



HAL
open science

Le vocabulaire dans les manuels de FLE : une grille d'analyse

Olga Theophanous

► **To cite this version:**

Olga Theophanous. Le vocabulaire dans les manuels de FLE : une grille d'analyse. Travaux de didactique du français langue étrangère, 2004, 52, pp.83-98. hal-02149276

HAL Id: hal-02149276

<https://univ-tlse2.hal.science/hal-02149276>

Submitted on 6 Jun 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Le vocabulaire dans les manuels de FLE : une grille d'analyse

Olga Théophanous

DIPRALANG

Université Paul Valéry-Montpellier III

Cet article découle d'une double préoccupation : a) accompagner les enseignants dans leur travail sur le lexique de la L2 ; b) examiner la place que les manuels de FLE accordent aux faits lexicaux. L'enseignant n'a pas toujours le contrôle quant au choix du manuel à utiliser dans ses cours de langue. Cela dépend souvent d'instances supérieures comme la direction pédagogique de l'établissement où il/elle travaille. Inévitablement tous les enseignants ne peuvent pas être satisfaits du matériel imposé. Cependant l'enseignant peut ajuster ses ressources et outils de travail et les adapter aux objectifs de ses enseignements. Je me propose ici de fournir une grille d'analyse pour qu'il puisse repérer plus aisément la façon dont le vocabulaire est traité dans différents manuels de langue. Le lexique est bien sûr abondamment présent dans n'importe quel manuel de FLE. Cependant il apparaît souvent noyé dans la profusion de textes authentiques et d'activités qui visent à développer les quatre compétences (compréhension et production orales et écrites). Comment l'enseignant peut-t-il s'orienter parmi les décisions lexicales prises par l'auteur du manuel et satisfaire ainsi ses objectifs lexicaux ? Quel traitement est réservé aux faits lexicaux dans les manuels de FLE ? Peut-on entrevoir l'optique théorique qui a dicté les choix lexicaux dans leur organisation et leur développement ? Les dix rubriques de la grille proposée concernent plus particulièrement le contenu lexical des manuels (place, sélection, organisation / présentation des mots), les considérations linguistiques (précision et explicitation du sens, considérations formelles des items) et la méthodologie suivie (stratégies d'apprentissage, techniques d'enseignement, activités de pratique, révision, évaluation). Comme le lecteur pourra le constater, chaque rubrique, loin d'être étanche, renvoie à d'autres. J'ai ainsi évité dans le texte les renvois trop fréquents.

1. Place

- Une place spécifique est-t-elle assignée au vocabulaire ?

Tous les manuels ne consacrent pas explicitement une place spécifique au vocabulaire. Et lorsque c'est le cas, on peut toujours se demander si les auteurs du manuel n'affichent pas là

une volonté de rassurer les enseignants attachés à une nomenclature traditionnelle (vocabulaire, grammaire, etc.). Autrement dit, ce n'est pas parce qu'il y aura une rubrique intitulée « vocabulaire » qu'il y aura un réel travail sur le lexique. De plus, on peut parfois constater que si, dans les ouvrages destinés aux niveaux débutants il existe bien une rubrique consacrée aux faits lexicaux, celle-ci disparaît dans les niveaux plus avancés.

2. Sélection

- *Comment le vocabulaire a-t-il été sélectionné ?*

Historiquement deux types de critères ont servi pour la sélection du vocabulaire : l'un linguistique, l'autre pédagogique. Nous savons que la fréquence, la répartition, la disponibilité et la valence mises au service de la sélection du vocabulaire selon un point de vue linguistique, ont abouti à des listes de mots à enseigner prioritairement et qui devaient figurer dans les ouvrages. Ces quatre critères, après pondération, ont donné naissance au critère plus pédagogique de l'utilité. Mais depuis le moment où l'enseignement d'une langue s'est orienté vers les besoins des apprenants, il est devenu évident que le lexique enseigné allait être utile sans qu'un inventaire d'items lexicaux soit nécessairement établi à l'avance. A l'ère communicative, il est même devenu légitime de se demander si les inventaires d'items lexicaux, qu'ils soient fondés sur des critères linguistiques ou pédagogiques, avaient leur place dans l'enseignement. N'est-il pas incompatible avec le principe de la communication et de l'utilisation des textes authentiques de déterminer à l'avance le contenu lexical à enseigner ? Si la réponse à cette question est affirmative, comment peut-on fournir un solide enseignement du lexique sans tomber dans un saupoudrage lexical ? Peut-on enseigner le vocabulaire sans planifier ? A l'instar de nombre de didacticiens j'ai la conviction qu'il y a de la place pour un vocabulaire « aléatoire » (celui qui survient au hasard des textes) et pour un vocabulaire planifié (repéré dans les textes à des fins pédagogiques déterminées). C'est dans ce sens que j'entends la sélection du vocabulaire.

