



La compétence lexicale au service du développement des
compétences lectorale, communicationnelle et scripturale

Cas du français au cycle secondaire qualifiant

Khalid EZRAIDI

Driss EL KHATTAB

Laboratoire RST, Mohammedia

Maroc

Nul ne conteste que le maniement efficace des mécanismes d'une langue naturelle s'avère une condition *sine qua non* pour son enseignement-apprentissage dans le cadre d'un système éducatif prometteur. Ce faisant, l'apprenant serait plus à l'aise dans la pratique effective de cette langue, objet d'apprentissage, tant au niveau de la compréhension qu'au niveau de la production orale et écrite. S'ensuit, pour pratiquer une langue étrangère à bon escient, il serait nécessaire, tout d'abord, de posséder une compétence lexicale suffisante. Néanmoins, étant donné qu'un apprenant peut maîtriser les différentes règles régissant le fonctionnement phrastique de cette langue, au cas où sa compétence lexicale ferait défaut, un tel apprenant demeurera un piètre locuteur dont les performances seront jugées insuffisantes voire démesurées.

Au lycée marocain, les activités lexicales semblent souvent disjointes des activités de compréhension et de production du discours oral ou écrit. Néanmoins, à l'oral comme à l'écrit, l'apprenant lecteur/scripteur mobilise ses connaissances lexicales pour développer ses compétences lectorale et scripturale. Certes, l'acquisition d'un répertoire lexical et la capacité de sa mobilisation dans des tâches discursives relèvent en grande partie d'un apprentissage incident du lexique, il n'en va pas évidemment de même pour un enseignement systématique structuré et consciemment construit selon des principes linguistiques, cognitifs et discursifs bien établis.

Dans les situations habituelles de lecture ou de communication, lorsque la compréhension ou la production des énoncés (oral ou écrit) passe avec beaucoup d'aisance, de rapidité et de performance, cela montrerait que le lexique mental est bien structuré et organisé d'une façon stable et souple permettant ainsi d'accéder aux unités qui s'y sont stockées d'une manière rapide et efficace. C'est dans cette perspective que notre thèse consiste à donner plus d'importance à la composante lexicale pour développer les trois compétences fédératrices: lectorale, communicationnelle et scripturale chez les apprenants d'une langue étrangère, notamment le français au lycée marocain.

Pour ce faire, une exploration des articulations entre la compétence lexicale et la production langagière mérite une réflexion pédagogique longitudinale. D'un



point de vue didactique, on s'attache à analyser comment les interactions entre les apprentissages lexicaux et les productions langagières s'effectuent dans un dynamisme développemental réciproque. Autrement dit, C'est dans une perspective didactique que s'inscrit notre contribution qui met la focale plus spécifiquement sur la question de l'acquisition du lexique et ses stratégies d'apprentissage au secondaire qualifiant. On tentera donc de répondre à la question fondamentale suivante : dans quelle mesure la réhabilitation de l'enseignement-apprentissage du lexique contribue-t-elle à développer la compétence langagière des apprenants au lycée marocain?

Nous tenons donc à développer trois réflexions complémentaires tout au long de cette réflexion préliminaire. D'abord, on cherchera à expliciter l'importance accordée actuellement à la compétence lexicale en classe de français. Puis, on s'attachera à avancer notre recherche vers une piste didactique apte à développer la compétence lectorale via la maîtrise des connaissances lexicales. On terminera notre réflexion par une proposition didactique basée sur le lexique d'émotions pour améliorer la capacité rédactionnelle chez les lycéens marocains.

L'acquisition du lexique: une question d'actualité

Il importe de constater que l'acquisition du vocabulaire a été considérée, et l'est encore, comme résultant d'une imprégnation implicite dans un contexte linguistique donné et/ou casuellement par les lectures personnelles des œuvres littéraires. Nonobstant, notre thèse principale étant que la compétence lexicale, dans un niveau élevé d'apprentissage d'une langue étrangère notamment le français, devrait se développer de manière consciente et progressive parallèlement au développement des compétences lectorale, communicative et scripturale, bien évidemment dans le cadre d'un projet cohérent et bien structuré.

Ainsi, serait-il une gageure d'accorder à l'enseignement du vocabulaire au lycée marocain une place à part entière, loin de la simple explication des mots rencontrés occasionnellement dans un texte littéraire. En fait, le choix du texte dans son intégralité permet à l'apprenant de passer d'une sémantique microscopique, c'est-à-dire d'une quête du sens basé sur le mot et la phrase, à une sémantique macroscopique où le sens sera le résultat d'un agencement de tous les éléments significatifs du texte dans son intégralité.

