

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
République Algérienne Démocratique et Populaire
Université 8 Mai 1945 Guelma



Faculté des Lettres et des Langues
Département des Lettres et de la Langue Française

MEMOIRE
EN VUE DE L'OBTENTION DU DIPLOME DE
MASTER ACADEMIQUE

Domaine : Lettres et langues étrangères **Filière** : Langue française
Spécialité : *Didactique et langues appliquées*

Elaboré par :

- BRAHAM Hadjar
- SELAIMIA Lamia

Dirigé par :

M. MOUASSA Abdehak

Intitulé

**Le fonctionnement de l'explication par le recours au contexte à titre
d'exemplification dans le développement de la compétence lexicale :
Cas des élèves de la 4^{ème} année moyenne**

Soutenu le : 07 Juillet 2019

Devant le Jury composé de :

Nom et Prénom

Grade

M. NACER CHERIF Lamine

MAA

Univ. 8 Mai 1945 Guelma

Président

M. MOUASSA Abdelhak

MAA

Univ. 8 Mai 1945 Guelma

Encadreur

M. HMAMDI Samir

MAA

Univ. 8 Mai 1945 Guelma

Examineur

Année universitaire : 2018/2019

Remerciement

Nous remercions tout d'abord **ALLAH** le tout puissant de nous avoir donné la santé, la patience, la puissance et la volonté pour réaliser ce mémoire.

Nous tenons à remercier M le Professeur **MOUASSA Abd elhak**. Nous lui exprimons notre profonde gratitude pour nous avoir fait bénéficier de ses profondes connaissances scientifiques, de ses qualités humaines et morales ; non seulement vous nous avez aidé à nous familiariser avec le monde étranger de la langue française et l'apprécier mais aussi vous nous avez assuré un bon encadrement. Nous sommes si reconnaissantes pour vos conseils spécialement pour nous avoir guidé dans la rédaction de ce manuscrit, nous avons apprécié en vous un esprit écoutant, jugeant, enseignant et si conseiller.

Nous remercions nos familles, merci pour votre compréhension, confiance et soutien sans faille tout au long de mes études.

Enfin nous adressons nos plus vives remerciements à tous ceux et celles qui de près ou de loin, ont contribué à la finalisation de ce travail.

DEDICACE

Je dédie ce modeste travail à :

*A mes chers **parents** , que Dieu les accueille*

*Je dédie ce travail également a mes sœurs **Ibtissem, Hassina,***

***Wafa Imen, Amira et Soumia** et spécialement a ma belle
mère **Rafika** qui n'a cessé de me donner des conseils, d'aide
et de courage*

*Sans oublier l'angle de ma vie et l'amour de mon cœur **Ramzi***

*et ma petite, puce **Chahdouda***

*A Mon chère frère **Hamza et son fils Djassoura***

*A mon binome, ma voisine , ma coupine, et mon amie **Lamita***

Enfin a toute ma famille



HADJER

DEDICACE

Merci mon Dieu

Que ce travail témoigne de mes respects :

A ma très chère mère SELAIMIA Dalila:

Tu représentes pour moi le symbole de la bonté par excellence, la source de tendresse et l'exemple du dévouement qui n'a pas cessé de m'encourager et de prier pour moi.

A mon très cher Père Fatah:

Aucune dédicace ne saurait exprimer l'amour, l'estime, le dévouement et le respect que j'ai toujours eu pour vous.

Rien au monde ne vaut les efforts fournis jour et nuit pour mon éducation et mon bien être. Ce travail est le fruit de vos sacrifices que vous avez consentis pour mon éducation et ma formation.

A mes très chères sœurs Houda, Sarra , Mouna ,Asma et à mes deux frères Mohamed Amine et Nacer,

Merci de croire en moi-même dans mes plus pires dépressions ;

Merci de voir en moi une personne qui jusqu'à maintenant je n'arrive pas à la voir en moi-même.

Je vous dédie ce travail avec tous mes vœux de bonheur, de santé et de réussite.

A mes coquelicots, Mes nièces :Aya, Malek, Allaa Israa et mon adorable peluche Nissou)

Certes sans vous je n'aurai jamais réalisé ce travail.

*A mes amis : B.IMEN, S.MOUNA, S.NACIMA, S.HANEN, S.MIMI,
Je ne peux trouver les mots justes et sincères pour vous exprimer mon affection et mes pensées, vous êtes pour moi des frères, sœurs et des amis sur qui je peux compter.*

LAMIA

Table des matières

Introduction

I / Partie Théorique

Chapitre 01 : Aspect définitoire

1 . La compréhension de l'écrit.....	6
1.1. Qu'est-ce que la compréhension de l'écrit ?.....	6
1.1.1. La notion de l'écriture.....	6
1.1.2. La notion de compréhension.....	7
1.1.3. Vers une définition de la compréhension de l'écrit	8
1.1.4. Les étapes de la compréhension d'un texte.....	9
1.2. L'objectif de la compréhension de l'écrit.....	10
1.3. Les difficultés des apprenants.....	10
2. Le lexique	11
2.1. La définition du mot.....	12
2.1.1. Les constituants d'un mot	12
2.1.2. La polysémie d'un mot.....	12
2.2. La définition du lexique.....	13
2.2.1. Les typologies de lexique.....	13
2.3. Le vocabulaire.....	13
2.4. L'enseignement du lexique par l'approche par compétences.....	14
2.4.1. Qu'est ce qu'une compétence ?.....	15
2.4.2. Vers une définition de la compétence lexicale.....	15
2.4.3. Les composantes de la compétence lexicale.....	16
3. Les procédés explicatifs.....	16
3.1. La notion de l'explication.....	16
3.2. Le concept de procédé explicatif.....	18
3.3. Le concept de procédé explicatif.....	18

Chapitre 02 : L'explication par l'exemple contextuel.....

1. L'explication du sens par le contexte.....	22
1.1. La catégorisation du contexte.....	23
1.1.1. Les conceptions du contexte dans le cadre de notre recherche.....	23
1.1.2. Les types de contexte exploité dans l'explication discursive.....	24
1.2. La construction d'une situation exemple.....	25
1.2.1 La théorie Goffmanienne.....	26
1.2.1.1. Le cadre naturel.....	26
1.2.1.2. Le cadre social.....	27
1.2.2. La détermination contextuelle du discours.....	28
2. Le rôle de l'exemple contextuel dans la co-construction des significations linguistiques.....	30

II / Partie pratique

Chapitre 01 : Description des outils méthodologiques

1. Enquête par questionnaire.....	36
1.1. Distribution du questionnaire.....	36
1.2. Description du questionnaire	37
1.3. Objectif du questionnaire	38
2. L'enquête expérimentale.....	38
2.1. Le lieu de l'expérimentation.....	39
2.2. Description des enseignants.....	39
2.2.1. L'enseignante de groupe témoin.....	39
2.2.1. L'enseignante de groupe expérimental	39
2.3. Le public visé	39
2.3.1. Présentation de groupe témoin (G1).....	40
2.3.2. Présentation de groupe expérimental (G2)	40
2.4. L'outil d'enquête	40
2.5. Description de la fiche d'observation	41
2.6. Déroulement de la séance de la compréhension de l'écrit dans les deux classes..	42
2.6.1. Groupe 01 : Classe témoin	42
2.6.2. Groupe 02 : Classe expérimental.....	44

3.	Analyse des copies.....	46
3.1.	La collecte des données.....	46
3.2.	Le sujet de la rédaction.....	46
3.3.	Outil d'analyse	47

Chapitre 02 : Description des outils méthodologiques

1.	Analyse et interprétation des résultats du questionnaire.....	49
2.	Description et analyse de l'enquête expérimental	61
2.1.	Groupe témoin	61
2.1.1.	Déroulement de la séquence d'explication.....	61
2.1.2.	Analyse et interprétation.....	64
2.2.	Groupe expérimental.....	65
2.2.1.	Déroulement de la séquence d'explication.....	65
2.2.2.	Analyse et interprétation.....	70
3.	Analyse et interprétation des résultats de copies.....	72
3.1.	Analyse et l'interprétation des résultats de groupe témoin	72
3.2.	Analyse et interprétation des résultats de groupe expérimental.....	75
3.3.	Analyse comparative entre les deux groupes.....	77
	Conclusion général	82

Bibliographie

Annexe

Résumé

Introduction générale

L'ouverture du monde sur la mondialisation, la transnationalisation et les nouvelles technologies d'information et de communication a engendré la nécessité de l'apprentissage des langues étrangères.

En effet, enseigner une langue étant qu'outil de communication qui transmet des sens consiste de faire apprendre le lexique de cette langue en intégrant les élèves en situation d'apprentissage, pour qu'ils puissent s'approprier à des compétences langagières. Néanmoins, le caractère étranger de cette langue cible pose des problèmes d'incompréhensions, ce qui handicape le processus d'appropriation langagière, dans cette perspective, le rôle de l'enseignant est plus prépondérant dont il consiste à exploiter des stratégies et des méthodes pour transmettre des objets de savoir soumis à des explications dont ils constituent à cet égard des voies d'accès au partage du sens et à la compréhension. C'est ce qu'on les appelle : procédés explicatif.

En prenant en compte de telle considération, le virage vers le développement de ces compétences langagières redéfinit non seulement le rôle que joue l'enseignant autant que facilitateur, un guide et aussi un constructeur de celles-ci, mais aussi il revalorise la logique de construction et co construction des connaissances en accordant une attention particulière au rôle que joue le contexte dans le processus d'appropriation des savoirs, de construction des connaissances, de développement et d'évaluation des compétences. En somme, nous pourrions dire que cette perspective nous conduit à envisager le rattachement du processus d'apprentissage à son contexte (social, culturel, connaissances encyclopédiques et institutionnel).

En effet, dans les années 60, avec les théories behavioristes, l'apprentissage de lexique de français langue étrangère était décontextualisé et s'effectue sous forme de listes des mots à apprendre ; toutefois, avec l'avènement de l'approche par compétence et grâce aux théories de la psychologie cognitive, il a connu une nouvelle orientation en se basant sur une conception interactionniste et constructiviste liée à une activité textuelle (orale ou écrite).

Notre travail de recherche intitulé « le fonctionnement de l'explication par le recours au contexte à titre d'exemplification dans développement de la compétence lexicale » s'inscrit dans le cadre de la didactique du français langue étrangère et notamment de la didactique du lexique en Algérie.

Tout d'abord, il nous a paru nécessaire de signaler que notre focalisation dans cette étude qui se centre sur l'apprentissage de lexique n'est plus orientée à l'approche sémasiologique (la forme des mots et des expressions) mais nous s'appuyons dans cette optique sur l'approche onomasiologique (ou de la sémantique lexicale) liée à une activité textuelle. En effet, l'accès au sens d'un texte suppose généralement un traitement des marques

Introduction générale

linguistiques focalisé sur l'identification des mots difficiles à comprendre au biais d'explication discursive pour exhiber le sens encodé, toutefois, cette explication ne se réside plus à la prise en compte des ressources purement linguistiques dans l'environnement pédagogique, mais il implique -comme soulève Cicurel- la prise en compte d'une certaine relation avec la métalinguistique qui peuvent également constituer des voies d'accès au sens, citant : la dénomination, la paraphrase, la définition et le recours au contexte à titre d'exemplification.

La présente étude, comme son titre l'indique, a pour finalité d'examiner la légitimité de recours à l'exemple contextuel comme un procédé explicatif résorbant les obstacles de la compréhension et progressant le vocabulaire de l'élève dans une classe de langue, mais ainsi d'évaluer le degré d'utilisation de ceci par les enseignants comme un processus d'élucidation de sens des éléments langagiers permettant l'appropriation lexicale.

Le choix de notre sujet trouve sa source par l'inspiration de la méthodologie de travail que notre professeur de module de l'interculturalité nous a familiarisé à s'y référer pour décortiquer le sens des mots difficiles, de fait qu'il nous intègre dans une situation fictive qui appartient à notre culture, notre société et notre mode de vie ce qui nous permettant d'accéder facilement aux sens.

Comme toute autre recherche, la notre a pour finalité de répondre à une problématique dont la portée débouche sur la question principale suivante : **L'exemple contextuel, comme un procédé explicatif, aide-t-il les élèves de la 4^{ème} année moyenne à accéder aux mots incompréhensibles en leur offrant l'opportunité de développer leur compétence lexicale ?**

Afin d'apporter une réponse à notre problématique, nous avons formulé une hypothèse qui s'instaure ainsi :

- L'exemple contextuel ne permet pas seulement à l'élève d'exhiber le sens encodé et résorber les obstacles de la compréhension des mots, mais il lui offre la possibilité de réinvestir (réemployer) les mots saisis dans des différentes situations de production (orale ou écrite)

Pour valider cette hypothèse, nous allons choisir la méthode de recherche qui s'articule autour d'une posture qui est à la fois empirique, qualitative et quantitative.

Pour cela, nous avons vu qu'il est indispensable dans un premier lieu, de distribuer un questionnaire à l'intention des enseignants du FLE au niveau du cycle moyen en s'appuyant sur leurs points de vue concernant l'efficacité de la mise en application de ce procédé dans

Introduction générale

une classe de langue. En seconde lieu, une expérimentation faite sur terrain avec, un groupe témoin, dans lequel l'explication s'effectue par des procédés explicatifs que l'enseignante a fréquemment les adoptés, et un groupe expérimental où l'enseignante effectue l'explication par le procédé de l'exemple contextuel. En troisième lieu, une analyse comparative sera réalisée au moyen des copies de la production écrite de deux groupes.

Cette recherche représente une synthèse bibliographique faisant l'état des lieux des connaissances actuelles sur le développement d'une compétence lexicale à partir du recours en contexte dans l'explication du sens des éléments lexicaux visant un apprentissage efficace du vocabulaire. Cette étude s'articule autour de deux parties, chaque partie se divise en deux chapitres. Les deux premiers chapitres incluent le volet théorique alors que les deux autres chapitres décrivent le socle pratique de notre travail qui présente les différentes assises méthodologiques, descriptif expérimental et analytique.

En effet, à travers le premier chapitre de la partie théorique nous avons tenté d'aborder l'aspect définitoire tout en mettant notre centration sur la définition des notions de base : le lexique, vocabulaire, le mot, on de la compréhension de l'écrit, ses étapes et son objectif et les différents changements qui apportent l'approche par compétence à l'enseignement du fle.

Le deuxième chapitre du volet théorique nous allons concentrer sur le concept de contexte, la différente dénomination de celui-ci selon les différents auteurs et enfin nous allons essayer de mettre l'accent sur le contexte à titre d'exemplification contextuel

Dans la deuxième partie dite pratique dans laquelle nous introduisons par la description de notre protocole d'enquête dans laquelle nous allons présenter sous l'angle descriptif les différents outils méthodologiques que nous nous appuyons dans la réalisation de la partie pratique de notre travail de recherche :

Une première phase sera réservée à un questionnaire s'adressé aux enseignants de la quatrième année moyenne dans le but de mieux connaître leurs points de vue sur les différentes stratégies mis-en en œuvre par ces enseignants.

Une deuxième phase sera entièrement dédiée à l'étude expérimentale effectuée sur terrain qui consiste d'assister à deux cours lors de la séance de la compréhension de l'écrit avec deux classes de la quatrième année moyenne : dont la première classe représente le groupe témoin où l'explication se fait par l'exploitation des différents procédés métalinguistique, la deuxième classe représente le groupe expérimental où l'explication se réalise par le procédé d'exemplification contextuelle.

Introduction générale

Une troisième phase : sera alloué à l'analyse des copies de ces apprenants des deux groupes dans le but faire une étude analytique comparative concernant l'efficacité de procédé d'exemplification dans l'acquisition du sens et le développement de la compétence lexicale des apprenants.

Le deuxième chapitre de la partie pratique sera consacré sur l'analyse des données recueillies à l'aide des grille d'observation et d'évaluation.

Nous terminerons par une conclusion générale dans laquelle nous essayerons de confirmer ou infirmer notre hypothèse de recherche.

Introduction

En Didactique du FLE, le lexique est le cœur de toute production orale ou écrite. Vancomelbeke affirme que le lexique « *constituait en particulier une voie d'accès à l'exégèse des textes* »¹ C'est en ce sens que l'apprentissage du ceci s'oriente vers une interaction entre activité de l'analyse des textes et activité de l'écriture, de façon que même si son enseignement n'est pas le plus important dans un texte, mais son explication n'est pas ignorée, en visant par cela non seulement une meilleure compréhension des textes et discours mais aussi une meilleure production au moyen d'un vocabulaire étendu et varié. Au fur et à mesure de ce chapitre, nous mettons en lumière des notions de base, leurs définitions et des démarches didactiques concernant l'usage des procédés explicatifs pour une meilleure compréhension des textes écrits.

1. La compréhension de l'écrit

1.1. Qu'est-ce que la compréhension de l'écrit ?

La Didactique du français langue étrangère accorde une grande importance à l'apprentissage du l'écrit, en associant l'enseignement du lexique d'une langue étrangère non seulement à des séquences consacrées explicitement au lexique, mais aussi à des pratiques textuelles à lire et à écrire, en mettant l'accent sur la compréhension de l'écrit et les méthodes pédagogiques utilisés sous l'angle d'une méthodologie interactive dans le processus d'accéder au sens d'un texte .

C'est en ce sens que nous avons préféré d'entamer notre pratique aux séquences liées à la compréhension de l'écrit où il nous a paru nécessaire de mettre la lumière sur cette notion comme sujet de notre expérimentation. Qu'est-ce que l'écrit ? Et comment peut-on définir la compréhension de l'écrit ?

1.1.1. La notion de l'écriture:

Il convient généralement d'appeler que l'écriture est un outil de communication. Selon **Dubois, J** qui stipule que « *l'écriture est une représentation de la langue parlée au moyen de signes graphiques. C'est un code de communication au second degré par rapport au langage,*

^{1/} Sardier, R construire la compétence lexicale : quelle place en didactique pour le cotexte. Université Grenoble Alpes, Thèse de doctorat soutenue en 2015, P.09.

code de communication au premier degré. La parole se déroule dans le temps et disparaît, l'écriture a pour support l'espace qui la réserve »²

Le dictionnaire de la Didactique du français langue étrangère et seconde définit l'acte d'écriture comme étant « *une manifestation particulière du langage caractérisé par l'inscription, sur un support d'une trace graphique matérialisant la langue spécifique* »³.

A partir de ces deux définitions, nous pouvons dire que le processus d'écriture est considéré comme un outil de communication par le biais de reproduire le code verbal au moyen de signes graphiques, tracé sur un espace blanc dans le but d'établir un texte écrit et qui possède un sens.

Toutefois, selon **Gérard, V** un texte écrit en langue étrangère « *n'est pas seulement un texte qui est écrit avec les mots d'une autre langue, mis en succession selon une syntaxe nouvelle, c'est aussi un texte qui transmet d'autres modes de représentation, selon des schémas de connaissances et de présentation qui peuvent faire l'objet de lexicalisations variées.* »⁴

De cela, l'accès au sens d'un texte écrit prend nécessairement appui sur des informations contextuelles, et qui suppose non seulement un traitement des marques linguistiques (identification des mots par exemple), mais aussi un traitement de l'information des unités lexicales (la compréhension)

1.1.2. La notion de compréhension :

L'accès au sens d'un texte écrit dépasse la simple description de la langue écrite là que il est étroitement lié à l'activité d'une compétence de compréhension qui englobe plusieurs paramètres : linguistique (le lexique, la syntaxe, la morphologie...), textuel, para textuel et culturel.⁵

Néanmoins, l'imprécision de l'un de ces paramètres gênent le processus d'acquisition du sens de ce texte ce qui exige le recours aux séquences d'explication.

« Comprendre » dans son sens étymologique signifie « prendre pour soi », dans cette perspective le concept de compréhension serait au croisement d'influences diverses

² /Aberkene, Salima, les obstacles d'apprentissage de la compréhension de l'écrit en fle . Université Mohamed Khaibar. Thèse de master, consulté le 12/01/2019

³/Cuq, J-P, dictionnaire de didactique du française langue étrangère et seconde. Clé international Paris, 2003, P.155.

⁴/Gérard, V, enseigner le français comme langue seconde. Clé international Everux (Eure), 2001

⁵/ https://gerflint.fr/Base/Algerie12/nabila_tatah.pdf. (Pour une pédagogie de la compréhension de l'écrit en classe de FLE), (consulté 5/04/2019)

manifestées par les traces de postures théoriques. En effet, **Jean-pierre Cuq** définit la compréhension comme suit :

« La compréhension est l'aptitude résultant de la mise en œuvre de processus cognitifs, qui permet à l'apprenant d'accéder au sens d'un texte qu'il écoute (compréhension orale) ou lit (compréhension écrite). Il faut distinguer l'écoute et la lecture, qui sont des pratiques volontaires, des processus cognitifs, largement volontaires. »⁶

Autrement dit *« Comprendre un discours ou un texte c'est construire une représentation mental de la situation décrite »⁷*

A la lumière de ces deux définitions, nous pouvons dire que la compréhension n'est pas une simple activité linéaire, mais une activité très complexe dans la mesure où elle impose l'intervention des nombreux mécanismes cognitifs c'est-à-dire des comportements inobservables: de perception, de mémorisation, d'interprétation de manière autonome et de construction d'un modèle mental de ce qui décrit.

Il paraît évident que comprendre un texte ou un discours c'est le reconstruire sémantiquement, ce que nous permettra de clarifier sommairement que la compétence de la compréhension au service d'accéder au sens d'un texte ou d'un discours exige la mobilisation et l'intégration des connaissances linguistiques (sémantiques et syntaxiques) encyclopédiques et mémorielles qui sont des processus nécessaires et non suffisants pour savoir l'élaboration d'une représentation de la signification livrée par le message et à acquérir des nouvelles données lexicales.

1.1.3 Vers une définition de la compréhension de l'écrit :

Concernant plus précisément la compréhension de l'écrit, c'est une compétence qui permet d'effectuer des repérages utiles pour identifier la signification des phrases et leurs fonctions communicatives tout en prenant en considération de la cohérence sémantique. Jourdain, Zagar note que : *« Pour comprendre un texte, le lecteur doit non seulement identifier les mots mais aussi déterminer quelles sont les relations qu'ils entretiennent entre eux... autrement dit il s'agit d'articuler les items lexicaux entre eux, de repérer leur rôle fonctionnel : sujet, verbe, ... de les associer en unités plus haut niveau : syntagme , proposition... »⁸*

⁶/ Cuq, J-P, dictionnaire de didactique du française langue étrangère et seconde. Clé international Paris, 2003, P. 246.

⁷/Fayol, M, maîtriser la lecture, poursuivre l'apprentissage de la lecture de 8 à 11 ans. Edition Obile Jacob, 2000, p .111.

⁸/Jourdain, C. Zagar, D, évaluer les difficultés de lecture chez l'adulte. Lete, B, 1996, P.104.