- *Quelle pertinence pour les items sélectionnés ?*

L'enseignant peut examiner les items lexicaux pour quelques unités du manuel pour savoir si les mots retenus sont appropriés pour ses apprenants en fonction de leur niveau, de leurs attentes, de leurs besoins etc. On peut aussi s'interroger sur la pertinence culturelle de ces items (cf. *poudreuse* et *déneiger* sont aussi utiles aux Australiens que *papaye* et *kaki* aux Finnois). Notons ici l'index culturel dans *Le Nouvel espaces 3* qui contient des entrées comme : *ANPE*, *bifidus*, *carte de séjour*, *CNRS*, *HLM*, *périph*, *verlan*, *mai 68*, *beauf*, *câble*, etc.

- *Existe-t-il un index de nouveaux items lexicaux à la fin de chaque unité ?*

Notons ici la rubrique *Mots à retenir* après chaque leçon dans *Initial 2*.

- Existe-t-il un index récapitulatif à la fin de l'ouvrage ?

Cela peut être aussi pratique pour l'apprenant que pour l'enseignant ; chacun d'eux pourra ainsi avoir rapidement une idée sur les items à retenir. Notons ici l'index fourni dans *Sans frontières 2* où chaque item lexical est également présenté dans sa combinatoire à l'aide d'une phrase-exemple (cf. *infra*).

- Pour les niveaux débutants une place est-elle accordée au métalangage ?

Dans *Café crème 1* une leçon zéro est consacrée aux *Mots de la classe*, utilisés dans l'ouvrage et pour cela indispensables aux élèves dès le début d'apprentissage (cf. *écoutez, regardez, répondez* mais aussi *cochez, classez, associez*, etc.)

3. Organisation et présentation

- Comment les items lexicaux sont-ils regroupés ?

Cette question est importante parce que la mémorisation subséquente des items par l'apprenant n'est pas indépendante de l'organisation proposée dans le manuel. Dans les manuels contemporains, le vocabulaire est le plus souvent tributaire d'un acte de parole plus ou moins restreint (cf. *Champion 1 : se présenter, accepter, refuser, demander et décrire un vêtement, acheter un billet de train*) et plus rarement d'une notion (cf. *Champion 1 : voyages, invitations, relations familiales*). Ainsi lors de l'achat d'un billet de train, les termes *billet, seconde classe, non-fumeur, aller-simple* etc. apparaissent de façon tout à fait naturelle. De la même façon la présentation du vocabulaire par situation (ex. *Bien joué 1 : au supermarché, à la gare ; Café crème 3 : chez le médecin*) ne fait pas apparaître les mots artificiellement. Ainsi encore dans une conversation avec le vendeur d'une boutique de vêtements, les mots *prix, taille, soldes, laine, jupe, ...* apparaissent également naturellement. Originellement ces façons de présenter le vocabulaire s'opposent au regroupement par thème ou centre d'intérêt, souvent utilisé par des méthodes plus traditionnelles et férocement critiqué par les méthodes issues du structuralisme en raison du caractère « inutile » de ses listes interminables dans lesquelles on voulait nommer absolument tout dans une maison, etc. Cela dit, l'organisation lexicale autour d'un thème (cf. *Le Nouveau sans frontières 2 : la télévision, les tâches de la vie quotidienne, les sports, le logement ; Café crème : « parlez-moi d'amour », faits divers*) se pratique toujours mais on se confine alors aux items jugés pertinents selon le niveau correspondant et la situation de communication. Dans la réalité éditoriale actuelle l'organisation lexicale est mixte alternant le plus souvent thème et acte de parole (cf. *Panorama ; Café crème*).