Il paraît très important de mettre le point sur le fait que les programmes du collège et du lycée mis en œuvre actuellement n'accordent pas une importance suffisante à l'acquisition du vocabulaire en prétendant que les dimensions discursive et textuelle doivent primer à ces niveaux au détriment de la composante lexicale. Toutefois, la pratique enseignante montre combien le lexique de base ou le vocabulaire fondamental sont primordiaux, car ils favorisent pertinemment la compréhension et/ou la production d'énoncés oraux et écrits.

Il va de soi que l'autonomie de l'apprentissage des apprenants est la résultante subséquemment retenue d'une compétence lexicale bien développée.



De ce fait, l'apprentissage d'un répertoire lexical bien structuré prendra la forme de savoirs et savoir-faire méthodologiques et organisationnels implémentés dans des stratégies de travail efficaces et justifiées. Par conséquent, ancrer chez les apprenants, parallèlement à la maîtrise de nouveaux mots, des habitudes et des méthodes d'apprentissages bénéfiques serait d'abord une initiation à la recherche documentaire (utilisation des dictionnaires, glossaire...) puis un renforcement d'un travail autonome par la construction de son propre "DICO", organisé et comportant ses différentes expériences avec la langue française dans un niveau donné.

Un constat nous semble très récurrent dans la pratique pédagogique en classe de français. Il s'agit de l'incapacité du lycéen marocain à décortiquer les mots difficiles rencontrés dans une œuvre littéraire qui devient de plus en plus inquiétante en deuxième et troisième années du cycle qualifiant (1^{ère} et 2^{ème} année du baccalauréat). En effet, le programme arrêté pour ces deux années s'articule autour des œuvres plus au moins longues et pointues thématiquement. « *Je lis tout le temps et plusieurs fois, mais je n'arrive pas à comprendre ce que veut dire le texte !* » ; ce genre de conclusion résume les efforts inutiles des apprenants-lecteurs devant leur incapacité d'accéder au sens du texte à cause du blocage qu'impose le lexique d'une œuvre.

Le lexique dans la pratique pédagogique

Il n'est pas étonnant d'entendre des enseignants de français se plaindre des carences lexicales des apprenants dans leurs productions orales et écrites. Or, leurs pratiques pédagogiques témoignent d'un manque voire parfois d'une déficience didactique pour mettre en place un enseignement lexical réflexif basé sur des aides explicites. En effet, si les recherches scientifiques en lexique ont beaucoup évolué, la mise en pratique d'une démarche rénovée pour enseigner le lexique autrement reste un continent inexploré. E. Calaque et J. David montrent que¹ « ...le lexique est un objet d'étude largement décrit et théorisé dans les travaux linguistiques, en lexicologie comme en morphologie ; même si, durant une longue période, le fait lexical fut largement minoré, car soumis à la domination des modèles transformationnels et génératifs ». Cependant, et les enseignants et les apprenants se trouvent actuellement confrontés à un désintérêt envers l'enseignement du lexique au lycée comme composante fondamentale, sous prétexte qu'il est suffisamment appris dans les cycles précédents primaire et collégial.

Dans la même perspective, l'apprentissage du lexique doit être mis dans une planification pédagogique répondant aux besoins des apprenants. Pour ce faire, intégrer les connaissances lexicales dans chaque activité langagière, de réception comme de production, dans des contextes différents, à l'oral comme à l'écrit, favoriserait un enseignement du lexique structuré, systématique et bel et bien

¹ CALAQUE E., DAVID J., (2004), Didactique du lexique, contextes, démarches, supports, de boeck, P : 7.



organisé. Il nous semble, de plus, qu'aborder le lexique dans des situations authentiques et dans des interactions de l'apprenant avec ses pairs et avec l'enseignant permettrait la construction d'une compétence lexicale développée. Or, l'enseignement informel du lexique au lycée contraigne en quelque sorte la systématisation des connaissances lexicales. S'ensuit, lors des échanges explicatifs, dans les activités de réception et de production langagières, notamment la lecture et la production écrite, le lexique est invoqué comme médiateur dans la construction des savoirs des apprenants et non pas comme objet en soi.

