième trimestre d'une classe de langues étrangères dans un lycée à Khenchela. 65% des participants semblent considérés le vocabulaire comme étant leur plus grande faiblesse. Tous les apprenants ont témoigné d'avoir utilisés différentes stratégies d'apprentissage en rencontrant le nouveau vocabulaire. La langue maternelle de tous les participants était l'arabe.

Il y aura deux groupes, le groupe expérimental et le groupe témoin, chaque groupe se composait de vingt élèves. Cependant, nous allons leur proposer deux tâches différentes. Les élèves se considéraient comme lecteurs compétents et étaient naïfs par rapport au but de l'expérience.

## **3. Matériel :**

Pour notre démarche, on s'est appuyé sur trois différents textes qui incluaient des mots assez difficiles. Les trois textes proposés sont courts (moins de 80 mots), ils sont dépourvus des titres et comptent chacun un seul paragraphe. Le premier était un texte de Blaise Cendrars "*L'Or*", le deuxième d'Antoine de Saint-Exupéry "*Vol de nuit*" et le troisième de Jean-Jacques Rousseau "*L'Emile*".

Leurs présentations répondent à une mise en page claire et les caractères d'imprimerie en permettant une lecture facile. Même s'il nous semble que l'absence d'un titre pourrait nuire à la compréhension des textes, vu que celui-ci annonce le thème, résume les idées et facilite donc la compréhension (voir annexe B).

Nous nous attendions ainsi à ce qu'ils soient facilement compris par tous les sujets. Pour attirer l'attention des apprenants, on commençait par une lecture à haute voix, les mots ciblés étaient répétés par le professeur. Vingt vocables, ont été sélectionnés pour servir au test d'appariement (voir annexe1).

L'enseignant énonce la consigne et la répète. Il demande à ses apprenants de ne pas répondre au questionnaire mais de relire plusieurs fois les trois textes en silence.

L'enseignant doit guider l'élève dans l'application de la stratégie en lui donnant le soutien nécessaire.

## **4. Procédure :**

### **4.1. Pré-test :**

Pour débiter notre travail, nous avons préparé un pré-test. Ce dernier devrait nous montrer si les mots sélectionnés étaient connus par les apprenants ou non (Annexe A).

### **4.2. Post-test :**

Nous avons présenté par écrit les trois textes aux apprenants de groupe expérimental seulement. Toutefois la tâche des apprenants des deux groupes consistait à faire le lien entre le vocable et le sens qui lui convient parmi plusieurs propositions. Une réponse correcte correspond à chaque vocable et question. Avant de procéder à l'épreuve, nous avons expliqué clairement l'opération d'identification à effectuer à l'aide de deux exemples.

Afin d'éviter que les mauvaises réponses ne reflètent des difficultés de lecture, l'expérimentateur a lu au groupe expérimental à haute voix les trois textes, ce qui a

assuré un rythme constant. L'explication des tâches et la toutes les propositions ont un même poids dans le calcul de la note de la passation des activités ont duré au total environ 20 minutes. Le matériel expérimental ainsi que les consignes présentées aux élèves sont fournies à l'Annexe C, D. Les élèves du groupe expérimental sont appelés à lire attentivement les trois textes en portant une attention particulière aux mots ciblés qui seraient l'objet du test, quand au groupe témoin, il sera chargé de répondre au test d'appariement seulement. Il est nécessaire que l'enseignant laisse l'apprenant tâtonner librement à la recherche des rapprochements, de conceptualiser de façon inductive et l'inciter à croiser les indices linguistiques et discursifs.

### **4 .3. L'activité langagière :**

A la suite du test d'appariement, les apprenants devaient donner un résumé oralement sur chaque texte.

Le but de cet exercice orale est de voir/vérifier comment en accédant à de nouveaux mots, ils peuvent améliorer leur capacité langagière / communicationnelle en réemployant les mots enseignés. Lors de l'exercice oral, l'enseignant posera des questions sur les trois textes, en incluant les nouveaux vocables ensuite, de trouver les fautes des apprenants et de les remédier. L'objectif est de demander de la part des apprenants une plus grande implication qui favorisera la rétention des mots et par conséquent une amélioration de la compétence langagière en réemployant le vocabulaire acquis

En ce qui concerne les définitions utilisées dans le test d'appariement, elles proviennent du dictionnaire " Le Petit Larousse 2009".

### **4.4. Questionnaire destiné aux enseignants du cycle secondaire :**

Le questionnaire a pour objectif de nous aider à expliquer nos observations.

Ce questionnaire destiné aux vingt enseignants du lycée, se compose de quinze questions majoritairement ouvertes et qui vont nous donner plus de renseignements sur l'enseignement du lexique.

## **5. Analyse de données :**

### **5.1. Interprétation des résultats :**

Dans ce qui suit, nous décrirons les résultats obtenus suite à notre expérimentation. Nous espérons que les résultats obtenus nous donnerons des pistes d'interprétation dans le but de vérifier si la compétence langagière de nos apprenants est meilleure suite à un accès lexical.

Pour chaque résultat obtenu nous présenterons un graphique qui seront décrit afin d'en ressortir les points saillants.

Nous présenterons, tout d'abord, les résultats concernant le pré-test, suivront ensuite, les résultats relatifs au test d'appariement. Enfin, les résultats obtenus par le biais d'un questionnaire destiné aux enseignants du cycle secondaire et à l'examen oral. La synthèse des résultats terminera le chapitre.

### **5.2. Résultats du pré – test :**

Le pré – test a montré que presque tous les mots étaient inconnus par les étudiants, sauf les mots « feu », « passé », « forces » : les élèves ont donné une explication correcte pour ces mots.

Autrement dire : 10% étaient des mots connus et 90% des mots inconnus.

Nous présentons ici le graphique démontrant le nombre de participants ayant compris les mots au pré-test.

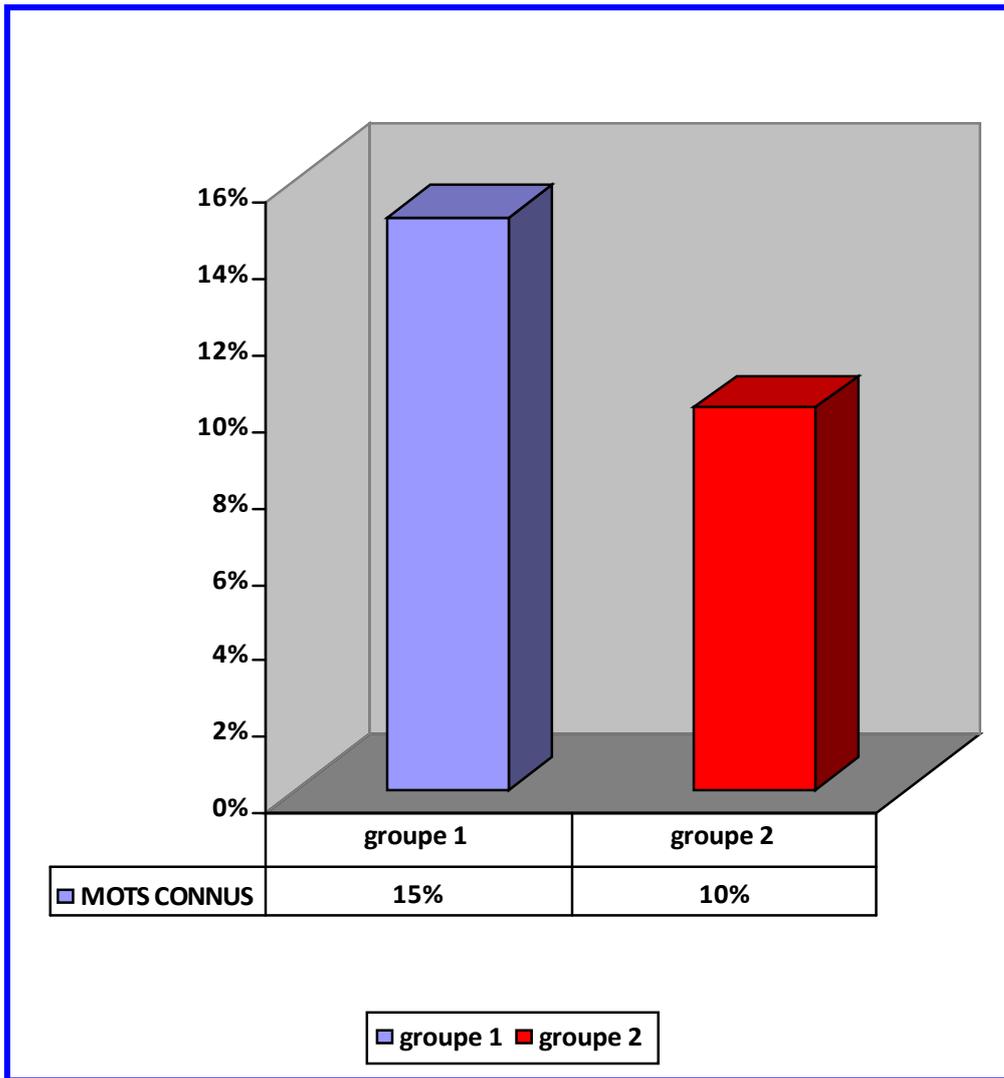


Fig.6 : Résultats au pré-test des deux groupes

Nous avons remarqué que les participants du groupe expérimental (groupe1) ainsi que ceux du groupe témoin (groupe2) n'ont pas connus la majorité des mots. En général, nous considérons que les mots choisis dans les trois textes étaient d'ordre général et moins spécifiques à un contexte particulier.

### 5.3. Résultats du post – test :

Nous rappelons que ce test, (test d'appariement) a été effectué sur papier. Les résultats ont permis de vérifier dans quelle mesure la compréhension du mot en contexte peut jouer un grand rôle pour accéder au sens de ce dernier.

<b>PARTICIPANTS DU GROUPE 1</b>	<b>POURCENTAGE(%)</b>
<b>Charaf</b>	<b>80%</b>
<b>Naima</b>	<b>90%</b>
<b>Sami</b>	<b>80%</b>
<b>Amine</b>	<b>80%</b>
<b>Yousef</b>	<b>90%</b>
<b>Rafik</b>	<b>80%</b>
<b>Nour El Houda</b>	<b>90%</b>
<b>Rima</b>	<b>90%</b>
<b>Mohamed El Salah</b>	<b>80%</b>
<b>Salah</b>	<b>80%</b>
<b>Abdelhafid</b>	<b>90%</b>
<b>Amir</b>	<b>50%</b>
<b>Djaâfar</b>	<b>70%</b>
<b>Kheira Asma</b>	<b>10%</b>
<b>Khadîdja</b>	<b>10%</b>
<b>Sawsan</b>	<b>90%</b>
<b>Amel</b>	<b>70%</b>
<b>Farid</b>	<b>90%</b>
<b>Akram</b>	<b>70%</b>
<b>Leila</b>	<b>90%</b>
<b><i>Moyenne</i></b>	<b>82%</b>