- Combien d'items lexicaux sont-ils introduits chaque fois ?

L'enseignant peut se demander si le nombre de mots à acquérir (par leçon / par heure) et ce, de façon productive est suffisant, insuffisant ou bien excessif pour ses élèves.

4. Précision et explicitation du sens

- Comment se fait la précision et l'explicitation du sens ?

Pour cela on dispose généralement de quatre façons. On peut relier le sens d'un mot de la L2 a) à un référent du monde ; b) à un mot de la L1 ; c) à d'autres mots de la L2 ; d) le mot peut être également envisagé par lui-même. Les questions qu'on devrait donc se poser sont les suivantes :

a) *Le matériel visuel est-il intéressant ?*

On peut regarder si les images sélectionnées sont utiles pour la clarification du sens.

b) *Y a-t-il un glossaire bilingue (voire multilingue) à l'intérieur de l'ouvrage ?*

Dans *Café crème 1* et *2* on trouve réunis en fin d'ouvrage les items français avec leurs équivalents dans cinq langues de l'Union européenne (allemand, anglais, espagnol, grec, portugais). (Voir aussi *Diabolo menthe* ; *Fréquence jeunes* ; *Taxi !*)

c) *Observe-t-on des regroupements d'items lexicaux en fonction de leurs relations sémantiques ?*

Items de sens similaire que l'on risque de confondre ? (cf. *rentrer, repartir, retourner, revenir* ; différentes façons de regarder : *voir, regarder, apercevoir, contempler* ; ou de marcher : *boiter, sautiller, flâner, traîner*) ; items qui forment des paires de sens contraire ou complémentaire ? (cf. *prêter/emprunter*) ; co-hyponymes ? (cf. *scie, hache, hachoir, couteau, rasoir*) ; etc. Considéré dans ses relations sémantiques le mot se trouve en rapport dialectique avec d'autres mots et son sens est précisé par rapport à eux. Cela dit, la considération des relations sémantiques entre les mots n'a pas beaucoup d'intérêt tant que l'apprenant ne saura pas les employer en contexte (cf. *infra* réseaux sémantiques).

d) *Existe-t-il des considérations sur les caractéristiques internes du lexique ?*

L'analyse sémique ou componentielle issue de la sémantique structurale, est une façon de décrire le sens des mots en découpant un sens complexe en plusieurs plus petits (ex. *garçon* = humain + mâle + enfant). Cette façon de faire peut s'avérer longue et fastidieuse à mettre en

application dans les manuels, elle reste pourtant une option intéressante.

- *Observe-t-on des considérations au niveau du registre et de la connotation ?*

Le registre peut être d'ordre géographique (français hexagonal ou non), stylistique (emploi vieilli vs emploi actuel), situationnel (vocabulaire courant ou familier vs vocabulaire soutenu ou spécialisé), de code (vocabulaire écrit vs vocabulaire oral). Ici les connotations généralisées ou lexicalisées, c'est-à-dire communes à tous les locuteurs (cf. *pomme de terre* vs *patate* : connotation de familiarité ; *migraine* vs *céphalée* : connotation savante) sont très importantes. (Cf. aussi les paires comme *argent / fric*, *se coucher / se pieuter*, *manger / bouffer*, *eau / flotte*, *livre / bouquin*, etc.).

- *Trouve-t-on des considérations socioculturelles ?*

Cf. la symbolique des couleurs : *blanc* = pureté ; *jaune* = énergie etc. (*Tempo 2*, p. 103) ; *le coq* et *l'hexagone* comme symboles de la France, etc. (*Le Nouveau sans frontières 2*, p. 48).

- *Les items lexicaux sont-ils contextualisés ?*

Etant donné que même deux synonymes (en réalité parasyonymes) n'ont jamais la même distribution cette question est capitale. La contextualisation se fait souvent à l'aide des phrases-exemples qui clarifient le sens tout en montrant les limites entre les mots, cf. *Cet appartement comprend un salon et deux chambres* vs *Cette salle de musée contient des œuvres modernes* (*Panorama 2*, p. 55). Egalement le recours à la collocation aide l'explicitation du sens : si *doux* et *tendre* sont sémantiquement proches, *vin* co-occure avec *doux* et *viande* avec *tendre*. (Voir aussi *infra* collocations et phrases lexicales).