Il va de soi que la compréhension et la production en oral se basent essentiellement sur la compétence lexicale. Au niveau de la compréhension des genres oraux (prise de parole, exposé, assimilation, etc.), l'écoute permet à l'apprenant d'acquérir un vocabulaire abondant et contextualisé à chaud et aussi de concevoir des idées de plus en plus complexes. D'où la nécessité de prévoir en classe du temps pour parler, discuter en français et enrichir le vocabulaire des mots appropriés au contexte de discussion qui pourrait aider l'apprenant à développer plus d'aisance et de fluidité dans l'usage de la langue française. Aussi faudrait-il proposer aux apprenants, dans une séance consacrée à l'oral, une banque de données sous forme de boîte à outils: des marqueurs définitoires, des mots de liaison, des collocations, des expressions figées, pour les aider à s'exprimer facilement. De surcroît, abstraction faite du statut du français au Maroc et de l'approche qu'on devrait adopter pour enseigner le français au lycée, il serait préférable d'adopter même partiellement l'approche du FLE préconisée par le CECR en ce qui concerne l'enseignement de l'oral. De ce fait, des manuels proposent des documents sonores authentiques selon une thématique précise et bien encadrée, des dialogues de natifs, des productions orales libres, etc. Cette démarche est susceptible de mettre l'apprenant dans une situation réelle d'apprentissage tout en développant chez lui des structures langagières dans un contexte social authentique.

Dans le cadre du BIOF², l'oral occupe aujourd'hui une place importante dans les pratiques pédagogiques des enseignants. Il n'est plus une activité facultative comme il était considéré auparavant, mais il devient le point de mire de l'enseignement du français au lycée. S'il est vrai que des genres oraux sont bien identifiés avec des techniques bien explicitées, il reste moins vrai que ces interactions langagières avec des enjeux lexicaux ne sont pas encore abordées dans une activité interdisciplinaire de français-matières scientifiques. Les connaissances lexicales seraient plus enrichies si le lexique dans les échanges explicatifs des matières scientifiques était utilisé comme médiateur interdisciplinaire. Il s'ensuit que les terminologies utilisées dans les matières scientifiques seront considérées à la fois comme des prérequis pour les activités orales dans le cadre de la discipline « français » et aussi comme des objectifs

² Bac marocain option français



d'apprentissage spécifiques pour faciliter la compréhension du discours scientifique dans le cadre des autres disciplines.

Le lexique en lien avec la pratique lectorale

Force est de constater davantage que la pratique lectorale au lycée marocain, avec l'adoption des approches littéraires comme la lecture méthodique, semble plus technique qu'heuristique. Il est rarement remarquable que l'enseignant recoure à une explication des mots difficiles en classe ; en prétextant l'insuffisance temporelle accordée à la séance de lecture, il confie aux apprenants d'expliquer les mots du texte à la maison. Par conséquent, la compétence lexicale se développe isolément de la compétence lectorale, ce qui va créer une ambivalence entre deux rythmes d'apprentissage ; d'une part l'acte de lecture est démuné d'une capacité-outil fondamentale (le lexique) et d'autre part l'enrichissement du vocabulaire se fait sans trame de fonds (le texte littéraire). Nous proposons dans cette étude une démarche méthodologique susceptible de minimiser l'écart entre ces deux rythmes d'apprentissage. Il s'agit d'intégrer la composante lexicale dans un canevas méthodologique comme composante inéluctable en vue d'adoucir la rigidité de la lecture méthodique. Ainsi pourrait-on suggérer les étapes suivantes:

Mise en situation

a. Isotopie : il s'agit d'une lecture vite du texte pour y relever les redondances permettant de le comprendre. C'est une observation faite pour désambiguïser les catégories sémantiques du passage. Cette habileté doit être travaillée seule dans une séance à part entière pour munir les apprenants des différentes stratégies d'identifier puis de comprendre les mots-clés ou les expressions phares dans un texte à lire.

b. Identification: on insiste plus sur les isotopies relevées dans le texte pour identifier son genre et son type. Il s'agit de remarquer les mots de liaison, l'orientation du texte (narrative, descriptive, argumentative, etc.), les réseaux des personnages, les émotions éprouvées, la thématique, etc. Cette étape peut se passer sous forme de tâches consignées à des groupes-classes.

c. Situation du passage: telle qu'elle est pratiquée actuellement dans le cadre de la lecture méthodique.

Hypothèses de lecture

Etant donné que cette étape est la clé de voute de la lecture méthodique, nous estimons que la compréhension générale du texte doit la précéder, bien évidemment en fonction de l'objectif et de la nature des hypothèses à supposer (d'ordre génériques, thématiques...). Aussi cette compréhension devrait-elle être faite à la base de la compétence lexicale. Autrement dit, l'apprenant avant qu'il puisse émettre des hypothèses, devrait focaliser son intention sur les isotopies, le réseau sémantique, et les mots ou expressions phares pour se rendre compte des



éléments textuels suscitant sa réflexion ou le dérangent émotionnellement pour l'aider à générer des hypothèses qu'il va s'acharner à les vérifier tout au long de la séance.