Giasson, J ajoute, une touche en considérant la compréhension de l'écrit comme une compétence complexe qui est à la fois de base et approfondie en visant non seulement de saisir l'information explicite mais aussi à extérioriser l'implicite d'un texte écrit « *C'est s'en faire une représentation mentale cohérente en combinant les informations explicites et implicites qu'il contient à ses propres connaissances. Cette représentation est dynamique et cyclique. Elle se transforme et se complexifie au fur et à mesure de la lecture.* »⁹

D'après ces définitions, nous pouvons conclure que la compréhension de l'écrit est un passage obligatoire pour toute apprentissage d'une langue étrangère, c'est une activité pédagogique globale et personnelle voire compliquée dont sa qualité selon Goigoux Roland est en fonction de trois paramètres : l'identification des mots, la compréhension du langage et le traitement du texte écrit où l'apprenant soit à la mesure d'interroger le texte et d'emmètre des hypothèses pour construire un sens, ce qu'il exige qu'il doit surmonter les déficiences d'ordre lexicales syntaxiques et même des références extratextuelles.

1.1.4 Les étapes de la compréhension d'un texte

Johnson-Laird pointe dans son ouvrage intitulé *Mental Models* deux étapes essentielles pour une compréhension d'un texte en stipulant que :

*« Dans la première, une compréhension superficielle de l'énoncé donne lieu à une représentation propositionnelle, proche de la forme de surface des phrases [...] La seconde étape de la compréhension, qui est optionnelle, utilise entre autres mais non exclusivement les représentations propositionnelles et consiste à construire un modèle mental dont la structure est analogue à l'état de la situation décrit par le texte »*¹⁰

Nous retrouvons aussi la contribution de Richard qui montre que « *La seconde étape de la compréhension consiste pour une grande part à générer des inférences enrichissant la représentation propositionnelle de surface, et visant à obtenir une représentation cohérente du texte* »¹¹

De cela, il est juste à préciser que la première étape de la compréhension importe une compréhension globale du texte où l'apprenant soit à la mesure de mettre des hypothèses du sens à partir de l'observation du texte avec la consigne de relever les indices susceptibles d'anticiper sur le contenu du texte : le titre, l'illustration, le chapeau, la source l'exploitation du para texte. Quant à la deuxième étape, il s'agit d'une compréhension

⁹/ Giasson, j, la compréhension en lecture. Bruxelles: D Boeck, 2008

¹⁰/ Johnson, L, Mental Models, 1983, p. 244.

¹¹/ Richard, J.F, les activités mentales. Comprendre, Raisonner, Trouver des solutions. Paris Armond Colin, 1990

détaillée où l'apprenant sera invité à retrouver le thème du texte leur caractéristiques et la visé de l'auteur à travers ce texte.

1.2 L'objectif de la compréhension de l'écrit

Il nous a paru nécessaire de signaler que l'objectif principal de l'activité de la compréhension de l'écrit n'est pas de saisir chaque détail et traduire chaque terme du texte, mais plutôt selon la pédagogie de la compréhension de l'écrit, cette activité vise d'amener l'élève progressivement à accéder au sens d'un écrit en intégrant son réflexion afin de découvrir l'implicite de ce texte. Toutefois la construction du sens consiste de repérer et de traiter les indices textuels (indices iconiques, indices thématique, indices énonciatifs...) qui permettent à l'apprenant de formuler des hypothèses de sens et accéder au sens dénoté où il doit chercher le sens figuré qui se cache derrière les mots écrits et qui peut être considéré comme un grand obstacle lui empêchant à atteindre cet objectif.

1.3 Les difficultés des apprenants :

Hardin et Picot abordent dans leur ouvrage intitulé *Translate* que « *des habitudes, des attitudes ou des conceptions du langage (...) peuvent empêcher de comprendre* »¹²

Lors d'un premier contact avec le texte écrit, les apprenant affronte naturellement à des nombreux obstacles, ils sont souvent bloqués et ils semblent incapables d'avoir une vision globale du texte.

Parmi ces obstacles, Bensalah Bachir dans son article intitulé (La compréhension du texte: obstacles et pédagogie possible)¹³ appréhende deux types de problèmes liés à l'activité de la compréhension de l'écrit : problèmes liés au sens, au texte et des problèmes liés au lecteur. Il affirme que « *un texte n'est pas seulement une suite linéaire de mots obéissant à des lois syntaxiques, mais il a aussi ses relations lexicales, morphologiques et sa cohérence, bref de multiples relation interne* »¹⁴

En somme, les apprenants possèdent un bagage linguistique restreint et limité, et des connaissances antérieurs pauvres les empêchent à déchiffrer les mots et les indices qui paraissent essentiels à la compréhension et la construction de sens, ou même à découvrir le sens figuré des mots, ce qu'il expose un problème d'incompréhension d'ordre syntaxique et lexical constituant une situation de blocage, là que le réglage de cette situation qui nécessite inévitablement une intervention des activités d'explication textuelle, en mettent une focalisation sur ce mot ou cette expression qui paraît plus au moins difficile à comprendre afin

^{12/} Hardin, G. & Picot, p : *Translate*. Bordas, Paris, 1990 p 10

^{13/} http://www.webreview.dz/IMG/pdf/3_3.pdf, (la compréhension du texte obstacles et pédagogie possible) (consulté le 15/04/201

^{14/} Ibid, p. 35

de décortiquer le sens. Par ailleurs, Il s'agit donc d'un entraînement à la mémorisation de nouvelles unités lexicales et de leurs fonctionnements afin de tendre vers le développement de connaissances communes aux élèves de la classe.

2 Le lexique

Le lexique constitue la partie essentielle d'une langue quelconque, c'est pour cette raison qu'il devient l'objet d'attention particulière dans le domaine de l'enseignement. En effet, l'accroissement du lexique de français langue étrangère chez les apprenants s'envisage par le fait de favoriser la capacité de comprendre de nouvelles unités lexicales, en leurs fournissant des moyens de résoudre les problèmes des variations sémantiques. Il nous semble important de montrer que le développement de la compétence lexicale nécessite aussi l'appropriation des techniques permettant de comprendre et réemployer des mots nouveaux¹⁵.

De cela, il nous a paru très pertinent, voire indispensable de mettre en exergue les différents concepts liés au domaine du lexique.

Il convient généralement de rappeler que le lexique se focalise très sensiblement sur le mot, et qui peut être étudié dans des rapports sémantiques de façon que chaque mot n'a de sens que par rapport aux autres, en se référant pour cela à la définition de Polguère qui affirme que « ...*UNE lexie constituée de DEUX mots-formes.* »¹⁶

Donc, on ne peut parler du lexique sans faire intervenir le mot.

Qu'est-ce qu'un mot ?

2.1 La définition d'un mot

Le trésor de la langue française informatisé (désormais TLFi) définit le mot comme (extrait) :

¹⁵ / Sardier, A., Construire la compétence lexicale : quelle place en didactique pour le cotexte. Université Grenoble Alpes, Thèse de doctorat soutenue en 2015 consulté le 04/04/2019

¹⁶ / Idem, p. 11.

« ... Son ou groupe de sons articulés ou figurés graphiquement, constituant une unité porteuse de signification à laquelle est liée, dans une langue donnée, une représentation d'un être ,d'un objet ,d'un concept ,etc. »¹⁷

D'après **Lehmann, A et Martin-Berthet. F** :

« Le mot est l'unité lexicale ; l'identité d'un mot est constituée de trois éléments : une forme, un sens et une catégorie grammaticale. »¹⁸

En somme, le mot se définit comme une unité de base d'une langue a un sens qui correspond à une unité graphique, une forme et une catégorie syntaxique,

2.1.1. Les constituants d'un mot : le signifiant et le signifié.

Le mot se constitue d'un signifiant et d'un signifié, dont le premier se présente l'image acoustique (la forme) et le second se présente le sens (signifié).

2.1.2 La polysémie d'un mot

Il arrive très fréquent qu'un même mot possède plusieurs sens : c'est ce qu'on appelle « la polysémie de mot »

Le mot polysémique vient du grec *polus* « plusieurs » et de *semainien* « signifier » qui peut être dû de plusieurs facteur, citant :

- ❖ La polysémie due au déplacement de sens : *Bescherelle* stipule que la polysémie d'un mot résulte d'un transfert de la signification d'un domaine à un autre
- ❖ La polysémie due à la fréquence d'emploi des mots : en précisant que les mots polysémiques sont toujours les mots les plus utilisés de façons que « *plus un mot est utilisé, plus il devient polysémique* »¹⁹

Comment distinguer le sens d'un mot polysémique ?

Un mot polysémique est conçu comme une source d'ambiguïté et des équivoques, toutefois *Bescherelle* estime que cette question se pose lorsque le mot est isolé et que cette difficulté disparaît si l'on place le mot dans un environnement, en stipulant que « *le sens est alors précisé par le domaine d'emploi et par le contexte de la phrase.* »²⁰

¹⁷) [http/ /atilf. Natif](http://atilf.com/dictionnaire/letrésor/letrésor.html), (le trésor de la langue française informatisé (Lexicologie), centre nationale recherche textuelle et lexicale CNRTL) (consulté le 13/02/2019)

¹⁸ Lehmann, A, Martin-Berthet /, 2002. Introduction a la lexicologie. NATHAN Université, 2002, P.01.

¹⁹ / Adeline, L, *Bescherelle*, le vocabulaire pour tous. Agrégée de lettres modernes, p.123.

²⁰ /Ibid., P. 27.

2.2 Définition du lexique

Tout ce que l'on peut appeler mot constitue le lexique d'une langue. Le terme lexique (du grec « lexis » « mot ») signifie pour Wagner : « *l'ensemble des mots au moyen des quels les membres d'une communauté linguistique communiquent entre eux* »²¹

La définition du Robert : le terme est défini comme : « *l'ensemble indéterminé des éléments signifiants stables (mots, locutions ...) d'une langue, considéré abstraitement comme des composantes formant le code de cette langue* » (Dictionnaire le Robert 2007, 800)

Ces définitions nous amènent à comprendre que le lexique est un élément clé, il se compose d'un ensemble infini de mots constituant une langue à partir de laquelle les individus d'une communauté linguistique puissent communiquer entre eux.

2.2.1 Les typologies de lexique

- Le lexique global : signifie tous les mots d'une langue effectivement employés par les locuteurs d'une même communauté linguistique pour communiquer entre eux.
- Le lexique individuel : une partie du lexique global qui est unique aussi bien à la nature qu'à la quantité des mots connus, il désigne l'ensemble des mots propres à un individu selon lesquels il peut communiquer.

2.3 Le vocabulaire

Le vocabulaire est un terme qui a plusieurs explications. **Glisson, R** définit le vocabulaire comme :

« *Il est évident que le vocabulaire est d'une importance primordiale pour l'apprentissage d'une langue étrangère* »²²

Cela veut dire que le vocabulaire joue un rôle crucial dans l'enseignement/apprentissage du français, de fait que ce dernier est déterminé par l'acquisition d'un ensemble de terminologies permettant à l'intercalant de s'exprimer facilement à l'oral ou à l'écrit.

D'après le dictionnaire français Larousse : « vocabulaire : nom masculin

- Ensemble des mots d'une langue.

- Des termes propres à une science, à une technique, à un groupe, à un auteur, etc.

²¹/Wagner, R.L, les vocabulaires français. Paris dédiée, 1967, P. 17.

²²/ Galisson, R, énonciative et neurosciences. Revue de GERFLIN Synergies Europe, 1976, P.53.

.- Ouvrage comportant les termes spécifiques d'une discipline»²³

Donc on comprend que le vocabulaire est l'ensemble des mots composant une langue particulière (le vocabulaire français, le vocabulaire anglais), un vocabulaire propre à une discipline ou d'une science constituant un « jargon » particulier (le vocabulaire médical, économique, etc.)

Picoche Jacqueline dit :

« *L'ensemble des mots utilisés par un locuteur donné dans des circonstances données* »²⁴

Cela signifie que le vocabulaire comporte les mots effectivement employés par un sujet parlant (le locuteur) dans des situations de communication différentes.

2.4. L'enseignement du lexique par l'approche par compétences

L'enseignement du lexique a connu une nouvelle orientation dans les nouveaux programmes issus des réformes éducatives, en adoptant une nouvelle approche élaborée par le CECRL appelée « Approche par compétences », cette dernière met l'accent dans son paradigme conceptuel sur la notion de « *compétence* », en se basant sur une conception interactionniste et constructiviste de l'enseignement/ apprentissage et visant par cela à mettre en relation les apprentissages acquis à l'école avec la réalité sociale. (*De la pédagogie par objectifs à l'approche par compétence*)²⁵

Cette focalisation sur la notion de compétence aboutit au fait que l'approche par compétence constitue selon Roegier « *à rendre les apprentissages plus concrets et plus opérationnels, orientés vers l'insertion dans la société et dans la vie de tous les jours en mettant l'accent sur ce que l'élève doit maîtriser à la fin de chaque année scolaire [...], plutôt que sur ce que l'enseignant doit enseigner* »²⁶. Nous retrouvons ici que l'apprentissage d'une langue étrangère ne se résume plus en condensation des connaissances mais il sera à présent bien entendu qu'il s'agit de (re) structurer et organiser des objets dynamiques toujours en construction

Pour ce fait, nous pouvons dire que l'objectif de l'approche par compétence n'est pas seulement de garantir l'appropriation de la langue, mais également elle vise à sensibiliser

²³/ Le grand dictionnaire français Larousse, (2008-1973).

²⁴/Picoche, J, précis de lexicologie français. Nathan université paris, 1992, P. 44.

²⁵/ https://cahiers.crasc.dz/pdfs/n_21_keddar_fr.pdf De la pédagogie par objectifs à l'approche par compétence, article consulté le 28/02/2019

²⁶ /Roegiers, X, Une pédagogie de l'intégration. Bruxelles : Deboeck, 2006. P2.

l'apprenant au rôle décisif que joue le contexte dans les pratiques communicatifs et le familiariser à la possibilité de certifier ces acquis et verbaliser ses procédures utilisées de façon autonome en terme de savoir-agir dans la réalité.

2.4.1 Qu'est ce qu'une compétence ?

Le concept de « compétence » est abordé selon une forte diversité de points de vue.

Le MEN (Ministère de l'Éducation Nationale français) parle de la polysémie du terme dans le *Livret personnel de compétences* publié en 2010 en stipulant que: « *le terme de compétence est polysémique et peut prendre, selon les disciplines, des acceptions différentes[...]* »

_ Une compétence est un savoir agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations (Jacques Tardif –Canada) ;

_ Une compétence consiste en la mobilisation d'un ensemble de ressources diversifiées internes (connaissances, capacités, habiletés) et externes (documents, outils, personnes) renvoyant à la complexité de la tâche et au caractère global et transversal de la compétence. Les compétences s'exercent dans des situations contextualités mais diversifiées qui impliquent un processus d'adaptation (et non de reproduction de 90 mécanismes) et de Transfer d'une situation l'autre...)²⁷

A partir de cette liste de définitions, nous prenons soin de clarifier sommairement que la notion de compétence correspond à une qualification (capacité, attitude, habileté, potentiel) qui consiste à transférer et combiner un ensemble varié de ressources (savoir, savoir être, savoir-faire...etc.) qui doivent être employé efficacement dans une situation contextualité par un sujet dans le but de résoudre certain problème de manière autonome et satisfaisante.

2.4.2. Vers une définition de la compétence lexicale

La compétence lexicale est « *la capacité de reconnaître et d'utiliser les mots d'une langue comme le font les locuteurs natifs de cette langue* ». ²⁸

Tremblay quant à lui définit la compétence lexicale comme « *un ensemble de connaissances (lexicales) et d'habiletés (lexicales) qui permettent d'utiliser efficacement le lexique de la*

²⁷ /Le MEN, le ministère de l'éducation national français. 2010. Livret personnel de compétences. P6.

²⁸ /SIL. (1998 :www.01-3il .org/lingua links/language Learning

langue (unités lexicales et autres entités lexicales) en situation de Communication linguistique, que ce soit en production ou en réception, à l'oral ou à l'écrit »²⁹

Treville, M.C et Duquette, L mettent en avant le caractère de « manipulation » lié à la compétence lexicale en stipulant que la compétence lexicale est « *la capacité à manipuler les mots* »³⁰.

En somme, nous dirons donc que la compétence lexicale correspond aux quantités de connaissances des mots d'une langue donnée (unités lexicales), la capacité à les comprendre et comprendre leurs fonctions dans une phrase et savoir les réemployer correctement dans une situation énonciative précise par l'apprenant.

2.4.3 Les composantes de la compétence lexicale

Moirand décrit la compétence de communication à travers ses composantes principales en affirmant que :

« Une composante linguistique, c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation (la capacité de les utiliser) des modèles phonétiques, lexicaux, grammaticaux et textuels du système de la langue (...); une composante référentielle, c'est-à-dire la connaissance des domaines d'expérience et des objets du monde et de leurs relations; une composante socioculturelle, c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions, la connaissance de l'histoire culturelle et des relations entre les objets sociaux »³¹

Ces composantes citant ci-dessus sont essentiels et déterminants dans l'explication en contexte de classe.

3 Les procédés explicatifs

3.1. La notion de l'explication

Le concept d'explication a connu plusieurs circonscriptions dans le langage commun. Là que sa définition s'appuie sur une série de travaux émanant de différents champs des sciences cognitives, l'une d'elles :

²⁹ /Tremblay, O, une ontologie des savoirs lexicologiques pour l'élaboration d'un module de cours didactique du lexique. Thèse de doctorat, université de Montréal, 2009, P. 340.

³⁰ /Duquette, L, Treville, M. C, enseigner le vocabulaire en classe de langue. Hachette, Paris, 1996. P98.

³¹ /Moirand, S, enseigner à communiquer en langue étrangère. Hachette, 1982, P.20.

Selon le dictionnaire le petit Larousse: Expliquer, c'est "faire comprendre ou faire connaître en détail par un développement oral ou écrit"³² Petit Larousse

Ainsi, une évidence soulevée par Bergeron, R et Harvey, B qui estiment que :
*« L'explication survient lorsqu'un problème de compréhension d'un phénomène ou d'adhérence du récepteur apparaît dans l'interaction et la perturbe. La prise de conscience de ce phénomène correspond à la phase de questionnement dans la séquence explicative [...]. Motivé par le désir de faire comprendre, l'enseignant cherche à établir donc un consensus avec les apprenants afin d'être bien reçu »*³³

Selon ces deux définitions, nous ne retrouvons que la question d'explications se trouve liée au processus de compréhension en ajustant un contexte cognitif adéquat de façon à rendre une information nouvelle claire et compréhensible. Il ressort aussi que l'explication est vue par, Karsenty, B & Brézillon, I, pour ne citer que ceux-là, comme un processus co-construite prenant place quand l'information n'est pas immédiatement claire donc elle solde d'une série d'ajustements sur plusieurs échanges entre l'expliquer et l'expliqué.

Selon **Charaudeau, P** et **Manguenon, D**. L'explication a des formes diverses et revêt trois aspects :

« 1- Elucidation du sens : d'un mot, d'une unité lexicale, d'un fait ou d'un indice culturel.

2- L'explicitation de règles ou de modes de fonctionnement.

*3- L'exploré explicatif : visant à introduire de nouveaux savoir*³⁴

Nous intéresserons particulièrement dans le cadre de ce texte, tout en consultant des livres, des articles en ligne, des sites...à savoir l'origine d'un besoin d'explication ; pour cela nous sommes convaincues que ce besoin n'est pas attaché à l'information nouvelle en soi, mais il naît, selon Laurent KARSENTY, de *« l'incompatibilité d'une information nouvelle avec les représentations contextuelles du sujet de sorte que l'expliqueur va modifier certaines représentations contextuelles qui entretiennent un lien avec l'information nouvelle pour lui donner un certain sens »*³⁵

De cela, l'explication est conçue comme une activité langagière et un facteur dynamique qui participe à co-élaboration, l'élucidation et l'éclaircissement de sens chez les apprenants

³²/ Le dictionnaire le petit Larousse. 1995 p

³³/ Mohamadou, S Le fonctionnement de l'explication dans le processus d'acquisition du sens en classe de langue. Université de Genève., Mémoire de master en science de l'éducation, soutenu en 2013, consulté le 26/12/2019

³⁴/Charaudeau, P et Manguenon, D. (2002). Dictionnaire d'analyse du discours. Seuil, Paris.

³⁵/Karsenty, L, coopération home-machine et explication, le travail humain, 1996, p, 344-345.

en permettant de différencier le contexte initial dans lequel l'information nouvelle n'était pas claire et le contexte dans lequel elle devient visible compréhensible.

3.2. Le concept de procédé explicatif

Il est à présent bien entendu que, aborder une explication en classe de langue dans une dimension interactionniste consiste comme nous l'avons déjà signalé précédemment à modifier les représentations contextuelles, cette reconstruction contextuelle ne se réside plus à la prise en compte des ressources purement linguistique dans l'environnement pédagogique mais il implique la prise en compte d'une certaine relation avec le métalangage.

Cicurel, a mené une étude sur l'analyse des procédés métalinguistiques, il stipule que «*les enseignants ont généralement recours à plusieurs procédés explicatifs à propos d'un signe inconnu* »³⁶

Ces procédés explicatifs sont définis comme :

*« Les procédés explicatifs sont un ensemble de moyens qui permettent de formuler une explication claire. En effet, la plupart des textes dans tous les domaines scientifiques présentent souvent des termes précis et savants et des concepts complexes inconnus des lecteurs que les procédés explicatifs peuvent rendre plus accessibles. »*³⁷

L'explication de sens dans une classe de langue passe fortement par des conduites et stratégies discursive mis en pratiques de l'appart des interactants du langage pour comprendre et favoriser une compétence langagière ce qui exige pour cela l'instauration de ces procédés dite explicatifs.

3.3. Les types de procédés explicatifs :

Il existe une multitude des procédés employés par l'enseignant qui constituent dans le discours explicatifs des voies d'accès au sens. Dans cette optique nous allons évoquer les procédés les plus récurrentes dans une classe de langue, citant:

1. La définition : Arcand et Bourbeau .affirment que la définition :

« Permet de distinguer clairement un objet de tous les autres avec elle, l'émetteur (enseignant en classe) se sert des mots simples dans deux buts : pour révéler le contenu d'un

³⁶/Cicurel, F, Parole sur parole ou le métalangage dans la classe de langue. Paris: CLE International, 1985

³⁷/La définition des procédés explicatifs in :lacroiseef wordpress.com consulté le 13/02/2019.

mot qu'il suppose inconnu de ces récepteurs. (Les apprenants). Pour préciser le sens d'un terme même connu, afin de s'assurer que les récepteurs lui accorde la même valeur que lui»³⁸

En sus, le procédé de la définition sert à donner la signification exacte d'un mot dans un texte c'est à dire dans un contexte dans but d'éclaircir le sens. Elle permet de déterminer les caractéristiques d'un phénomène, d'un concept ...etc.