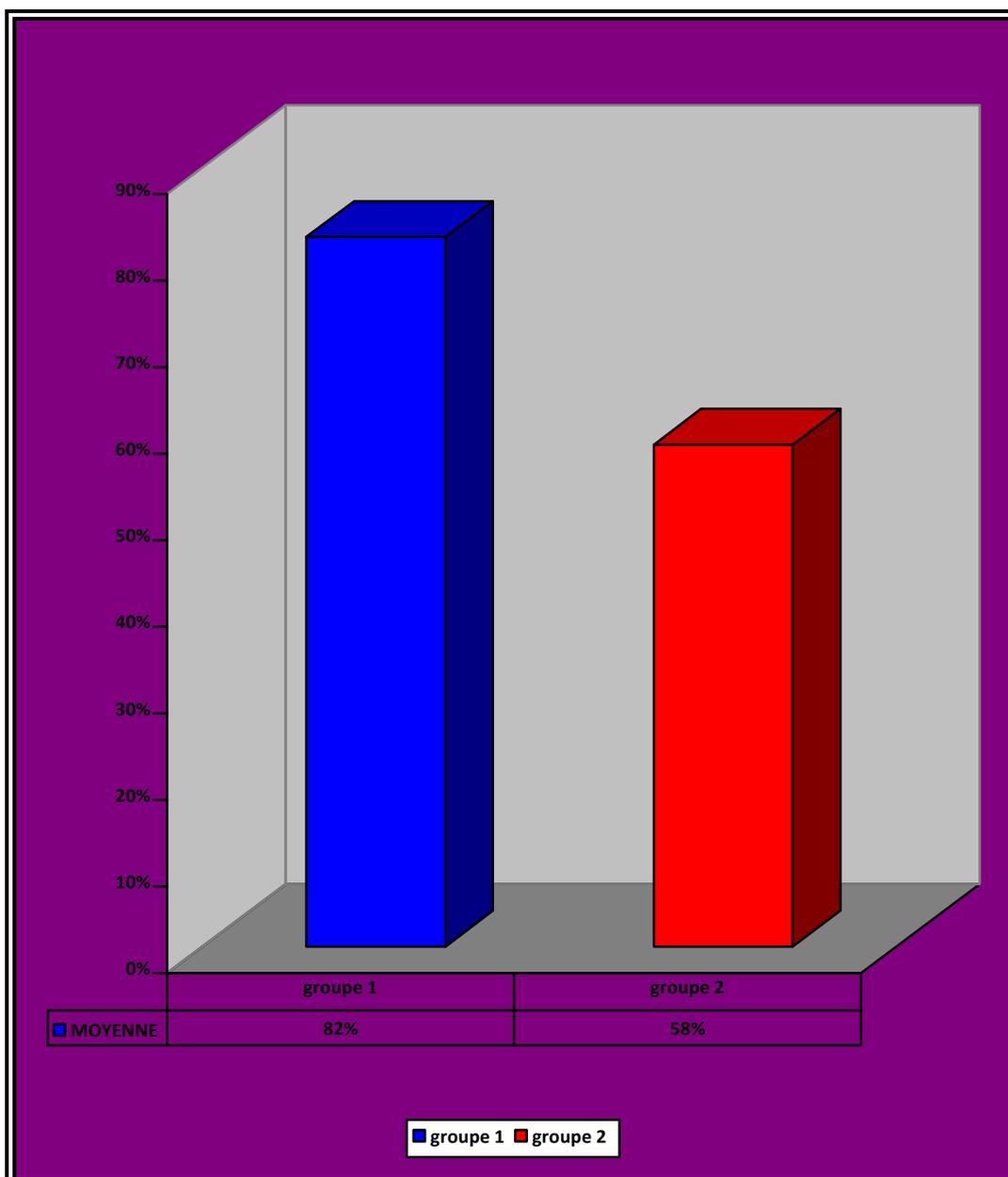
**Fig.7 : Pourcentage de réussite au test d'appariement (groupe expérimental)**

Pour ce premier groupe, un participant a obtenu un résultat de 50%, deux ont obtenus 70%, sept ont obtenus 80%, huit ont obtenus 90%, deux seulement ont obtenus un résultat de 100%.

<b>PARTICIPANTS DU GROUPE 2</b>	<b>POURCENTAGE(%)</b>
<b>Houda</b>	<b>50%</b>
<b>Omar</b>	<b>60%</b>
<b>Younes</b>	<b>20%</b>
<b>Râja</b>	<b>40%</b>
<b>Amina</b>	<b>60%</b>
<b>Soumya</b>	<b>80%</b>
<b>Hichem</b>	<b>70%</b>
<b>Roumaïssa</b>	<b>50%</b>
<b>Ahlam</b>	<b>80%</b>
<b>Nassima</b>	<b>60%</b>
<b>Mohamed</b>	<b>70%</b>
<b>Alaà</b>	<b>50%</b>
<b>Rami</b>	<b>70%</b>
<b>Latifa</b>	<b>60%</b>
<b>Hamida</b>	<b>10%</b>
<b>Nabila</b>	<b>70%</b>
<b>Houssam</b>	<b>70%</b>
<b>Hamza</b>	<b>50%</b>
<b>Akila</b>	<b>70%</b>
<b>Ismahan</b>	<b>40%</b>
<b>Moyenne</b>	<b>58%</b>

Fig.8 : Pourcentage de réussite au test d'appariement (groupe témoin)

Pour ce deuxième groupe, quatre participants ont obtenu un résultat qui varie entre 10% et 40%, huit autres ont obtenus entre 50% et 60%, six ont obtenus 70%, deux seulement ont obtenus un résultat de 80%.



**Fig.9 : Moyenne au Post-test pour les deux groupes**

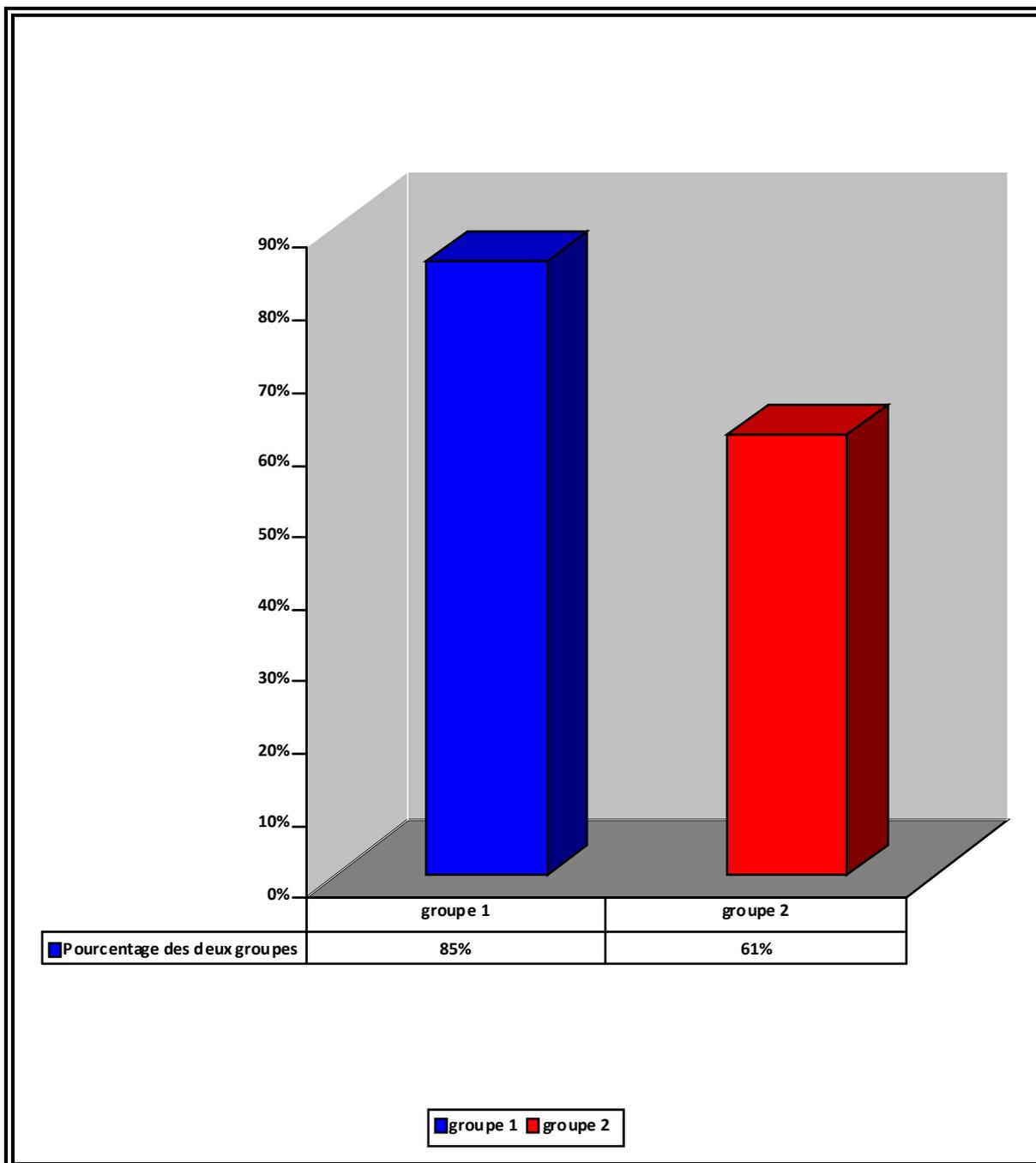
En ce qui concerne le post-test évalué par le test d'appariement, les sujets du groupe expérimental ont répondu correctement 82% contre 58% pour ceux du groupe témoin, l'écart étant significatif, nous devons conclure que le fait de présenter les mots dans un contexte, permet aux apprenants d'accéder au sens de ces derniers.

Nous avons remarqué que tous les apprenants du groupe expérimental ont, en général, mieux réussi pour les mots enseignés en contexte par rapport à ceux de groupe témoin. Associer la définition au contexte permet de faire le choix de la bonne définition et de conforter l'hypothèse faite à partir du contexte seulement. Plusieurs recherches confirment cette tendance. Donc, l'enseignement du lexique en contexte a mieux outillé l'apprenant, lui permettant d'avoir une meilleure compréhension dans le post-test et à mieux employer les mots lors de la production orale, par conséquent d'avoir la meilleure habileté langagière, ce qui a mené au pourcentage le plus élevé de réussite pour le groupe expérimental. Ces données nous permettent de valider notre première hypothèse que les élèves de FLE feraient preuve de compétence lexicale en accédant au sens de mots.

#### **5.4. Résultats de l'activité langagière :**

Trois séances (trois heures) ont été consacrées à l'élaboration d'une présentation orale de l'un des trois textes qui mettent l'accent sur le développement / l'amélioration des capacités communicationnels des apprenants en accédant aux nouveaux mots. Il s'agit d'entraîner l'élève à reprendre le thème de chaque texte et de réemployer à bon escient les mots introduits précédemment. Nous avons mis en place, différentes situations de communication au sein de la classe : élève seule, en groupe ; etc.

Nous tenons à rappeler que l'effort mental produit favorise les chances de rétention. En effet, les connexions faibles créent dans le lexique mental de la langue étrangère lors du test d'appariement seraient renforcés.



Afin de mesurer la capacité d'intégrer les mots dans des phrases, le réemploi des mots doit se faire dans des phrases composées par les apprenants des deux groupes sans avoir accès aux textes. Par conséquent, les phrases produites témoigneraient de la vraie compréhension des mots.

**Fig.10 : Pourcentage des deux groupes à l'activité orale**

Egalement, les résultats de la présentation orale des deux groupes ont démontré un très grand écart dans les résultats 85% pour le groupe expérimental et 61% pour le groupe témoin. Nous constatons que l'ensemble du groupe qui a eu recours aux textes

lors du test d'appariement ont, en général, mieux réussi l'activité orale. Nous pouvons alors conclure qu'accéder au sens des mots en contexte a été plus bénéfique pour les apprenants afin de leur permettre de mieux réemployer les mots déjà acquis. Nous pouvons l'expliquer par les résultats des recherches en psycholinguistique qui montrent que le lexique mental semble être composé d'unités reliées entre elles par des liens de nature sémantique et contextuelles, qui seront renforcés. En outre, la réactivation de ces unités lexicales doit, sans doute, conduire à une décontextualisation progressive des mots et assurer le transfert vers d'autres situations de communication.

Or, nous avons remarqué que quelques mots n'étaient pas du tout réemployés lors des présentations dont les apprenants ne pouvaient pas se rappeler, cet exercice oral pouvait mesurer chez les élèves à la fois la capacité de se rappeler des mots, leur mémoire, et l'habileté de les réemployer lors d'une interaction en classe.