- *Y a-t-il des rubriques du genre : « Nota Bene », « Attention à l'emploi des mots » ? Trouve-t-on des tableaux au service de la clarification du sens ?*

- *Dans quelle mesure y a-t-il de la part des auteurs du manuel préoccupation pour la clarification du sens ? Pour l'apprenant et pour l'enseignant ?*

La consultation du guide pédagogique s'avère nécessaire.

5. Considérations formelles

- Est-ce que les auteurs montrent de l'intérêt pour les aspects formels de la compétence lexicale ?

a) Pour la désambiguïsation de la forme ?

La forme lexicale peut être source de confusion. Est-il question dans le manuel de mots que les apprenants confondent souvent ? Paronymes et homonymes (homophones et homographes) ? Traite-t-on de mots d'orthographe réputée difficile (cf. *occurrence*) ou d'orthographe double (cf. *clé/clef*; *cuiller/cuillère*) ? L'indication du genre est-elle précisée (cf. *le tour / la tour*) ? L'appartenance à telle ou telle catégorie grammaticale pour chaque nouvel item lexical est-elle spécifiée ? Les mots sont-ils réunis selon telle ou telle difficulté de prononciation (cf. *casser/cacher/chasser*; *paix/pain*) ? Eventuellement pour un groupe linguistique donné ? (cf. la distinction *bœuf/veuf* est réputée difficile pour les hispanophones). Qu'en est-il des transcriptions phonétiques ? La prononciation des items lexicaux est-elle donnée ? Enfin, trouve-t-on des abréviations et des sigles ?

b) Pour le traitement morphologique ?

Qu'en est-il du travail sur les mots construits (dérivés et composés) ? Trouve-t-on des regroupements sémantiques selon le préfixe (cf. *contre-* vs *anti-*) ou le suffixe (*eux* = qui a la qualité de, *-erie* = lieu de commerce) ? Qu'en est-il des explicitations sur la formation des mots composés (cf. verbe + nom : *lave-vaisselle* ; adjectif + adjectif : *aigre-doux* ; nom + nom : *canapé-lit* ; nom + adjectif *amour-propre* ; etc. ; cf. aussi les formations prépositionnelles : *machine à coudre*, *salle de bains*) ? A-t-on considéré les racines et les affixes savants (cf. préfixes : *anti-*, *péri-*, *oxy-*, *calli-*, *simili-* ; suffixes : *-pédie*, *-phone*, *-cide*, *-lingue*) ?

Notons ici *Initial 2* qui incite les apprenants à l'observation des mots d'un point de vue formel, cf. quel adjectif y a-t-il dans *jeunesse* ? quel mot dans *finale* et dans *commencement* ? observez les mots : *interphone*, *international*, *téléphone*, etc.

6. Stratégies d'apprentissage

- Quelles stratégies pour l'apprentissage du vocabulaire développe-t-on ?

Il s'agit ici d'un aspect largement négligé dans les manuels. Sans doute aussi parce qu'il défie la méthodologie.

- *Un entraînement à l'utilisation du dictionnaire est-il prévu ? Les apprenants sont-ils encouragés à utiliser le dictionnaire ? Dans quel but ? Décodage ? Encodage ?*

Généralement les apprenants n'ont recours au dictionnaire que pour connaître le sens d'un mot (décodage) et plus rarement pour des besoins d'encodage. On peut donc se poser la question de savoir si le manuel a prévu des activités spécifiques pour l'encodage (cf. *Initial 1*, unité 2, leçon, 6 : avec le dictionnaire, cherchez deux choses que vous n'aimez pas, que vous aimez beaucoup, que vous adorez : *Je n'aime pas ... J'aime beaucoup... J'adore ...*). Bien évidemment, l'apprenant à ce stade ne pourra utiliser qu'un dictionnaire bilingue avec le risque de ne pas dire exactement ce qu'il voulait étant donné qu'il passe par sa L1 et l'existence du décalage lexical est réelle.