Les expressions qui peuvent introduire des définitions : ce qui signifie que, c'est, il s'agit de, c'est...etc.

2. La reformulation Arcand et Bourbeau voient que :

« La reformulation exprime autrement le contenu qu'elle reprend. Quelques formules l'introduisent : X ou, pour être plus clair, Y ; X ou, si vous préférez, Y ; X ou, plus simplement, Y, La reformulation a tantôt le même sens que l'élément expliqué, tantôt un sens contraire tantôt un sens plus général ou plus restreint. »³⁹

Pour être plus clair la reformulation est un procédé qui consiste à redire et reprendre des explications d'une autre manière dans le but d'explicitier et de faciliter la compréhension du sens. En d'autres termes, ce procédé permet de donner l'explication avec d'autres expressions plus accessible en gardant le même sens.

3. L'exemplification : Selon Manzotti :

« Le but du segment ayant la fonction d'exemplification est de faciliter la tâche du destinataire... »⁴⁰

Le procédé d'exemplification permet de rendre une explication plus forte et plus facile à comprendre aux yeux des apprenants par la mise en place des exemples concrets de la vie de tous les jours à l'aide d'un cas particulier ou d'une expérience vécue. Pour donner des exemples on utilise les marqueurs suivantes : par exemple, à titre d'exemple tel que...

4. Le recours à la langue maternelle : c'est l'une des stratégies usée par l'enseignant dans le but d'éclaircir le sens, en l'utilisant généralement lorsque l'apprenant se trouve dans une situation de blocage.

³⁸/Arcand, R et Bourbeau, la communication efficace, éd CEC, Canada, 1995 . P 161.

³⁹ / Ibid., P.165.

⁴⁰ / Une procédure d'exemplification in // <http://perso.ens-Lyon.fr>, consulté le 6/03/2019

5. Les synonymes/ antonymes : sont des procédés utilisés par l'enseignant qui ont pour fonction d'assurer et de construire une explication claire, en donnant des mots qui ont des significations semblable ou contraires.

La conclusion :

En conclusion, l'un des clés vers un apprentissage efficace d'une langue étrangère se réalise par le fait de développer la capacité de comprendre et apprendre son lexique par les apprenants pour obtenir une meilleure acquisition lexicale en et pour pouvoir communiquer à l'orale et à l'écrit. Donc tout au plus pouvons nous avec quelque bon sens affirmer que la construction de cette compétence est loin d'être facile ce qui exige l'application des stratégies et des procédés facilitant l'explication, la compréhension et l'appropriation du sens d'une unité langagière.

Nous avons vu, dans ce chapitre les définitions et les notions de base de cette étude :la compréhension de l'écrit comme une activité primordial favorisant l'apprentissage du lexique, quelques concepts concernant le domaine du lexique, vocabulaire et la compétence lexicale. ainsi que parler de typologies de procédés explicatifs employé par l'enseignant du français langue étrangère d'une manière générale en citant l'importance de chaque procédés dans le processus d'acquisition du sens et qui est une sorte d'entrée dans le deuxième chapitre qui se focalisera sur le fonctionnement de l'un de ces procédés qui est « l'explication par le recours au contexte au titre d'exemplification » dans le développement de la compétence lexicale.

Introduction

Nous avons vu dans le premier chapitre comment les procédés métalinguistiques occupent une place primordiale dans le discours explicatif et qui constituent des voies d'accès au sens des unités lexicales. Ce présent chapitre sera consacré à l'étude de l'un de ces procédés que Cicurel le distingue : le recours au contexte à titre d'exemplification. Mais qu'entend-on par contexte ? En quoi consiste l'usage de l'exemple contextuel dans la transmission du sens et quels sont les contextes utilisés ?

1. L'explication du sens par le contexte

Dans une classe de langue, et comme nous l'avons déjà saisi ci-dessus que dans les séances d'activités textuelles, il est fréquent que l'enseignant et ses élèves focalisent leur attention sur les mots et les expressions qui constituent un obstacle à la compréhension, ce qui exige l'instauration des procédés explicatifs dans une démarche discursive pour éclairer et exhiber le sens encodé.

Il s'agit parfois que l'explication du sens de certains mots facilement accessible se réalise par une simple définition ou dénomination qui appréhende de manière immédiat la signification du vocable. Toutefois, il y en a d'autres plus abstraits dont nécessite d'élaborer un supplément d'informations propre à l'objet en question en recourant comme le propose Cicurel pour exhiber son sens au situation imaginaire en créant une situation-exemple, construisant des représentations contextuelles nouvelles, illustrant le sens et l'usage de cet élément langagier :

« Faisant partie de l'ensemble des pratiques de transmission employées par l'enseignant, les pratiques en question, qui sont à la fois discursives et didactiques, consistent donc à construire un contexte fictionnel ou réel autour d'un mot – d'une expression, d'un acte langagier ... – afin de créer « un nouveau « décor » au mot », de produire une « mise en intrigue, dans le but de faire comprendre l'usage du mot, de préciser qui dit ce mot, dans quelles circonstances »⁴¹

Dans le cadre de cette recherche tendant à intégrer le rôle du recours au contexte à titre d'exemplification dans une didactique visant l'appropriation lexicale, il sera question donc d'identifier les dimensions conceptuelles du notion contexte pour construire une situation-

⁴¹/Cicurel, F, les réagencements contextuel dans l'enseignement des langues. Discours, action et appropriation des langues, Paris : PSN. 2002, P. 180.

exemple et qui sert d'opération stratégique dans le processus d'élucidation et de co-construction du sens des unités lexicales.

1.1. La catégorisation du contexte

Le terme « contexte » est polysémique, comme le constate Sardier « *Il peut référer à plusieurs éléments présents dans toute situation discursive* »⁴²

1.1.1 Les conceptions du contexte dans le cadre de notre recherche

Il nous reviendra dès lors à partir des lectures effectuées à propos la notion du contexte de montrer qu'il n'existe pas une conception unique et univoque pour le définir, en rappelant à ce sujet que « *les auteurs recourent à des dénominations différentes qui impliquent des nuances de sens dans la définition que chacun attribue au terme de 'contexte'* »⁴³

Pour synthétiser les différentes conceptions liées à la notion du contexte et qui sont relatives à notre recherche, nous recourons à la définition la plus large de **Maingueneau** lorsqu'il dit que « *le contexte de quelque chose, de manière informelle, est ce qui l'environne. S'il s'agit d'une unité linguistique (phonème, mot, phrase, texte), cet environnement est à la fois linguistique (environnement verbal ou cotexte) et non linguistique (environnement physique immédiat, mais aussi social ou culturel)* » (**Maingueneau**, 2009 : 33). *Le contexte non linguistique peut également « être appréhendé de manière étroite (le contexte immédiat de l'activité de parole) ou large [...] »* (**Maingueneau**, 2009 « non linguistique ». Le contexte large, quant à lui « *intègre des unités plus ou moins vastes : le contexte large d'une consultation d'hôpital en France, ce peut-être aussi bien l'hôpital lui-même [...]* »⁴⁴

A partir de cette considération théorique soulevée par **Maingueneau** nous pouvons d'en distinguer deux conceptions de la notion contexte :

1. Contexte réfère à des aspects non linguistiques pour désigner l'environnement extralinguistique du texte afférant à une situation de communication et qui possède à une hétérogénéité de dénominations : environnement extralinguistique (**Kerbarth-Orecchioni**), contexte extra verbal (**Maingueneau**), contexte externe (**Desclès**), contexte situationnel (**Kleiber**).
2. Contexte réfère à des aspects linguistiques et tous ceux qui entoure le texte pour désigner le cotexte. ses différentes appellations sont : environnement verbal, cotexte

⁴²/ Sardier, A., Construire la compétence lexicale : quelle place en didactique pour le cotexte. Université Grenoble Alpes, Thèse de doctorat soutenue en 2015 consulté le 04/04/2019

⁴³/Costa., R, texte, terme et contexte. Dans D.Blam Pain , Thouin, 8M.

⁴⁴/Maingneau, D, les termes clés de l'analyse du discours. Paris. Edition du seuil, 2009

(Maingueneau), « cotexte » (Bronckart, Adam, Kerbrat-Orecchioni), « contexte interne » (Desclès).

Il ressort ainsi de cette définition, tout comme nous retrouvons aussi dans le constat de Porquier, R & Py, B en didactique des langues, que le contexte extralinguistique ou comme l'appelle Kleiber « contexte situationnel » possède un double statut composé d'un « contexte étroit » qui repose sur les connaissances des interactants qui sont mises en pratique dans une situation discursive et « contexte large » pour désigner le cadre institutionnel où se déroule l'échange, en stipulant que : « *Dans l'enseignement/apprentissage des langues, les notions de contexte et de situation renvoient en premier lieu d'une part au cadre socio-institutionnel (enseignement secondaire, institution bilingue, etc.), d'autre part à l'univers de contenu des leçons et des méthodes (Rendez-vous à la gare, Faire connaissance, Achats dans les magasins, etc.).* »⁴⁵

Dans cette optique, le contexte auquel nous faisons allusion dans cette étude est celui du contexte situationnel qui affère à l'environnement didactique et qui englobe en premier lieu la situation institutionnelle et plus précisément l'univers de la classe où se déroulent les échanges et en second lieu, les situations-exemple créées par les protagonistes de la classe dans leurs discours en employant le mot en question dans des univers fictifs dans le but d'élucider son sens.

1.1.2 Les types de contexte exploité dans l'explication discursive

Cette section rapporte les résultats de travaux de l'analyse des transcriptions des interactions émanant de linguistes et didacticiens en classe de langue, qui permettent de rétablir le discours en accordant un regain d'intérêt au contexte dans l'étude d'usage de la langue. En effet, les participants à l'interaction didactique utilisent dans la construction d'un exemple contextuel une hétérogénéité de catégorisations de sous ensemble du contexte.

A cet égard, Cicurel et Delorme quant à eux, distinguent :

Le contexte social est une représentation qui touche la vie sociale. L'enseignant recourant à ce type de contexte cherche à partager avec ses semblables «*une expérience collective issue de la vie extérieure à la classe* »⁴⁶. Dans cette optique, dans le but d'élucider le sens des mots et les rendre compréhensibles, l'enseignant évoque une situation de la vie

⁴⁵/Porquier, R et Py, B, apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours. Paris : Didier, Coll. .C Qredif Essais, 2004, p.50.

⁴⁶/ Cicurel, F, réagencements contextuel dans l'enseignement des langues, discours, action et appropriation des langues, paris : PSN. 2002

sociale. Donc il met des exemples qui sont issus véritablement de l'extérieur de la classe, pour attirer l'intention de ses élèves et les rendre motivant.

Des contextes réels : qui sont, selon Delorme : « *des situations existant ou ayant existé dans le monde, décrites et/ou évoquées par l'enseignant* »⁴⁷.

Donc, les contextes réels désignent les situations vraies qui sont narrés (décrites ou évoquées) par l'enseignant dans le but d'expliquer le sens d'un mot ou une expression difficile. Elles sont étroitement liées à son vécu.

Des contextes émanant de l'objet textuel : Ouvrage de la littérature

Des contextes fictionnels qui englobent :

- ✓ **Des contextes fictionnels prototypiques** : des situations qui sont fictives mais vraisemblables et très proches de la réalité construite par l'enseignant pour éclaircir le sens. Cicurel estime « *un contexte virtuel [qui] a cependant pour caractéristique d'être "réaliste" ou vraisemblable. Il se veut représentatif de la classe d'événements narrés* »⁴⁸
- ✓ **Des contextes fictionnels proximales** : se sont des situations imaginaires produites par l'intercalant et qui prennent en compte l'actualité du cadre de l'interaction qui est la classe.
- ✓ **Des contextes fictionnels projections** : la création des situations hypothétiques qui sont des situations équivoques, douteuses et incertaines et qui peuvent éventuellement devenir certaines dans le futur.

1.2. La construction d'une situation exemple

Il est communément admis que toute situation d'enseignement/apprentissage est ancrée dans une réalité sociale et culturelle de manière que chaque sujet en situation issu d'une communauté donnée possède des connaissances encyclopédiques générales se trouvent traitées mémoriellement et qui sont associées plus au moins à une culture ou aux réalités sociales.

On a vu avec **Cicurel** que l'opération de l'explication du sens par le recours au contexte consiste donc de construire des situations réelles ou fictionnelles autour d'un mot en lui donnant un nouvel « agencement » ou comme l'estime « *créer un nouveau décor au mot* » et

⁴⁷/Delorme, V, explication du sens en classe de langue, le rôle du contexte. Congrès Mondial et Linguistique, française. CMLF. SHS Web of conférences. 2012, P. 161.

⁴⁸/Cicurel. Ibid. P 181

produire « *une mise en intrigue dans le but de faire comprendre l'usage du mot, de préciser qui dit ce mot, dans quelles circonstances.* »

Il en va de même que la construction de cette situation fictive s'appuie principalement sur deux points de vue : l'une est ce que Goffman dispose de la notion du « cadre de l'expérience », à cet égard, il semble pertinent que l'interprétation du sens de cet élément langagier placé dans tel type de contexte n'accommode que comprendre la description de ce cadre créé ; l'autre se centre tout comme le déclare Delorme sur la détermination contextuelle du discours en linguistique interactionnelle.

1.2.1. La théorie Goffmanienne

En se basant sur les processus d'interactions à l'œuvre dans la vie quotidienne, Goffman porte son attention sur le concept de « cadre » comme un élément de base dans l'analyse des processus cognitifs, qui permet à un individu placé face à une situation d'adapter ses conduites pour reconnaître un événement et comprendre ce qui se passe.

Une distinction fondamentale est introduite par lui entre les cadres naturels et les cadres sociaux.

1.2.1.1. Le cadre naturel

Le cadre naturel relève de phénomène physique qui est bien déterminé par la nature et qui ne renvoie pas à un travail évaluatif ; dans cette sphère, l'interprétation de ce cadre se centre intrinsèquement sur les connaissances encyclopédiques sur le monde et par là, comprendre le sens particulier ou de base de cet élément linguistique suffit à comprendre la description de ce cadre naturel

Exemple 1 :

Pour arriver à distinguer les acceptions du sens des mots « translucide » et « transparent » l'enseignant va créer une situation exemple illustrant la particularité du sens du mot translucide quant à celui de transparent. Dans cette optique nous allons proposer un exemple contextuel envisageant le cadre naturel

« La mer est, par endroit translucide, il laisse également passer la lumière mais ne permet pas de distinguer nettement les objets ; en comparaison avec la cloison transparente en verre qui laisse passer la lumière et paraît avec netteté les objets qui se trouvent derrière. »

Cette situation qui représente un cadre naturel celle de la mer illustrant l'usage du mot translucide dont l'interprétation de ce cadre permet d'accéder directement à l'acception du sens de ce mot.

1.2.1.2. Le cadre social

A la différence avec le cadre naturel, le cadre social est plus compliqué par son caractère variant d'un groupe social à un autre. Ce type de cadre ouvre ses ongles selon **Goffman** sur des événements « *animés par une volonté ou un objectif et qui requièrent la maîtrise d'une intelligence (et) impliquent des agencements vivants, et le premier d'entre eux, l'agent humain (...). Les actions pilotées impliquent des motifs et des intentions qu'on attribue à un agent dès lors qu'on veut comprendre le cadre social qu'il met en œuvre* »⁴⁹

Goffman ajoute une touche focalisant l'interprétation de ce cadre sur « les prémisses organisationnelles » associées à celui-ci et faisant partie des schémas interprétatifs stockés dans la mémoire dont les apprenants sont invités à les activer pour comprendre et identifier telle situation : « *A partir du moment où nous comprenons ce qui se passe, nous y conformons nos actions et nous pouvons constater en général que le cours des choses confirme cette conformité. Ce sont ces prémisses organisationnelles – que nous confirmons en même temps mentalement et par notre activité – que j'appelle le cadre de l'activité* »⁵⁰

Exemple 2 : la désobéissance civile

Pour arriver à expliquer qu'est-ce qu'une désobéissance civile, nous proposons la construction de ce contexte ci-dessous dont son interprétation implique la prise en compte de prémisses organisationnelles associées à ce cadre social permettant de ce fait l'accès au sens de ce vocable.

« Depuis l'officialisation de la candidature du candidat Bouteflika pour le 5^{ème} mandat présidentiel, plusieurs réactions sont mises en scène dans les rues et les réseaux sociaux où une campagne coordonnée de désobéissance civile se propage sur la Toile dans tous les secteurs et qui a duré 3 jours en se révoltant contre Bouteflika, le système et contre le pouvoir jugé illégitime.

⁴⁹/ Goffman, les cadres de l'expérience, trad par I. Joseph. M. Darteville, 1997, .P.31.

⁵⁰/ Ibid. P. 242.

Le contexte construit ici est celui qui se rapporte en l'occurrence aux « Manifestations en Algérie contre le 5^{ème} mandat présidentiel » que la société algérienne l'a vu ces derniers mois, ce contexte peut également être élaboré dans le but d'illustrer le sens de désobéissance civile et qui est facilement identifiable par l'apprenant algérien. Donc, les prémisses organisationnelles et comme le note Delorme « permettent aux apprenants d'identifier le cadre social évoqué et de comprendre ainsi ce à quoi réfère ce vocable "la désobéissance civile." »⁵¹

1.2.2. La détermination contextuelle du discours

Il arrive parfois que l'imagination d'un cadre naturel (comme celui dans l'exemple 1) ou l'identification du cadre social (comme celui de l'exemple 2) reste insuffisante pour livrer une signification de certains vocables ; dans ce cas, il s'agit d'établir le lien entre le mot mis en contexte et le discours évoqué par l'enseignant sous l'ongle d'une situation imaginaire créé par celui ci en se basant sur ce que **Kerbrat-Orecchioni** appelle « la détermination contextuelle du discours » en stipulant que : «*Le contexte est déterminant pour l'ensemble des choix discursifs : sélection des thèmes, formes d'adresse, niveau de langue, actes de langage (tributaires de leurs conditions de réussite, lesquelles sont de nature contextuelle), application des maximes conversationnelles (laquelle est également fonction du contexte, et en particulier des savoirs et intérêt que le locuteur attribue aux destinataires) : la prise en compte du contexte intervient à tous les niveaux.* »⁵²

Il est bien entendu, et tout comme nous avons déjà susmentionné, que tous les mots ne font pas usage de même contexte là où il existe une relation étroite entre l'objet-mot, le contexte et le choix discursif de l'enseignant, de façon que l'élément lexical à expliquer dépend du contexte qui doit être créé sur mesure pour éclairer son contenu sémantique et qui est intégré dans un discours précis déterminé par celui-ci pour que l'élève puisse construire des représentations en fonction de la mise en relation de contexte créé et le choix discursif.

De ce fait, l'enseignant est invité à mobiliser, à organiser et à activer tous ces connaissances contextuelles sur cet élément en les adaptant et les conduisant selon un but fixé en fonction des représentations que les apprenants puissent se faire de la situation où ils se trouvent pour arriver à confiner le sens de cet élément linguistique. Donc c'est le contexte qui influence sur le choix discursif de l'enseignant.

⁵¹/ Delorme, V, explication du sens en classe de langue, le rôle du contexte. Congrès Mondial et Linguistique, française. CMLF. SHS Web of conférences. 2012, P.263.

⁵²/Kerbrat Orecchioni, C. (2009). Le traitement du contexte en analyse de discours en interaction, dans l'analyse de discours et contextes, textes réunis et présentés par Sandré, M. Edition Lambert-Lucas, Limoges, 2009, P. 17.

Il est noté également dans ce cas de figure que l'attribut à la signification lexicale se réalise par le fait d'identifier tout d'abord la situation imaginaire en faisant appel aux « prémisses organisationnelles » pour interpréter le cadre, puis d'établir le lien entre le discours produit et le mot mis en contexte de façon que ce discours imaginaire qui est défini par ce mot permet de reproduire imaginairement le monde qui est proche à l'environnement des élèves.

Exemple 3

Nous prenons comme exemple, envisageant le fait d'une détermination contextuelle du discours, un extrait que Delorme a évoqué dans son livre et qui représente une réponse de l'enseignante à la question d'une apprenante sur l'expression « En toute bonne foi ». Cette question détermine et oriente la suite de l'interaction tout en faisant place à l'intervention de l'enseignante qui opère une focalisation de son discours sur l'expression « En toute bonne foi ».

P : par exemple si je vous dis : Heu:: la semaine prochaine l'université est fermée + bon + donc vous n'allez pas venir à l'université + et puis vous allez apprendre que: c'est pas vrai↑ le: l'université était ouverte + il y avait des cours + donc vous allez venir me voir et dire mais: euh: qu'est-ce qui se passe vous aviez dit heu: que c'était fermé: et puis en fait c'était pas fermé + et moi je vais dire mais en toute bonne foi↑ je vous ai dit en toute bonne foi que c'était ou- c'était fermé + parce que je croyais vraiment que c'était fermé ++ hein↑ donc c'est vraiment heu: j'ai pas: j'ai pas menti: j'ai pas: j'ai pas manipulé je je je le croyais moi aussi que c'était fermé . »⁵³ (Delorme)

Dans le but d'illustrer et exhiber le sens de 'toute bonne foi' ; l'enseignante a créé dans son discours cette situation imaginaire et qui est déterminée par cette expression de « En toute bonne foi »

Ce discours imaginaire qui s'inscrit dans un contexte fictionnel de type hypothétique et qui ne contient pas le référent de l'élément lexical comme celui dans les exemples ci-dessus, est marqué par des paramètres contextuels qui s'envisagent par :

- L'emploi des prénoms personnel « je ; vous » qui se réfèrent à l'enseignante et les apprenants comme des participants à la scène fictive par laquelle elle fixe les doubles statuts des sujet : Les apprenants sont à la fois des personnages dans le discours et en même temps des récepteurs de ce discours imaginaire. Quant à l'enseignante, elle est

⁵³/ibid.p 164

le metteur en scène de la situation imaginaire et en même temps locutrice dans la situation réelle d'enseignement.

- Et aussi par la mise en œuvre des éléments contextuels du cadre actuel de l'échange « l'université », « la semaine prochaine ».