Ce qui concerne l'utilisation des stratégies par les deux groupes, il semble qu'ils ont utilisé un éventail de stratégies diverses :

- Ecrire plusieurs fois le mot et sa définition ;
- Utiliser le mot dans une phrase ;
- Ecrire la définition du dictionnaire ;
- Emploi des synonymes.

Nous pouvons donc conclure que tous les sujets possèdent un certain bagage des connaissances stratégiques.

## 5.5. Résultats du questionnaire destiné aux enseignants du cycle secondaire :

Nous avons reçu 17 questionnaires sur 20 enseignants interrogés.<sup>59</sup>

**Question 1** : Vos apprenants trouvent-ils des difficultés majeures à la lecture des textes ?

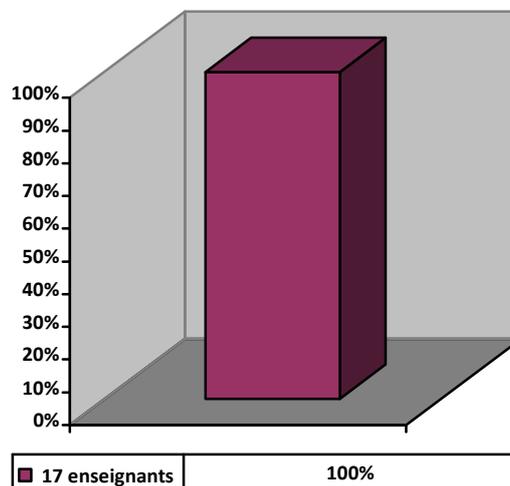
- Est-ce que c'est une marque d'un " appauvrissement " ou d'une "méconnaissance" de vocabulaire ?

### **Commentaire :**

Les résultats obtenus montrent que tous les enseignants (17) interrogés trouvent que les apprenants de français langue étrangère ont des difficultés majeures.

Ils pensent que parfois, c'est une question d'appauvrissement de vocabulaire.

### **Représentation graphique n° O1 :**



---

<sup>59</sup>. Il nous a été très difficile d'obtenir des réponses claires et précises de tous les enseignants interrogés.

**Question 2 : Est-ce que vos apprenants cherchent-ils à acquérir du vocabulaire en utilisant des dictionnaires ?**

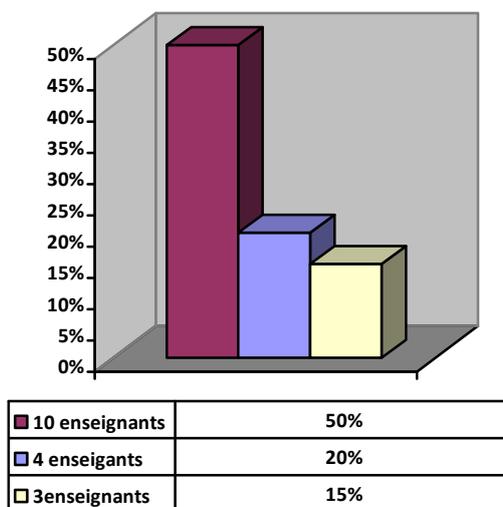
**Commentaire :**

Pour dix enseignants les apprenants ne sont pas familiers avec cet outil et manquent souvent de motivation.

Pour quatre autres ils pensent qu'en matière d'apprentissage lexical, le dictionnaire semble être un outil très utile, voire indispensable de par la quantité d'information qu'il contient.

Enfin trois enseignants pensent que le dictionnaire favorise la maîtrise lexicale même si quelques uns disponibles sur le marché ne conviennent pas aux apprenants de français langue étrangère.

**Représentation graphique n° O2 :**



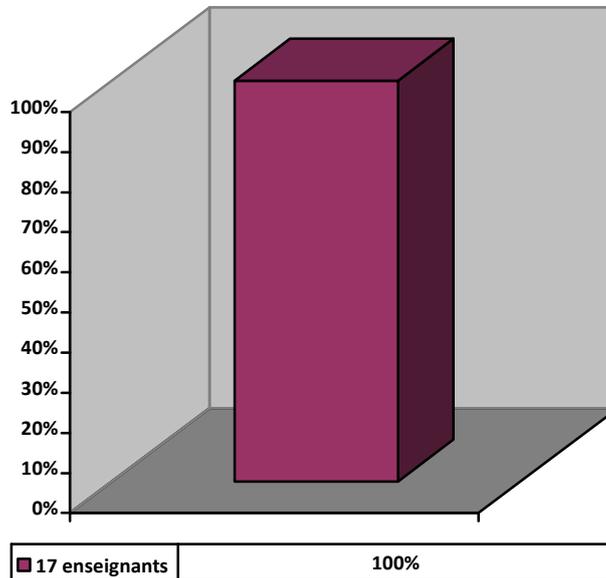
**Question 3 : Quelles sont les difficultés langagières majeurs auxquelles sont confrontés vos apprenants ? Selon vous, c'est du à quoi ?**

**Commentaire :**

Tous les enseignants interrogés (17 enseignants) pensent que, pendant la séance de lexicque, les apprenants n'arrivent pas à déchiffrer et rencontrent des mots pour la première fois, ils manquent d'aisance (articulation, prononciation, rythme, prosodie,

etc.) parce que, d'un côté, ils ne lisent pas en dehors de l'école, d'un autre côté, les séances consacrées au lexique en classe sont insignifiantes.

**Représentation graphique n° O3 :**



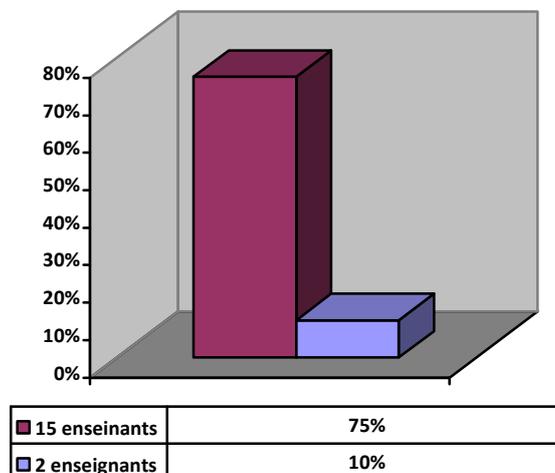
**Question 4: Quels sont les activités lexicales que vous privilégiez le plus ? Pourquoi ?**

**Commentaire :**

Quinze enseignants pensent que les exercices à trou s'avèrent utiles pour l'apprentissage lexical.

Deux autres préfèrent les champs lexicaux.

**Représentation graphique n° O4 :**

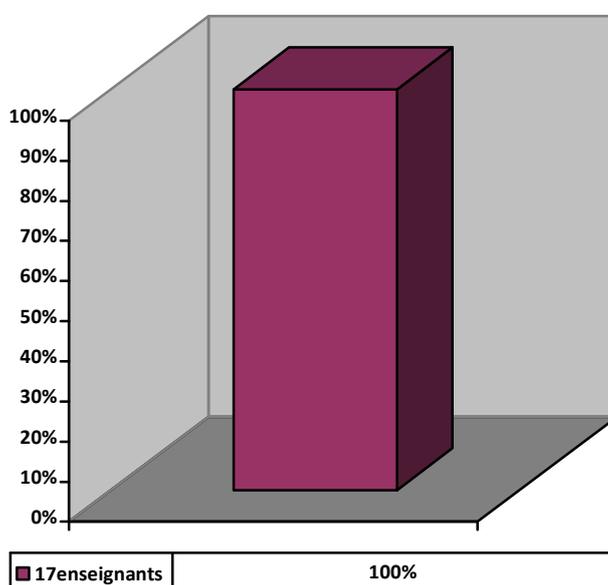


**Question 5: Utilisez-vous les mêmes activités lexicales pour toutes les filières ? Pourquoi ?**

**Commentaire :**

Dix-sept enseignants affirment qu'ils utilisent tous les mêmes activités lexicales pour toutes les filières seulement avec une condensation variable parce que les apprenants ont les m

**Représentation graphique n° O5 :**



**Question 6: Les activités lexicales proposées dans les manuels scolaires sont-ils, selon vous, adaptés à l'apprentissage du lexique de français langue étrangère ?**

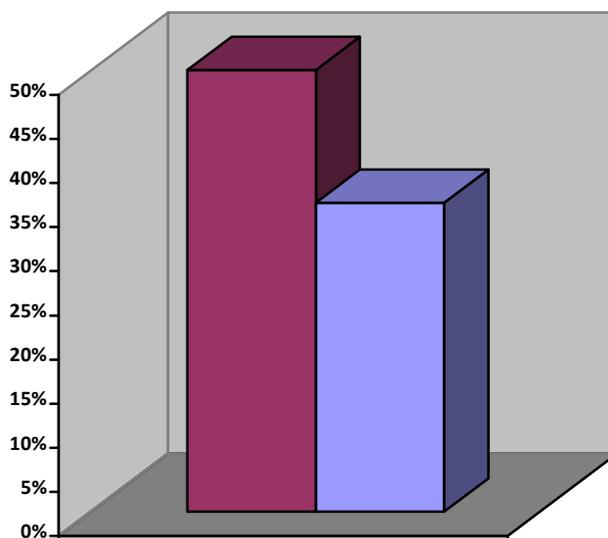
**Oui - Non - Pourquoi ?**

**Commentaire :**

Sept enseignants estiment que les manuels scolaires ne proposent pas à proprement parler d'activités lexicales à conduire en classe.

Pour les dix autres, ils pensent qu'il est préférable de proposer des activités simples, qui sont orientées vers des acquisitions de connaissances et de capacité langagières.

### Représentation graphique n° O6 :



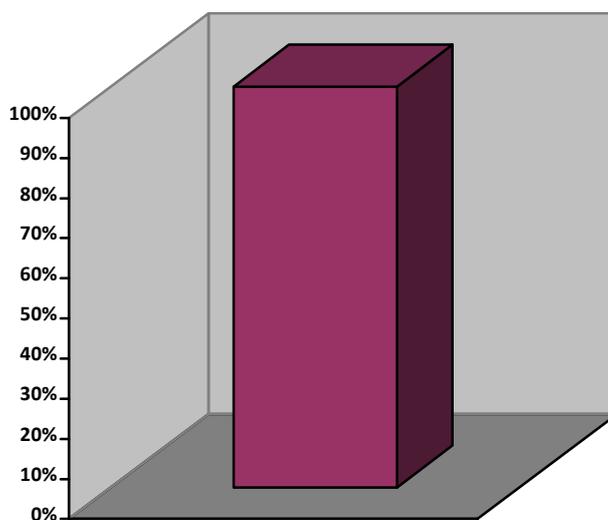
**Question 7 : Vous arrive-t-il d'exploiter des activités lexicales d'une autre manière (personnelle) ?**

**Oui - Parfois - Souvent - Toujours - Jamais.**

### Commentaire :

Les dix-sept enseignants interrogés affirment qu'ils leur arrivent parfois d'exploiter des activités lexicales d'une manière personnelle.

### Représentation graphique n°07 :



**Question 8 : La polysémie de certains mots très utilisés en classe place-elle l'apprenant dans une situation complexe d'élucidation du sens ?**

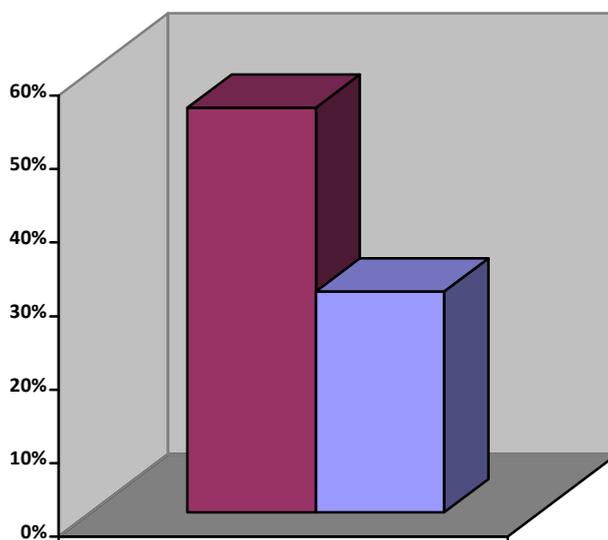
**Oui..... Non..... Pourquoi ?**

**Commentaire :**

Onze enseignants interrogés pensent que la polysémie de certains mots très utilisés en classe place les apprenants dans une situation complexe d'élucidation du sens.