Très rapidement il faut donc qu'il apprenne à utiliser le dictionnaire monolingue (qui favorise l'autonomie et l'auto-apprentissage) et à apprendre ainsi à chercher pour un mot donné des informations sur ses collocations, son registre, sa prononciation, etc. Cf. les exercices guidés de *Libre échange 3* à l'aide d'un dictionnaire, repérez les différents sens et les différentes possibilités de construction des verbes suivants ; donnez un exemple de chaque construction et un synonyme à chacun des sens.

Le recours au dictionnaire est particulièrement souhaitable au cas où la L1 de l'apprenant partage beaucoup de faux amis avec le français (*sensible* et *sympathetic* en anglais n'ont rien à voir avec *sensible* et *sympathique* en français) car les apprenants se fient souvent à leurs premières intuitions, font des contresens qui perpétuent les erreurs. Dans une logique de réflexion lexicale et d'autonomie, *Café crème 3* initie à l'utilisation du dictionnaire pour clarifier le sens des mots polysémiques (*voler*, *larguer*) et demande aux apprenants de chercher un équivalent français pour des emprunts comme : *une star*, *le Web*, *un fax*, *OK*, *un toast*, *le week-end*, *un hot dog* etc. (p. 93).

- *Le travail en groupes est-il envisagé ? L'aide des autres apprenants pour comprendre les mots inconnus ou pour avoir des informations sur les mots ? La demande de traduction dans la L1 ? La demande du sens d'un mot à l'aide d'un synonyme ou d'une paraphrase en L2 ?*

- *Enseigne-t-on aux apprenants à se servir du contexte dans le but d'inférer le sens de tel ou tel mot ? Leur enseigne-t-on à demander à l'enseignant une phrase pour mieux cerner le sens d'un mot inconnu ?*

7. Techniques d'enseignement

- *L'accent est-il mis sur la sémantisation, sur la fixation ou sur l'activation du vocabulaire ?*

Une considération sur les techniques d'enseignement du vocabulaire n'est pas sans rapport avec l'apprentissage des mots. On dit généralement que pour apprendre un mot il faut a) comprendre son sens (phase de sémantisation) ; b) le stocker (forme et sens) dans la mémoire pour pouvoir le reconnaître plus tard (phase d'internalisation ou de fixation ou de mémorisation) ; c) être en mesure de l'activer librement à des fins de production (phase d'activation). Différentes techniques peuvent être utilisées pour mettre en œuvre chacune de ces phases. Cela dit, il n'y a pas de limites étanches entre les différentes techniques : certaines techniques de sémantisation peuvent être utilisées dans les phases de mémorisation et d'activation. Ainsi les collocations (cf. *supra*) peuvent être utilisées aussi bien pour faire comprendre le sens d'un mot que pour faire activer ce mot. En ce qui concerne l'activation, quel travail sur l'emploi et l'activation des items enseignés repère-t-on? Cette considération est importante dans la mesure où c'est d'elle que dépendra le travail subséquent de l'enseignant ou au contraire l'utilisation autonome du manuel par l'élève à des fins d'auto-apprentissage.

- *L'accent est-il mis sur les relations syntagmatiques ou paradigmatisques ?*

a) *Quel travail sur les collocations ?*

Un des problèmes de l'apprentissage du vocabulaire réside dans la difficulté à se souvenir de ce qui va avec quoi. En effet, une fois qu'on a compris le sens d'un mot et qu'on l'a stocké dans notre lexique mental, il faut encore savoir comment l'utiliser, et tant qu'on ne sera pas en mesure d'utiliser un mot correctement on ne le saura pas vraiment. Enseigner les mots dans leurs collocations les plus fréquentes (cf. expressions semi-figées) est important, non seulement parce que la sémantisation et la mémorisation peuvent être facilitées, mais aussi parce que les mots apparaissent dans le voisinage d'autres mots (ex. *éplucher des pommes de terre vs décortiquer des amandes vs peler des tomates*). Les grilles de collocation représentent une technique intéressante pour clarifier les limites entre items lexicaux.

