Document généré le 24 avr. 2024 18:12

Québec français

Au-delà de la mémoire! Acquisition du vocabulaire en classe d'accueil

Elca Tarrab

Numéro 92, hiver 1994

L'enseignement du vocabulaire

URI : https://id.erudit.org/iderudit/44480ac

Aller au sommaire du numéro

Éditeur(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (imprimé)
1923-5119 (numérique)

Découvrir la revue

Citer cet article

Tarrab, E. (1994). Au-delà de la mémoire! Acquisition du vocabulaire en classe d'accueil. *Québec français*, (92), 34–37.

Tous droits réservés © Les Publications Québec français, 1994

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

https://www.erudit.org/fr/

AU-DELÀ DE LA MÉMOIRE !

ACQUISITION DU VOCABULAIRE EN CLASSE D'ACCUEIL

PAR ELCA TARRAB *

Après un séjour de dix mois dans les classes d'accueil [1], alors qu'il est déclaré prêt à intégrer la classe régulière, l'élève allophone, y compris celui qui peut soutenir une conversation en français, utilise un vocabulaire limité, approximatif et réduit à son aspect le plus utilitaire. Ce qui constitue un sérieux handicap, non seulement dans sa communication avec ses camarades francophones et son professeur, mais aussi dans ses apprentissages divers, quelle que soit la matière scolaire qu'il doit aborder.

L'enseignant constate, dès les premiers jours, le fossé qui existe entre l'étendue de son lexique et celle de ses camarades francophones et se demande quoi faire pour le combler. Il serait souhaitable, dans les classes d'accueil, de ne pas se contenter de ce bagage minimal qui, à la limite, pourrait être suffisant à l'élève pour entrer en contact avec ses camarades et son professeur, mais qui devient totalement insuffisant pour poursuivre adéquatement sa scolarisation. Ceci est d'autant plus vrai chez l'enfant qui n'utilise le français qu'à l'école, voire que dans la salle de classe, et qui ne peut pas beaucoup compter sur un apport extérieur pour diversifier et enrichir son vocabulaire.

Dans cet article, nous commencerons par analyser la pratique actuelle de l'enseignement du vocabulaire dans les classes d'accueil, telle que nous l'avons constatée nous-mêmes ou à partir d'expériences décrites par des enseignants des classes d'accueil. Nous suggérerons ensuite une approche pédagogique qui vise l'élargissement et l'accroissement du vocabulaire en milieux pluriethniques, aussi bien dans les classes d'accueil que dans les classes régulières pluriethniques, dont une partie des élèves a une langue maternelle autre que le français.

L'enseignement du vocabulaire tel qu'il se pratique

La place qu'il occupe

a) dans les classes régulières

Quelle place occupe l'enseignement du vocabulaire dans les classes d'accueil comparativement aux classes régulières ? Disons d'emblée que dans ces dernières, il est aujourd'hui grandement sous-représenté dans la grille-horaire, très peu de temps lui étant spécialement réservé. Alors qu'auparavant, l'enseignement de la langue était décomposé en plusieurs domaines spécifiques, notamment celui de la grammaire, de l'orthographe et du vocabulaire, depuis l'implantation du programme de français, ces derniers sont escamotés au profit d'une pédagogie de la communication. Il faudrait cependant noter que l'enseignement spécifique tel qu'il se faisait était loin d'être efficace et productif, car les enseignants étaient contraints à un empirisme et à un bricolage artisanal devant l'ampleur de la tâche. Aujourd'hui, disons-nous, l'enseignement systématique du vocabulaire est toujours mis au rancart, malgré un mouvement en faveur de la grammaire et de l'orthographe.

b) dans les classes d'accueil

Contrairement aux classes régulières, dans les classes d'accueil, le vocabulaire, considéré comme essentiel à la communication, revêt une importance considérable et les enseignants lui accordent beaucoup de temps ; il est même surreprésenté dans la grille-horaire et ceci est d'autant plus vrai que les élèves proviennent de pays dont la langue a très peu de parenté avec le français.