Six enseignants n'ont pas répondu à cette question.

**Représentation graphique n° O8 :**



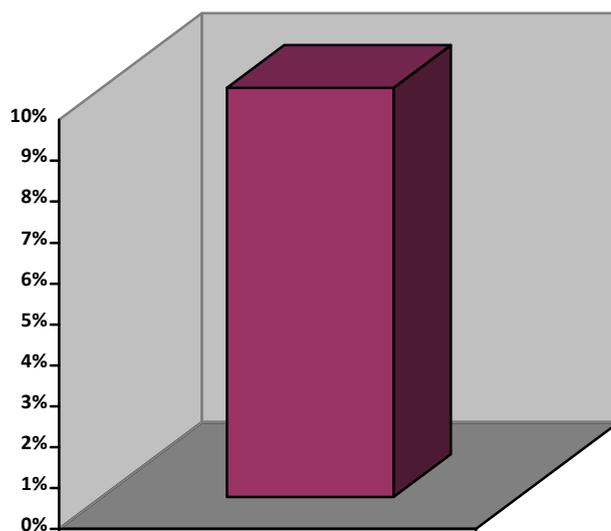
**Question 9 : Pourquoi le problème de la polysémie de mots est moins souvent abordé, du moins en FLE et dans le cycle secondaire ?**

**Commentaire :**

Deux enseignants regrettent de ne pas pouvoir toujours résoudre les difficultés liés à la polysémie de certains mots.

Les autres enseignants n'ont pas répondu à cette question.

**Représentation graphique n° 09:**



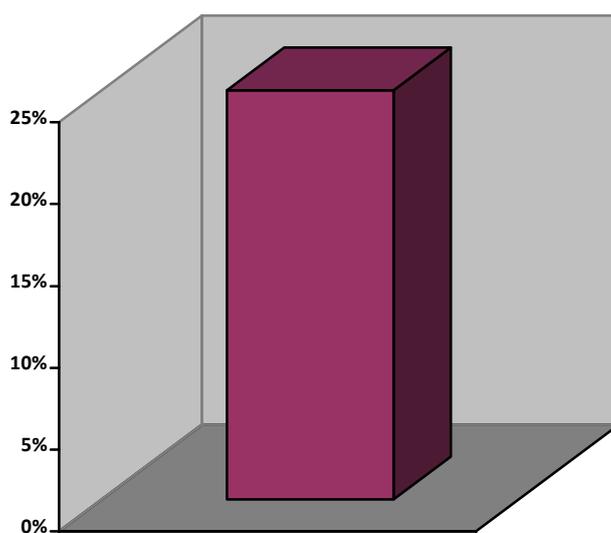
**Question 10** : Pensez-vous que vous devez, au cours d'une activité lexicale, fournir des stratégies d'apprentissage pour les unités ciblées ?

**Commentaire :**

Cinq enseignants affirment souvent proposer des explications au cours des activités lexicales.

Les autres n'ont pas répondu à cette question.

**Représentation graphique n° 10 :**



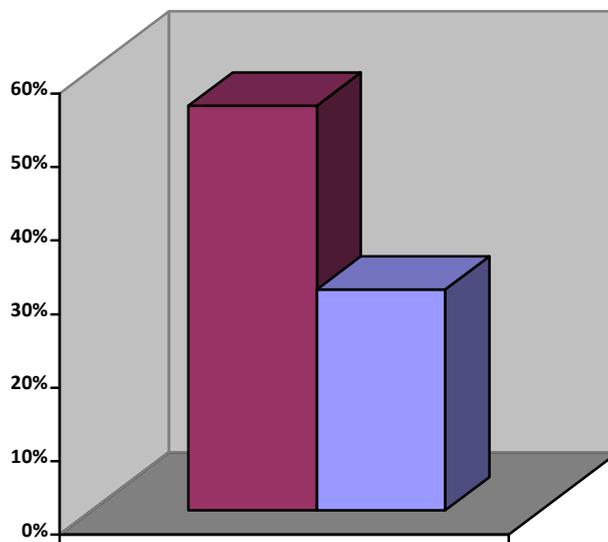
**Question 11** : Etes-vous pour un apprentissage lexical en contexte ou hors contexte (texte) ?

**Commentaire :**

Six enseignants pensent qu'un apprentissage lexical en contexte est rentable.

Onze n'ont pas répondu à cette question.

**Représentation graphique n° 11 :**



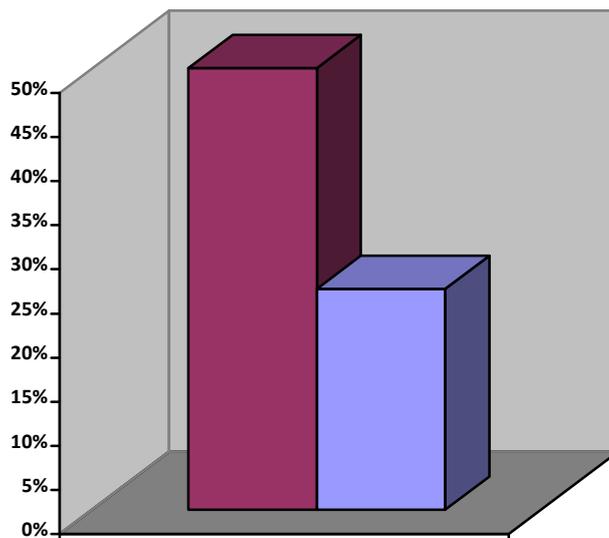
**Question 12** : Selon vous, l'abandon de l'enseignement du vocabulaire est-il une solution conseillée ou certaines techniques et méthodes sont plus efficaces que d'autres?

**Commentaire :**

Pour cinq enseignants pensent que l'abandon l'enseignement du vocabulaire n'est pas une solution.

Dix autres pensent qu'un entraînement systématique à l'aide d'exercice d'application permet d'acquérir des automatismes dans les savoir-faire.

### Représentation graphique n° 12 :



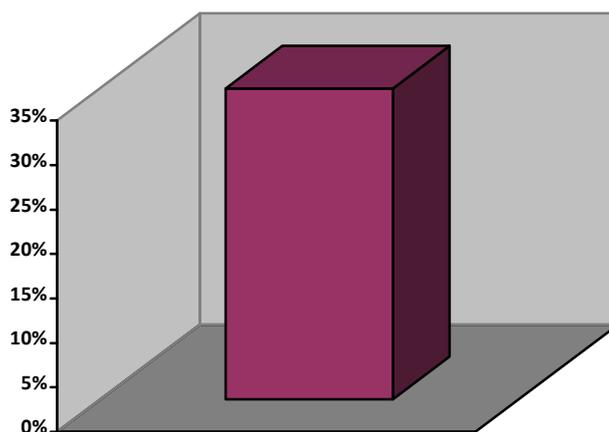
**Question 13 : Quelles sont les difficultés que rencontrent vos apprenants pendant la séance de lexique ? Pourquoi ?**

#### **Commentaire :**

Sept enseignants affirment que c'est la découverte des « mots difficiles » qui posent une difficulté majeure aux apprenants lors des activités lexicales.

Les dix autres n'ont pas répondu.

### **Représentation graphique n° 13:**



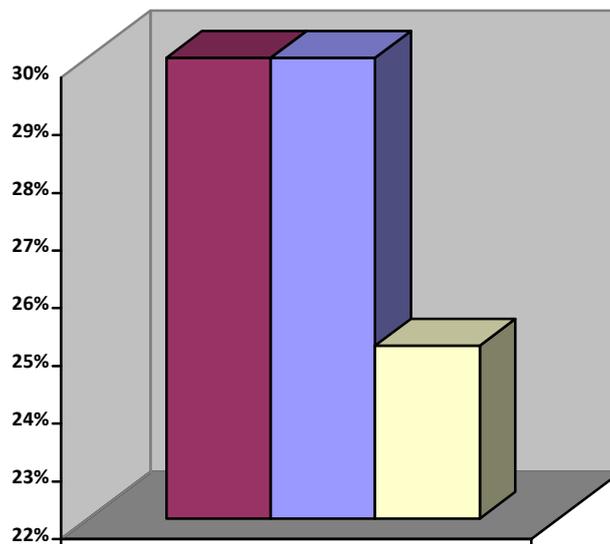
**Question 14 : Quel est votre principal objectif lors de la séance de lexique ? Pourquoi ?**

### **Commentaire :**

Six enseignants estiment que l'objectif principal lors de la séance de lexique est d'enrichir les connaissances lexicales des apprenants. Cinq pensent que l'objectif principal lors de la séance de lexique est d'abord d'enrichir le vocabulaire de l'apprenant puis l'amener à apprendre à le réemployer pour qu'il puisse enfin s'informer.

Six des enseignants trouvent que l'objectif principal lors de la séance de lexique est la compréhension du sens des mots inconnus : c'est la communication qui est mise en évidence en français langue étrangère.

### **Représentation graphique n° 14 :**



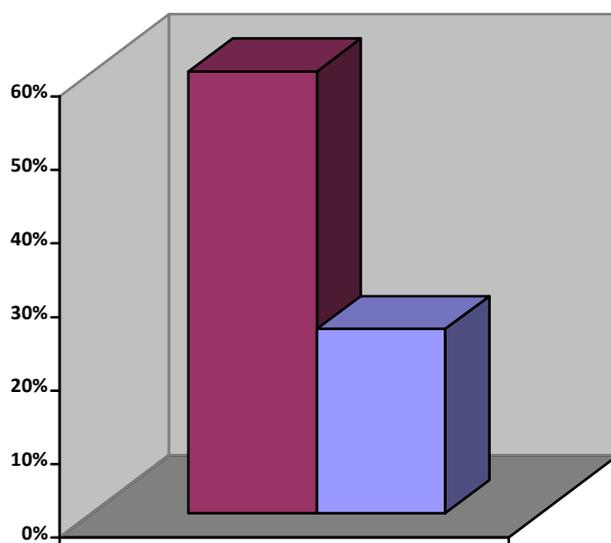
**Question 15** : La séance de lexique doit-elle seulement amener vos apprenants à la maîtrise du langage ou bien vise-t-elle autre chose ? Pourquoi ?

### **Commentaire :**

Cinq enseignants estiment que la séance de lexique vise à amener les apprenants à la maîtrise du langage : savoir prendre la parole en classe, enrichir le vocabulaire des apprenants exprimer des idées et des opinions, travailler la phonologie.

Douze enseignants n'ont pas répondu à cette question.

**Représentation graphique n° 15 :**



# Conclusion Générale

Toute action se déroulant dans le temps et n'atteint une partie de ses objectifs qu'à travers des activités diverses et qu'après un certain nombre d'étapes. L'une des finalités affichées était d'améliorer l'aisance communicationnelle de nos apprenants en accédant à de nouvelles unités lexicales. Il est, en effet, problématique de croire que, dans une classe de langue de quelques heures par semaine, on puisse acquérir implicitement et « naturellement » un réseau lexical riche et performant ; le temps de contact est bien trop court.

Motivé par le fait que de plus en plus d'études démontrent l'importance des connaissances lexicales dans le développement des habilités langagières chez les élèves de français langue étrangères, nous avons voulu savoir quelles étaient les compétences lexicales de nos apprenants. Nous voulions par ailleurs vérifier si en accédant au lexique mental, les liens entre les unités lexicales seraient renforcés, comme l'ont démontré plusieurs recherches et s'il existait des différences dans l'amélioration de l'habileté langagière des apprenants en accédant aux unités lexicales en contexte et hors contexte.