b) *Quelle considération pour les phrases lexicales ?*

Il s'agit d'envisager le vocabulaire dans des « bouts préfabriqués » de discours comme les salutations (*comment allez-vous ? ça va ? comment ça va ? bonjour ! salut !*), les insultes (*espèce de ... va te faire voir ...*), les exclamations positives (*bravo ! ça tombe bien ! oh là là ! c'est magnifique ! chouette ! chic alors !*), etc. Cette idée est fondée sur le fait que si le vocabulaire et la syntaxe sont nécessaires dans l'utilisation de la langue, ils ne sont pas pour autant suffisants : une langue, on la parle (et on la comprend) avec des « bouts » qui tiennent debout dans des situations discursives données. Dans cet esprit, *Café crème* classe autour de l'acte de parole « exprimer son opinion sur un spectacle » des phrases lexicales exprimant l'enthousiasme (*quel film magnifique ! quelle pièce ! c'est l'événement théâtral de l'année !*) ou, au contraire, la déception (*c'était d'un ennui ! c'est scandaleux ! c'est une honte !*). *Le Nouveau sans frontières 2* réunit autour de « rassurer » les bouts de langue suivants : *Rassurez-vous ! N'ayez pas peur ! Ne vous en faites pas !*

Notons aussi *Initial 1* qui insiste explicitement dans chaque leçon sur les manières de dire à apprendre en bloc : *c'est juste à côté, ça se fait de plus en plus, ça m'est égal, de mon temps, ça suffit, de taille moyenne, ça porte bonheur, je n'y peux rien, c'est pareil, ce n'est pas ma faute, du calme !* etc.

c) Travail sur les réseaux sémantiques ?

Cette technique vise à exploiter les rapports sémantiques entre les mots. Les mots peuvent être groupés en tant que paronymes, antonymes, co-hyponymes, etc. (voir *supra*). Le lexique apparaît ainsi comme un vaste réseau où tout se tient. Etant donné que la façon dont les mots s'ordonnent autour des constellations n'est pas identique d'une langue à l'autre, il importe de comparer les différences d'organisation des réseaux sémantiques dans la L2 et la L1 des apprenants.

- *Repérons-nous de la variété dans les techniques d'enseignement ? Le guide pédagogique propose-t-il des techniques d'enseignement ? Le rapprochement avec la L1 est-il envisagé ?*

8. Activités de pratique

- *Quelle composante de la compétence lexicale est plus particulièrement visée ?*

a) La composante linguistique ? (cf. forme orale / écrite ; structure, comportements morpho-syntaxiques et leurs contextes privilégiés ; sens : virtuel hors contexte + sens syntagmatiques divers).

b) La composante discursive ? (cf. co-occurrence ; cohésion, cohérence, travail sur la relexicalisation (à l'aide d'un substitut : paronyme, antonyme, hyperonyme ; d'une nominalisation ; d'une anaphore ; etc.).

c) La composante socioculturelle ? (cf. mots à charge culturelle partagée, proverbes, expressions idiomatiques, registre, mots en verlan). Des activités qui portent sur la composante socioculturelle de la compétence lexicale peuvent découler des comparaisons stimulantes avec la L1 de l'apprenant, cf. *Forum 3* : le travail sur les proverbes, les expressions idiomatiques (*coûter les yeux de la tête*) les superstitions (*vendredi 13, voir un chat noir, toucher du bois*) ; les mots en verlan ; la caractérisation du registre (soutenu / courant / familier : *Elle est lasse / Elle est crevée / Elle est fatiguée ; J'en ai ras le bol ! / J'en ai assez ! / Je n'en puis plus !*).

- *S'agit-il d'un exercice fermé ou ouvert ?*

Les exercices fermés consistent généralement en des tests lacunaires où les mots sont fournis à l'avance et en des associations, cf. (*Forum 3*, p.149) : Associez à chaque proverbe (*L'argent n'a pas d'odeur / Les bons comptes font les bons amis / Peine d'argent n'est pas mortelle*) sa définition correspondante. Les exercices ouverts en revanche consistent en des tests lacunaires où les mots ne sont pas fournis, en des jeux de rôles, simulations, etc.

- *En contexte ou hors contexte ?*

Si on fait pratiquer des classements ou des associations (cf. *Panorama 2*, p. 38 : *pêche en mer = attraper ; jogging = courir*), on est hors contexte et on fait pratiquer le vocabulaire pour le vocabulaire, ce qui n'est pas nécessairement un mal, car de cette façon on assure la qualité de l'organisation dans le lexique mental de l'apprenant.