Quant à l'accès au sens de cette expression, ce sont ces paramètres contextuels déterminant le choix du discours qui aident les apprenants à identifier la signification de cet élément langagier ; c'est-à-dire c'est par la relation entre l'expression « En toute bonne foi » mis en contexte et la mise en situation imaginaire dans le discours de l'enseignante qui implique la présence du rôle de l'enseignant et les apprenants en reproduisant l'image de la classe pour une représentation mentale que l'élève fasse afin d'accéder au sens de « En toute bonne foi ». Citant pour ce fait, la déclaration de Delorme qui estime : « *si l'on veut comprendre le sens de l'élément langagier mis en contexte, il faut comprendre comment le discours est influencé par les propriétés contextuelles évoquées ou décrites par l'enseignant* »⁵⁴. (Delorme , 2012 : 264)

2. Le rôle du contexte discursif au titre d'exemplification dans la co-construction des significations linguistiques

En classe de langue, face à un élément langagier ambigu, l'enseignant recourt à des voies d'accès au sens qui intègrent souvent l'explication par l'usage d'opérations métalinguistiques, permettant de réaliser un glissement de l'incompréhension des signes à la compréhension et qui s'effectue par le biais du recours à des formulations discursives les plus utilisées dans la vie quotidienne en vue de communication dans une communauté donnée. Citant pour cette optique la déclaration de Julia qui considère le métalangage comme « *le fait qu' [elle] procède d'une construction et qu'elle ressort de l'usage collectif des signes du système en vue de la communication* »⁵⁵

Bien plus, l'explication du sens par le recours à l'exemple contextuel -si l'on considère, tout comme l'estime Cicurel, comme une voie d'accès au sens, dans ce cas- peut-il tracer le cheminement qui mène au développement de la compétence lexicale chez les apprenants ? Et comment les sujets en situation s'y prennent-ils pour co-construire le sens d'un mot et comprendre la réalité vraisemblable ou textuelle qui l'entoure ?

Dans cette perspective, l'idée de construction est primordiale d'autant qu'elle nous aboutit à associer les processus d'apprentissage des nouvelles unités lexicales à leurs contextes

⁵⁴ / Ibid. P264

⁵⁵ / Julia, C. (2001). Fixer le sens ? La sémantique spontanée des gloses de spécification du sens. Paris : presses de la Sorbonne nouvelle, 2001, P, 19.

d'élaboration (social, économique, culturel, institutionnel, etc.) et qui se traduit par le fait de développer diverses représentations sur l'objet en question à des fins de compréhension à travers la création des situations d'apprentissage qui répercutent le «vrai monde» en poussant les apprenants à construire, et non à reproduire de manière behavioriste, leurs connaissances; en leur permettant de collaborer avec les autres et en les encourageant à s'engager dans des pratiques réflexives. (Le rôle du contexte dans la mobilisation, le développement et l'évaluation des compétences en éducation)⁵⁶, article consulté le 14/12/2018

Le processus de compréhension des éléments linguistiques sous l'ongle constructiviste est (comme nous l'avons déjà saisi ci-dessus) imposable par la représentation mentale que l'apprenant puisse se faire à travers la mise en relation Il serait donc judicieux de signaler que l'explication par le recours au contexte qui implique la création d'une situation exemple dans et par le discours de l'enseignant consiste d'animer les interactions didactiques par l'accès à l'imaginaire afin de résorber les obstacles de la compréhension.

Pour mieux appréhender le rôle du contexte dans l'acquisition du sens et le développement de la compétence lexicale, nous proposons un extrait qui s'articule autour de l'explication du mot « aboutir »

Ens : Aboutir à quelque chose/qu'est-ce-que ça veut dire aboutir?/

Elève 1: Commencer quelque chose?/

Ens: Non/

Elève 2: Développement/développement?/

Elève 3: Non//c'est/supprimer?/

Elève 1: Limite quelque chose?/

Ens: C'est par exemple//Humm/aboutir oui/on arrive à une fin//d'accord? ça veut dire que/enfin/enfin//mes problèmes avec la justice/ont abouti/à un résultat positif///donc ça veut dire que/qu'ils sont arrivés/ont trouvé une fin/aboutir à quelque chose//trouver une fin/

Elève 1: C'est como/fin d'un résultat

Ens: Trouver un résultat/oui/un aboutissement/

⁵⁶ / Le rôle du contexte dans la mobilisation, le développement et l'évaluation des compétences en éducation, <http://www.inrp.fr/biennale/8biennale/contrib/longue/51.pdf>.) .Article consulté le 14/12/2018

Elève 2: J'ai entendu tout le temps/à la radio/c'est/euh//aboutir/aboutir/mais je n'ai pas compris/

Ens: Ens: Il n'y a pas de problème (rire)/ moi/mes recherches/euh//les recherches de///mes recherches d'emploi ont abouti à un//CDI//à un contrat indéterminé//d'accord? ///mes recherches de voiture ont abouti///j'ai trouvé une voiture//ça y est//une Wolsvagen//ça va?///...(Extrait)⁵⁷

Cet extrait qui présente l'élaboration du sens du mot aboutir est marqué par plusieurs facteurs pris en charge :

1. La participation des apprenants dans la construction de leur apprentissage qui se traduit par leur intervention en formulant des propositions à partir de leurs représentations et qui s'effectuent au moyen de la paraphrase selon lesquels ils estiment d'intégrer le cadre sémantique du mot.
2. L'élaboration de deux contextes imaginaires par l'enseignant qui essaye d'explicitier les valeurs sociales de ce terme et les conditions appropriées de son usage en contexte dont le premier, le mot « aboutir » est inséré dans cette situation discursive imaginaire a pour fonction d'abolir le problème de l'incompréhension, permettant d'accompagner et de faciliter l'accès au sens. Quant au deuxième contexte qui relève d'un cadre social, il a pour finalité de renforcer les représentations que les apprenants tirent de la première situation créée et qui sont ajustées en fonction de ce deuxième contexte élaboré.

Dans ce cadre, la construction du sens du mot par les apprenants qui s'effectue au moyen de la négociation (cette stratégie ne prend place dans une classe de langue que rarement) repose sur la compréhension de la situation imaginaire, de l'intégrer à partir les prémisses organisationnelles qui contient la trace de présence du rôle de l'enseignante comme un personnage central effectuant l'action de cette situation fictive, permettant aux apprenants d'intégrer les représentations imaginaires qui sont ajustées avec la situation décrite et qui sont renforcées par l'élaboration de deuxième contexte.

Le dernier point que l'on voudrait évoquer est que l'articulation de deux contextes qui se combinent offre non seulement l'accès au sens de ce terme mais aussi l'accès à l'information méta-pragmatique illustrant la pratique et l'usage de cet élément langagier dans différentes

⁵⁷/ Mouhamadou, S Le fonctionnement de l'explication dans le processus d'acquisition du sens en classe de langue. Université de Genève., Mémoire de master en science de l'éducation, soutenu en 2013, consulté le 26/ 12/2019

situations en apportant une éventuelle contribution au développement de la compétence langagière chez l'apprenant.

Conclusion

L'explication à travers le contexte à titre d'exemplification joue un rôle primordial dans la co-construction du sens des éléments langagiers ambigus. En créant des situations exemples, dans lesquelles on emploie des contextes fictifs (proche à la réalité ou douteuse qui peut devenir dans la réalité) certain ou réel (issue de la vie social ou du vécu personnel) .Donc le procédé d'exemplification contextuel, un outil qui permet d'enrichir l'explication et faciliter et élucider la compréhension en utilisant des contextes imaginaire ou réel qui sont issus de la vie sociale ou d'un vécu personnel.

Introduction

Tout au long de notre travail de recherche, nous avons essayé d'atteindre l'objectif cerné au début de la recherche. En prenant en compte de ce que nous avons développé dans notre cadre théorique : sur le fonctionnement du procédé de l'exemple contextuel dans la co-construction de la signification des unités linguistiques et dans le développement de la compétence lexicale chez les apprenants. Nous avons essayé dans ce présent chapitre d'examiner sur terrain la légitimité de ce procédé métalinguistique et son impact dans une classe de langue. Nous nous appuyons dans le cadre de ce travail sur une démarche qui s'articule autour une dimension qui est à la fois :

- Empirique : qui est basée sur l'expérimentation et l'observation où nous allons mener une enquête sur terrain dans le but de tester notre hypothèse en se basant pour ce fait sur des preuves et des expériences.
- Qualitative : qui vise à décrire, analyser et interpréter l'usage et la fonction de l'exemple contextuel comme un procédé explicatif dans le processus de co élucidation du sens en classe de langue.
- Quantitative : qui vise à étudier le sondage d'opinions qui se réalise au moyen d'un questionnaire d'enquête auprès d'un échantillon constitué de 35 enseignants qui sont représentatifs et extrapolés de la population étudiés (Tous les enseignants relevant de la wilaya de Guelma du cycle moyen).

Pour la réalisation de la partie pratique qui ayant pour objectif d'apporter des éléments de réponses à la problématique de ce travail de recherche, et pour mener notre enquête dans des bonnes conditions, nous présentons la démarche qui s'appuie sur l'expérimentation, la description et l'analyse comparative en mettant en place un plan de travail qui comprend trois phases :

Une première phase sera réservée à un questionnaire auprès des enseignants du cycle moyen, les réponses feront postérieurement l'objet d'une analyse et de commentaire en vue de montrer leurs avis sur l'utilité de ce procédé explicatif dans l'acquisition d'un bagage lexical riche et varié permettant à l'apprenant de l'utiliser dans une communication situationnelle de façon autonome, et également de dévoiler le degré de leur recours à ce procédé dans leurs discours explicatifs.

Une deuxième phase sera consacrée à l'expérimentation réalisée sur terrain, et à l'analyse des données recueillies qui nous permettront de tester en termes de causalité notre hypothèse. En effet, la réalisation de cette dernière consiste à assister à deux cours de deux classes différentes et équivalentes de participants lors de la séance de compréhension de l'écrit et qui ont exploité le même support pédagogique. La première classe représente le groupe témoin, où l'accès au sens s'effectue par d'autres procédés explicatifs selon la démarche pédagogique de l'enseignant. La deuxième classe représente le groupe expérimental, l'explication du sens se fait presque uniquement par le recours à l'exemple contextuel.

Une troisième phase sera consacrée à l'évaluation de la compétence lexicale des élèves des deux groupes par le biais d'une analyse comparative de leurs copies lors de la séance de la production écrite, étant donné que ces copies sont susceptibles de nous véhiculer une image réelle et significative sur l'influence du recours au contexte à titre d'exemplification comme un procédé explicatif dans la richesse du répertoire linguistique des apprenants, là où ils sont en mesure de s'exprimer de manière organisée au moyen d'un vocabulaire acquis (lors de la compréhension écrite) de façon autonome.

1. Enquête par questionnaire

Afin de recueillir toutes les données possibles sur le fonctionnement de l'explication par le recours à l'exemple contextuel dans le processus d'acquisition du sens, et pour vérifier notre hypothèse de départ (dans le but de la confirmer ou de l'infirmer) et aussi pour avoir des informations bien déterminées autour ce travail de recherche, nous nous sommes référées à un questionnaire à l'intention des enseignants du FLE au niveau du cycle moyen en s'appuyant sur leurs conceptions, leurs suggestions concernant la meilleure stratégie pour l'accès au sens des éléments langagiers et aussi leurs points de vue sur l'efficacité de la mise en application de ce procédé, sur lequel notre étude se base, dans une classe de langue.

1.1 Distribution du questionnaire

Pour mener cette enquête en bon sens et pour approfondir notre recherche, nous avons sollicité 10 établissements d'enseignement de cycle moyen de la wilaya de Guelma où le questionnaire a été administré à 40 enseignants en leur accordant le temps nécessaire pour répondre de manière précise à nos interrogations, et nous fournir tous les renseignements et les données susceptibles d'enrichir notre travail ; toutefois, nous n'avons

pas obtenu tous les réponses de ceux ci, vu que 35 des enseignants ont répondu au questionnaire, tandis que 05 d'entre eux n'étaient pas coopératifs en accusant de manquement du temps.

1.2 Description du questionnaire

Notre questionnaire comporte six interrogations qui portent sur des données professionnelles et qui s'envisagent par : des questions structurés qui se composent de questions fermées et semi- fermées, et des questions non structurés qui comportent des interrogations ouvertes). En sus aux questions personnelles qui portent sur les caractéristiques du public d'enquête tel que des questions d'âge, de sexe et d'expérience ; en invitants par ce fait la personne interrogée à faire un commentaire ou à donner des justifications à leurs réponses en vue d'enrichir notre étude par leurs opinions, leurs propositions et même par leurs points de vue sur la pédagogie du travail.

Dans cette optique, il nous a paru pertinent, qu'avant de commencer d'établir l'analyse détaillée du questionnaire, de justifier le choix de ces six questions destinées aux enseignants de cycle moyen.

La 1^{ère} question est une question d'ordre général qui vise à dégager les représentations que les élèves possèdent à propos l'apprentissage de la langue française dans la classe, nous avons voulu savoir à partir de cette question, le statut de la langue française comme une langue étrangère dans la psychologie de l'apprenant en contexte de la classe et que l'on considère comme un facteur déclenchant son potentiel cognitif à acquérir et à s'approprier à des savoirs et des savoir-faire.

La 2^{ème} question est conçue comme une question introductive à la base de notre travail de recherche en supposant que l'incompréhension peut également se traduire –tout comme nous l'avons susmentionné dans le volet théorique- comme un facteur élaborant une explication en estimant de connaître leurs suggestions concernant le réglage de ce problème d'incompréhension.

La 3^{ème} question porte sur les pratiques de classe des enseignants, nous nous sommes intéressées à travers cette question à la démarche de leur pédagogie qui se traduit par l'application des méthodes et des stratégies explicatives les plus utilisées par eux et qui ayant pour but de décortiquer et élucider aux apprenants le sens des éléments linguistiques ambigus.

Les questions 4, 5 et 6 se portent sur le thème de notre recherche qui est l'explication par le recours à l'exemple contextuel. En effet, nous avons voulu savoir en premier lieu leurs points de vue concernant l'efficacité ou l'inefficacité de ce procédé explicatif dans le processus d'acquisition du sens, et en deuxième lieu, nous avons voulu connaître le degré d'utilisation de cet outil pédagogique comme un procédé élucidant la signification d'un terme linguistique dans le contexte de la classe en précisant son influence sur la motivation des élèves. Pour conclure, l'objectif de la 6^{ème} question vise à préciser selon leurs opinions la probabilité d'existence l'impact d'usage de l'exemple contextuel comme un procédé explicatif dans le développement du profil de l'élève et plus précisément le développement de sa compétence lexicale.

1. 3 Objectif du questionnaire

Ce questionnaire est un état de lieu qui nous permettra de dévoiler les pratiques de classe de l'enseignant dans les séquences d'explication et d'examiner le degré et l'efficacité d'utilisation de procédé « le recours au contexte à titre d'exemplification » par les enseignants en classe de langues comme une méthode réglant le problème de l'incompréhension des apprenants aussi comme une voie d'accès au sens des unités lexicales. A cet égard, nous allons dépouiller et analyser les résultats obtenus de notre questionnaire pour mettre à l'épreuve et évaluer notre hypothèse en la confirmant ou l'infirmer.

2. L'enquête expérimentale

Dans cette deuxième étape de la partie pratique, nous tenterons de consolider les résultats obtenus du questionnaire et de vérifier nos hypothèses par une enquête de terrain. Notre curiosité depuis l'initié de travail de recherche est de savoir de plus près les différentes stratégies qui sont mises en œuvre de la part de l'enseignant et qui se traduisent par des va-et-vient permanent entre la signification envisagée du mot et les situations exemples créées dans son discours explicatif pour que les élèves puissent construire des représentations pertinentes concernant ce mot envisagé ; et d'observer l'impact d'usage de cette opération dans les productions écrites des apprenants et qui seront l'objet d'analyse du 3^{ème} outil méthodologique. Afin de mener notre enquête, nous avons pris contact avec la direction de l'éducation de la wilaya de Guelma pour l'obtention des autorisations nécessaires pour accéder aux lieux d'enquête.

a. Le lieu de l'expérimentation

Nous avons fait appel à deux groupes de classe de la 4^{ème} année moyenne de deux établissements différents situés au centre ville de la wilaya de Guelma et qui sont proches l'un de l'autre.

Nous avons effectué notre recherche au CEM de 5 Juillet 1962 avec Mme X qui présente l'enseignante de groupe témoin, et le CEM de 11 Décembre 1960 avec Mme Y qui présente l'enseignante de groupe expérimental.

Au sujet de l'univers classe, les deux salles sont assez vastes, organisées et bien équipés

b. Description des enseignants

2.2.1 L'enseignante de groupe témoin

Madame X âgée de 42 ans, elle est calme, sympathique et plaisante avec ses élèves, son expérience s'étale entre 25 ans de travail. Elle possède un diplôme de école national supérieur (ENS)

2.2.2 L'enseignante de groupe expérimental :

Madame Y âgé de 38 ans, elle a un caractère de spontanéité et de sympathie avec ses élèves. Elle a une expérimenté de 15 ans dans le secteur de l'éducation. Elle a un diplômée de Licence en langue française.

c. Le public visé

Nous nous proposons dans ce travail d'étudier la motivation d'un groupe d'apprenants dans deux classes de français langue étrangère niveau 4^{ème} année moyenne. La majorité des élèves de ces deux classes sont du même âge entre 15 et 17 ans et issus de même environnement socio-économique et culturel.

Notre choix de cet échantillon a été soumis à deux paramètres :

Nous avons choisi en particulier les élèves de la 4^{ème} année moyenne parce que d'une part, ils sont sensés d'avoir un bagage linguistique acceptable et des connaissances encyclopédiques suffisantes -en prenant en considération que cette année soit la 7^{ème} année d'enseignement apprentissage de la langue française- leur permettant d'interpréter les situations exemple créées par leur enseignante à travers la construction des représentations mentales pertinentes avec le sens du mot envisagé ce qui nous aide à mener notre enquête en bon sens

D'autre part, la 4^{ème} années est l'année de fin d'étude de cycle moyen où l'élève sera dans la mesure de mettre en épreuve leurs compétences de produire un texte argumentatif consolidé par des forts arguments et des exemples illustrant la pertinence de ces arguments en éclairant et précisant une idée pour convaincre ou persuader la personne lecteur

i.Présentation de groupe témoin (G1)

Le premier est un groupe témoin ou contrôle qui contient 32 élèves (22 filles et 10 garçons) et qui n'a pas été soumise à la variable indépendante, donc la transmission du sens n'est pas limité uniquement par l'explication au moyen de ce procédé mais elle englobe tout les procédés explicatifs que l'enseignante l'utilise fréquemment dans sa pédagogie du travail. Donc l'objectif sera d'observer et étudier les différentes stratégies réalisées par l'enseignante pour transmettre le sens des mots difficiles et pour faciliter la compréhension.

2.3.2. Présentation de groupe expérimental (G2)

Le deuxième est un groupe expérimental qui est soumise à la variable indépendante c'est-à-dire la transmission du sens a été effectuée par le recours à l'exemple contextuel dans le discours explicatif de l'enseignante où elle va baser sur ce procédé dans son discours pour expliquer le sens ce qui nous permettra de faire ensuite une étude comparative entre les deux classes.

2.4 L'outil d'enquête

Notre objet d'enquête, qui consiste à étudier l'explication des termes difficiles qui se trouvent dans le support écrit lors de la séance de compréhension de l'écrit par le recours au contexte pour transmettre le sens d'un élément langagier dans une dimension interactionniste, est intrinsèquement lié à l'établissement du discours en classe, en sus la transcription des interactions qui s'effectue au moyen d'enregistrer les échanges est conçu comme le meilleur outil qui nous permettra de recueillir les données nécessaire à l'analyse pour avoir des résultats fiables et précises. Cependant la réalisation de notre recherche au moyen de cette outil a trouvé un refus de l'appart de l'enseignante de la classe expérimenté en accusant que cette opération touche la sécurité interne de la classe ce qui nous a obligé de substituer cette outil par une grille d'observation où nous nous sommes appuyées sur des critères mettant la façon dont nous avons procédé pour observer le déroulement de la séance de la compréhension et pour analyser le déroulement de ces séquences explicatives.

2.5. Description de la fiche d'observation

Nous allons présenter les critères que nous avons pris en considération pendant nos observations sous forme d'une grille (inspirés de mémoire intitulé « le rôle des procédés explicatifs dans le développement de la compétence langagière des élèves » consulté le 28/11/2018 l'adresse : <http://hbi.univ-oeb.dz:8080/jspui/bitstream/1234567899/2688/1/m%C3%A9moire-final.pdf>)

A. La mise en situation : Nous avons mis notre concentration sur la description de l'organisation de la classe et les phénomènes liées à la gestion du groupe de classe, l'interaction entre les sujets de la classe et la motivation des élèves.

Classe	Enseignante			Apprenants			Interaction en classe		
	Le comportement	Le langage	Gestion de la séance	Compétence langagière	Motivation	Participation	De sens unique	Elève / Enseignante	Elève/ Elève

B. Les procédés d'explication :

Le repérage des mots difficiles		Procédé explicatifs Utilisé	Nombre de l'utilisation	Réaction des élèves	
Par l'enseignant	Par l'apprenant			Actifs	Inactifs
		La définition			
		L'exemple contextuel			
		Le recours à la langue maternelle			

		La reformulation			
		Synonymie/Antonymie			

2.6. Description des étapes de la séance de la compréhension de l’écrit dans les deux classes

2.6.1. Groupe 01 : Classe témoin

Nous avons assisté avec madame X la séance de la compréhension de l’écrit allant du 11:00 à 12:00.

	Enseignante		Apprenants				Interaction en classe	
G : 01	Le comportement	Le langage	Compétence langagière	Motivation	Participation	De sens unique	Elève / Enseignante	Elève/ Elève
	Sympathique	Simple et facile	Bien	faible	Faible	souvent	rarement	Jamais

Projet 02 : A l’ occasion de la journée internationale de l’environnement.

Séquence 03 : Argumenter en utilisant l’explicatif pour sensibiliser la nécessité de protéger les animaux.

Activité 02: Compréhension de l’écrit.

Support : Texte écrit du manuel scolaire.

Page : 167

Objectif : analyser un texte argumentatif.

L’enseignante a initié son cours par l’écriture du titre du texte et l’objectif au tableau puis elle a demandé aux élèves d’ouvrir le livre page 167, de découvrir le texte sans lire et de ressortir ces éléments para textuels en posant la consigne suivante

Questions	Réponses
Quelle est la source de ce texte ?	La source de ce texte est « Science actualités ».
Qui en est l'auteur ?	L'auteur de ce texte est Lise BARNEOUD.
Combien de paragraphes se compose-t-il ?	Ce texte est composé de 4 paragraphes.
Sous quelle forme est formulé le titre ?	Le titre est formulé sous forme d'une question.

Ces questions ont trouvé une réaction positive de l'appart des élèves de façons que la majorité d'entre eux ont demandé la parole pour répondre. Après la répétition de la réponse par trois apprenants ; l'enseignante a demandé de formuler des hypothèses de sens partant de ces éléments paratextuels dont une bonne moitié des élèves n'ont pas réagi avec cette question tandis que une minorité ont participé en lançant des propositions sous la direction de leur enseignante qui les a mentionnées au tableau de façon provisoire pour les consolider ou les détruire dans la prochaine étape.

Les hypothèses du départ
<ol style="list-style-type: none"> 1. Les conséquences de la disparition des oiseaux. 2. Les causes de la disparition des oiseaux. 3. L'importance des oiseaux.