Nous allons résumer les principaux résultats aux quels nous sommes arrivé.

En premier lieu, nos résultats du test d'appariement révèlent que les apprenants du groupe expérimental qui ont eu recours aux trois textes, ce qui fait travailler les capacités d'inférence de l'apprenant une des stratégies les plus employées pour l'apprentissage lexical, car, il doit s'aider de contexte pour résoudre le problème, se distinguent de leurs camarades de groupe témoin privés des textes.

D'autre part, nos analyses indiquent que les habilités langagières des premiers sont biens améliorées et on observe une aisance à réemployer les mots étudiés. De plus, les liens établis dans la mémoire des apprenants seraient renforcés en stimulant les relations sémantiques entre les unités et l'effort mental produit favorise ainsi les chances de rétention. En effet, il n'est pas suffisant pour l'apprenant d'être exposé une

seule fois a un vocable, pour le retenir donc, les liens faibles créés dans le lexique mental par une première exposition doivent être renforcés.

En revanche, nous avons vu par l'analyse des productions orales des apprenants des deux groupes, que la majorité des apprenants avaient des difficultés à trouver rapidement à l'oral des mots déjà connus, la partie cruciale de la diffiulce est due à la non-automaticité de l'accès lexical<sup>60</sup>. Les conclusions didactiques d'un tel constat sont importantes : l'étendue, la composition et l'accessibilité du lexique en français langue étrangère jouent un rôle important d'intégrer une méthodologie de l'acquisition lexicale au cursus d'apprentissage de français langue étrangère.

Nos résultats invitent entre autres à se réinterroger sur les habilités langagières de nos apprenants de français langue étrangère encore très peu développées. Ensuite, en plus de confirmer le rôle crucial du contexte lors de l'apprentissage lexical. Cependant, il serait intéressant de tenir compte de la compréhension des mots dans les cours de français langue étrangère. En effet, cela permettra à l'enseignant d'enseigner les mots qui ne sont pas connus de la majorité des apprenants ou encore choisir des mots dont l'apprenant connaît la difficulté mais qu'il ne peut pas utiliser dans des phrases. Donc l'apprenant aura l'occasion de les réinvestir dans les exercices de rédaction et les présentations orales.

Même si le développement des capacités langagières que poursuit le cours de français langue étrangère ne dépend pas seulement des apprentissages lexicaux. Cela n'autorise pas toutefois à les négliger sous prétexte qu'ils ennuient les élèves comme les enseignants et qu'ils ne garantissent pas automatiquement de meilleures capacités.

Cette recherche n'est qu'une tentative de trouver une réponse à la question sur les meilleures méthodes de développer les capacités langagières. Nous espérons que nos conclusions pourront éclaircir les enseignants et les didacticiens lors de leurs pratiques.

---

<sup>60</sup>. Meara, Paul. "The bilingual lexicon and the teaching of vocabulary", *The Bilingual Lexicon*, Amsterdam, 1993, p.293.



# ANNEXE A

*Pré-test :*

## *Echelle de connaissance lexicale*

**Consigne :** Mettez le chiffre qui correspond à votre connaissance de chaque mot. Fournissez obligatoirement un synonyme pour le ou une phrase pour le chiffre 4. (20 mots au total)

- 1** Je ne me souviens pas d'avoir vu ce mot auparavant.
- 2** J'ai déjà vu ce mot, mais j'en ignore le sens.
- 3** J'ai déjà vu ce mot et je crois qu'il signifie...
- 4** Fournir un synonyme ou une traduction :  
Je connais ce mot. je peux l'utiliser dans une phrase.

*Liste de mot*

- 1- feu**
- 2- passé**
- 3- couvé**
- 4- équarris**
- 5- planches**
- 6- pouces**
- 7- matière**
- 8- moteur**
- 9- plongée**
- 10-forces**
- 11-dominer**
- 12-carlingue**
- 13-aiguilles**
- 14-oscillaient**
- 15-couverture**
- 16-chaume**
- 17-ardoise**
- 18-tuile**
- 19-jeunesse**
- 20-rustique**

# ANNEXE B

*Consigne :*

Lisez les trois textes suivants, vous devez comprendre et retenir les mots soulignés ,ensuite utilisez un dictionnaire bilingue français – arabe et essayer de les traduire en arabe, qui feront l’objet d’une activité lors du prochain cours.

**Texte 1 :**

" Sur le penchant de quelques agréables collines bien ombragée, j'aurais une petite maison rustique, une maison blanche avec des contre- vents verts; et quoique une couverture de chaume soit en toute saison la meilleur, je préférerais magnifiquement, non la triste ardoise, mais la tuile, parce qu'elle a l'air plus propre et plus gaie que le chaume, qu'on ne couvre pas autrement les maisons dans mon pays, et que cela me rappellerait l'heureux temps de ma jeunesse."

Jean-Jacques Rousseau  
*L'Emile, livre IV*

## Texte 2 :

" Il lui parut que la matière se révoltait. Le moteur, à chaque plongée, vibrait si fort que toute la masse de l'avion était prise d'un tremblement comme de colère. Fabien usait ses forces à dominer l'avion, la tête enfoncée dans la carlingue, face à l'horizon gyroscopique, car, au-dehors, il ne distinguait plus la masse du ciel de celle de la Terre... Mais les aiguilles des indicateurs de position oscillaient de plus en plus vite, devenaient difficiles à suivre."

Antoine de Saint-Exupéry,  
*Vol de nuit*, Ed. Gallimard

### Texte 3 :

" Le feu est passé par là, le feu qui a cuvé sous la fumée âcre et basse des fougères et des arbrisseaux... Des arbres à peine équarris, des planches de six pouces d'épaisseur entrent en construction."

Blaise Cendrars,  
*L'Or*, Ed. Denoël

# ANNEXE C

**Activité distribuée aux élèves**

**Nom :**

**Prénom :**

### Consigne :

En te référant à la liste des mots que tu as déjà traduits ,relie chaque mot extrait des trois textes ci-dessus, au sens qui lui correspond parmi l'ensemble des propositions.

- Aiguilles      › Petites tiges d'acier ;  
                  › Feuilles rigides et aigues ;  
                  › Sommets pointues d'une montagne.
- Ardoise        › Une roche schisteuse qui couvre les toits ;  
                  › Une tablette (dit crayon et ardoise) ;  
                  › Un crédit ouvert chez un commerçant.
- Chaume        › Partie de la tige des céréales  
                  › Une Paille longue utilisée pour recouvrir les habitations ;  
                  › Une Tige creuse des graminées.
- Couvé         › Abriter, tenir au chaud ;  
                  › Entourer de soins attentifs ;  
                  › Prépare en secret.
- Couverture    › Une pièce d'étoffe (de fourrure) ;  
                  › Ce qui couvre un bâtiment ;  
                  › Un protège-cahier.
- Feu            › Un combat ;  
                  › Un éclat ;  
                  › Une incendie.
- Dominer        › Exercer sa suprématie ;

- › Maîtriser ;
- › Occuper une position plus élevée.

Forces      › Capacité de faire un effort physique ;  
› Énergie ;  
› Courage (force d'âme) ;  
› Violence.

Jeunesse    › Une période de croissance;  
› Fait d'être jeune;  
› Ensemble des jeunes et des adolescents.

Equarris    › Tailler une pièce de bois;  
› Tirer la peau d'un animal

Tuile        › Petit-four sec;  
› Un événement imprévu et fâcheux;  
› Une plaquette de terre cuite.

Passé        › Aller voir quelqu'un ;  
› Circuler (aller d'un lieu à l'autre);  
› Couler à travers d'un filtre ;

Planches    › Rester étendu sur le dos à la surface d'eau  
› Une pièce de bois sciée;  
› Une portion de jardin effectuée à une culture.

Pouce        › Un doigt ;  
› Unité de mesure de longueur;  
› Une très petite quantité.

- Matière**      › Un corps ;  
› Une substance particulière dont est faite une chose ;  
› Une discipline.
- Moteur**      › Un animateur ;  
› Un appareil.
- Plonger**      › Jeter quelque chose ;  
› Aller du haut vers le bas ;  
› Introduire ;  
› Sauter dans.
- Oscillaient**    › Varier entre deux niveaux ;  
› Un mouvement du pendule ;  
› Hésiter entre des attitudes contraires.
- Rustique**      › style campagnard ;  
› supporté des une vie difficile ;  
› avoir une simplicité.
- Carlingue**      › pièce longitudinale placée au fon d'n navire ;  
› partie du fuselage d'un avion occupé par les passagers.

# ANNEXE D

**QUESTIONNAIRE**

**DESTINE AUX ENSEIGNANTS DU CYCLE SECONDAIRE**

Âge :

Sexe : M - F

Expérience professionnelle :

Niveau d'études :

Classe (s) attribuée (s) :

En vue de la réalisation d'un travail de recherche sur le rôle de l'accès au lexique mental et son influence sur l'amélioration des capacités langagières de nos apprenants de français langue étrangère, nous vous prions de répondre à ce questionnaire.

**Question n° 1 :** Vos apprenants trouvent-ils des difficultés majeures à la lecture des textes ?

- Est-ce que c'est une marque d'un " appauvrissement " ou d'une "méconnaissance" de vocabulaire ?

.....  
.....

**Question n° 2 :** Est-ce que vos apprenants cherchent-ils à acquérir du vocabulaire en utilisant des dictionnaires ?

Pourquoi ?

.....  
.....

**Question n° 3 :** Quelles sont les difficultés langagières majeurs auxquelles sont confrontés vos apprenants ? Selon vous, c'est du à quoi ?

.....  
.....  
.....  
.....

**Question n° 4 :** Quels sont les activités lexicales que vous privilégiez le plus ?  
Pourquoi ?

.....  
.....

**Question n° 5:** Utilisez-vous les mêmes activités lexicales pour toutes les filières ?  
Pourquoi ?

.....  
.....

**Question n° 6 :** Les activités lexicales proposés dans les manuels scolaires sont-ils, selon vous, adaptés à l'apprentissage du lexique de FLE ?  
Oui..... Non..... Pourquoi ?

.....  
.....

**Question n°7 :** Vous arrive-t-il d'exploiter des activités lexicales d'une autre manière (personnelle) ?

Oui - Parfois - Souvent - Toujours - Jamais.

.....  
.....

**Question n° 8 :** La polysémie de certains mots très utilisés en classe place-elle l'apprenant dans une situation complexe d'élucidation du sens ?

Oui..... Non..... Pourquoi ?

.....  
.....

**Question n° 9 :** Pourquoi le problème de la polysémie de mots est moins souvent abordé, du moins en FLE et dans le cycle secondaire ?

.....  
.....

**Question n° 10** : Pensez-vous que vous devez, au cours d'une activité lexicale, fournir des stratégies d'apprentissage pour les unités ciblées aient beaucoup d'associations ?

.....  
.....

**Question n° 11** : Etes-vous pour un apprentissage lexical en contexte ou hors contexte (texte) ?

.....  
.....

**Question n° 12** : Selon vous, l'abandon de l'enseignement du vocabulaire est-il une solution conseillée ou certaines techniques et méthodes sont plus efficaces que d'autres ?

.....  
.....

**Question n° 13** : Quelles sont les difficultés que rencontrent vos apprenants pendant la séance de lexique ? Pourquoi ?

.....  
.....

**Question n° 14** : Quel est votre principal objectif lors de la séance de lexique ? Pourquoi ?

.....  
.....

**Question n° 15** : La séance de lexique doit-elle seulement amener vos apprenants à la maîtrise du langage ou bien vise-t-elle autre chose ? Pourquoi ?

.....  
.....

Merci

# ANNEXE E

Test distribué aux élèves

Je n'ai pas répondu pour ça

## Test d'appariement :

Nom : *Klmafer*  
Prénom : *Charaf*

18/20

Couvé

Consigne : Relie chaque mot extrait des trois textes ci-dessus, au sens qui correspond parmi l'ensemble des propositions.