Le choix des mots

Sont enseignés prioritairement les mots les plus usuels à partir d'un thème donné (la famille, le quartier, l'Halloween, Noël, les animaux, les vêtements, etc. ...), en fonction de leur fréquence et de leur utilité dans les différentes situations de la vie courante. Les autres acquisitions lexicales se font au hasard des circonstances, des lectures, des conversations, des diverses situations naturelles de la vie scolaire.

Les stratégies utilisées

Tout nouveau mot est présenté à l'enfant à partir de la réalité ou dans un contexte linguistique, à l'intérieur d'une phrase par exemple. Dans le premier cas, la réalité observée directement est tout simplement nommée et l'élève répète le mot. Dans le deuxième cas, le mot est expliqué avant ou après l'énoncé de la phrase en ayant recours à différentes stratégies : images, mimiques, utilisation d'autres mots ou ultimement, si l'enseignant parle la langue de l'enfant, la

traduction pure et simple. Notons, qu'en général, tout énoncé oral ou tout texte écrit que les enseignants présentent aux élèves ne comporte que quelques mots inconnus, afin de s'assurer que l'enfant comprend le sens global de l'énoncé.

Lors des pratiques de communication, les interventions, dans la très grande majorité des cas, se font surtout quand il y a une défaillance, quand un problème se pose, soit que les mots manquent à l'enfant, soit qu'il utilise des termes inappropriés, soit qu'il les prononce mal. Aussitôt l'erreur perçue, l'enseignant interrompt l'enfant et lui demande de rectifier ou il attend la fin de l'énoncé pour revenir là-dessus. En cas d'échec, le professeur fournit le mot approprié que l'enfant doit reproduire. Tout écart entre le modèle et sa reproduction se doit d'être comblé jusqu'à ce que l'enfant reproduise le modèle le plus fidèlement possible. C'est ce que Roland Eluerd, Eddy Roulet et Bernard Toresse appellent la pédagogie de correction qui, selon eux, transforme l'élève en un éternel coupable et le maître en un juge qui sanctionne une langue pauvre, renfermant des termes impropres dont il faut se débarrasser au plus vite.

Quant à nous, sans adopter ce jugement et tout en reconnaissant la pertinence de l'expansion[2] et de l'extension[3], nous sommes d'avis que l'intervention du professeur ne devrait, en aucun cas, se limiter à recenser les fautes, afin de les remplacer par le mot correct présenté à l'enfant, ni se contenter que celui-ci imite le modèle et mémorise le mot.

Une approche pédagogique pour enrichir le vocabulaire

Il est vrai que pour pouvoir entrer en contact le plus rapidement possible avec l'enseignant et les autres élèves, l'enfant, au tout début de ses apprentissages, a besoin d'un minimum de mots dont il peut se servir pour les besoins de la communication, même sans avoir recours à la grammaire. Mais aussitôt les premiers rudiments mis en place, il est possible de viser une augmentation substantielle de son vocabulaire, un vocabulaire plus varié et qui exprime plus de nuances.

Les trois phases

La pédagogie du développement du vocabulaire comprend trois phases : la première permet l'expression libre et spontanée dans une situation de communication proposée par le professeur ou par l'élève ; la deuxième, qui constitue une séance de structuration du langage, est consacrée à l'enrichissement du vocabulaire et enfin, dans la troisième phase, le réinvestissement et la consolidation des acquisitions permettent à l'enfant d'utiliser les nouveaux mots dans une nouvelle situation de communication. Alors que les première et troisième phases, qui comprennent des activités fondées sur la discussion, sur l'observation, sur les jeux, sur l'action etc., visent le développement d'habiletés linguistiques et l'utilisation de la langue de façon la plus fonctionnelle possible, la deuxième phase, elle, est entièrement centrée sur les connaissances linguistiques. Elle vise l'élargissement du répertoire verbal et l'enrichissement du lexique et fournit à l'enfant les outils dont il a besoin pour parfaire ses habiletés langagières. Comme les manuels scolaires et de nombreux ouvrages traitant de l'enseignement de la langue maternelle privilégient les première et troisième phases et négligent la deuxième, c'est celle-ci qui fera l'objet de la suite de ce texte.