Ensuite, l'enseignante a demandé aux élèves de faire une lecture silencieuse qui a duré 3 min pour dégager le sens général du texte et qui servira à la compréhension du texte ainsi qu'à la vérification de l'hypothèse de départ en leur faisant la remarque d'utiliser un crayon pour souligner les mots qui leur paraissent difficiles. 3min après, elle a choisi quelques apprenants pour lire à haute voix les différents passages du texte, ensuite elle s'est engagée de questionner les élèves sur le contenu global du texte pour arriver à dévoiler l'hypothèse la plus juste et effacer les autres.

La validation des hypothèses de sens
<ul style="list-style-type: none"> • Les causes et les conséquences de la disparition des oiseaux.

L'enseignante a passé ensuite à l'exploitation du texte par un jeu de questions-réponses où elle a amené ses élèves à découvrir la structure, le sens, et la visée du texte et qui se réalise par le biais de l'explication en balayant ce document à travers le recours à plusieurs procédés explicatif. Dans cette étape la majorité des élèves ne s'intéressent pas à ce que l'enseignante

est en train de dire, de ce fait l'interaction se fait presque de sens unique sauf quand il s'agit de question/réponse indiquant par les éléments brillants de cette classe.

Passant maintenant à la dernière étape où l'enseignante a conclu cette analyse par une courte synthèse où elle a demandé aux élèves de la rappeler du plan de ce texte argumentatif.

2.6.2. Groupe 02 : Classe expérimental

Nous avons assisté pendant le déroulement de la séance de compréhension de l'écrit avec madame Y allant du 8:00 à 9:00, nous avons pu noter les observations suivantes :

Classe	Enseignante			Apprenants			Interaction en classe	
	Le comportement	Le langage	Compétence langagière	Motivation	Participation	De sens unique	Elève / Enseignante	Elève/ Elève
	sympathique	simple et riche	Bien	Bien	Bien	toujours	toujours	jamais

Projet 02 : A l'occasion de la journée internationale de l'environnement.

Séquence 03 : Argumenter en utilisant l'explicatif pour sensibiliser la nécessité de protéger les animaux.

Activité 02: Compréhension de l'écrit.

Support : Texte écrit du manuel scolaire.

Page : 167

Objectif : Retrouver la structure d'un texte argumentatif.

Cette enseignante a préféré d'engager la séance par un réveil d'intérêt en posant des questions motivantes ayant objet de mobiliser les connaissances antérieures des élèves et d'introduire le thème de la leçon.

Questions de l'enseignantes	Réponses des élèves
1) Toute personne a des droits et des devoirs. Quels sont vos droits ?	1) De vivre, la nourriture, La santé, l'éducation, le travail, la sécurité, la liberté d'expression.
2) Le droit de vivre. Est-ce que les autres êtres vivants ont ce droit ?	2) Oui (une réponse collective par la totalité des élèves)
3) Quels sont les animaux que vous	3) Une hétérogénéité de réponses de

<p>aimez ?</p> <p>4) Donc, quels sont vos devoirs envers ces animaux ?</p> <p>5) Et si l'homme se comporte violemment avec ces animaux, les attraper, les chasser irrégulièrement et détruire leurs habitats, qu'arrive-t-il à ces animaux ?</p> <p>6) Que veut dire «disparaître » ?</p> <p>*En ce qui suit, l'enseignante a déclenché une séquence explicative dans le but d'élucider le sens de « disparaître» dans laquelle nous allons mettre notre centration dans le prochain chapitre.</p> <p>7) Citez-moi des exemples sur les animaux qui ont disparu.</p>	<p>l'appart de la majorité écrasante des élèves</p> <p>4) Il faut protéger ces animaux, ne chasse pas les animaux, protéger les maisons de ces animaux,</p> <p>5) Disparaître (la moitié des élèves ont participé)</p> <p>6) Des suggestions sont mises en arabe sauf le major de cette classe qui propose le terme « extinction »</p> <p>Le Mammouth est un animal qui a disparu depuis longtemps.</p>
--	---

Dans l'étape suivante, l'enseignante a invité les élèves à explorer le texte en répondant aux questions de compréhension globale du texte concernent le titre, références, chapeau, typographie là où les élèves ont réagi positivement avec ces questions motivantes. Ensuite, l'enseignante amène ses élèves à formuler des hypothèses de sens en les mentionnant au tableau puis elle leur a commandé de faire une lecture silencieuse qui les conduit à confirmer les hypothèses émises puis une lecture magistrale effectuée par quelque apprenant . Ensuite elle a commencé de dégager et exploiter tout ce qui est incompréhensible et implicite.

En conclusion, l'enseignante a clôturé cette séance par un tableau récapitulatif en demandant aux élèves de le remplir par les exemples qui renforcent les arguments ci-dessous.

Arguments	Exemples
De nombreux oiseaux servent de lutte antiparasitaire naturelle.).	C'est le cas des oiseaux insectivores C'est le cas de certains rapaces (faucons, chouettes.
Les oiseaux charognards évitent la dispersion de certaines maladies.	Comme la rage ou la peste.

3. L'analyse des copies

Dans le but de faire expliciter l'impact de l'exemple contextuel comme un procédé explicatif des mots incompréhensibles dans le processus d'appropriation lexicale et dans le développement des compétences langagières des élèves (plus précisément leurs compétences lexicales). Nous allons opter d'analyser les expressions écrites des élèves des deux groupes lors la séance de la production écrite (ce rubrique appartient au même projet et à la même séquence que celle de la compréhension de l'écrit) d'où les élève sont invités à produire un écrit dans lequel ils devront mobiliser et intégrer tout ce qu'ils ont appris tout au long de la séquence 03.

3.1. La collecte des données

Dans le but d'avoir des résultats fiables et rigoureux à notre expérimentation, nous avons proposé aux enseignantes d'aborder un sujet de rédaction qui traite le thème « arbre » pour qu'il soit un sujet commun entre les deux groupes facilitant notre étude comparative

3.2. Le sujet de la rédaction :

Nous avons fabriqué le sujet de la rédaction, en tenant compte ce que les apprenants étudier dans le projet 2. « Argumentez pour faire l'autre »

«Le 5 juin, à l'occasion de la journée mondiale de l'environnement. Rédige un texte argumentatif de (8-9) lignes pour montrer à l'aide de trois arguments et deux exemples la nécessité de protéger l'arbre.

Nous avons choisi d'une manière aléatoire vingt copies des élèves de la classe témoin et vingt copies de la classe expérimentale.

À partir de cette analyse nous essayerons de cerner essentiellement le développement de la compétence lexicale des apprenants en insistant toujours sur le degré de réemploi de ces unités lexicales ambigus qui sont mise en situation d'exemples par les deux enseignantes dans les séance enseigner au paravent.

3.3. Outil d'analyse :

Afin de mieux analyser les échantillons des productions recueillies auprès d'une quarantaine d'élèves des deux classes en question, nous avons fait recours à une grille d'évaluation qui s'appuie sur 3 critères. Cette grille qui a été élaborée à l'inspiration du mémoire consulté le 20 mai 2019 à l'adresse de * va nous permettre d'évaluer les écrits des apprenants et de concevoir le processus de réemploi de lexique qui est mis par les deux enseignantes dans les séquences explicatives de l'activité textuelle et l'intérêt de ce procédé métalinguistique dans le développement de la compétence lexicales des apprenants.

Donc, ces copies des apprenants vont être analysées selon les critères suivants :

Premier critère : La richesse et la variété du vocabulaire : nous allons mettre notre centration dans cette optique sur le paramètre quantitatif qui est mesuré au moyen de dénombrement de vocables différents.

Deuxième critère : La pertinence et l'exactitude de sens des mots : selon lequel nous estimons de savoir le degré de contextualisation des acquis des élèves dans une situation précise.

Troisième critère : La capacité de réemployer ce vaste vocabulaire dans le bon sens

Pour cette optique, nous allons mis l'accent sur quelques éléments lexicaux qui ont été consulté dans les deux classes par l'explication de leur enseignante aux moyens différents.

	Processus d'intégration et mobilisation des connaissances lexicales (le réemploi).	
Les mots ambigus qui sont misent en situation d'exemple par l'enseignant.	Nombre d'élève	%pourcentage
Patrimoine naturel		
Disparition		
Diminution		
Préoccupant		
Ravageur		
Indispensable		

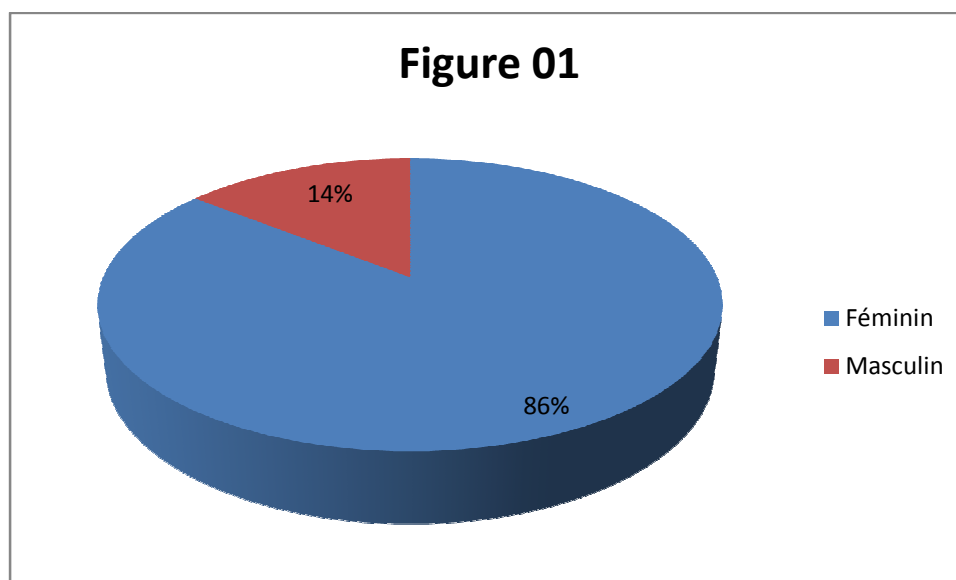
1. Analyse et interprétation des résultats du questionnaire :

Nous présentons les résultats dans des tableaux contenant des pourcentages pour chaque réponse suivis par des histogrammes et des commentaires.

Le public d'enquête :

a) Le sexe :

Le sexe	Féminin	Masculin
Nombre d'enseignants	30	5
Pourcentages	86%	14%



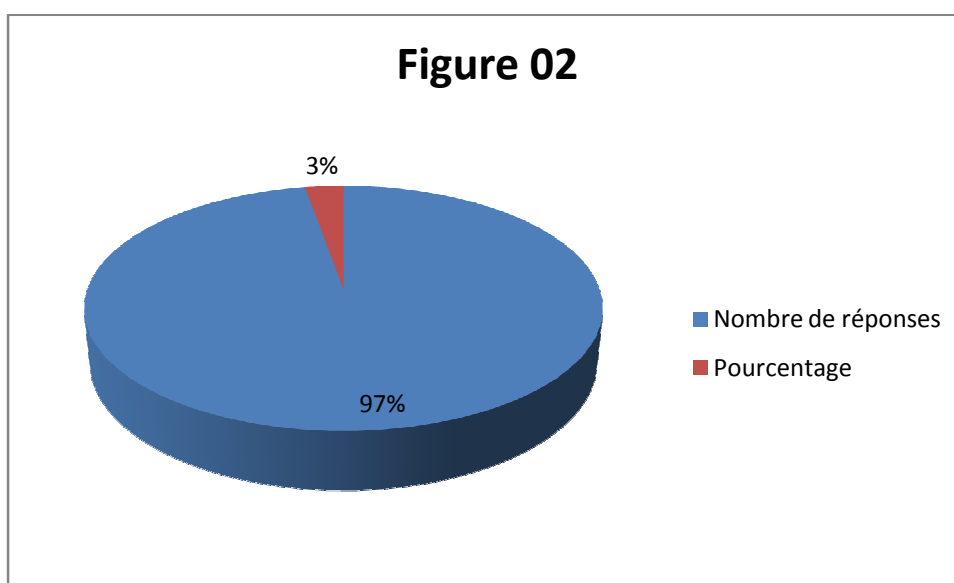
Commentaire

Nous avons distribué les interrogations à un public mixte. D'après les résultats affichés dans le tableau ci-dessus et illustrés par le graphique, nous remarquons que :

La majorité écrasante des interrogés sont de sexe féminin et la minorité sont de sexe masculin. Cet écart peut également être justifié par la mise en jeu de plusieurs facteurs entre autres : le fait que les femmes, de leur nature, ont une tendance exceptionnelle au domaine d'éducation et d'enseignement, et spécialement en langues étrangères : elles aiment les langues plus que les hommes et celui de la langue française en particulier.

b) Nombre d'années d'enseignement :

Expérience	Moins de 5 ans	De 5ans à 10 ans	De 10 ans à 20 ans	Plus de 20 ans
Nombre d'enseignants	11	10	5	9
Pourcentage	31%	29%	14%	26%

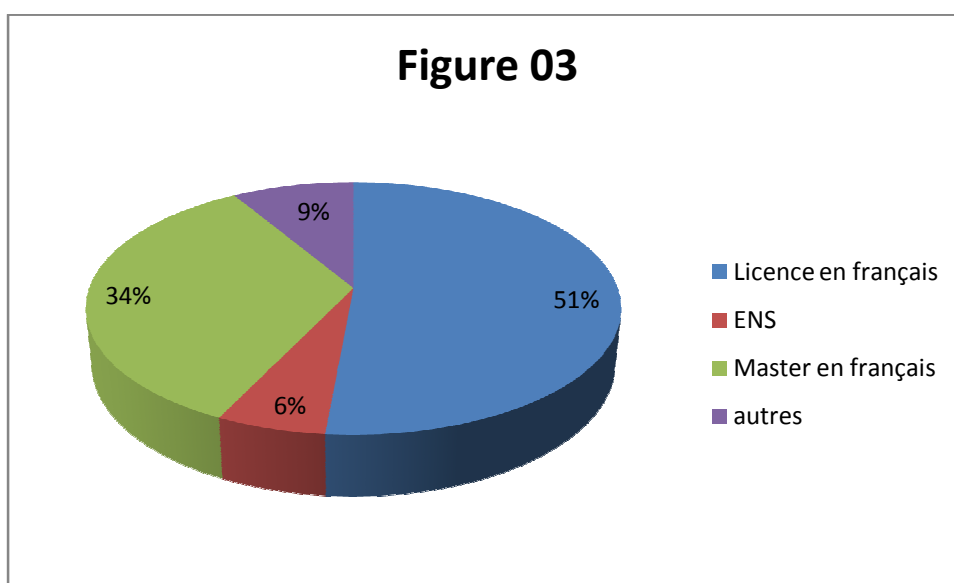
**Commentaire**

Les résultats de cette graphie montrent que 31% de notre échantillon ont une expérience dans le domaine d'enseignement moins de 5ans et 29% d'entre eux ayant entre 5 ans et 10 ans, tandis que seulement 14% des enseignants ont de plus de 20ans d'expérience et 26% ayant entre 10 ans et 20 ans.

De ce fait, ce taux élevé de cette catégorie -qui est justifiée par l'évènement que le secteur éducatif en Algérie a vécu à cause de la retraite d'une grande partie des enseignants se qui exige de ministère de l'éducation d'organiser un concours de recrutement qui offre un grand nombre de postes de travail dans toutes les matières confondues entre autre du français- implique que la majorité de nos échantillons est constituée d'enseignants assez expérimentés.

c) Le niveau d'étude

Le niveau d'étude	Licence en français	ENS	Master en français	Autres
Nombre de réponses	18	2	12	03
Pourcentages	46%	6%	34%	9%

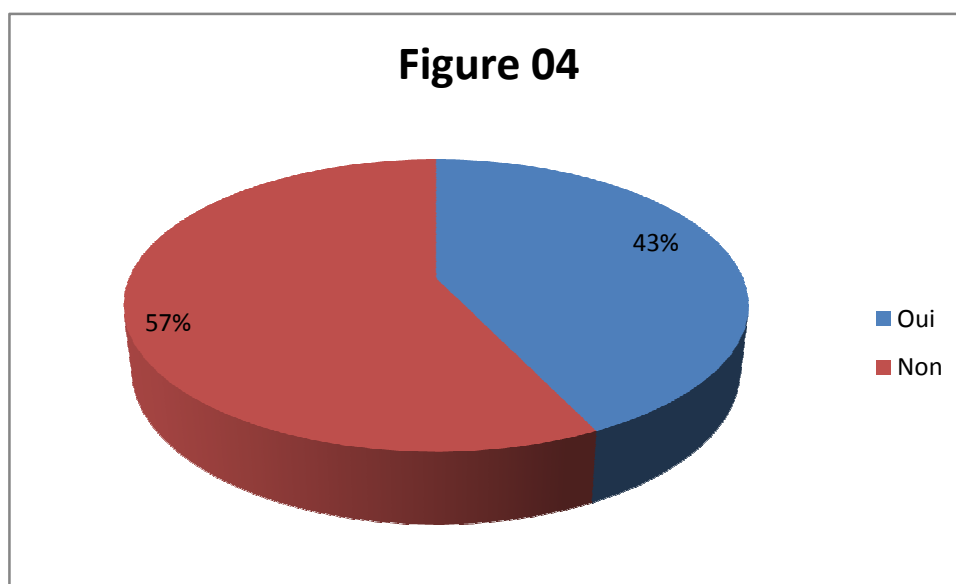


Commentaire

Les chiffres obtenus qui indiquent que 51% des interrogés ont eu un diplôme de Licence en langue française alors que 34% d'entre eux ont obtenu un diplôme de Master et seulement 6% des enseignants sont diplômés de l'école normale supérieure, et 9% ont suivis d'autres formations telle que ITE ; ce qui nous font constater que l'échantillon étudié est constitué majoritairement d'enseignants licenciés en français.

❖ **Question 01 : Pensez-vous que vos apprenants s'intéressent à la langue française ?**

Pensez- vous que vos élèves s'intéressent à la langue française	Oui	Non
Nombre de réponses	15	20
Pourcentages	43%	57%

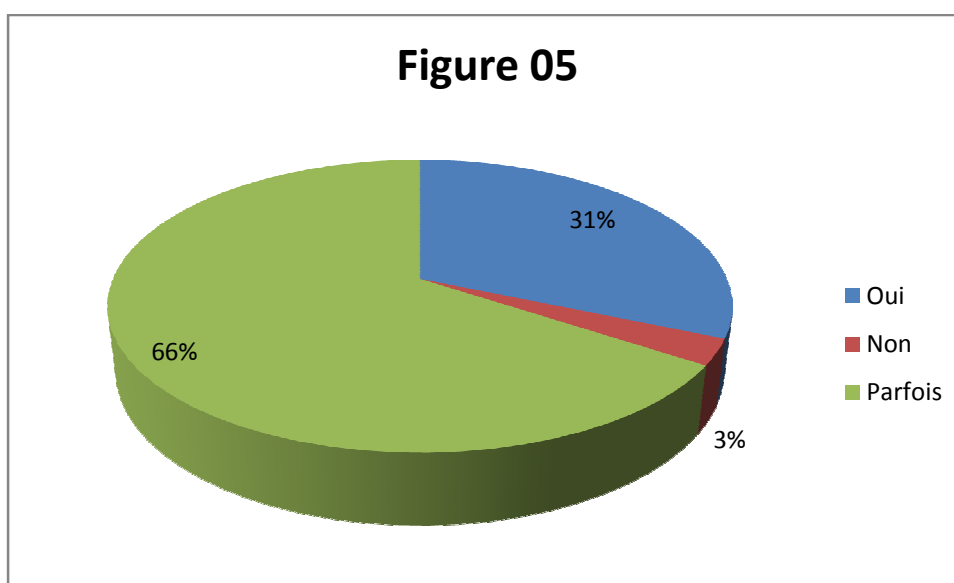


Commentaire

A partir des réponses données, il convient à dire que plus de la moitié de déclarations des interrogés représentent le désintérêt des élèves à la langue française avec un taux de 57% alors que 43% d'entre eux montrent l'intérêt des élèves à cette langue. Il en ressort donc que ce détachement à cette langue cible peut également être soumis à plusieurs facteurs : le caractère étranger de la langue, le manque de base au niveau de l'acquisition et aussi l'influence du contexte socioculturel sont conçus comme des arguments justifiant ce refus. Par contre, les adeptes de « oui » pensent que la curiosité des élèves à découvrir cette langue -qui se traduit par le fait de suivre avec l'enseignant et de poser des questions pour bien comprendre- conduise à remarquer le regain d'intérêt qu'ils accordent à cette langue étrangère en plus, citant les facteurs socioculturels qui sont mis en jeu et qui se manifestent par la maîtrise et l'usage quotidien de la langue française dans le milieu extrascolaire ce qui jouent un rôle fondamental dans l'attachement à l'apprentissage du français.

Question 02 : Est-ce vos élèves trouvent des difficultés à vous comprendre lorsque vous parlez ?

Est-ce que vos élèves trouvent des difficultés lorsque vous parlez ?	Oui	Non	Parfois
Nombre de réponse	11	1	23
Pourcentage	31%	3%	66%



Commentaire

De la lecture de ce tableau, nous constatons que : 31% des enseignants avouent que leurs élèves trouvent des difficultés de compréhension lorsqu'ils parlent tandis que seulement 3% des enseignants montrent le contraire et que leurs élèves n'ont pas des difficultés de compréhension alors que 66% d'entre eux affirment que leurs élèves trouvent parfois des difficultés lorsqu'ils parlent. De cela, nous estimons que ces difficultés sont dues essentiellement de l'ambiguïté de certains termes et expressions ce qui entraîne un blocage dans le déchiffrage, le décodage au détriment de la compréhension.

