

Quelques principes clés de l'enseignement-apprentissage du vocabulaire chez les élèves allophones, bilingues et plurilingues

Françoise Armand and Erica Maraillet

L'évaluation des apprentissages

Number 175, 2015

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/81386ac>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (print)

1923-5119 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Armand, F. & Maraillet, E. (2015). Quelques principes clés de l'enseignement-apprentissage du vocabulaire chez les élèves allophones, bilingues et plurilingues. *Québec français*, (175), 48–51.



Quelques principes clés de l'enseignement-apprentissage du vocabulaire chez les élèves allophones, bilingues et plurilingues

FRANÇOISE ARMAND * ET ERICA MARAILLET **

AVEC LA COLLABORATION, POUR LA RÉALISATION DES VIDÉOS PÉDAGOGIQUES, DE SOPHIE BELISLE, LOUCY CHÉRUBIN, GUÉDELIN DESROSIERS, ÉMILIE GUESTIER, RAYMOND NOLIN ET CHANTALE TREMBLAY ***

Ça sert à quoi le vocabulaire ? – Ça sert à t'aider dans ta pensée. À mettre des mots sur tes émotions, des sensations. Tu clarifies ta tête en sachant mettre le bon mot sur la bonne chose. Et en te clarifiant la tête, tu te fais une personnalité, tu apprends à penser, tu deviens quelqu'un.

LES YEUX JAUNES DES CROCODILES

KATHERINE PANCOL

LE DÉVELOPPEMENT DU VOCABULAIRE CHEZ DES ENFANTS BILINGUES

Il est rare qu'un bilingue soit « parfait » au sens où il possède une maîtrise équivalente à l'oral et à l'écrit (compréhension et production) pour chacune des deux langues. Il peut comprendre et parler avec un niveau de compétence différent dans chacune d'elles, savoir lire dans une langue mais pas dans l'autre. En fait, il développe une compétence communicative plurilingue dans laquelle il peut puiser et qui n'est pas, il est important de le souligner, le simple ajout de deux monolinguismes qui seraient cloisonnés¹. Cette compétence

plurilingue lui permet de se servir d'une langue, de l'autre ou des deux à la fois (sous forme de « parler bilingue ») dans la vie de tous les jours selon la situation, le sujet et l'interlocuteur².

Également, dans le domaine du vocabulaire, les jeunes enfants allophones sont susceptibles d'avoir acquis, en fonction de leurs expériences langagières, des représentations conceptuelles et un vocabulaire différents dans la (les) langue(s) maternelle(s) et dans la langue de scolarisation. Ils peuvent ainsi avoir développé, dans ces langues maternelles, un réseau lexical davantage axé sur la vie quotidienne à la maison ou encore l'expression des émotions alors qu'ils

maîtrisent plutôt le vocabulaire des matières scolaires dans la langue seconde, langue de scolarisation. Aussi, il convient d'être très prudent quand on évoque un possible retard de langage chez des élèves allophones lors de l'évaluation de leur compétence en vocabulaire en langue seconde, puisqu'il serait plus juste d'observer les connaissances dans les deux langues³.

En milieu scolaire québécois, l'élève allophone, bilingue ou plurilingue, a besoin de développer ses connaissances en français langue seconde, langue de scolarisation, pour s'intégrer à la société québécoise, mais aussi pour réussir sa scolarité. Pour cela, il doit développer le vocabulaire de la vie

scolaire (les consignes par exemple) et dans les différentes matières. Tout au long de ce processus, il apprend des nouveaux mots pour des concepts connus en langue maternelle, de nouvelles significations de mots déjà connus en langue seconde (polysémie) et des nouveaux mots pour des concepts nouveaux. Afin qu'il s'appuie sur ce qu'il connaît déjà et qu'il s'engage activement dans ces apprentissages, il est important que le milieu scolaire reconnaisse et valorise son bagage linguistique antérieur. Il n'est pas nécessaire ni souhaitable d'« oublier » les mots connus dans d'autres langues pour en apprendre de nouveaux dans la langue seconde ! La mission de l'école est bien de permettre aux élèves d'apprendre et non de désapprendre.

QUE SIGNIFIE

« CONNAÎTRE UN MOT » ?

La connaissance d'un mot n'est pas binaire (« on connaît » ou « on ne connaît pas »). Au contraire, elle se développe graduellement allant de la reconnaissance vague (vocabulaire réceptif) à la capacité de définir et de produire (à l'oral et/ou à l'écrit) ce mot de façon appropriée dans un contexte grammatical et sémantique spécifique (vocabulaire productif)⁴.