D'autre part, tout exercice contextualisé ne figure pas nécessairement dans un contexte probant. L'exercice qui suit où on demande aux apprenants d'observer le dessin d'un bureau en désordre puis de faire les exercices suivants n'est pas très réaliste :

- A l'oral : Regardez le dessin 1 et écoutez. Si c'est faux, rétablissez la vérité.

1. La table est sur la chaise.
2. Il y a une pendule au-dessus de la chaise.
3. Il y a un bureau debout contre le mur.

- A l'écrit : Trouvez des questions.

1. Il y a des étiquettes.
2. Elle est au-dessus de la porte.
3. Elles sont devant la fenêtre.

(*Le Nouvel espaces*, dossier 3)

- *Quelle phase de l'apprentissage est visée ?*

La sémantisation ? La fixation ? L'activation ? (cf. supra)

- *Les activités de pratique sont-elles variées ? Concernent-elles l'oral/l'écrit ?*

- *Est-ce que le manuel anticipe des mots dont l'apprenant va avoir besoin pour réaliser les exercices ?*

- *Comment les apprenants sont-ils encouragés à consolider le vocabulaire et à le développer en dehors de la classe ? Quelles activités pour la maison sont proposées ?*

Ces questions sont importantes au cas où l'apprenant ne pourrait pas compter sur des rencontres

en dehors de la classe pour enrichir son vocabulaire.

9. Révision

Est-ce que des révisions du vocabulaire sont prévues ?

A l'occasion des nouvelles activités ? Le vocabulaire est-il présenté dans différents contextes ?
Les révisions visent-elles les connaissances et les savoir-faire ?

10. Evaluation

L'entraînement et l'évaluation est un domaine qui mérite un examen spécifique parce que les enseignants sont souvent obligés de consulter divers ouvrages pour préparer leurs cours.

- Quel type de test trouve-t-on ? Tests de diagnostic ? Tests de contrôle et de progrès ?

- Qu'est-ce qu'on évalue, les savoirs ou les savoir-faire ?

Cf. divers exercices conçus pour contrôler si les divers savoirs et savoir-faire ont été acquis.

- Quels tests d'évaluation ? Quelles pratiques d'évaluation ? Quelle évaluation ?

Les pratiques d'évaluation nous renvoient à l'apprentissage et ce, soit à la phase de fixation (est-ce que l'apprenant a fixé telle ou telle unité lexicale dans sa mémoire au point d'être capable de la reconnaître ?) soit à la phase d'activation (est-ce que l'apprenant est capable d'activer librement telle ou telle unité lexicale dans son emploi de la L2 ?).

- Évalue-t-on ainsi le vocabulaire réceptif ou le vocabulaire productif ?

La compréhension orale / écrite ou la production orale / écrite ?

Si l'on demande à l'élève de reconnaître tel ou tel item lexical (forme et sens), on évalue son vocabulaire réceptif alors que si on lui demande d'utiliser aussi les items lexicaux, on évalue son vocabulaire productif.

- L'évaluation se fait-elle en contexte ou hors contexte ? La présentation des épreuves est-elle en contexte ou hors contexte ?

- L'évaluation porte-t-elle sur l'étendue (quantité) ou sur la profondeur (qualité) des

connaissances lexicales ?

- Les épreuves concernent-elles le vocabulaire tout court ou une des quatre compétences ?

- Sur quelle composante de la compétence lexicale porte l'évaluation ?

La composante linguistique ? La composante discursive ? La composante socioculturelle ? (cf. *supra*)

Pour terminer, observons trois exercices :

I. Lisez les nouvelles brèves : a) complétez le tableau ; b) rédigez un bref titre pour chaque nouvelle.

	1	2
Type d'événement	Chute du 5 ^e étage	...
Lieu	Rambouillet	...
Acteurs (responsables, victimes, témoins, etc.)	Fillette de 18 mois	...
Cause (s)	Non précisée	...
Conséquence(s)	Pas de conséquence (indemne)	...