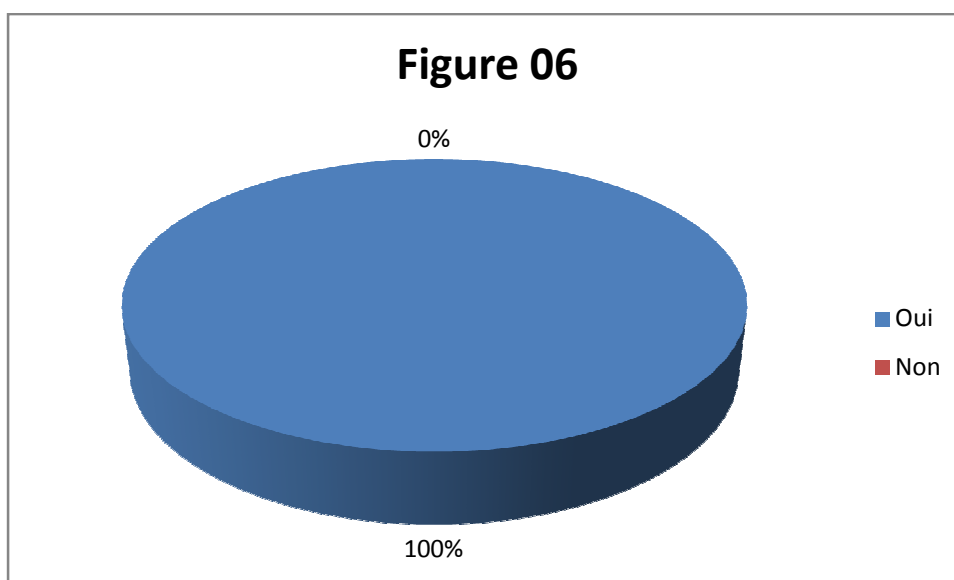
❖ **Si oui, comment réglez-vous le problème de cette incompréhension ?**

Commentaire

Les résultats montrent que la totalité des enseignants dévoilent leurs recours à des séquences consacrées pour l'explication de tout ce qui est incompréhensible dans le but de simplifier les choses et les rendre plus accessibles pour l'apprenant.

❖ **Question 03 : Adoptez-vous une méthode ou une stratégie (procédé) pédagogique précise pour accéder à l'explication du sens des éléments langagiers ambigus ?**

3- Adoptez-vous une méthode ou une stratégie pédagogique précise pour accéder à l'explication du sens des éléments langagiers ambigus ?	Oui	Non
Nombre de réponse	35	0
Pourcentage	100%	0%



Commentaire

La totalité des enseignants 100% adoptent dans leur démarche pédagogique des stratégies facilitant l'accès au sens des éléments langagiers ambigus. Dans cette optique, l'enseignant fait preuve d'une tendance d'expliquer, de simplifier et d'adapter son discours selon le niveau de leurs élèves. En somme, il fait recours aux différents procédés explicatifs pour élucider le sens des unités lexicales et faciliter la compréhension.

❖ Si oui, quelles-sont ces procédés explicatifs auxquels vous recouriez fréquemment ?
 Classez-les.

Classement	1	2	3	4	5
Reformulation	35	0	0	0	0
Définition	15	17	02	1	0
L'exemple contextuel	0	02	15	17	0
Le recours à la langue maternelle	0	0	0	0	35
Synonymie/Antonymie	0	01	18	16	0

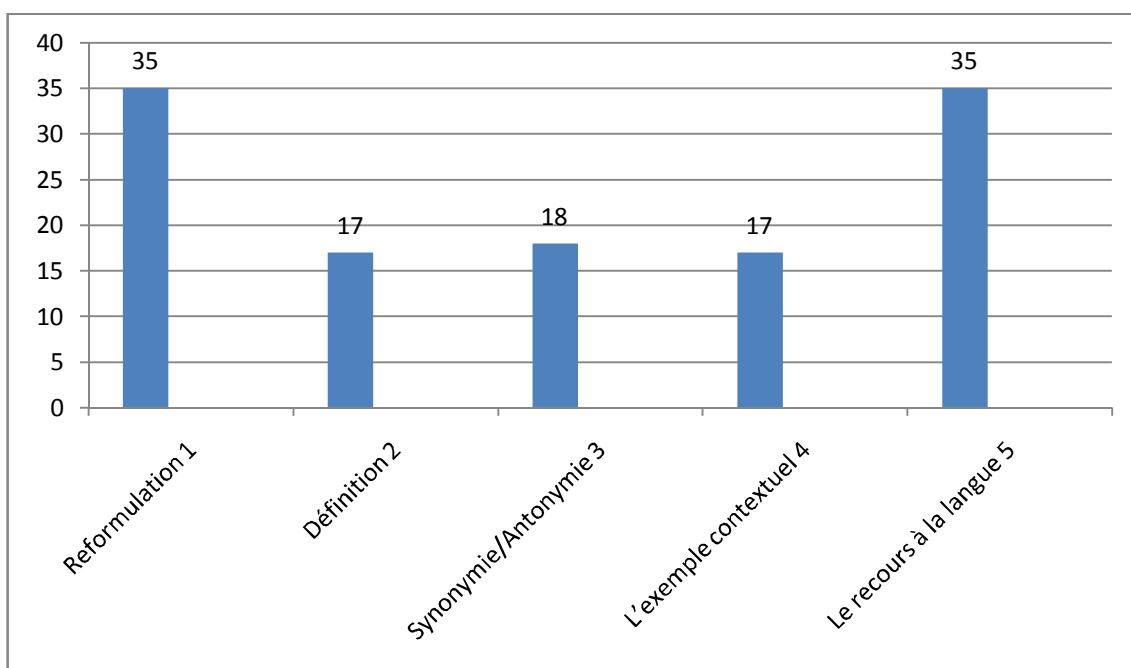


Figure 07

Commentaire

Dans ce cas de figure, la totalité des personnes interrogées font cocher toutes les propositions que nous avons les mis en leur disposition.

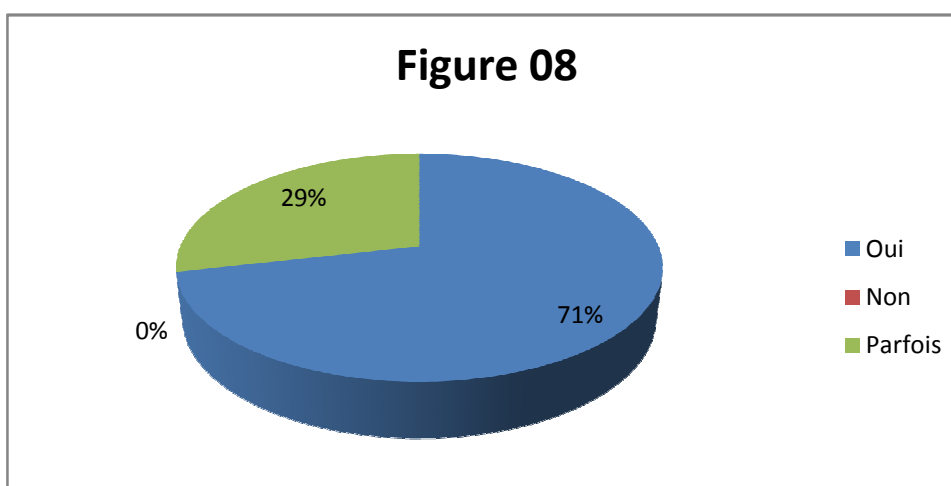
Cependant, selon les classements que les enseignants avouent, nous constatons que le procédé de la reformulation est figurer en premier plan dans le discours explicatif des enseignants tandis que le recours à la langue maternel se situe en bas de classement par le consensus de toutes les personnes interrogées. Donc c’est le procédé de la reformulation qui est le plus fréquemment pratiqué dans une classe de langue par contre quant à recours à la langue maternelle qui est rarement utilisé.

A cet égard, nous remarquons qu’en second ordre, on retrouve la définition; juste après nous trouvons le recours à l’explication par la synonymie et l’antonymie qui occupe la 3^{ème} classe dont les enseignants ont tendance de l’utiliser comme un procédé explicatif dans le but de préciser le sens, éviter la répétition et même d’enrichir le bagage linguistique des élèves.

A cela, nous pouvons dire que ces deux premiers procédés suscités sont les plus récurrents dans une classe de langue. Alors que les deux derniers sont rarement pratiqués. Néanmoins le procédé d’exemplification contextuel est rarement utilisé dans une classe de langue.

Question 04 : Pensez-vous que donner un nouveau décor au mot à expliquer, dans le but d’accéder à son sens en le mettant dans un exemple contextuel facilement identifiable par l’élève et qui est proche à son environnement permet d’enrichir son lexique en lui donnant une réflexion sur le réemploi de ce vocable ?

Réponses	Nombre de réponse	Pourcentage
Oui	25	71%
Non	0	0%
Parfois	10	29%



Commentaire

Selon les résultats du sondage d'opinion, 71% des enseignants ont approuvé cette perspective en appréciant la productivité de ce procédé explicatif et son influence positive sur le profil de l'élève, par contre la minorité des enseignants avec un taux de 29% ont répondu en parfois, sous prétexte que la faisabilité de ce procédé n'est pas accessible tout le temps et pour tous les niveaux des apprenants, ajoutant à cela que l'accès au sens de certains éléments langagiers qui se réalise par une simple définition sera suffisant et gagnant du temps.

❖ Question 05 : Utilisez-vous le recours au contexte à titre d'exemplification comme procédé explicatif facilitant l'accès au sens de base d'une unité lexicale ?

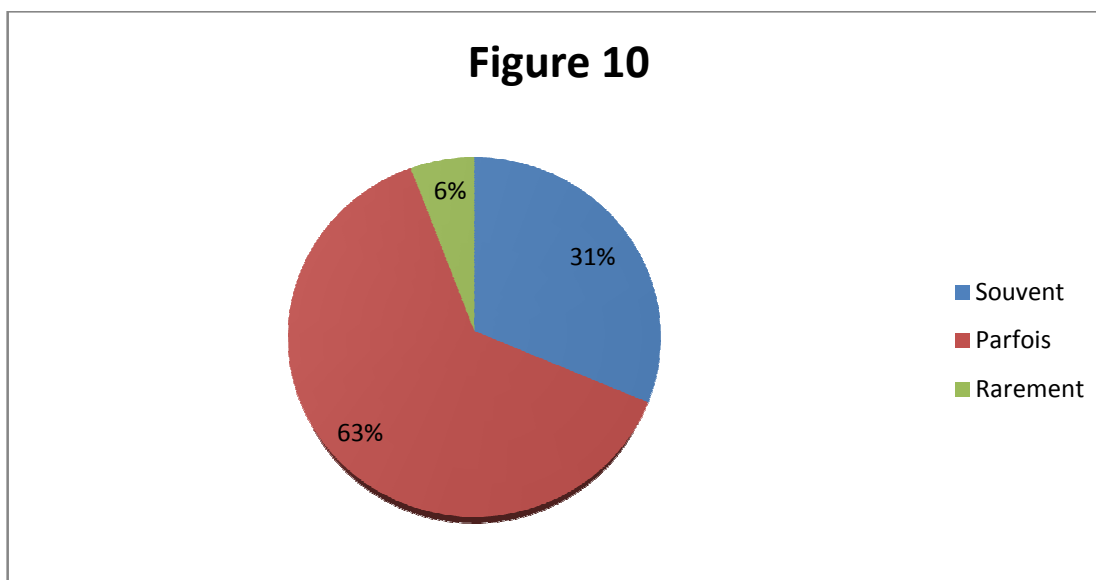
La réponse	Nombre de réponse	Pourcentage
Oui	35	100%
Non	0	0%

Commentaire

La totalité des enseignants déclarent leur usage à ce procédé explicatif comme une voie d'accès au sens des unités lexicales en le considérant comme une tâche incontournable pour rendre leur enseignement plus vivant et animé au moyen de recours à l'imagination et qui sert d'opération stratégique dans le processus de co-construction du sens.

Si oui. A) A quel degré utilisez-vous ce procédé ?

Réponse	Nombre de réponse	Pourcentage
Souvent	11	31%
Parfois	22	63%
Rarement	2	6%



Commentaire

Les réponses obtenues à partir de cette question nous montrent que la grande majorité des enseignants avec un taux très élevé (63%) effectuent de temps en temps l'explication du sens par le recours au contexte, tandis que seulement deux enseignants déclarent que ce procédé n'est pas utilisé dans leur discours explicatif que rarement et 31% d'entre eux l'utilisent constamment.

Le constat que nous pouvons tirer selon ces statistiques et celles de la question 03 est que le recours à l'exemple contextuel comme une voie d'accès au sens est assez fréquent dans les séquences d'explication.

❖ B) Comment trouvez-vous la réaction des élèves quant à l'utilisation de ce procédé ?

Commentaire

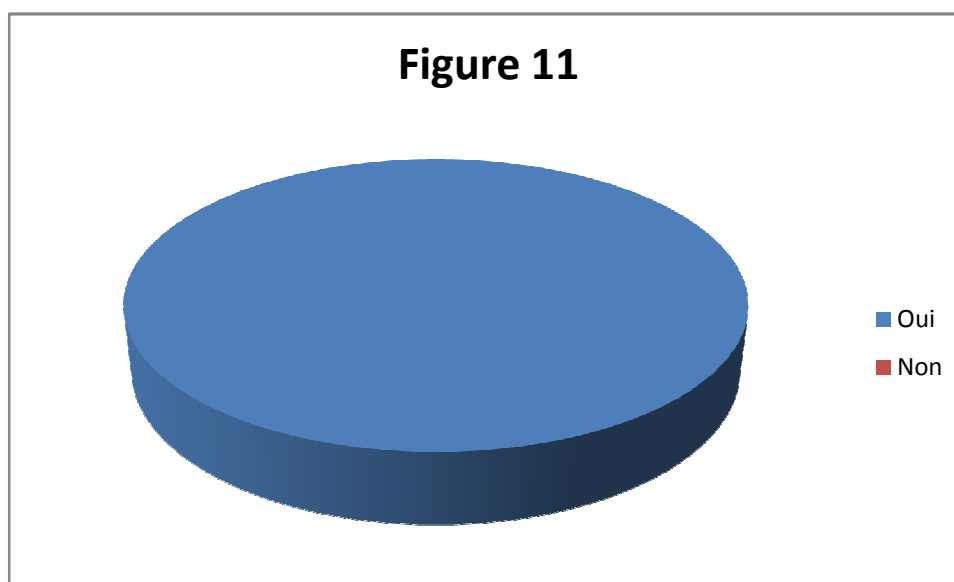
Les réponses obtenues montrent que l'utilisation des exemples concrets de la réalité aide les élèves à participer à la construction du sens en avouant que l'application de ce procédé dans le contexte de la classe rend l'élève plus motivé et stimulé spécialement quand il s'agit d'un contexte familier parce qu'il favorise le rencontre et l'échange. Donc ce procédé peut également être considéré comme un très bon facteur de motivation et de compréhension.

Si non, comment jugez-vous l'inutilité de cette opération d'exemplification contextuelle ?

Cette sous-question ne trouve aucun intérêt par tout les enquêtés ce qui peut également justifié par l'absence des adeptes du non-usage de ce procédé dans les classes de notre échantillon.

- ❖ **Question 06 : Pensez-vous que la compétence lexicale se développe auprès des élèves à partir du recours à la mise en contexte au titre d'exemplification dans l'explication du sens des unités lexicales ?**

Réponses	Nombre de réponses	Pourcentage
Oui	35	100%
Non	0	0%
Parfois	0	0%



Commentaire

Dans cette question, les enseignants interrogés sont unanimes dans l'affirmativement de leurs réponses en estimant que le recours à l'exemple contextuel est utile et ayant pour but non seulement d'élucidation du sens mais aussi d'enrichir le bagage lexical des apprenants.

Conclusion partielle

Notre travail, ayant pour objet d'étude le fonctionnement de l'exemple contextuel comme un procédé d'explication dans l'élucidation du sens des unités linguistiques et le développement de la compétence lexicale, a été réalisé dans ce cadre par l'adoption d'un questionnaire destiné aux enseignants des CEM de la wilaya de Guelma.

L'analyse et l'interprétation des données de ce questionnaire nous a permis de dévoiler la dynamique d'usage de l'exemple contextuel comme un procédé de transmission du sens dans le discours explicatif. Nous avons également constaté que les enseignants ont assuré la productivité de ce procédé qui rend leur enseignement vivant en motivant et faisant participer activement leurs apprenants au cours.

En fait, le recours au contexte à titre d'exemple pour transmettre un sens dans les séquences explicatives et qui consiste à modifier certaines représentations contextuelles de façon réductrice, adaptable au niveau des élèves et touchante de la vie réelle de ceux-ci, rend l'apprenant sujet participant à la construction de son apprentissage et non pas seulement un acteur.

En somme, cette enquête nous a permis de constater que malgré l'efficacité de ce procédé dans l'apprentissage d'une langue étrangère et plus précisément dans la richesse du bagage linguistique de l'élève que les enseignants interrogés ont approuvé, mais son usage dans le contexte de la classe reste assez fréquent là où la majorité des enseignants privilégie le recours à la reformulation et à la définition dans la transmission et l'élucidation du sens.

2. Description et analyse de l'enquête expérimentale

Nous aurions bien aimé de préciser que notre centration à travers cette séance de la compréhension de l'écrit n'est pas l'analyse du texte lui-même mais elle s'insère dans l'activité d'explication des mots difficiles à comprendre et relevés du texte à analyser.

2.1. Groupe témoin

2.1.1. Déroulement de la séquence d'explication

Afin de dévoiler les différents procédés explicatifs auxquels l'enseignante X a fait recours pendant la lecture magistrale afin d'exploiter le texte et décortiquer tout ce qui est incompréhensible, nous nous sommes appuyées sur l'application de ces procédés employés dans une grille d'observation pour faire l'analyse.

Le repérage des mots difficiles		Procédé explicatifs Utilisé	Nombre de l'utilisation	Réaction des élèves	
Par l'enseignant	Par l'apprenant			Actifs	Inactifs
+		La définition	Pollinisation c'est une opération préalable chez les plantes à fleurs qui va permettre la reproduction sexuée.		-
+			Parasites se sont des insectes qui sont nuisible.	+	
+			Ravageur c'est qui détruit.		
+			Dévastatrice c'est qui ravage, qui déstructure.	+	
	+		Charognards se sont des oiseaux qui se nourrissent sur les cadavres comme le corbeau.	+	
+			Biodiversité : c'est l'ensemble des vies que se soit animal ou végétal	+	

	+	L'exemple contextuel	La gazelle est la proie du lion.	+	
+		Le recours à la langue maternelle	Pollinisation التلقيح عملية La rage الجنون الكلب	+	
+		La reformulation	Anti parasite c'est à dire contre parasites Proliférer c'est dire être nombreux, plusieurs La quasi c'est-à-dire presque la totalité.	+	
+		Synonymie/Antonymie	Diminution=augmentation Négative positive Préoccupante=inquiétante Ravageur=destructeur Dévastatrice=ravageuse Proliférer=se multiplier Equilibre déséquilibre Indispensable=important	+	

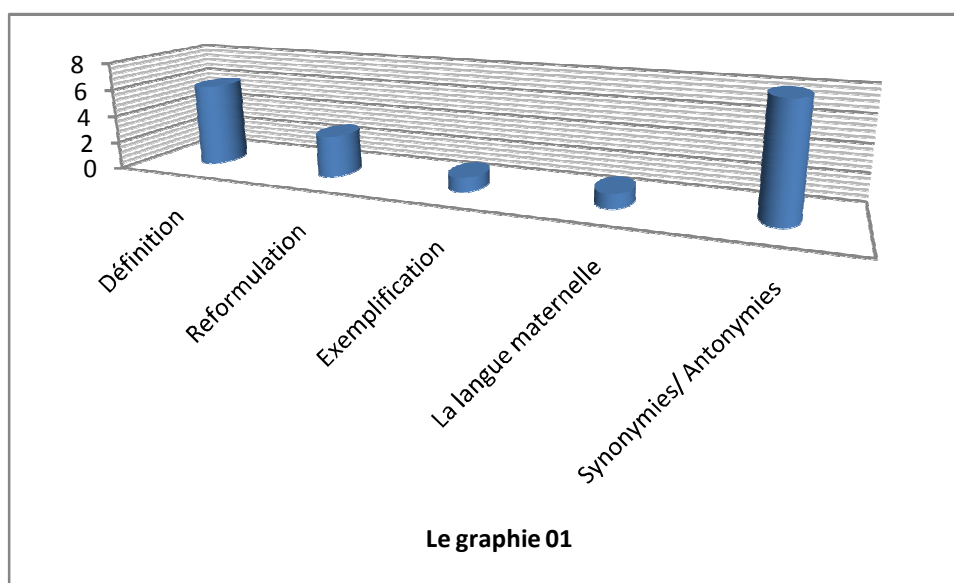
Cette séquence repose sur l'explication des termes difficiles lors de la lecture effectuée par les apprenants, le premier repérage du mot « diminution » a été capté par l'enseignante à travers une reprise du terme par le biais d'une intonation interrogative ; cette demande d'explication a trouvé des réponses en arabe par les éléments brillants de la classe là où l'enseignante signala d'éviter la réponse en arabe, en précisant le sens du mot diminution par l'appel à son synonyme et son antonyme, dès lors la partie participante des élèves ont marqué une réaction positive exprimant leur compréhension. Par la suite de la lecture, l'enseignante a interrompu le lecteur en indiquant sur le mot « négatif » où elle demande le contraire de ce terme, cette question, qui a une intention de faire motiver les élèves désintéressés, a trouvé une grande motivation de leur part. Ensuite, l'élève a continué sa lecture jusqu'à ce qu'il arrive au mot « préoccupante » du coup la lecture est achevée par l'intervention de l'enseignante en s'interrogeant sur le sens de ce mot ; une des élèves a proposé le mot

« dérangeante ». Cette proposition, qui est indirectement rejetée par l'enseignante dans le but d'encourager à la participation, a ouvert un espace d'échange entre les deux de façon que l'enseignante l'accepte avec une légère correction de manière qu'elle reprenne le contexte où se trouve le mot dans le texte en substituant le terme « préoccupante » par « inquiétante » et indiquant le mot dérangeant dans un notre contexte pour que les apprenants puissent faire la comparaison entre l'emploi de deux termes en stipulant que : « dérangeant se dit pour quelque chose qui provoque un malaise ». Passant au 2^{ème} paragraphe lequel un autre apprenant a pris la lecture, une pause se fait au niveau de sa lecture pour élucider le sens de « pollinisation » où l'enseignante recourt au procédé de la définition afin d'élucider son sens, néanmoins cette définition ne trouve pas un vrai succès pour l'accès au sens de la part des élèves ce qui contraint l'enseignante à substituer ce procédé par le recours à la langue maternelle. Par la suite, l'enseignante a détaillé le sens du mot « antiparasitaire » par la combinaison de deux procédés : la reformulation qui est introduite par « C'est-à-dire » et le recours à la synonymie de ce terme. L'une des apprenantes a mis l'accent par la suite de la lecture sur le terme « charognards » en estimant de connaître son sens, de ce fait, l'enseignante recourt à une définition plus simple que celle qui est mise dans le manuel et par conséquent, le recours à cette méthode a trouvé une réaction positive aboutissant à la compréhension de « charognard ». En ce qui concerne le mot « proies » qui est repéré par l'enseignante et qui a préféré de l'employer dans un exemple qui reflète la vie réelle de la nature pour que l'élève puisse l'interpréter et déduire son sens à travers l'identification de ce cadre naturel créé. Par la suite, l'enseignante faisait référence au mot « ravageur » en expliquant son sens par le définir en renforçant cette définition par la mention de sa synonymie ; juste après, elle a signalé le terme « dévastatrice » en se focalisant sur l'appel à son synonyme. Ensuite, après la prise de lecture par une autre apprenante, l'un des élèves qui situe au fond de la classe met l'accent sur le mot « prolifération » qui lui paraît incompréhensible là où l'enseignante essaye de simplifier les choses le maximum par le recours aux deux procédés à la fois dont le premier se focalise sur la consultation des synonymes de ce terme et qui sont reconnu et adaptable à leur niveau, quant au deuxième procédé, il s'agit d'une reformulation de ces synonymes d'une manière simple et claire dans le but de promouvoir l'accès au sens. Quant au mot suivant « la rage » qui est repéré par l'enseignante et qui pose une situation de blocage, dans ce cas, l'enseignante fait recours directement à la langue maternelle pour mettre fin à cette incompréhension. Arrivant à la fin de la lecture du texte où l'enseignante signala les deux derniers mots « indispensable » en faisant recourir à son synonyme, et « biodiversité » en fournissant une définition simple et adaptable à leur niveau et qui trouve une réaction positive des élèves qui sont intéressés au cours.