<b>Aiguilles</b>	> Petites tiges d'acier ; <input checked="" type="checkbox"/> 09
	> Feuilles rigides et aigues ;
	> Sommets pointues d'une montagne.
<b>Ardoise</b>	> Une roche schisteuse qui couvre les toits ; <input checked="" type="checkbox"/> ✓
	> Une tablette (dit crayon et ardoise) ;
	> Un crédit ouvert chez un commerçant
<b>Chaume</b>	> Partie de la tige des céréales ;
	> Une Paille longue utilisée pour recouvrir les habitations ; <input checked="" type="checkbox"/> ✓
	> Une Tige creuse des graminées
<b>Couvé</b>	> Abriter, tenir au chaud ;
	> Entourer de soins attentifs ; <input checked="" type="checkbox"/> 0
	> Prépare en secret
<b>Couverture</b>	> Une pièce d'étoffe (de fourrure) ;
	> Ce qui couvre un bâtiment ; <input checked="" type="checkbox"/> X
	> Un protège-cahier.
<b>Feu</b>	> Un combat ;
	> Un éclat ;
	> Une incendie. <input checked="" type="checkbox"/> ✓

Test distribué aux élèves

## Test d'appariement :

Nom : *Auld Amar*  
Prénom : *Nour Elhouda*  
Classe : *2 AS2*  
Age : *17 ans*

$\frac{20}{20}$

Consigne : Relie chaque mot extrait des trois textes ci-dessus, au sens qui lui correspond parmi l'ensemble des propositions.

Aiguilles	→	Petites tiges d'acier ;	(6)
<i>Texte 2</i>		> Feuilles rigides et aigues ;	
		> Sommets pointus d'une montagne.	

Ardoise	<del>(Texte 1)</del>	→	Une roche schisteuse qui couvre les toits ;	(6)
			> Une tablette (dit crayon et ardoise) ;	
			> Un crédit ouvert chez un commerçant	

Chaume	(t1)	→	Partie de la tige des céréales ;	
		→	Une Paille longue utilisée pour recouvrir les habitations ;	(6)
			> Une Tige creuse des graminées	

Couvé	(t3)	→	Abriter, tenir au chaud ;	(6)
			> Entourer de soins attentifs ;	
			> Prépare en secret	

Couverture	(t1)	→	Une pièce d'étoffe (de fourrure) ;	
		→	Ce qui couvre un bâtiment ;	(6)
			> Un protège-cahier.	

Feu	(t3)	→	Un combat ;	
			> Un éclat ;	
		→	Une incendie.	(6)

Nom : *Banchenou*  
Prénom : *SAMI*

### Test d'appariement :

18/20

*Feu + Montagne*

Consigne : Relie chaque mot extrait des trois textes ci-dessus, au sens qui lui correspond parmi l'ensemble des propositions.

<b>Aiguilles</b> T <sup>2</sup>	> Petites tiges d'acier ;	X 01
	> Feuilles rigides et aigues ;	
	> Sommets pointues d'une montagne.	

<b>Ardoise</b> T <sup>1</sup>	> Une roche schisteuse qui couvre les toits ;	
	> Une tablette (dit crayon et ardoise) ;	X 01
	> Un crédit ouvert chez un commerçant	

<b>Chaume</b> T <sup>1</sup>	> Partie de la tige des céréales ;	
	> Une Paille longue utilisée pour recouvrir les habitations ;	X 01
	> Une Tige creuse des graminées	

<b>Couvé</b> T <sup>3</sup>	> Abriter, tenir au chaud ;	X 01
	> Entourer de soins attentifs ;	
	> Prépare en secret	

<b>Couverture</b> T <sup>1</sup>	> Une pièce d'étoffe (de fourrure) ;	
	> Ce qui couvre un bâtiment ;	X 01
	> Un protège-cahier.	

<b>Feu</b> T <sup>3</sup>	> Un combat ;	
	> Un éclat ;	X 0
	> Une incendie.	

Test distribué aux élèves

## Test d'appariement :

Nom : *Aubel Amar*  
Prénom : *M-est Sateh*

*18/20*

*Jeunesse + Courne*

Consigne : Relie chaque mot extrait des trois textes ci-dessus, au sens qui lui correspond parmi l'ensemble des propositions.

<b>Aiguilles</b> <i>T2</i>	> Petites tiges d'acier ; <input checked="" type="checkbox"/>	<i>✓</i>
	> Feuilles rigides et aigues ;	
	> Sommets pointues d'une montagne.	

<b>Ardoise</b> <i>T4</i>	> Une roche schisteuse qui couvre les toits ; <input checked="" type="checkbox"/>	<i>✓</i>
	> Une tablette (dit crayon et ardoise) ;	
	> Un crédit ouvert chez un commerçant	

<b>Chaume</b> <i>T2</i>	> Partie de la tige des céréales ;	<i>✓</i>
	> Une Paille longue utilisée pour recouvrir les habitations ; <input checked="" type="checkbox"/>	
	> Une Tige creuse des graminées	

<b>Couvé</b> <i>T2</i>	> Abriter, tenir au chaud ;	<i>✓</i>
	> Entourer de soins attentifs ; <input checked="" type="checkbox"/>	
	> Prépare en secret	

<b>Couverture</b> <i>T1</i>	> Une pièce d'étoffe (de fourrure) ;	<i>✓</i>
	> Ce qui couvre un bâtiment ; <input checked="" type="checkbox"/>	
	> Un protège-cahier.	

<b>Feu</b> <i>T2</i>	> Un combat ;	
	> Un éclat ;	
	> Une incendie. <input checked="" type="checkbox"/>	

Test distribué aux élèves

## Test d'appariement :

Nom : *Mebarkia*  
Prénom : *Rima*

Consigne : Relie chaque mot extrait des trois textes ci-dessus, au sens qui correspond parmi l'ensemble des propositions.

T<sub>2</sub>

<b>Aiguilles</b>	> Petites tiges d'acier ; X (OK)
	> Feuilles rigides et aigues ;
	> Sommets pointues d'une montagne.

T<sub>1</sub>

<b>Ardoise</b>	> Une roche schisteuse qui couvre les toits ; X (OK)
	> Une tablette (dit crayon et ardoise) ;
	> Un crédit ouvert chez un commerçant

T<sub>1</sub>

<b>Chaume</b>	> Partie de la tige des céréales ;
	> Une Paille longue utilisée pour recouvrir les habitations ; X (OK)
	> Une Tige creuse des graminées

T<sub>3</sub>

<b>Couvé</b>	> Abriter, tenir au chaud ; X (OK)
	> Entourer de soins attentifs ;
	> Prépare en secret

T<sub>1</sub>

<b>Couverture</b>	> Une pièce d'étoffe (de fourrure) ;
	> Ce qui couvre un bâtiment ; X (OK)
	> Un protège-cahier.

T<sub>3</sub>

<b>Feu</b>	> Un combat ;
	> Un éclat ;
	> Une incendie. X (OK)

### Test d'appariement :

Nom : Saifi  
Prénom : Sabah  
Classe :

16/20

Il m'a pas répondu => quasi  
Feu + Couvé + Matière.

Consigne : Relie chaque mot extrait des trois textes ci-dessus, au sens qui lui correspond parmi l'ensemble des propositions.

<b>Aiguilles</b> Texte 2	> Petites tiges d'acier ; X ✓
	> Feuilles rigides et aigues ;
	> Sommets pointues d'une montagne.

<b>Ardoise</b> T <sub>2</sub>	> Une roche schisteuse qui couvre les toits ; X ✓
	> Une tablette (dit crayon et ardoise) ;
	> Un crédit ouvert chez un commerçant ✗

<b>Chaume</b> T <sub>1</sub>	> Partie de la tige des céréales ;
	> Une Paille longue utilisée pour recouvrir les habitations ; X ✓
	> Une Tige creuse des graminées

<b>Couvé</b> T <sub>3</sub>	> Abriter, tenir au chaud ;
	> Entourer de soins attentifs ; ✗ 0
	> Prépare en secret

<b>Couverture</b> T <sub>1</sub>	> Une pièce d'étoffe (de fourrure) ;
	> Ce qui couvre un bâtiment ; X ✓
	> Un protège-cahier.

<b>Feu</b> T <sub>3</sub>	> Un combat ;
	> Un éclat ; X 0
	> Une incendie.

Test distribué aux élèves

## Test d'appariement :

Nom : **ABERKAN**  
Prénom : **SAWSEN**

Classe : 5

Consigne : Relie chaque mot extrait des trois textes ci-dessus, au sens qui correspond parmi l'ensemble des propositions.

t2:

<b>Aiguilles</b>	<input checked="" type="checkbox"/> > Petites tiges d'acier ;	01
	> Feuilles rigides et aigues ;	
	> Sommets pointues d'une montagne.	

t1:

<b>Ardoise</b>	<input checked="" type="checkbox"/> > Une roche schisteuse qui couvre les toits ;	01
	> Une tablette (dit crayon et ardoise) ;	
	> Un crédit ouvert chez un commerçant	

t1:

<b>Chaume</b>	> Partie de la tige des céréales ;	01
	<input checked="" type="checkbox"/> > Une Paille longue utilisée pour recouvrir les habitations ;	
	> Une Tige creuse des graminées	

t3:

<b>Cuvé</b>	<input checked="" type="checkbox"/> > Abriter, tenir au chaud ;	01
	> Entourer de soins attentifs ;	
	> Prépare en secret	

t1:

<b>Couverture</b>	> Une pièce d'étoffe (de fourrure) ;	
	<input checked="" type="checkbox"/> > Ce qui couvre un bâtiment ;	01
	> Un protège-cahier.	

t3:

<b>Feu</b>	> Un combat ;	
	> Un éclat ;	
	<input checked="" type="checkbox"/> > Une incendie.	01

Test distribué aux élèves

Leu + Jeunesse

Nom : *Sendali*  
Prénom : *Amel*

Classe :

### Test d'appariement :

*18*  
*20*

Consigne : Relie chaque mot extrait des trois textes ci-dessus, au sens qui correspond parmi l'ensemble des propositions.

*T<sub>2</sub>*

<b>Aiguilles</b>	> Petites tiges d'acier ; <i>X</i> <i>01</i>
	> Feuilles rigides et aigues ;
	> Sommets pointues d'une montagne.

*T<sub>1</sub>*

<b>Ardoise</b>	> Une roche schisteuse qui couvre les toits ; <i>X</i> <i>01</i>
	> Une tablette (dit crayon et ardoise) ;
	> Un crédit ouvert chez un commerçant

*T<sub>1</sub>*

<b>Chaume</b>	> Partie de la tige des céréales ;
	> Une Paille longue utilisée pour recouvrir les habitations ; <i>X</i> <i>01</i>
	> Une Tige creuse des graminées

*T<sub>3</sub>*

<b>Couvé</b>	<i>X</i> > Abriter, tenir au chaud ; <i>X</i> <i>01</i>
	> Entourer de soins attentifs ; <i>X</i>
	> Prépare en secret

*T<sub>2</sub>*

<b>Couverture</b>	> Une pièce d'étoffe (de fourrure) ;
	> Ce qui couvre un bâtiment ; <i>X</i> <i>01</i>
	> Un protège-cahier.

*T<sub>3</sub>*

<b>Feu</b>	> Un combat ;
	> Un éclat ; <i>X</i> <i>0</i>
	> Une incendie.

pour

Test distribué aux élèves

### Test d'appariement :

Nom : BOULATROUS  
Prénom : AMIER

19/20

Consigne : Relie chaque mot extrait des trois textes ci-dessus, au sens qui lui correspond parmi l'ensemble des propositions.