L'enseignement systématique du vocabulaire

Quel vocabulaire enseigner ? Disons pour commencer qu'il y a de la place pour un vocabulaire que Tréville (1989) définit comme « aléatoire ». Ce qui est considéré comme « aléatoire », c'est l'ensemble des mots nouveaux appris au hasard des circonstances, glanés, ici et là, dans les lectures ou dans les autres matières que le français. Cependant, l'inconvénient de ce vocabulaire « aléatoire » est de se présenter au fur et à mesure, en mots isolés, éparpillés, sans liens formels ni liens sémantiques, et pour retenir ces mots, l'enfant doit essentiellement faire appel à sa mémoire.

Je proposerai, quant à moi, de procéder à un enseignement systématique du vocabulaire qui permet d'établir des relations entre des éléments perçus comme disparates à première vue. C'est un enseignement organisé, centré sur le regroupement des mots et sur la classification sémantique, qui considère la parenté de sens entre les mots, en allant bien au-delà de la synonymie et qui fait appel autant à l'intelligence de l'enfant qu'à sa mémoire. Il vise l'acquisition d'un vocabulaire plus précis, plus varié, plus nuancé et plus riche. Pour ce faire, l'enfant identifie diverses sortes de relations entre les mots, les classifie selon différents types de catégories, et procède à leur mise en ordre. Il s'agit pour l'enfant d'élaborer lui-même son savoir, au lieu de se contenter de répéter mécaniquement ce qui lui est présenté comme modèle. Le professeur fait appel autant que possible aux ressources linguistiques que l'enfant possède déjà. Celui-ci se trouve mis au tout premier plan, car l'apprentissage passe par une expérimentation personnelle de manipulation des mots. Évidemment, il n'est nullement question de dresser de longues listes de mots à mémoriser.

Alors que l'acquisition des nouveaux mots par l'élève allophone se fait naturellement, en situation, à l'occasion de différentes activités de la journée, par les expériences vécues en classe et à l'extérieur de l'école, l'objectif ici est de mettre de l'ordre dans ses acquis qui sont souvent mal assurés, afin de le mettre en contact avec un vocabulaire plus étendu et plus précis. Ainsi, à partir d'un mot connu de tous, on explore l'univers de ce mot en le rattachant à une chaîne sémantique à laquelle il appartient. Les enfants, ensuite, procèdent à l'organisation de tous les mots qui font partie de cette chaîne.

Par exemple, à partir de mots qui appartiennent au thème **les vêtements,** et avec lesquels les enfants sont déjà familiers, nous choisirons les mots **chapeau** et **soulier**, car ils sont compris

dans un champ sémantique suffisamment vaste, où l'enfant peut établir des relations avec d'autres termes qui sont évoqués par parenté de sens.

On demande à la classe, dans un premier temps, de trouver des mots autres que **chapeau** ou **soulier**, qui ont pour trait commun de dénoter la réalité, selon le cas, **se porte sur la tête** ou **se porte aux pieds**. On commence par recenser tous les mots connus par l'un ou l'autre des élèves, le professeur, pouvant, le cas échéant, en ajouter quelques uns sans trop surcharger la liste. On inscrit au tableau, pêle-mêle, sans faire de commentaires, dans l'ordre où ils sont donnés, tous les mots proposés. On obtient, selon le cas, les listes suivantes :

Champ sémantique de CHAPEAU	Champ sémantique de SOULIERS
• une tuque	• des chaussures
• un passe-montagne	• des bottes
• un képi	• des sandales
• un casque	• des babouches
• un bonnet	• des claques
• une casquette	• des pantoufles
• un capuchon	• des espadrilles
• un turban	• des patins
• un béret	• des chaussons
• un foulard	• des galoches
• un sombrero	• des mules
• un voile	
• un bandeau	