Nous prenons également soin de clarifier sommairement que, lorsque l'enseignante pose des questions, c'est la minorité qui participe : généralement se sont les bons éléments qui interagissent avec leur enseignante et leur interaction se limite en un ou deux mots, par contre les élèves faibles et moyens ne sont pas du tout intéressés à mesure que nous entendons des chuchotements lors l'activité de l'explication.

2.1.2. Analyse et interprétation

Le déroulement de cette séquence nous a permis d'enlever la voile sur les stratégies pédagogiques que l'enseignante adopte dans l'explication des unités lexicales liées à une activité textuelle que nous présenterons dans la graphie ci-dessus.



Commentaire

Conformément aux données recueillis de ce graphique, nous constatons que le procédé de la synonymie /antonymie est le plus exploité dans le discours explicatif de cette enseignante qu'elle a fréquemment utilisé dans la transmission de la signification des termes linguistiques ; nous remarquons également que l'enseignante recourt à la définition des mots difficiles en second plan dont se rapproche considérablement au procédé synonymie/antonymie, juste après, nous retrouvons la reformulation qui est constamment accompagnée du procédé de la synonymie/antonymie où l'enseignante en a fait appel comme un processus de consolidation et de renforcement de sens expliqué par le 1^{er}. Néanmoins le recours à la langue maternelle et l'exemplification ne retrouvent place dans le discours explicatif de l'enseignante que rarement où nous avons trouvé que deux emplois de la langue maternelle et un seul exemple.

Dans cette optique, nous nous sommes aperçues que cette forte utilisation de procédé synonymie/antonymie est suscitée par le besoin de faire une bonne assimilation aux mots difficiles, mais évidemment pour faire enrichir le vocabulaire des élèves pour qu'ils puissent l'utiliser dans des diverses situations communicatives en termes d'un lexique plus riche et varié.

Néanmoins, la démotivation de la majorité des élèves qui est omni présent lors de cette activité montre leurs désintérêt à ce que l'enseignante entrain de dire, ce que nous permettra de constater avec d'avantage d'acuité que ce procédé n'est pas conçu comme un processus motivant les élèves en attirant leurs attention à l'apprentissage et favorisant la mémorisation des nouveaux unités lexicales, par conséquent, le processus d'acquisition du sens de ces vocables peut évidemment être inaccompli ce qu'il peut entrainer l'indigence lexicale dans les productions de ces élèves.

2.2. Groupe expérimental

2.2.1. Déroulement de la séquence d'explication

Il nous a paru nécessaire de signaler que l'orientation de notre observation dans cette séquence de ce groupe sera focalisée sur la relation existante entre les sujets de la classe et le discours explicatif de l'enseignante, qui intègre le mot à expliquer comme un thème central, et son reflet dans l'accès au sens.

Le repérage des mots difficiles		Le procédé explicatif utilisé : l'exemple contextuel	Réaction des élèves	
Par l'enseignant	Par l'apprenant		Actifs	Inactifs
+		Disparition : les dinosaures se sont des espèces qui ont disparu il y a 65000 ans	+	
	+	Diminution : L'année passée, le taux des élèves qui ont réussi à l'examen de BEM était 61% tandis que, cette année que 40% qui ont obtenu le BEM donc il est remarquable que le pourcentage de réussites est en diminution.	+	
+		Préoccupante : Les parents sont préoccupants de l'état de santé de leurs fils hospitalisé.	+	
	+	Stressant : A la proche des examens, les élèves et leurs mamans sont très préoccupantes de résultats.	+	
	+	Nuisible : Je dis à Samir arrêter de fumer parce que le tabac nuit ta santé il te fait mal.	+	
+		Dispersion : lorsqu'il s'agit de vent en dehors on trouve la cours de CEM est encombré de feuilles des arbres donc c'est le vent qui a dispersé les feuilles.	+	
+		Ravageur : le colonial français a explosé une bombe nucléaire sur la ville de Reagan wilaya de Adrar ce qu'il entraine le ravage de cette ville c'est la même chose pour les villes japonaises Hiroshima et Nagasaki qui sont ravagée par cette bombe nucléaire.	+	
	+	Dévastateur : Vous allez en excursion à la forêt, à votre arrivés à cet endroit là, vous commencez de ravager les arbres, casser leurs branches, détruire les plantes. Donc on dit que vous êtes les dévastateurs de la forêt.	+	
	+	Patrimoine naturel : La cascade Hammam Meskhotine est un monument naturel qui appartient à notre patrimoine	+	

	+	naturel. Indispensable : l'eau, nous avons besoin d'eau pour exister, donc nous disons l'eau est un élément indispensable à la vie sans elle il n'y aurait aucune vie possible sur terre.	+	
	+	Biodiversité : par exemple la forêt accueille de nombreux habitants, elle est riche de différents espèces animales et végétales ce qu'il l'a fait bel exemple de la biodiversité d'une forêt.	+	
+		Disparition : c'est l'extinction totale d'une espèce ou d'un groupe d'espèces	+	
+	+	Patrimoine naturel : se sont des écosystèmes : il peut être des espèces en danger des monuments naturels.	+	

L'ouverture de l'activité d'explication, qui est déclenchée au début de la séance, repose sur la mise au point de la signification du terme « disparition » laquelle le thème du texte s'articule l'autour, cette demande d'explication, qui est formulée par l'enseignante pour une intention d'allouer la parole aux apprenants en les familiarisant à exprimer en langue cible, s'engage à la même voie de la proposition de l'apprenante « extinction » d'où l'enseignante effectue une légère reformulation à sa réponse en la mettant dans une phrase cohérente pour construire une définition à celle ci « *c'est l'extinction total d'une espèce ou d'un groupe d'espèces* » là que elle renforce cette définition par la mise de « disparition » dans un contexte réel qui ayant existé dans le monde « *les dinosaures se sont des espèces qui ont disparu il y a 65000 ans.* » ce qu'il permet aux élèves -par la suite de conversation et sous la demande de l'enseignante- de fournir des exemples dans des phrases cohérentes sur des animaux disparus ; l'objectif de l'explication de ce mot qui n'est pas conçu comme un élément incompréhensible par les élèves (de fait que plus de moitié des élèves réagissent dans cette question même en

arabe) vise à réveiller leur intérêt en les situant en situation d'apprentissage et ajustant les représentations mentales qu'ils possèdent autour ce mot pour les introduire au thème de la leçon et conduire la séance en bon sens.

Après une lecture effectuée par l'enseignante, une tâche est mise en œuvre, et qui consiste à recenser et expliquer les mots difficiles à comprendre. Le premier mot « diminution » a été repéré par un élève et repris par l'enseignante qui a demandé aux élèves d'apporter une réponse à son interrogation si s'agit-il, des propositions sont mises en langue maternelle, ce qu'il aboutit l'enseignante à créer une situation exemple illustrant l'usage de ce mot, et qui est réalisé par la mise de « diminution » dans un contexte fictionnel reproduisant l'univers du collège, et impliquant le rôle des apprenants de fait qu'ils sont des candidats à cet examen de BEM en temps réel en les représentant dans ce discours imaginaire par « élèves de cette années ». Cette mise en scène permet d'enrichir l'idée et de la nuancer aux apprenants au moyen de la représentation d'une situation vraisemblable ce qu'il facilitait leur compréhension et les conduisait à l'accès au sens et l'usage de ce terme.

Nous retrouvons les mêmes démarches co constructives quant à l'explication du mot « préoccupante » qui est soulevé par l'enseignante, cette dernière a formulé une question en demandant aux élèves d'apporter des propositions quant à l'explication de ce mot, néanmoins, un calme totale règne la classe, nul n'a réagit, ce qu'il marque un indice d'incompréhension, dans ce cas l'enseignante enchaîne son discours explicatif par la création d'une situation imaginaire, intégrant le mot « préoccupant » comme un thème central de ce discours fictif et qui place l'occurrence de ce terme dans l'univers de « hôpital » là où l'interprétation de ce cadre se base sur les connaissances que l'élève possède en fonction de mettre en relation la situation créée dans le discours de l'enseignante et ce qu'il se dit habituellement dans tel situation. ; Beaucoup de propositions sont livrés, et qui ont inféré à partir de cette situation créée, par la moitié des élèves : celles en arabes, inquiétant, une d'entre eux suggère le mot « stressant ». En effet cette intervention qui a été rejeté par l'enseignante fait l'objet d'une demande d'explication supplémentaire, de ce fait l'enseignante explicite le mot « intéressant » par le biais de définition « *c'est être perturber par un stress dû à une source extérieure* » là où elle tente de réajuster la représentation du sens de ce mot objet que l'élève possède par la mise en scène d'une situation imaginaire impliquant les élèves et leurs mamans en une situation vraisemblable (les résultats de l'examen de BEM) élucident de ce fait la divergence dans l'usage de ces deux termes.

Par la suite de la tâche, l'un des élèves (appelant Samir) fait appel au mot nuisible qu'il lui paraisse ambigu, dans ce cas, l'enseignante essaye de donner un envie et charme au mot par la création d'une situation imaginaire où elle utilise sa propre identité et celle de Samir dans une situation vraisemblable permettant aux élèves de construire une représentation mentale adéquate à travers leurs connaissances préalables sur ce qu'il se dit fréquemment à propos de tabagisme.

Concernant le mot dispersion, l'enseignante a créé une situation exemple, pour répondre à la sollicitation d'une apprenante, illustrant l'usage de ce mot en intégrant « dispersion » dans un contexte réel déterminé par la nature (le vent) et reproduisant l'univers la cour du collège dont son interprétation était facilement attribuée par les élèves au moyen de la compréhension de description de ce cadre.

Un autre mot marquant un problème d'incompréhension « ravageur » qui est soulevé par une apprenante dont son explication nécessite une illustration de son usage de façon que le contexte reconstruit dans le discours de l'enseignante, qui traite un événement historique que la population Algérienne a vécu pendant la période de la colonisation française et qui intègre ce mot comme un thème central, soit identifiable par les élèves à travers l'activation de leur « prémisses organisationnelles » l'application de leurs connaissances dans l'interprétation de ce cadre, par ailleurs, l'enseignante recourt à un autre contexte reconnaissable et réel dans le monde afin de renforcer les représentations construites du premier contexte et pour préciser et enrichir l'idée, par conséquent une réaction positive mise en classe marquant leur compréhension.

Juste après l'enseignante signale le mot « dévastateurs », après des propositions marquant leur incompréhension et qui ont été rejetées par elle, une situation fictionnelle créée dans son discours impliquant la présence des élèves dans un univers précis « la forêt » résorbant de ce fait cette incompréhension au moyen de la mise en scène de cette situation vraisemblable par laquelle une représentation mentale formée par eux à travers l'activation des schèmes interprétative (des connaissances qui ont été stockées dans leur mémoires). Par la suite de la tâche, une situation de blocage est mise en considération de ce qui concerne le mot « patrimoine naturel » là où l'enseignante essaya d'expliquer la signification par le procédé de définition puis renforcer la représentation que les élèves fassent autour de ce mot objet par la mise de « patrimoine » dans un contexte proche à l'environnement culturel de l'élève guelmoi leur permettant d'accéder facilement au sens et d'inférer l'usage de ce mot là où lorsque l'enseignante leur demande de fournir des exemples d'un patrimoine naturel la totalité d'eux ont réagi avec une

hétérogénéité de réponses. Passant au mot indispensable où l'enseignante le mis dans un contexte réel déterminé par la nature « l'eau » dont une réaction positive est marqué chez les élèves montrant leurs accès au sens de ce mot qui se réalise à travers la compréhension de la description de ce cadre naturel. Arrivant au dernier mot que l'enseignante aborde leur explication « biodiversité » où elle le mit dans un contexte réel concret de la nature envisageant sa position dans l'univers de la forêt pour rendre cette image plus précise et accessible.

En somme, tout au long de cette séquence, la majorité des élèves sont attentifs et actifs avec leur enseignante, leur intérêt au cours se traduit par : la participation à prendre la parole, leur curiosité à comprendre en posant des questions pour obtenir une explication d'un mot incompréhensible ce qu'il montre de ce fait que l'interaction en classe ne se réduit plus aux questions- réponses, mais également par leur motivation dans la construction et l'élaboration du sens.

2.2.2. Analyse et interprétation

Le déroulement de cette séance nous a permis de mettre la lumière sur la valorisation de rôle de procédé de l'explication par le recours au contexte à titre d'exemplification comme un principal moteur motivant les apprenants, résorbant leur incompréhension et favorisant l'acquisition du sens et la mémorisation des nouvelles données.

Il nous a donné de constater que les élèves seront intéressés à l'appropriation des nouvelles unités lexicales lors de l'explication par ce procédé (par rapport au début de la séance qui ont été passifs) de façon qu'ils ont exprimé leur désir par : la formulation des questions d'incompréhension (de fait que la majorité des mots expliqués est repéré par eux), demandes de prendre la parole pour répondre, des propositions inférés des situations exemple créées.

Dans cette perspective, nous pouvons dire que cette stratégie pédagogique est conçue comme un outil attractif parce qu'il capte l'attention des élèves au déroulement de l'apprentissage de fait qu'il associe le processus d'acquisition des nouvelles unités lexicales d'une part : par le contexte social et culturel de l'élève, et d'autre part il l'intègre dans le jeu de la théâtralisation le permettant de construire des représentations mentales aboutissant à l'appropriation de mot, à résorbant cette incompréhension et aussi à la mémorisation.

Conclusion partielle

L'objectif primordial de cette expérimentation était de démontrer de façon rigoureuse dans quelle mesure le recours au contexte à titre d'exemplification impacte le processus d'acquisition du sens dans les séquences d'explication, en partant de constat que les élèves paraissent leur désintéressés à l'apprentissage d'une langue étrangère qui est résulté de son caractère étranger empêchant la compréhension, ce qui exige l'enseignant de recourir à des procédés explicatif motivant et résorbant cette incompréhension.

Dans cette optique, l'expérimentation menée auprès de deux groupes de classes de la 4^{ème} année moyenne approuve la valorisation de procédé explicatif « l'exemple contextuel » comme une méthode de compréhension et de motivation favorisant la participation des élèves à la construction du sens des unités lexicales: L'explication via le recours à l'exemple contextuel rend les élèves plus motivants de façon qu'ils ne soient guère passifs par rapport à la majorité écrasante des élèves de groupe témoin qu'ils n'agissent pas et ne prennent aucune initiative. En sus, nous avons constaté que l'usage de ce procédé permet d'attirer la prévenance de l'élève au moyen de l'impliquer dans un jeu de théâtralisation abordant le terme incompréhensible comme un thème central de cette animation, ou bien encore en fonction de contexte culturel ou social proche à l'environnement de l'élève pour qu'il puisse inférer le sens du mot émanant de ces situations-exemple créées.

3. Analyse et interprétation des résultats de copies

3.1. Analyse et l'interprétation des résultats de groupe témoin

Copies	Richesse et variation	Adaptation du sens au contexte	Intégration et mobilisation des connaissances lexicales					
			Patrimoine naturel	diminution	Disparition	indispensable	Ravageur	Préoccupant
C 01	-	-	-	-	-	+	-	-
C 02	-	-	-	-	-	-	-	-
C 03	+	+	+	+	+	+	-	-
C 04	-	-	+	-	-	+	-	-
C 05	+	+	+	+	+	+	+	+
C 06	+	-	+	-	-	+	+	-
C 07	-	-	+	-	-	+	-	-
C 08	+	+	+	+	+	+	+	+
C 09	-	-	-	-	-	+	-	-
C 10	+	-	+	+	-	+	+	-
C 11	-	-	+	-	-	+	-	-
C 12	-	-	-	-	-	+	-	-
C 13	-	-	+	-	-	+	-	-
C 14	+	-	+	-	+	+	-	-
C 15	+	-	+	-	-	+	+	+
C 16	+	+	+	+	+	+	-	-
C 17	+	-	+	-	+	+	-	-
C 18	-	-	-	-	-	+	+	-
C 19	+	-	+	-	+	+	+	-
C 20	-	-	+	-	-	-	+	-
	10	4	15	5	07	18	8	3

Conformément aux résultats présentés dans le tableau ci dessus, il convient à dire que, malgré la focalisation de l’enseignante sur l’enrichissement de bagage lexical des élèves au moyen de procédé synonyme/antonyme dans l’explication des termes difficiles, nous avons trouvé que la moitié des élèves de ce groupe possèdent un bagage linguistique restreint et limité, de fait que les productions, qui s’avèrent trop faibles, disposent un vocabulaire pauvre, limité et prédominé par la répétition des mêmes vocables et d’une même information. Tandis que l’autre moitié a un bagage lexical assez riche et varié. Nous nous sommes aperçues par ce fait que, ce déficit lexical se solde de compétences non acquis c'est-à-dire l’inaccomplissement de processus d’acquisition et d’appropriation des nouvelles données lexicales causées par leur inattention à l’explication de l’enseignante.

Nous avons également remarqué à l’issue de ce tableau que, malgré la variété lexicale que les 10 copies dispose, mais nous retrouvons seulement 4 élèves qui ont veillé d’ajuster leur lexique convenablement au contexte, en utilisant leurs pré requis dans le bon sens, par contre, les autres 16 copies s’incluent un lexique inadéquat et imprécisé que l’on considère comme un indicateur de leur déficit à rédiger de façon autonome, et qui est évidemment dû de la décontextualisation des apprentissages fournies dans le discours explicatif de l’enseignante

lors le processus d'appropriation des unités lexicales. Dans cet égard, nous avons pu constater que l'élève n'a pas été familiarisé à contextualiser ses acquis (en partant de fait que, un mot n'a de sens que dans une phrase et c'est le contexte qui devine ce sens) ce qu'il justifie ce défaillance dans l'adaptation des acquis dans un contexte précis.

Quant au réinvestigation des termes (que l'enseignante a signalés lors la séquence d'explication), dans les rédactions des élèves, nous trouvons :

- ✚ 05 élèves parmi 20 qui ont réemployé la signification de « diminution » en évoquant son synonyme « augmentation » dans leur production. Tandis que les autres n'ont pas fais du tout le recours à ce terme ce qu'il montre qu'ils n'arrivent pas à le mémoriser donc il s'agit de désappropriation de ceci lors son explication.

Copie 05

« Parmi les biens faits d'arbre, elle augmente le pourcentage d'oxygène dans l'air. »

Copie 08

« Le fait de planter les arbres diminuera le pourcentage de pollution.»

- ✚ 03 élèves qui ont réussi à diversifié leurs écrits par le biais de réemployer « **préoccupante** », tandis que le reste d'eux n'ont pas accordé aucune importance à l'évoquer ce qu'il indique l'acquisition de ceci.

Copie 08

« Des arbres sont coupées par l'homme qui l'a vu comme une chose **préoccupante** pour lui. »

Copie 15

« Il faut protéger l'arbre pour ne pas **préoccuper** de la pollution. »

- ✚ Que 05 élèves qui ont intégré le terme « **ravageur** » dans leur rédaction en diversifiant leurs écrits par l'évocation de son assimilation (destructeur), alors que les autres, nul n'a l'évoqué.

Copie 05 :

« La destruction des arbres est un crime à l'égard de la nature...donc tout ravageur doit être puni »

- ✚ La majorité des élèves (18) ont inséré la sémantique de mot « **indispensable** » en terme de son synonyme « important » là que seulement 2 parmi ces 18 copies qui ont évoqué le terme « indispensable » en tant que tel. Ce résultat nous a permis de constater que le terme « indispensable » n'est pas acquit lors de son explication et le taux élevé de l'emploi de « important » peut évidemment être justifié par la légitimité de ce terme dans presque toute production écrite quelconque.

Copie 05

« Il est **indispensable** de mettre fin au phénomène de la déforestation. »

Copie 16

« L'arbre est très **importante** à l'homme. »

Copie 3

« L'arbre joue un rôle très **important**. »

- ✚ 15 des élèves qui ont réinvesti le mot « **patrimoine naturel** » dans leurs écrits tandis que seulement 05 d'eux qui n'ont pas l'employé. .

Copie 16

Il faut la protéger parce que c'est **un patrimoine naturel** très important à la vie.

Copie 19

Il faut protéger **patrimoine naturel**

- ✚ Quant au mot « **disparition** », 07 copies incluent la réutilisation de ce terme, alors que 13 des élèves n'ont pas accordé un intérêt à son intégration.

Copie 15

« En effet, la déforestation à cause la **disparition** de nombreuses espèces de plante. »

Copie 16

« L'arbre est en danger de **disparition** à cause des gestes négatives de l'homme. »

En somme, les résultats obtenus de l'analyse des copies des élèves de groupe témoin nous avouent l'indigence lexicale chez la majorité d'eux.

3.2. Analyse et interprétation des résultats de groupe expérimental

Critères Copies	Richesse et variation	Adaptation du sens au contexte	Intégration et mobilisation des connaissances lexicales					
			Patrimoine	diminution	disparition	Indispensable	ravageur	Préoccupant
C 01	+	+	+	+	+	+	+	+
C 02	-	+	+	-	-	+	-	-
C 03	+	+	+	+	+	+	+	+
C 04	+	-	+	-	+	+	-	-
C 05	+	+	+	+	-	+	+	-
C 06	-	+	+	-	-	+	-	-
C 07	-	-	+	-	-	+	-	-
C 08	+	+	+	+	+	+	+	+
C 09	+	+	+	+	-	+	+	-
C 10	-	+	+	-	-	+	-	+
C 11	-	+	+	+	-	+	+	+
C 12	+	-	+	-	+	-	+	+
C 13	+	+	+	+	+	+	+	+
C 14	+	+	+	-	+	+	+	-
C 15	+	+	+	+	-	+	+	+
C 16	-	-	+	-	-	+	+	-
C 17	-	-	+	-	-	+	-	+
C 18	-	+	+	+	+	+	+	-
C 19	+	-	+	+	+	+	-	+
C 20	+	+	+	+	+	+	+	+
	12	14	20	10	10	18	13	11

Conformément à ce qui est apparu dans les rédactions des élèves de ce groupe, nous repérons que 12 des élèves possèdent un bagage linguistique riche et varié en fonction de l'assimilation de leurs acquis en situation de production selon différentes constructions et différentes formes : l'emploi de champs lexicaux de l'arbre, les mots de la même famille (ravage, ravageur, ravagé ; disparu, disparition), synonymes (destructeur, dévastateur, ravageur, important, indispensable..) ce qui montre la réalisation de processus d'acquisitions du sens des vocables que l'enseignante leur expliquait au paravent, tandis que 8 d'entre eux n'ont pas diversifié leur lexique de façon que leurs écrits sont portés à la répétition d'un ensemble de mots limités.