Aiguilles	> Petites tiges d'acier ;	x	2
	> Feuilles rigides et aigues ;		
	> Sommets pointues d'une montagne.		

texte 2

Ardoise	> Une roche schisteuse qui couvre les toits ;	x	1
	> Une tablette (dit crayon et ardoise) ;		
	> Un crédit ouvert chez un commerçant		

texte 1

Chaume	> Partie de la tige des céréales ;		
	> Une Paille longue utilisée pour recouvrir les habitations ;	x	1
	> Une Tige creuse des graminées		

1 texte 1

Cuvé	> Abriter, tenir au chaud ;		
	> Entourer de soins attentifs ;		
	> Prépare en secret	x	0

texte 3

Couverture	> Une pièce d'étoffe (de fourrure) ;		
	> Ce qui couvre un bâtiment ;	x	07
	> Un protège-cahier.		

texte 1

Feu	> Un combat ;		
	> Un éclat ;		
	> Une incendie.	x	07

texte 3

## Test d'appariement :

Nom : LAÏB  
Prénom : Khadidja

Matière  $\frac{19}{20}$

Consigne : Relie chaque mot extrait des trois textes ci-dessus, au sens qui correspond parmi l'ensemble des propositions.

t2:

Aiguilles	X	> Petites tiges d'acier ;	(01)
		> Feuilles rigides et aigues ;	
		> Sommets pointues d'une montagne.	

t1:

Ardoise	X	> Une roche schisteuse qui couvre les toits ;	(01)
		> Une tablette (dit crayon et ardoise) ;	
		> Un crédit ouvert chez un commerçant	

t1:

Chaume		> Partie de la tige des céréales ;	
	X	> Une Paille longue utilisée pour recouvrir les habitations ;	01
		> Une Tige creuse des graminées	

t3:

Couvé	X	> Abriter, tenir au chaud ;	01
		> Entourer de soins attentifs ;	
		> Prépare en secret	

t:1

Couverture		> Une pièce d'étoffe (de fourrure) ;	
	X	> Ce qui couvre un bâtiment ;	01
		> Un protège-cahier.	

t:3

Feu		> Un combat ;	
		> Un éclat ;	
	X	> Une incendie.	01

## Test d'appariement :

Nom : Aggoun

Prénom : Aïna

19/20

M. Gattari

Consigne : Relie chaque mot extrait des trois textes ci-dessus, au sens qui lui correspond parmi l'ensemble des propositions.

Aiguilles	→	Petites tiges d'acier ; 01
Texte 2		> Feuilles rigides et aigues ;
		> Sommets pointues d'une montagne.

Ardoise	→	Une roche schisteuse qui couvre les toits ; 01
T1		> Une tablette (dit crayon et ardoise) ;
		> Un crédit ouvert chez un commerçant

Chaume	>	Partie de la tige des céréales ;
T1	→	Une Paille longue utilisée pour recouvrir les habitations ; 01
		> Une Tige creuse des graminées

Couvé	→	Abriter, tenir au chaud ; 01
T3		> Entourer de soins attentifs ;
		> Prépare en secret

Couverture	>	Une pièce d'étoffe (de fourrure) ;
T1	→	Ce qui couvre un bâtiment ; 01
		> Un protège-cahier.

Feu	>	Un combat ;
T3		> Un éclat ;
	→	Une incendie. 01

Test distribué aux élèves

## Test d'appariement :

Nom : Saifi  
Prénom : Sabah  
Classe :

16/20

Je n'a pas répondu => quasi  
Jeu + Comme + Matière.

Consigne : Relie chaque mot extrait des trois textes ci-dessus, au sens qui lui correspond parmi l'ensemble des propositions.

Aiguilles <sup>Texte 2</sup>	> Petites tiges d'acier ; X ✓
	> Feuilles rigides et aigues ;
	> Sommets pointues d'une montagne.

Ardoise <sup>T<sub>2</sub></sup>	> Une roche schisteuse qui couvre les toits ; X ✓
	> Une tablette (dit crayon et ardoise) ;
	> Un crédit ouvert chez un commerçant <del>X</del>

Chaume <sup>T<sub>1</sub></sup>	> Partie de la tige des céréales ;
	> Une Paille longue utilisée pour recouvrir les habitations ; X ✓
	> Une Tige creuse des graminées

Couvé <sup>T<sub>3</sub></sup>	> Abriter, tenir au chaud ;
	> Entourer de soins attentifs ; X O
	> Prépare en secret

Couverture <sup>T<sub>1</sub></sup>	> Une pièce d'étoffe (de fourrure) ;
	> Ce qui couvre un bâtiment ; X ✓
	> Un protège-cahier.

## Test d'appariement :

Nom : *Nassima*  
Prénom : *Bouphel*

*15*  
*20*

Consigne : Relie chaque mot extrait des trois textes ci-dessus, au sens qui correspond parmi l'ensemble des propositions.

- T<sub>2</sub>** **Aiguilles** > Petites tiges d'acier ;  (10)  
> Feuilles rigides et aigues ;  
> Sommets pointues d'une montagne.
- T<sub>1</sub>** **Ardoise** > Une roche schisteuse qui couvre les toits ;  (10)  
> Une tablette (dit crayon et ardoise) ;  
> Un crédit ouvert chez un commerçant
- T<sub>1</sub>** **Chaume** > Partie de la tige des céréales ;  
> Une Paille longue utilisée pour recouvrir les habitations ;  (10)  
> Une Tige creuse des graminées
- T<sub>3</sub>** **Couvé** > Abriter, tenir au chaud ;  (10)  
> Entourer de soins attentifs ;  
> Prépare en secret
- T<sub>1</sub>** **Couverture** > Une pièce d'étoffe (de fourrure) ;  
> Ce qui couvre un bâtiment ;  (10)  
> Un protège-cahier.
- T<sub>3</sub>** **Feu** > Un combat ;  
> Un éclat ;  (10)  
> Une incendie.

*Feu + jeunesse + faire + mature + oscillent*

Test distribué aux élèves

### Test d'appariement :

Nom : Bouradaussen  
Prénom : Farid

Couvé 19/20

Consigne : Relie chaque mot extrait des trois textes ci-dessus, au sens qui lui correspond parmi l'ensemble des propositions.

Aiguilles	> Petites tiges d'acier ; X	01
	> Feuilles rigides et aigues ;	
	> Sommets pointues d'une montagne.	

Ardoise	> Une roche schisteuse qui couvre les toits ; X	01
E1	> Une tablette (dit crayon et ardoise) ;	
	> Un crédit ouvert chez un commerçant	

Chaume	> Partie de la tige des céréales ;	
E1	> Une Paille longue utilisée pour recouvrir les habitations ; X	
	> Une Tige creuse des graminées	

Couvé	> Abriter, tenir au chaud ;	
E2	> Entourer de soins attentifs ; X	0
	> Prépare en secret	

Couverture	> Une pièce d'étoffe (de fourrure) ;	
E1	> Ce qui couvre un bâtiment ; X	
	> Un protège-cahier.	

Feu	> Un combat ;	
F3	> Un éclat ;	
	> Une incendie. X	

## Test d'appariement :

Nom : HIMEUR

Prénom : Abdelhafid

20  
20

Consigne : Relie chaque mot extrait des trois textes ci-dessus, au sens qui lui correspond parmi l'ensemble des propositions.

<b>Aiguilles</b>	<input checked="" type="checkbox"/> > Petites tiges d'acier ;
	> Feuilles rigides et aigues ;
	> Sommets pointues d'une montagne.

<b>Ardoise</b>	<input checked="" type="checkbox"/> > Une roche schisteuse qui couvre les toits ;
	> Une tablette (dit crayon et ardoise) ;
	> Un crédit ouvert chez un commerçant

<b>Chaume</b>	> Partie de la tige des céréales ;
	<input checked="" type="checkbox"/> > Une Paille longue utilisée pour recouvrir les habitations ;
	> Une Tige creuse des graminées

<b>Couvé</b>	<input checked="" type="checkbox"/> > Abriter, tenir au chaud ;
	> Entourer de soins attentifs ;
	> Prépare en secret

<b>Couverture</b>	> Une pièce d'étoffe (de fourrure) ;
	<input checked="" type="checkbox"/> > Ce qui couvre un bâtiment ;
	> Un protège-cahier.

<b>Feu</b>	> Un combat ;
	> Un éclat ;
	<input checked="" type="checkbox"/> > Une incendie.

Test distribué aux élèves

## Test d'appariement :

Nom : DJERAD

Prénom : Kheira Asma

18/20

Feu + Matière

Consigne : Relie chaque mot extrait des trois textes ci-dessus, au sens qui lui correspond parmi l'ensemble des propositions.

Aiguilles <sub>2</sub>	> Petites tiges d'acier ; X 01
	> Feuilles rigides et aigues ; <del>X</del>
	> Sommets pointues d'une montagne.

Ardoise <sub>12</sub>	> Une roche schisteuse qui couvre les toits ; X 01
	> Une tablette (dit crayon et ardoise) ; <del>X</del>
	> Un crédit ouvert chez un commerçant <del>X</del>

Chaume <sub>14</sub>	> Partie de la tige des céréales ;
	> Une Paille longue utilisée pour recouvrir les habitations ; X 01
	> Une Tige creuse des graminées

Couvé <sub>3</sub>	> Abriter, tenir au chaud ; X 01
	> Entourer de soins attentifs ;
	> Prépare en secret

Couverture <sub>11</sub>	> Une pièce d'étoffe (de fourrure) ;
	> Ce qui couvre un bâtiment ; X 01
	> Un protège-cahier.

Feu <sub>13</sub>	> Un combat ;
	> Un éclat ; X 01
	> Une incendie.

Test distribué aux élèves

## Test d'appariement :

Nom : *Bonadiffine*  
Prénom : *Amine*

*18/20*

*Couvé + Jeunesse*

Consigne : Relie chaque mot extrait des trois textes ci-dessus, au sens qui lui correspond parmi l'ensemble des propositions.

<b>Aiguilles</b> <i>T<sub>2</sub></i>	> Petites tiges d'acier ; <input checked="" type="checkbox"/>	<i>01</i>
	> Feuilles rigides et aigues ; <input type="checkbox"/>	
	> Sommets pointues d'une montagne.	

<b>Ardoise</b> <i>T<sub>1</sub></i>	> Une roche schisteuse qui couvre les toits ; <input checked="" type="checkbox"/>	<i>01</i>
	> Une tablette (dit crayon et ardoise) ;	
	> Un crédit ouvert chez un commerçant	

<b>Chaume</b> <i>T<sub>1</sub></i>	> Partie de la tige des céréales ;	
	> Une Paille longue utilisée pour recouvrir les habitations ; <input checked="" type="checkbox"/>	<i>01</i>
	> Une Tige creuse des graminées	

<b>Couvé</b> <i>T<sub>3</sub></i>	> Abriter, tenir au chaud ;	
	> Entourer de soins attentifs ; <input checked="" type="checkbox"/>	<i>01</i>
	> Prépare en secret	

<b>Couverture</b> <i>T<sub>1</sub></i>	> Une pièce d'étoffe (de fourrure) ;	
	> Ce qui couvre un bâtiment ; <input checked="" type="checkbox"/>	<i>01</i>
	> Un protège-cahier.	

<b>Feu</b> <i>T<sub>3</sub></i>	> Un combat ;	
	> Un éclat ;	
	> Une incendie. <input checked="" type="checkbox"/>	<i>01</i>

19  
20

Moteur

Test distribué aux élèves

Nom : Rafik Fritah  
Prénom :

### Test d'appariement :

Consigne : Relie chaque mot extrait des trois textes ci-dessus, au sens qui lui correspond parmi l'ensemble des propositions.