Un apprenant de langue seconde pourrait autoévaluer sa connaissance d'un mot selon les différents niveaux de cette échelle⁵ :

- Je ne me souviens pas d'avoir vu ou entendu ce mot.
- J'ai déjà vu ou entendu ce mot, mais je n'en connais pas la signification.
- J'ai déjà vu ou entendu ce mot et je crois qu'il signifie... (*traduction, synonyme, définition informelle ou formelle*).
- Je connais ce mot, il signifie ... (*traduction, synonyme, définition informelle ou formelle*).
- Je peux utiliser ce mot dans une phrase...

QUELQUES PRINCIPES CLÉS DE L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DU VOCABULAIRE

Principe 1 : Mettre en place un climat de classe qui favorise l'apprentissage du vocabulaire et amène les enfants allophones, bilingues et plurilingues, à être

actifs et engagés dans cet apprentissage : le plaisir des mots !

Plusieurs activités d'éveil aux langues⁶, qui légitiment la diversité linguistique en classe et favorisent les transferts entre les langues, sont pertinentes pour développer, chez les apprenants bilingues et plurilingues comme chez les élèves francophones, la curiosité et le plaisir de jouer avec les mots, ainsi que des capacités d'observation, de comparaison et d'analyse du fonctionnement des langues. Dans le domaine du vocabulaire, il s'agit de « voyager avec les mots », de prendre conscience des liens qui se sont créés entre les langues tout au long de leur histoire (les familles de langues), au gré des rencontres entre les peuples (que ce soit les échanges commerciaux, culturels, les guerres et les colonisations, etc.) et d'être plus conscients des liens entre langues et cultures.

a) Les congénères ou vrais amis⁷

Les congénères sont des mots de langues différentes ayant sensiblement la même forme à l'oral et/ou à l'écrit et le même sens⁸ (par exemple, « automne » en français se dit *otoño* en espagnol et *outono* en portugais ; « beauté », « cité » et « réalité » en français se disent *beauty*, *city* et *reality* en anglais). Par opposition aux faux amis (mots qui s'écrivent et/ou se disent sensiblement de la même façon, mais dont le sens est totalement différent), on appelle parfois les congénères des vrais amis. L'identification des congénères est utile pour acquérir du nouveau vocabulaire et faciliter la lecture de textes dans des langues proches. C'est aussi valorisant et rassurant pour plusieurs élèves bilingues ou plurilingues de constater qu'ils disposent déjà d'acquis qu'ils peuvent transférer d'une langue à l'autre⁹. Il est important de sensibiliser les jeunes élèves à l'existence des congénères, car ils ne le sont pas forcément. Il est possible notamment de leur faire observer quelques règles de correspondance qui permettent de passer d'une langue à l'autre (par exemple, à l'écrit de l'anglais au français, le *y* devient *é* pour *beauty-beauté*, *city-cité*). Cette activité donne aux élèves des outils pour « équilibrer » leur bassin de vocabulaire qui pourrait être davantage développé dans une langue plutôt qu'une autre. Par ailleurs, il est essentiel que les élèves se familiarisent avec les faux amis, même si leur nombre est généralement inférieur à celui des vrais amis : les faux amis, tels que *library* en anglais et

« librairie » en français, ne représentent, par exemple, que 10 % si on les compare à la liste des vrais amis anglais-français.

b) Les emprunts¹⁰

Un emprunt est un terme qu'un locuteur, une locutrice ou une communauté emprunte à une autre langue, sans le traduire, mais en l'adaptant généralement aux règles de sa langue (morphosyntaxiques, phonétiques et prosodiques). Certains mots français empruntés à d'autres langues exhibent leur origine (*paella*, *soprano*, *tee-shirt*), alors que d'autres ont des allures bien françaises, tant dans leur sonorité que dans leur orthographe. Pourtant, il s'agit bien d'emprunts : « pamplemousse » vient du néerlandais, « girafe » vient de l'arabe et « paquebot », de l'anglais. Encouragés à se questionner sur l'origine des mots, les élèves peuvent partir à la recherche de mots français empruntés à d'autres langues ou, à l'inverse, rechercher des mots dans d'autres langues connues qui proviennent du français. Ces activités de « détour » par les autres langues au moyen des emprunts font ressortir l'apport des différentes langues et cultures du monde dans notre vie de tous les jours, permettent de remettre en question des perceptions erronées quant à l'existence d'une « langue pure », favorisent l'apprentissage du vocabulaire et valorisent le bagage linguistique des élèves bilingues et plurilingues¹¹.