Par ailleurs, ces résultats obtenus montrent que plus de la moitié des apprenants 14 adapte leur vocabulaire selon une situation de communication précise de façon qu'ils relient le choix des mots que les possèdent en fonction de contexte de l'information. Les autres ont employé un vocabulaire assez adéquat et imprécis.

Il nous convient indispensable de mettre en évidence sur la question de ce taux élevé, de fait que cette sollicitation n'a de réponse que parce que l'élève est familiarisé dès son rencontre avec le mot -qu'il semblait ambigu pour lui au paravent- à l'enchaîner avec le contexte où il se trouve pour arriver à décortiquer son sens.

Arrivant au degré de réemploi de ces termes tracés ci-dessus dans leurs productions :

- ✚ Quant au mot « **diminution** », nous trouvons que 10 copies sur 20 disposent ce terme là, ce qui montre que la majorité des apprenants ont réinvesti ce vocable dans leurs écrits ; alors que la minorité d'eux n'ont pas le réemployé

Copie n11

« L'arbre joue un rôle très important car elle **diminue** le phénomène de l'érosion. » »

Copie 1

« L'arbre absorbe le CO2 et dégage l'O2 ce qui **diminue** la pollution de l'air. »

- ✚ En ce qui concerne le mot « **patrimoine naturel** » nous trouvons que la totalité des apprenants l'ont réemployé de façon que la majorité ont initié leur rédaction par ce vocable.

Copie n8 :

« L'arbre est un être vivant comme nous, il faut sauvegarder ce **patrimoine naturel**. »

Copie n 9 :

« L'arbre est un **patrimoine naturel** très important pour l'homme. »

- ✚ Passant au terme « **préoccupant** » avec lequel 11 des élèves ont enrichi leurs productions écrites par le réemploi de cette unité lexicale tandis que 5 apprenants n'ont pas intéressé à la sémantique de ce vocable.

Copie

« Le ravage des arbres reste une réalité **préoccupante**. »

- ✚ En ce qui concerne le réemploi du mot « **disparition** » nous pouvons dire que presque la totalité des élèves (17) ont la capacité de réemployer ce mot, par contre 3 d'entre eux n'ont pas le réutilisé.

Copie n 7

« Si l'arbre disparaît le taux de pollution sera augmenté. »

Copie

Il faut que l'homme arrête la destruction des arbres sinon cela conduit à **sa disparition**

Copie

« L'arbre est un patrimoine naturel qui est menacé au danger de la **disparition**. »

- ✚ A travers les résultats représentés nous remarquons que, plus de la moitié des apprenants 18 sont arrivés à réemployer le mot « **indispensable** » dans leurs productions écrites ce qui nous amène à déduire que ces apprenants ont bien assimilé

comment réinvestir le lexique acquis, tandis que les restants ont négligé de le réemployer.

Copie n° 1

« L'arbre est une richesse naturelle, donc il est **indispensable** de la protéger. »

Copie

« L'arbre est élément **indispensable** dans la vie de l'homme. »

- ✚ 13 des apprenants qui ont pu enrichir leur rédaction au moyen de la réutilisation de mot « **ravageur** » selon différentes constructions en situation de la production alors que l'autre moitié n'a le réutilisé.

Copie n°19

« L'arbre est une richesse naturelle, il faut la préserver de ces **ravageurs** de la nature. »

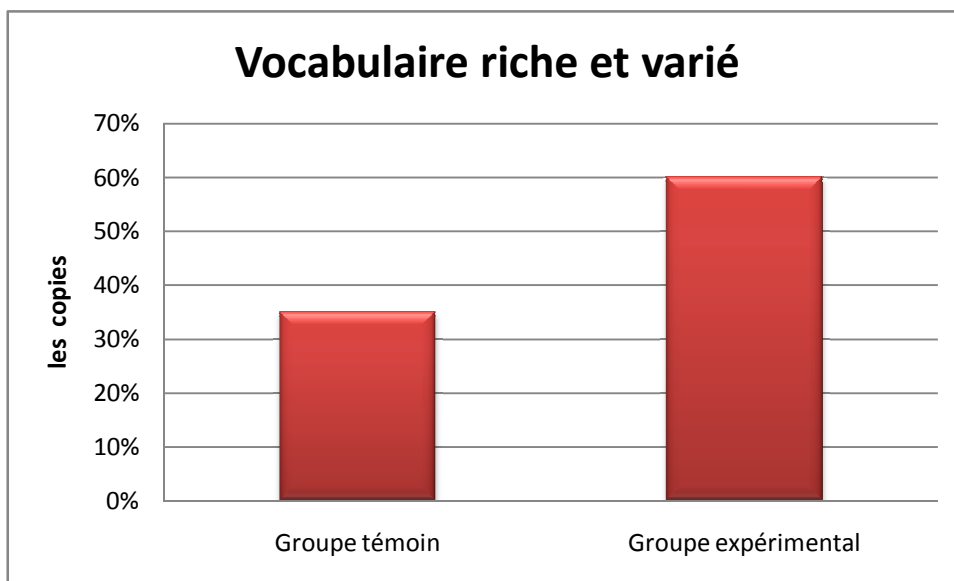
Copie n°13

« Un grand nombre d'espèces végétales qui sont **ravagés** par l'homme

3. 3 Analyse comparative entre les deux groupes

1^{ème} critère

	Groupe témoin		Groupe expérimental	
	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage
Vocabulaire riche et varié	07	35%	12	60%



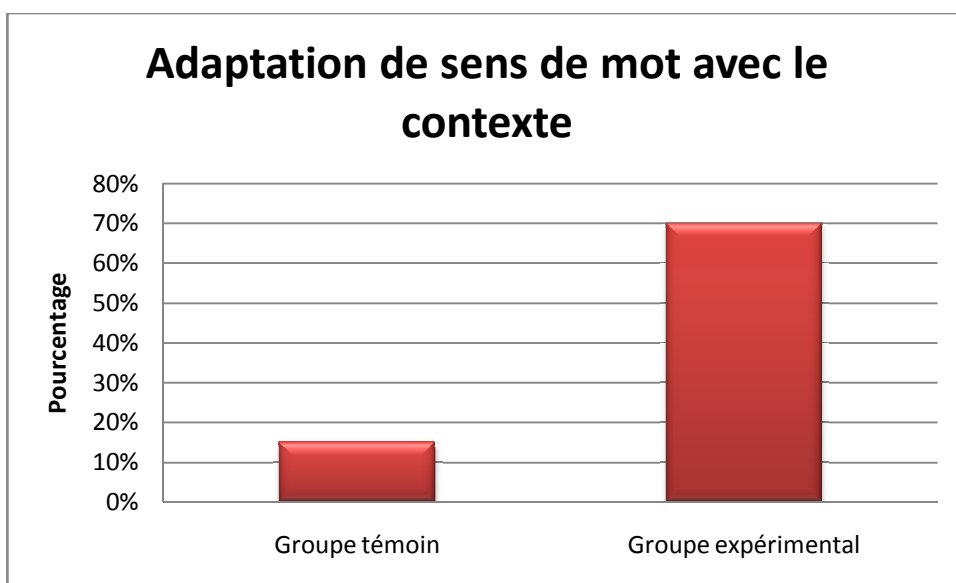
Commentaire

En comparant les productions écrites de groupe témoin avec celles du groupe expérimental qui ont traité le même thème, nous pouvons remarquer que 60% des élèves de groupe expérimental ont réussi à enrichir et varier leur texte écrit par le réinvestissement des mots, qui semblaient ambigus pour eux lors de l'activité de compréhension et qui sont devenu plus claire, au moyen de l'explication par le recours au contexte à titre d'exemplification, alors que, seulement 35% des rédactions de groupe témoin disposant un lexique riche et varier au moyen de réutilisation des termes expliqués par les procédés explicatif que l'enseignante fait les recours lors de la séance de compréhension et qui s'est basé beaucoup plus sur le procédé synonyme/antonyme.

Dans cet égard, nous avons pu constater selon cet écart que le processus d'acquisition du sens des mots difficiles est accompli avec succès à travers l'explication par l'exemple contextuel qui est conçu comme un attracteur l'attention des élèves en les situant en situation d'apprentissage.

2^{ème} critère

	Groupe témoin		Groupe expérimental	
	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage
Adaptation de sens de mot avec le contexte	3	15%	14	70%



Commentaire

La lecture de ce tableau nous permettra de remarquer qu'il existe un grand écart entre les rédactions des deux groupes, en effet 70% des élèves de groupe expérimental ont réussi à réutiliser leur lexique acquis avec une bonne adaptation et exactitude dans les propos, ce qui leur permet de produire un texte consistant et compréhensible, cela s'explique par le fait que le procédé d'exemplification contextuel rend l'élève plus habitué à enchaîner le choix des éléments langagiers acquis selon un contexte bien déterminé dans une situation de communication quelconque. Alors que ce taux très faible des élèves de groupe témoin n'a de justification que l'inefficacité de procédé synonyme/antonyme dans l'appropriation de la compétence contextuelle (la capacité de relier un mot dans un contexte adéquat pour obtenir un sens précis.)

3^{ème} critère :

Vocabulaire réemployé	Groupe témoin		Groupe expérimental	
	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage
Patrimoine naturel	15	75%	20	100%
Indispensable	18	90%	18	90%
Diminution	05	25%	10	50%
Disparition	07	35%	10	50%
Préoccupant	03	15%	11	55%
Ravageur	08	40%	13	65%

Commentaire

A Partir de ce tableau ci-dessus, nous pouvons d'ailleurs remarquer que, la quasi-totalité des apprenants du groupe expérimentale ont réussi à réemployer tout les mots ambigus qui ont été expliqué par l'enseignante à l'aide de procédé d'exemplification contextuelle qui rend le sens du mot plus concret aux yeux des apprenant en facilitant de ce fait son compréhension. Tandis que la majorité des apprenants de groupe témoin n'ont pas les réemployés, c'est pour cette raison que leurs rédactions représentent un vocabulaire restreint et réduit avec des phrases sémantiquement inacceptable et des mots imprécis et inadéquat ce qui rend leurs texte incohérent et inintelligible.

Conclusion partielle :

Notre étude descriptive analytique et comparative nous a permis de confirmer que le procédé d'exemplification contextuelle joue un rôle primordial non seulement dans l'acquisition du sens mais également dans le développement de la compétence lexicale des apprenants.

Conclusion Générale

Le vocabulaire joue un rôle crucial dans l'enseignement/apprentissage du FLE. En effet l'acquisition de celui-ci n'est pas une simple tâche à développer, elle s'effectue consciemment par la mise en œuvre de différentes techniques et stratégies comme outils facilitateurs qui permettent d'améliorer et d'enrichir la compétence lexicale des apprenants.

L'enseignement du lexique se réalise systématiquement dans toute les activités de classe (compréhension de l'écrit, compréhension de l'oral, etc.). L'activité textuelle est considérée comme importante dans laquelle les unités lexicales prennent une place centrale dans la compréhension du texte. Néanmoins, comprendre le texte c'est comprendre le vocabulaire qui l'entoure.

Dans la séance textuelle, les apprenants éprouvent des difficultés considérables liées à l'explication des mots difficiles. Dans cette perspective, l'élaboration du sens s'effectue par l'usage de l'ensemble des procédés métalinguistique (explicatifs) : la définition, la reformulation, le recours à la langue maternelle, synonymie/antonymie et le recours au contexte à titre d'exemplification.

Dans ce travail, notre intérêt principal est de répondre à la problématique suivante : L'exemplification contextuelle, comme procédé explicatif pourrait-il aider l'élève à accéder au sens des mots qu'il n'arrive pas à comprendre en lui offrant l'opportunité de développer la compétence lexicale?

Dans cette optique, nous avons mis en exergue l'indispensabilité de l'opération métalinguistique (La mise en contexte à titre d'exemplification) non seulement dans l'élucidation du sens mais aussi sur la possibilité de réemployer ces mots saisis dans différentes situations de production écrite.

Pour confirmer notre hypothèse de recherche, nous avons choisi trois outils méthodologiques: dans un premier lieu, nous avons opté un questionnaire destiné aux enseignants de la quatrième année moyenne qui vise à montrer leurs opinions et leurs conceptions sur l'efficacité de ce procédé explicatif dans l'acquisition d'un répertoire lexical riche et varié permettant à l'apprenant de le réemployer dans une communication situationnelle.

D'ailleurs, nous avons mené une étude expérimentale réalisée sur terrain qui consiste à assister à deux cours dans deux classes différentes lors de la séance de compréhension de l'écrit où les deux enseignantes ont exploité le même support pédagogique. La première

classe représentant le groupe témoin : l'accès au sens s'effectue par d'autres procédés selon la démarche pédagogique de l'enseignante. La deuxième classe représentant le groupe expérimental : l'explication du sens se fait presque uniquement par le recours à l'exemple contextuel.

L'objectif de cette expérimentation est de faire une comparaison analytique entre ces deux classes. Pour voir l'utilité de ce procédé dans le développement de la compétence l'lexicale des apprenants.

Dans le but d'évaluer le développement de la compétence lexicale, nous avons effectué une analyse comparative des copies de la production écrite des élèves des deux classes (témoin et expérimentale) étant donné que ces copies sont susceptibles de nous véhiculer une image réelle et significative sur l'influence du recours au contexte à titre d'exemplification comme un procédé explicatif dans la richesse du répertoire linguistique des apprenants.

Pour conclure, notre étude descriptive analytique et comparative nous a permis de confirmer que le procédé d'exemplification contextuelle joue un rôle primordial non seulement dans l'éclaircissement du sens des mots difficiles mais aussi dans le développement et l'enrichissement de la compétence lexicale des apprenants.

En somme, nous avons confirmé que malgré l'efficacité de ce procédé dans le développement de la compétence lexicale qui permette à l'apprenant de s'exprimer facilement soit à l'oral ou à l'écrit mais son usage dans le contexte de la classe reste assez fréquent là où la majorité des enseignants privilégient le recours à la reformulation et à la définition dans la transmission et l'élucidation du sens.

Les ouvrages

1. Arcand, R et Bourbeau, P, la communication efficace, éd CEC, Canada, 1995 . P 161.
Bescherelle, p123
2. Adeline, L, Bescherelle, le vocabulaire pour tous. Agrégée de lettres modernes, p.123.
3. Cicurel, F, Parole sur parole ou le métalangage dans la classe de langue. Paris: CLE International, 1985
4. Cicurel, F, les réagencements contextuel dans l'enseignement des langues. Discours, action et appropriation des langues, Paris : PSN. 2002, P. 180.
5. Costa., R, texte, terme et contexte. Dans D.Blam Pain , Thouin, 8M,2006
6. Délorme, V, explication du sens en classe de langue, le rôle du contexte. Congrès Mondial et Linguistique, française. CMLF. SHS Web of conférences. 2012, P.263.
7. Duquette. L, Treville. M. C, enseigner le vocabulaire en classe de langue. Hachette, Paris, 1996. P98.
8. Fayol, M, maitriser la lecture, poursuivre l'apprentissage de la lecture de 8 à 11 ans. Edition Ofile Jacob, 2000,p .111.
9. Galisson, R, énonciative et neurosciences. Revue de GERFLIN Synergies Europe, 1976, P.53.
10. Giasson, j, la compréhension en lecture. Bruxelles: D Boeck, 2008
11. Gérard, V, enseigner le français comme langue seconde. Clé international Everux (Eure), 2001
12. Goffman, les cadres de l'expérience, trad par I. Joseph. M. Dartevelle, 1997, .P.31.
13. Hardin, G. & Picot,p : Translate. Bordas, Paris, 1990 p 10
14. Jourdain, C. Zagar, D, évaluer les difficultés de lecture chez l'adulte. Lete, B, 1996, P.104.

15. Julia, C. (2001). Fixer le sens ? La sémantique spontanée des gloses de spécification du sens. Paris : presses de la Sorbonne nouvelle, 2001, P, 19.
16. Karzenty,L, coopération home-machine et explication, le travail humain, 1996,p, 344-345.
17. Kerbrat Orecchioni, C. (2009). Le traitement du contexte en analyse de discours en interaction, dans l'analyse de discours et contextes, textes réunis et présentés par Sandré, M. Edition Lambert-Lucas, Limoges, 2009,P. 17.
18. Lehmann. A, Martin-Berthet /, 2002. Introduction a la lexicologie. NATHAN Université, 2002, P.01.
19. Maingrneau, D, les termes clés de l'analyse du discours. Paris. Edition du seuil, 2009
20. Porquier, R et Py, B, apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours. Paris : Dédier, Coll. .C Qredif Essais, 2004, p.50.
21. Richard, J.F, les activités mentales. Comprendre, Raisonner, Trouver des solutions. Paris Armond Colin, 1990
22. Trembly, O, une ontologie des savoirs lexicologiques pour l'élaboration d'un module de cour didactique du lexique. Thèse de doctorat, université de Montreal, 2009, P. 340.
23. Wagner, R.L, les vocabulaires français. Paris dédiée, 1967, P. 17.

Dictionnaires

1. Charaudeau, P et Manguenon, D. (2002). Dictionnaire d'analyse du discours. Seuil, Paris.
2. Cuq, J-P, dictionnaire de didactique du française langue étrangère et seconde. Clé international Paris, 2003, P.155.
3. Le grand dictionnaire français Larousse, (2008-1973).
4. Le dictionnaire le petit Larousse. 1995

Mémoires

1. Bergeron, R et Harvey, B, Le fonctionnement de l'explication dans le processus d'acquisition du sens en classe de langue. Université de Genève., Mémoire de master en science de l'éducation, (consulté le 26/12/2019)
2. Dubois, J, les obstacles d'apprentissage de la compréhension de l'écrit en fle . Université Mohamed Khaibar. Thèse de master, (consulté le 12/01/2019)
3. Sardier, A., Construire la compétence lexicale : quelle place en didactique pour le cotexte. Université Grenoble (consulté le 04/04/2019)

SITOGRAPHIE

1. <http://www.inrp.fr/biennale/8biennale/contrib/longue/51.pdf> / Le rôle du contexte dans la mobilisation, le développement et l'évaluation des compétences en éducation (consulté le 14/12/2019)
2. lacroiseef wordpress.com (La définition des procédés explicatifs)(consulté le 13/02/2019)
3. SIL. (1998 :[www.01-3il.org/lingua links/language Learning](http://www.01-3il.org/lingua-links/language-Learning).
4. https://cahiers.crasc.dz/pdfs/n_21_keddar_fr.pdf (De la pédagogie par objectifs à l'approche par compétence)(consulté le 28/02/2019)
5. <http://atilf> (Natif Le trésor de la langue française informatisé (Lexicologie), centre nationale recherche textuelle et lexicale (CNRTL) (consulté le 13/02/2019)
6. http://www.webreview.dz/IMG/pdf/3_3.pdf , la compréhension du texte obstacles et pédagogie possible) (consulté le 15/04/2019)
7. https://gerflint.fr/Base/Algerie12/nabila_tatah.pdf article consulté 5/04/2019

Résumé :

L'explication du sens lexical en classe du français langue étrangère s'effectue par la mise en place d'un ensemble de procédés métalinguistiques tel que : la définition, la reformulation, le recours au contexte à titre d'exemplification dans le but de résoudre le problème de la compréhension qui conduit vers le développement de la compétence lexicale des apprenants.

Notre objectif de recherche est de vérifier l'efficacité du procédé d'exemplification contextuelle dans le développement de la compétence lexicale des élèves de 4^{ème} année moyenne. Notre recherche comporte deux volets :

Le premier volet théorique divisé en deux chapitres : Le premier est consacré à la définition des notions clés: la compréhension de l'écrit, le mot, le lexique /vocabulaire, les procédés explicatifs. Dans le deuxième chapitre nous avons mis l'accent sur les notions suivantes : le contexte, les typologies de contexte, l'explication et enfin le rôle du procédé d'exemplification contextuelle dans la co-construction du sens et le développement de la compétence lexicale des élèves.

Le deuxième le volet pratique, nous avons distribué un questionnaire aux enseignants du moyen, une enquête expérimentale sur terrain faite sur deux groupes (témoin et expérimental) et enfin nous avons opté à l'analyse des copies des productions écrites des deux groupe à l'aide d'une grille d'évaluation pour faire une étude comparative. Enfin, nous avons confirmé que le procédé de l'exemplification contextuelle joue un rôle très important dans le développement de la compétence lexicale des élèves.

Mots clés : explication, la compétence lexicale, le procédé, l'exemplification contextuel.

المخلص

يتم شرح المعنى المعجمي في اللغة الفرنسية كلغة أجنبية من خلال تنفيذ مجموعة من العمليات اللغوية مثل:

التعريف ، إعادة الصياغة ، اللجوء إلى السياق كمثال لغرض الحل مشكلة الفهم الذي يؤدي إلى تطوير الكفاءة المعجمية للمتعلمين هدفنا البحثي هو التحقق من فاعلية عملية الاستمثال السياقي في تطوير الكفاءة المعجمية لأعلى متوسط للصف الرابع. يتضمن بحثنا عنصرين

ينقسم الجزء النظري الأول إلى فصلين: الأول مخصص لتعريف المفاهيم الأساسية: فهم الكلمة المكتوبة ، الكلمة ، المعجم / المفردات ، العمليات التوضيحية. في الفصل الثاني ، أكدنا على المفاهيم التالية: السياق ، وأنماط السياق ، والتفسير ، وأخيرا دور عملية الاستمثال السياقي في بناء المعنى المشترك وتنمية الكفاءة اللغوية. التلاميذ أما الجزء الثاني ، وهو الجزء العملي ، فقد قمنا بتوزيع استبيان على معلمي السنة الرابعة متوسط ، وهو عبارة عن مسح ميداني تجريبي تم إجراؤه على مجموعتين (شاهد وتجريبية) وأخيراً اخترنا تحليل نسخ الإنتاجات المكتوبة من المجموعتين في نفس الوقت باستخدام شبكة التقييم لإجراء دراسة مقارنة. أخيراً ، أكدنا أن عملية الاستمثال السياقي تلعب دوراً مهماً للغاية في تطوير الكفاءة المعجمية لأعلى المستويات

الكلمات المفتاحية: الشرح - الكفاءة المعجمية - النهج - الاستمثال السياقي