Cet exercice de vocabulaire (extrait de *Panorama 2*, pp. 46-47) est lié à diverses compétences, dont la compétence en lecture et l'expression écrite. C'est un exercice structurel (de *tomber* il faut fournir *chute*, on travaille ainsi sur la structuration du vocabulaire) et fonctionnel (car on demande de lire avec une intention communicative précise).

II. L'exercice suivant également extrait de *Panorama 2* (pp. 74-75) lie sémantisation et fixation. On fait observer des items lexicaux regroupés par le champ sémantique du mouvement : *marcher, courir, tourner, se retourner, reculer, avancer ...* avec un schéma individuel pour clarifier le sens de chacun de ces mouvements par rapport aux autres (phase de sémantisation). On demande de compléter des phrases canoniques employées dans une situation de communication précise (phase de fixation) :

- Au contrôle des passeports : « **Avancez** jusqu'à la ligne jaune et attendez votre tour ! »
- Sur le quai d'une gare : « Le train 5827 entre en gare. **Eloignez-vous** de la bordure du quai ! »
- Dans un jardin public : « Il est interdit de **marcher** sur les pelouses »

Pour la phase de fixation on peut aussi demander de faire le travail à l'envers : A partir des phrases lexicales (*Ne te retourne pas ! Reculez, s'il vous plaît !*), imaginez la situation de communication.

III. Voici un exercice sur la synonymie lié à la lecture (*Panorama 2*, p. 39). Lisez le document. Trouvez le sens des mots nouveaux à l'aide des mots suivants :

un itinéraire – le courage – au milieu de –
 faire un trou – célèbre – apprécier – le plaisir –
 l'exploration des grottes souterraines – une mairie

Si l'on suppose que les items lexicaux donnés dans l'encadré sont connus, il s'agit de la phase de fixation du vocabulaire, sinon on est dans la phase de sémantisation. Le travail sur le vocabulaire consiste à associer des termes équivalents et exige la lecture et la compréhension du document fourni à cet effet ; on travaille donc en contexte. Pour améliorer l'activité, on peut également faire travailler sur la distribution. On se rend compte alors que si *réputé* et *célèbre* sont équivalents sémantiquement, ils n'ont pas la même distribution dans la phrase, cf. « C'est avec B. M., moniteur de haute montagne **réputé**, ... » vs « C'est avec B. M., **célèbre** moniteur de haute montagne, ... ». Enfin si hors contexte *au milieu de* est équivalent de *au cœur de*, dans la phrase cela n'est pas tout à fait la même chose, cf. « Vous voici **au cœur du** Tarn-et-Garonne » vs « Vous voici **au milieu du** Tarn-et-Garonne ».

Manuels cités

Berard, E. Canier, Y. Lavenne, C. (1997) *Tempo*. Paris : Didier/Hatier.

Capelle, G. Cavalli, M. Gidon, N. (1994) *Fréquence jeunes*. Paris : Hachette.

Capelle, G. Gidon, N. Molinié, M. (1995) *Le Nouvel espaces*. Paris : Hachette.

Courtillon, J. de Salins, G.-D. (1991) *Libre échange*. Paris : Hatier/Didier.

Girardet, J. Cridlig, J.-M. Frerot, J. L. (1997) *Panorama*. Paris : Clé International.

Jamet, M.-C. Gislou, C. Selle, M.-G. Gruneberg, A. (1999) *Bien joué*. Paris : Hachette.

Kaneman-Pougatch, M. Trevisi, S. Beacco di Giura, M. Tennepin, D. (1997) *Café crème*. Paris : Hachette.

Landgraaf, W. Charnet, C. (1990) *Diabolo menthe*. Paris : Hachette.

Le Bougnec, J.-T. Lopes, M.-J. Menand, R. Vidal, M. (2002) *Forum*. Paris : Hachette.

Menard, R. (2003) *Taxi !* Paris : Hachette.

Monnerie-Goarin, A. Sirejols, E. (1999) *Champion*. Paris : Clé International.

Poisson-Quinton, S. Sala, M. (1999) *Initial*. Paris : Clé International.

Verdelhan, M. Dominique, M. (1982-1985) *Sans frontières*. Paris : Clé International.

Verdelhan, M. Verdelhan M. Dominique, M. Girardet, J. (1988) *Le Nouveau sans frontières*. Paris : Clé International.