c) Les expressions imagées¹²

Les expressions imagées, comme « tirer le diable par la queue », sont propres à une langue, mais elles existent dans toutes les langues. Ces expressions imagées sont des phrases ou des segments de phrase qui visent à transmettre une idée en évoquant une image : il faut les interpréter selon leur sens figuré et non leur sens littéral¹³. La présence d'expressions imagées inconnues dans un texte constitue un obstacle, en particulier pour les apprenants de langue seconde. Il est donc important de leur permettre de développer leurs connaissances et leurs habiletés d'inférences nécessaires à la compréhension de telles expressions. De plus, leur étude suscite généralement un grand intérêt chez les apprenants. Un nouvel arrivant aura plaisir à découvrir des expressions typiquement québécoises telles que « avoir l'air magané¹⁴ » ou « être habillé comme la

chienne à Jacques ». C'est l'occasion de faciliter l'intégration des élèves allophones à la société québécoise à partir de la découverte de ces références partagées par une communauté culturelle et linguistique tout en permettant, au moyen d'une approche comparative, un regard réflexif sur d'autres langues et cultures.

Principe 2 : Varier les explications afin de travailler sur la « profondeur » de connaissance du vocabulaire (et pas seulement sur « l'étendue »).

En effet, l'acquisition d'un mot dépend principalement de son intégration dans de multiples réseaux au sein du lexique mental. Rappelons que ce lexique mental est le dictionnaire interne composé de tous les mots connus d'un individu, auquel est associé l'ensemble des informations touchant à la FORME (orthographe, phonologie, parties constituantes du mot, etc.), à l'EMPLI (règles d'utilisation des différentes classes de mots sur le plan morphologique et syntaxique, fonctionnement des expressions imagées et des québécismes, registres de langue, phénomènes de collocation¹⁵, etc.) et au SENS de ces mots¹⁶.

La création de liens multiples (forme, emploi et sens) favorise la mémorisation d'un nouveau mot à long terme. Il s'agit donc de mettre en œuvre des activités qui favorisent un traitement profond des mots afin de créer des liens avec les autres mots, dans le lexique mental.

Soulignons ici que le fait d'apprendre l'orthographe d'un mot, bien qu'il s'agisse d'une composante importante, ne constitue que l'une des multiples dimensions de la connaissance d'un mot.

Ainsi, pour aborder le SENS d'un mot, il est possible d'utiliser des stratégies variées afin de faciliter l'intégration dans les structures déjà en place. Ces stratégies peuvent prendre la forme d'explications aux élèves, mais aussi de tâches à réaliser en équipes :

1. Utilisation de symboles non linguistiques : images, mimes, expériences sensorielles, etc. ;
2. Recours à une autre langue (stratégies interlinguales) : traduction, explications ; utilisation des congénères ou vrais amis (« administration » en français, c'est comme *administration* en anglais) ; identification des faux amis (en français, « gâteau » signifie une pâtisserie et

non un chat comme *gato* en espagnol), etc. ;

3. Explications dans la langue seconde (stratégies intralinguales) :
 - a) Demander aux élèves de relier le mot à leur expérience personnelle (réseaux schématiques) = *Peux-tu me nommer quelque chose que tu as **recyclé** ?*
 - b) Présenter le mot en contexte (réseaux schématiques-relations associatives telles que fonction, attribut, proximité spatiale, cause, conséquence, etc.) = *L'été, quand le soleil brille très fort, on peut attraper des **coups de soleil**, la peau devient très rouge à cause des rayons du soleil.*
 - c) Préciser le réseau catégoriel (hyperonyme, hyponyme) = *Un **guépard**, c'est comme un grand chat, les deux appartiennent à la famille des félins.*
 - d) Donner, faire produire la définition formelle = *Les **mammifères**, ce sont les animaux qui nourrissent leurs bébés avec leur lait, par exemple la vache, la lionne.*
 - e) Préciser le rang dans une échelle de gradation = *Où places-tu **glacial** dans cette échelle : brûlant — chaud — tiède — frais — froid ?*
 - f) Faire référence à des mots de la même famille = *Que veut dire **saleté** ? Sali, sale, saleté, ce sont des mots de la même famille.*
 - g) Utiliser des synonymes, des antonymes = *Le perroquet est **énervé**, agité, c'est le contraire de calme.*
 - h) Préciser les cas de polysémie = *Les **feuilles** tombent en automne ; les enfants dessinent sur une **feuille**.*
 - i) Distinguer les cas d'homonymie = *Un **mousse** (un marin) ; de la **mousse** (lichen).*
 - j) Distinguer les paronymes = *C'était une heure de grande **influence** ou de grande **affluence** ?*