Cette première étape met à contribution les disparités linguistiques des élèves et fait profiter chaque membre du groupe des connaissances de ses camarades. L'inventaire une fois fait, on procède à des regroupements en fonction de traits communs ou différentiels. La classe, répartie en plusieurs équipes, se distribue le travail de cette deuxième étape. On demande aux équipes de classer les mots selon les catégories suivantes, chacun des mots pouvant appartenir en même temps, à plusieurs catégories :

- selon la saison ;
- selon la situation ;
- selon le matériau utilisé ;
- selon la culture ;
- selon le lieu ;
- selon la forme ;
- selon l'activité ;
- selon la fréquence d'utilisation ;
- selon les circonstances ;
- selon le degré de confort ;
- etc.

Tous ces regroupements se font évidemment après discussions et justifications appropriées, ce qui donne l'occasion à chaque élève d'élargir son vocabulaire en partant de ses propres acquis, tout en l'amenant à une réorganisation et à une restructuration des connaissances. Ce travail de catégorisation aboutira naturellement à la formulation personnelle et originale d'une définition de chacun des termes. Voici par exemple une définition de **bottes** telle que construite par une équipe d'élèves allophones, avec l'aide de l'enseignante :

Mes bottes sont faites de cuir, elles sont beaucoup plus hautes que mes souliers, je les porte en hiver, à l'extérieur pour ne pas me geler les pieds au froid, et pour ne pas me mouiller les pieds avec la neige, mais je les ôte à la maison, pour ne pas mouiller le plancher. Je les porte tous les jours de l'hiver. Je ne peux pas jouer au hockey avec mais je peux jouer au soccer. Dans mon pays, on n'a pas besoin de bottes parce qu'il ne fait pas aussi froid qu'à Montréal.

Parmi ce large éventail de mots, certains, dans un premier temps, demeureront des éléments du vocabulaire dit « passif », c'est-à-dire que le sens de ces mots sera partiellement connu par l'enfant. Il pourra s'en servir pour comprendre un énoncé oral ou écrit. Cependant, au fur et à mesure qu'il avancera dans ses études, un certain nombre d'entre eux se verront partiellement ou pleinement activés, c'est-à-dire qu'en plus de comprendre le mot, il pourra l'utiliser dans la production d'énoncés personnels. C'est de la sorte que seront réduits les écarts entre allophones et francophones dont le vocabulaire passif est largement plus étendu que le vocabulaire actif.

Dans l'encadré ci-contre, d'autres exemples de chaînes sémantiques de trois mots connus de tous les élèves.

Les différents mots de cette chaîne sémantique sont regroupés en diverses catégories selon les caractéristiques de la réalité à laquelle se réfèrent ces mots.

UN MANTEAU	UN LIVRE	UN RÉCIPIENT
• un imperméable	• une revue	• un sac
• une veste	• un journal	• une boîte
• un anorak	• un magazine	• un vase
• un veston	• un dictionnaire	• une bouteille
• un poncho	• une bible	• un pot
• une cape	• un agenda	• un gobelet
• un coupe-vent	• un bottin	• une cafetière
• une jaquette	• un annuaire	• un sucrier
• un peignoir	• un cahier	• un bol
• un ciré	• un recueil	• un seau
• une étole	• un imagier	• une chaudière

Au lieu d'être consacrées à l'apprentissage de listes de mots, les séances de vocabulaire doivent plutôt apprendre à l'enfant à organiser le lexique de façon à ce qu'il sache, le cas échéant, choisir le mot exact qui désigne la réalité à laquelle il se réfère.

D'autres séances peuvent évidemment explorer les différentes possibilités de la langue en jouant uniquement sur le fonctionnement des mots, ce qui se traduit par les jeux de mots, les blagues, l'humour, les proverbes, l'utilisation des métaphores, les ambiguïtés, etc. Ceci peut constituer un lien entre l'apprentissage d'une langue pour communiquer et l'initiation à la culture véhiculée par cette même langue.