<b>Aiguilles</b>	> Petites tiges d'acier ;	(M)	X
	> Feuilles rigides et aigues ;		
	> Sommets pointues d'une montagne.		

t<sub>2</sub>

<b>Ardoise</b>	> Une roche schisteuse qui couvre les toits ;	(M)	X
	> Une tablette (dit crayon et ardoise) ;		<del>X</del>
	> Un crédit ouvert chez un commerçant		

t<sub>1</sub>

<b>Chaume</b>	> Partie de la tige des céréales ;	(M)	
	> Une Paille longue utilisée pour recouvrir les habitations ;		X
	> Une Tige creuse des graminées		

t<sub>1</sub>

<b>Couvé</b>	> Abriter, tenir au chaud ;	(M)	X
	> Entourer de soins attentifs ;		
	> Prépare en secret		

t<sub>3</sub>

<b>Couverture</b>	> Une pièce d'étoffe (de fourrure) ;	(M)	X
	> Ce qui couvre un bâtiment ;		
	> Un protège-cahier.		

t<sub>1</sub>

<b>Feu</b>	> Un combat ;		
	> Un éclat ;		
	> Une incendie.	(M)	X

t<sub>3</sub>

### Test d'appariement :

Nom : *Zeggada*  
Prénom : *Youssef*

*M. aléri*

*19/20*

Consigne : Relie chaque mot extrait des trois textes ci-dessus, au sens qui lui correspond parmi l'ensemble des propositions.

Aiguilles	<i>t<sub>2</sub></i>	> Petites tiges d'acier ; <i>X</i> <i>00</i>
		> Feuilles rigides et aigues ;
		> Sommets pointus d'une montagne.

Ardoise	<i>t<sub>1</sub></i>	> Une roche schisteuse qui couvre les toits ; <i>X</i> <i>01</i>
		> Une tablette (dit crayon et ardoise) ;
		> Un crédit ouvert chez un commerçant

Chaume	<i>t<sub>1</sub></i>	> Partie de la tige des céréales ;
		> Une Paille longue utilisée pour recouvrir les habitations ; <i>X</i> <i>01</i>
		> Une Tige creuse des graminées

Couvé	<i>t<sub>3</sub></i>	> Abriter, tenir au chaud ; <i>X</i> <i>01</i>
		> Entourer de soins attentifs ;
		> Prépare en secret

Couverture	<i>t<sub>1</sub></i>	> Une pièce d'étoffe (de fourrure) ;
		> Ce qui couvre un bâtiment ; <i>X</i> <i>01</i>
		> Un protège-cahier.

Feu	<i>t<sub>3</sub></i>	> Un combat ;
		> Un éclat ;
		> Un incendie. <i>X</i> <i>01</i>

Test distribué aux élèves

M. H. + J. + J.

## Test d'appariement :

Nom : *Chouab*  
Prénom : *Isaâbar*

18

Consigne : Relie chaque mot extrait des trois textes ci-dessus, au sens qui correspond parmi l'ensemble des propositions.

*t<sub>2</sub>*

Aiguilles	> Petites tiges d'acier ; ✓ (01)
	> Feuilles rigides et aigues ;
	> Sommets pointues d'une montagne.

*t<sub>2</sub>*

Ardoise	> Une roche schisteuse qui couvre les toits ; ✓ (01)
	> Une tablette (dit crayon et ardoise) ;
	> Un crédit ouvert chez un commerçant

*t<sub>1</sub>*

Chaume	> Partie de la tige des céréales ;
	> Une Paille longue utilisée pour recouvrir les habitations ; ✓ (01)
	> Une Tige creuse des graminées

*t<sub>3</sub>*

Couvé	> Abriter, tenir au chaud ; ✓ (01)
	> Entourer de soins attentifs ;
	> Prépare en secret

*t<sub>1</sub>*

Couverture	> Une pièce d'étoffe (de fourrure) ;
	> Ce qui couvre un bâtiment ; ✓ (01)
	> Un protège-cahier.

*t<sub>1</sub>*

*t<sub>3</sub>*

Feu	> Un combat ;
	> Un éclat ;
	> Un incendie. ✓ (01)

*t<sub>3</sub>*

Test distribué aux élèves

Nom: Bouchana  
Prénom: Naïma

### Test d'appariement :

14/20

Consigne : Relie chaque mot extrait des trois textes ci-dessus, au sens qui lui correspond parmi l'ensemble des propositions.

- T<sub>2</sub>
- |           |                                    |   |      |
|-----------|------------------------------------|---|------|
| Aiguilles | > Petites tiges d'acier ;          | X | (01) |
|           | > Feuilles rigides et aigues ;     |   |      |
|           | > Sommets pointues d'une montagne. |   |      |
- T<sub>4</sub>
- |         |   |   |      |
|---------|---|---|------|
| Ardoise | > Une roche schisteuse qui couvre les toits ; | X | (01) |
|         | > Une tablette (dit crayon et ardoise) ;      |   |      |
|         | > Un crédit ouvert chez un commerçant         |   |      |
- T<sub>3</sub>
- |        |   |   |      |
|--------|---|---|------|
| Chaume | > Partie de la tige des céréales ;                            |   |      |
|        | > Une Paille longue utilisée pour recouvrir les habitations ; | X | (01) |
|        | > Une Tige creuse des graminées                               |   |      |
- T<sub>1</sub>
- |      |                                 |   |      |
|------|---------------------------------|---|------|
| Cuvé | > Abriter, tenir au chaud ;     | X | (01) |
|      | > Entourer de soins attentifs ; |   |      |
|      | > Prépare en secret             |   |      |
- T<sub>4</sub>
- |            |                                      |   |      |
|------------|--------------------------------------|---|------|
| Couverture | > Une pièce d'étoffe (de fourrure) ; |   |      |
|            | > Ce qui couvre un bâtiment ;        | X | (01) |
|            | > Un protège-cahier.                 |   |      |
- T<sub>3</sub>
- |     |                 |   |      |
|-----|-----------------|---|------|
| Feu | > Un combat ;   |   |      |
|     | > Un éclat ;    |   |      |
|     | > Une incendie. | X | (01) |

# BIBLIOGRAPHIE

# BIBLIOGRAPHIE

## Livres & Articles de revues en français:

**BABIN**, Jean- Paul, « Lexique mental et morphologie lexicale », Berne, Peter Lang, 1998.

**BADDELEY**, Alan, « La mémoire humaine, théorie et pratique », Grenoble Presses Universitaires de Grenoble, 1993.

**BASSANO**, Dominique, « Le développement lexical précoce, état récent et recherches récentes sur le français. » dans didactique du lexique, *langue et cognition, discours, Ellug*, 2005.

**BOGAARDS**, Paul, « Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères », Hatier-Didier, 1994.

**BOGAARDS**, Paul, « Dictionnaires et compréhension écrite. », *Cahiers de Lexicologie* 67, 1995.

**BOULTON**, Alex, « Aspects lexicaux de l'acquisition naturelle et de l'apprentissage artificiel en L2. », *Mélanges, Crapel* 26, 2000, p.14.

**COLTHEART**, M. « Lexical access in simple reading tasks. », *Strategies in Information Processing*, London: Academic Press, 1978, pp. 151-216.

**DE GROOT**, Annette, « La représentation lexico-sémantique et l'accès lexical chez le bilingue ». *Psychologie Française*, 43(4), 1998, pp.297-312.

**DESCOEURDS**. A., « Le développement de l'enfant de 2 à 7 ans. », Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1957.

**GAONAC'H**, Daniel, « Théories d'apprentissage et d'acquisition d'une langue étrangère », Paris, Les Editions Didier, 1991.

**GAONAC'H**, Daniel, & **LARIGAUDERIE**. P., « Mémoire et fonctionnement cognitif : La mémoire de travail », Paris : Armand Colin, 2000.

**LEHMANN**, Alise et **MARTIN-BERTHET**, Françoise « Introduction à la lexicologie, Sémantique et morphologie », Nathan Université, Paris, 2000.

**LE NY**, Jean François, « Mémoire », Nathan ,1994.

**MORTON**, J, « Le lexique interne.», *La Recherche* 14, 1983

**PIAGET**, Jean, « Mémoire et intelligence. », Paris: Presse Universitaire de France, 1968

**PRINCE**, Peter, « L'Effet d'asymétrie dans le traitement lexical bilingue ». *Psychologie française* 43/4, 1998, pp.283-96.

**TREVILLE**, M.-C., **DUQUETTE**, L. : « Enseigner le vocabulaire en classe de langue », Paris, Hachette, 1996.

**TREVILLE**, Marie-Claude, «Vocabulaire et apprentissage d'une langue seconde recherches et théories. », *Théories et pratiques dans l'enseignement*, Éditions Logiques 150, 2000.

## **Livres & Articles de revues en anglais :**

**AITCHISON**, Jean, « The mental representation of prefixes », *Linguistics* 9-10, 1983.

**AITCHISON**, Jean, « Words in the mind, *an introduction to the mental lexicon, 2nd* », Oxford, Blackwell, 1987.

**FORSTER**, K.I., « Accessing the mental lexicon. », *New Approaches to Language Mechanisms*, Amsterdam: North Holland, 1976.

**GOODFELLOW**, R., « A computer-based strategy for foreign language vocabulary learning », Institute of Educational Technology, Open University. 1994.

**MARSLIN-WILSON**, W.D. & **TYLER**, L.K, « The temporal structures of spoken language understanding. », *Cognition* 8, 1980.

**MEARA**, Paul, « Competence and Performance in Language Learning. », Cambridge University Press, 1996.

**MEARA**, Paul, « The bilingual lexicon and the teaching of vocabulary. », *The Bilingual Lexicon*, Amsterdam, 1993.

**MEARA**, Paul, « The study of lexis in interlanguage », *Interlanguage*, Edinburgh University Press, 1984.

**MEARA**, Paul & **FITZPATRICK**, T, « An Improved Method of Accessing Productive Vocabulary In An L2. », *Lex* 30, *System* 28, 2000.

**MILLER**, George, « The magical number seven, plus or minus two: some limits on our capacity for processing information. », *Psychological Review* 63, 1956.

**MILTON, J.-A. & MEARA, P.** « How periods abroad affect vocabulary growth in a foreign language », *ITL*, 107-108, 1995.

**NATION, I.S.P. & NEWTON.J.**, « Teaching vocabulary. », Cambridge University Press, 1997.

**NATTIGER, James**, « Some current trends in vocabulary. », 1988.

**SCHMITT, Norbert**, « Vocabulary learning strategies. », Cambridge University Press, 1997.

**RAICHELE, M.E. et al.**, « Practice related changes in human brain functional anatomy during non-motor learning. », *Cerebral Cortex*, 1994.

**TULVING, E.**, « Concepts of memory. », *The Oxford Handbook of Memory*, Oxford University Press, 2000.

**ZEVIN, J.D. & SEIDENBERG, M.S.** « Age of acquisition effects in word reading and other tasks. », *Journal of Memory and Language* 47, 2002.

## **Dictionnaires:**

**DUBOIS, Jean**, « Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage », Paris: Larousse, 1999.

## **Sitographie:**

- ✓ <http://edel.univpoitiers.fr/corela/document.php?id=80>  
Auteur : **Heather Hilton**  
Site consulté le : 02/11/2008
- ✓ <http://www.univ-nancy2.fr/CRAPEL/>  
Auteur : **Boulton Alex**  
Site consulté le : 22/12/2008
- ✓ <http://www.swan.ac.uk/cals/calsres/vlibrary/pm96d.htm>  
Site consulté le : 07/04/2009
- ✓ <http://www.alsic.u-strasbg.fr>  
Site consulté le : 13/04/2009
- ✓ <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/>

Auteur : **Philippe Perrenoud**  
Site consulté le : 12/02/2009

✓ <http://www.lexique.org>  
Site consulté le : 06/05/2009

✓ <http://www.prevention.ch/lamemoire.htm>  
Site consulté le : 10/04/2008

# Résumé

**Quels sont les moyens qui nous permettent d'améliorer les compétences langagières de nos apprenants en accédant au lexique mental en français langue étrangère ?**

**Dans cette étude nous nous intéressons plus précisément au rôle de l'accès au lexique mental dans le développement de nos processus du traitement verbal.**

**Notre but est d'étudier et de mettre en évidence comment l'effort mental lors d'une exposition à un vocable, favorise l'organisation et la rétention du vocabulaire d'une langue étrangère.**