Principe 3 : Mettre l'accent sur l'apprentissage de mots nouveaux

Les signaler explicitement, favoriser la réflexion, l'émergence d'hypothèses pour deviner le sens du mot, rappeler aux élèves qu'il y a un « effort » à faire, leur demander : « C'est un mot nouveau, qu'est-ce que tu vas

faire pour t'en souvenir ? », modeler les stratégies de mémorisation en rendant explicites les liens possibles avec les autres mots déjà connus en termes de sens, de forme ou d'emploi, proposer des procédés mnémotechniques, etc.

Principe 4 : Utiliser et faire réutiliser les mots dans différents contextes et à de nombreuses reprises

Passer du « réceptif » au « productif » : favoriser le contact répété, l'étude et la révision des mots, mettre en place des activités de réinvestissement lors de pratiques quotidiennes et significatives de production et de compréhension de textes à l'oral et à l'écrit, créer des dictionnaires personnels, des albums illustrés des nouveaux mots, proposer fréquemment des jeux variés autour des mots, valoriser les mots « coups de cœur » du jour et de la semaine, afficher, de façon dynamique, un mur des mots en lien avec la thématique, le projet en cours, etc.¹⁷

EN GUISE DE CONCLUSION

Que ce soit en langue maternelle ou en langue seconde, un enseignant, lui-même passionné des mots et de la langue, poussera ses élèves à être plus attentifs aux mots nouveaux, à développer leurs stratégies pour leur donner du sens et les mémoriser à long terme. Également, il les amènera à avoir du plaisir et de la curiosité à jouer avec les mots et les langues tout au long de leur vie. Enrichir son vocabulaire dans les différentes langues de son répertoire, et notamment dans la langue de scolarisation pour la poursuite des apprentissages scolaires, permet de mieux comprendre le monde et d'y prendre pleinement sa place. *

* Françoise Armand, professeure titulaire, Département de didactique, Université de Montréal

** Erica Maraillet, conseillère, direction des services aux communautés culturelles (MELS)

*** Les vidéos pédagogiques ont été réalisées dans le cadre d'un microprogramme (« Enseigner en milieu pluriethnique et plurilingue » à l'Université de Montréal) avec la collaboration de :

Sophie Belisle, enseignante, Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys
 Loucy Chérubin, enseignante, Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île
 Guédeline Desrosiers, enseignante, Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île
 Émilie Guestier, enseignante, Commission scolaire de Montréal
 Raymond Nolin, conseiller pédagogique, Commission scolaire de Montréal
 Chantale Tremblay, enseignante, Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys

Notes et références

- Afin de bien marquer la différence avec la vision d'un double monolinguisme, certains auteurs évoquent la notion de « translanguaging », soit l'utilisation flexible et simultanée de plusieurs langues pour communiquer : García, O. et Li, W., *Translanguaging : Language, Bilingualism and Education*. New York, Palgrave Macmillan, 2014.
- Grosjean, F. et Li, P., *The Psycholinguistics of Bilingualism*. Malden, MA et Oxford, Wiley-Blackwell, 2013.
- Peña, E. D. et Halle, T. G., Assessing preschool dual language learners : Traveling a multforked road. *Child Development Perspectives*, 5 (1), p : 28-32, 2011.
- Tréville, M.-C. et Duquette, L., *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*, Paris, Hachette, 1996.
- Échelle reprise de Wesche et Paribakht (1996) citées dans M.-C. Tréville et L. Duquette, *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*, Paris, Hachette, 1996.
- Armand, F. et Maraillet, E., *Éducation interculturelle et diversité linguistique*. Contrat de la Direction des services aux communautés culturelles, MELS, 2012. Accessible sur le site ELODiL : www.elodil.umontreal.ca.
- Voir sur le site ELODiL (www.elodil.umontreal.ca) la fiche d'activité « Trouve les congénères » dans l'ouvrage *Éducation interculturelle et diversité linguistique* (p. 107) : <http://www.elodil.umontreal.ca/fileadmin/documents/Guides/eal/16-disciplines-francais-anglais.pdf>.
- BOGAARDS, P., *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères*, Paris, Credif, Hatier/Didier, 1994.
- Voir sur le site ELODiL (www.elodil.umontreal.ca) la vidéo *Congénères anglais-français*, réalisée par Sophie Belisle et Chantale Tremblay (enseignantes, Commission scolaire Marguerite Bourgeoys) : <http://www.elodil.umontreal.ca/videos/presentation/video/les-congeneres-anglais-francais-vocabulaire/>.
- Voir sur le site ELODiL (www.elodil.umontreal.ca) la fiche d'activité « Les emprunts » dans l'ouvrage *Éducation interculturelle et diversité linguistique* (p. 41) : <http://www.elodil.umontreal.ca/fileadmin/documents/Guides/eal/06-EAL-emprunts.pdf>.
- Voir sur le site ELODiL (www.elodil.umontreal.ca) la vidéo *L'œuf du coq* réalisée par Raymond Nolin et Émilie Guestier (enseignants, Commission scolaire de Montréal) : <http://www.elodil.umontreal.ca/videos/presentation/video/loeufr-du-coq/>.
- Voir sur le site ELODiL (www.elodil.umontreal.ca) la fiche d'activité « Les expressions imagées » dans l'ouvrage *Éducation interculturelle et diversité linguistique* (p. 79) : <http://www.elodil.umontreal.ca/fileadmin/documents/Guides/eal/12-EAL-expressions-imegees.pdf>.
- Le, T. H., Enseigner autrement les expressions figées métaphoriques. *Québec français*, 163, p. 57-58, 2011.
- Voir le site de TV5 Monde : <http://www.tv5monde.com/cms/chaine-francophone/>
- If/Tous-les-dossiers-et-les-publications-LF/ Les-expressions-imegees-quebecoises/ Expressions-imegees-quebecoises/p-9293-Avoir-l-air-magane.htm.
- Phénomène de collocation (cooccurrence privilégiée, association habituelle d'un mot à un autre au sein d'une phrase) : *Une vieille voiture, une vieille dame. On peut dire « une voiture neuve », mais on ne peut pas dire « une dame neuve ».*
- Nation, P., *Learning vocabulary in another language*. Cambridge, Cambridge University Press, 2001.
- Plusieurs de ces principes clés sont illustrés dans une vidéo réalisée, dans une classe de 2^e année du primaire, à Montréal, par Loucy Chérubin et Guédeline Desrosiers (enseignantes, Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île). La démarche pédagogique visait à favoriser l'acquisition en profondeur du vocabulaire, chez des élèves allophones, au moyen de la lecture répétée à haute voix par l'enseignante d'un album résistant. Cette vidéo est accessible sur le site ELODiL (www.elodil.umontreal.ca) : <http://www.elodil.umontreal.ca/videos/presentation/video/litterature-jeunesse-et-vocabulaire/>.

«Autour de Gabrielle Roy»

Cahiers franco-canadiens de l'Ouest (vol. 26 n°s 1-2, 2014)

Souhaitant s'associer au 10^e anniversaire de la Maison Gabrielle-Roy, la maison natale de l'auteure à Saint-Boniface devenue un musée qui célèbre sa mémoire et son legs – qui a eu lieu en 2013 –, le Centre d'études franco-canadiennes de l'Ouest (CEFCO) consacre un numéro spécial de sa revue, les *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, à Gabrielle Roy.

Les textes et les documents iconographiques de ce numéro illustrent, chacun à leur façon, le titre de ce numéro spécial, «Autour de Gabrielle Roy»:

- un texte présentant la Maison Gabrielle-Roy, dans sa mission patrimoniale et dans sa vocation culturelle et identitaire;
- diverses créations, initiées et rassemblées par l'écrivain en résidence de la Maison, autour du thème «Construire maison»;
- une pièce de théâtre consacrée à Gabrielle Roy, écrite pour le 10^e anniversaire;
- le témoignage de deux anciens élèves de Gabrielle Roy à Cardinal, village manitobain où elle enseigna durant l'année scolaire 1929-1930;
- un texte relatant l'accueil, quelque peu mitigé, de *Bonheur d'occasion*, à Saint-Boniface;
- quelques lettres à son sujet;
- quatre lettres inédites de Gabrielle Roy elle-même, présentées par François Ricard, son biographe;
- un recensement des textes sur Gabrielle Roy publiés par le CEFCO.

Ce numéro spécial, qui constitue l'écho des résonances que continue d'évoquer Gabrielle Roy, un peu plus de trente ans après son décès, s'ajoute aux deux précédents numéros thématiques des *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest* consacrés à Gabrielle Roy, publiés respectivement en 1991 («Gabrielle Roy: voies nouvelles») et en 1996 («Gabrielle Roy»).



On peut commander ce numéro à l'adresse suivante: ustboniface.ca/presses/accueil
Les textes sont disponibles sur le site Érudit: www.erudit.org