En offrant à l'enfant divers types de maniements des mots, non seulement il peut consolider et étendre ses moyens linguistiques, mais il est amené à développer une attitude de curiosité et de critique vis-à-vis les nombreuses ressources de la langue.

**Professeur, Université de Montréal.*

BIBLIOGRAPHIE

1. Stéphane EHRLICH, et al., *Le développement des connaissances lexicales à l'école primaire*, Université de Poitiers, Poitiers, 1978, p. 51.
2. M.C., TRÉVILLE, « Faut-il enseigner le vocabulaire de la langue seconde ? » dans Leblanc, R. et al. (rédacteurs), *L'enseignement des langues secondes aux adultes : recherches et pratiques*, Les Presses de l'Université d'Ottawa, Ottawa, 1989, pp. 159-182.

NOTES

1. Ces classes reçoivent des élèves dont les parents sont établis depuis moins de 5 ans au Québec et qui n'ont pas une connaissance suffisante du français pour être inscrits dans une classe régulière.
2. Expansion : l'enseignant formule dans ses propres termes ce que vient de dire l'enfant.
3. Extension : L'enseignant enrichit l'énoncé de l'enfant en fournissant de nouveaux éléments linguistiques.

LA LECTURE ET L'ACQUISITION DU VOCABULAIRE

PAR JOCELYNE GIASSON *

Le vocabulaire n'est pas une matière scolaire en soi ; en effet, on peut développer le vocabulaire des élèves dans tous les domaines, y compris en mathématique. Cependant on associe traditionnellement le vocabulaire à la lecture ou au français en général. Le lien entre le vocabulaire et la lecture est d'ailleurs bien établi : d'une part, la connaissance du vocabulaire influe sur la compréhension que le lecteur aura d'un texte, d'autre part, la lecture contribue au développement du vocabulaire.

Les composantes de l'enseignement du vocabulaire

Comme l'acquisition du vocabulaire est un processus verbal complexe, proposer une seule solution à son enseignement serait utopique. Nous proposons donc une combinaison des cinq moyens suivants, chacun ayant ses forces et ses faiblesses, mais tous étant applicables en classe :

1. favoriser la lecture personnelle ;
2. rendre les élèves autonomes dans l'utilisation du contexte ;
3. enseigner de façon planifiée une sélection de mots spécifiques ;
4. habiliter les élèves à utiliser des outils de référence de façon stratégique ;
5. créer un environnement susceptible de motiver les élèves à s'intéresser au sens des mots qu'ils rencontrent.

1. Favoriser la lecture personnelle

Il est certain que l'élève acquiert une certaine partie de son vocabulaire à travers les différents médias ainsi que par ses échanges avec les adultes et avec ses pairs, mais les auteurs reconnaissent unanimement qu'à partir du deuxième cycle du primaire, la majorité des mots nouveaux acquis par les élèves proviennent de la lecture. Les éducateurs ont toujours reconnu l'utilisation du contexte de la phrase comme source d'acquisition du vocabulaire. Il faut cependant admettre que l'utilité du contexte dans l'acquisition du vocabulaire varie sensiblement d'un mot à l'autre. On peut identifier quatre types de contexte :

a) le contexte « explicite » qui indique clairement le sens du mot nouveau ;

b) le contexte « général » qui permet d'attribuer un sens global au mot ;

c) le contexte « vague » qui ne donne aucune indication sur la signification du mot ;

d) enfin, le contexte « trompeur » qui oriente le lecteur vers une fausse conception du mot.

Puisque le contexte est rarement complet, le lecteur ne dégagera probablement pas le sens approfondi d'un mot qu'il rencontre pour la première fois. Cependant, si le lecteur rencontre ce même mot dans plusieurs contextes, il arrivera à se construire un portrait plus complexe de la signification de ce mot. Il est donc important que les élèves lisent des textes variés et en quantité suffisante pour pouvoir rencontrer les mots nouveaux dans des contextes nombreux et différents. Certaines expériences ont