Axes de lecture

Dans le cadre de la lecture méthodique, les axes de lecture ne sont pas une fin en soi, ils devraient être considérés comme des outils méthodiques pour vérifier les hypothèses émises précédemment. Chemin faisant, dans le cadre de notre perspective, puisque les hypothèses sont teintées lexicalement, aussi les axes doivent-ils être formulés en rapport avec les données lexicales relevées dans le texte pour garder une certaine cohérence dans la démarche adoptée, sans omettre bien sûr les autres entrées possibles (syntaxique, rhétorique...). Plusieurs tâches seront confiées aux apprenants telles les réseaux sémantiques, les mots de liaisons, la polysémie, le développement thématique, les moyens linguistiques (adjectifs, adverbes, structures des phrases, etc.) pour structurer son argumentation en vue de confirmer ou d'infirmer ses hypothèses de départ.

Synthèse

Cette clôture, à notre avis, doit comporter deux étapes fondamentales conformément au cadre de référence de l'examen régional :

a. **Bilan:** l'apprenant récapitule oralement sa démarche utilisée tout au long de la séance pour lire méthodiquement le texte littéraire. Puis résume sous forme de traces écrites les idées importantes générées d'après sa lecture du texte. Un autre bilan quantitatif sera exposé par quelques apprenants en ce qui concerne le vocabulaire acquis et le nombre de mots ou d'expressions compris et appris durant toute la séance.

Réaction : c'est une capacité évaluée selon le cadre de référence de l'examen régional. D'où la nécessité de la travailler avec les apprenants. Vers la fin de cette lecture, les apprenants expriment leurs réactions envers le texte ; ce qu'ils ont aimé ou n'ont pas aimé. Des réactions porteront sur le lexique utilisé, la thématique traitée, l'interculturel dans les expressions figées (proverbes, idiotismes, dictons, etc.) relevées dans le passage.

Bref, notre piste de recherche consiste en une exploitation raisonnée explicite du vocabulaire dans une démarche décloisonnée avec la pratique lectorale. Elle insiste sur l'émergence du sens en contexte et sur les stratégies d'aide autonome et de demande d'aide lors de la mise en œuvre de la compréhension et de l'analyse.

Le lexique en lien avec la pratique scripturale

Partant d'un constat, le développement de la compétence lexicale est un enjeu à relever pour faire face à l'échec scriptural chez des élèves qui souffrent en silence là-dessus. La mise en mots d'une intention scripturale nécessite un usage raisonné et bien structuré du vocabulaire acquis. Notre démarche consiste à chercher comment rendre le développement de la compétence lexicale un vecteur



fortifiant de la compétence scripturale. Par conséquent, une question légitime mérite d'être posée: n'est-il pas de la torture pédagogique de demander à un apprenant incapable de comprendre un texte d'y produire un similaire ?

Notre étude se veut une proposition, d'un point de vue didactique, d'une exploration possible des différentes relations entretenues entre le développement lexical et la production d'écrits. Pour ce faire, on suggère de séquencer l'activité consacrée à la production écrite en mini-activités préparatoires dont le lexique serait le fil conducteur. Ces différentes activités visent à éveiller la conscience réflexive des stratégies lexicales lors du processus d'écriture.

Notre perspective s'inscrit également dans celle fournie par Messeron (2008), et Grossmann et al. (2008)³, où ils présentent deux modèles complémentaires sur la manière dont on peut optimiser l'insertion du vocabulaire des émotions dans le cadre d'un projet d'écriture narrative. Le modèle de Caroline Masseron vise l'appropriation par les élèves du lexique de la peur dans une classe de seconde. Ainsi, quatre opérations seront mises en œuvre: conception-invention du texte, macro-organisation et planification, mise en mot et mise en texte, révision permettent chacune d'envisager la mobilisation lexicale de manière spécifique. Cependant Grossmann *et al.*⁴ proposent une série de parcours: le 1^{er} part du lexique lui-même pour déclencher l'écriture, tandis que les suivants s'appuient sur les problèmes posés par la mise en scène des émotions et des sentiments dans le texte pour intégrer les aspects lexicaux ; il s'agit particulièrement de pouvoir décrire les sentiments d'un personnage en montrant en quoi ils sont reliés à la dynamique narrative elle-même.

Dans le même ordre d'idées, un travail spécifique doit être accordé aux structures syntaxiques lexicalisées. Ainsi, les locutions déictiques (nous semble-t-il), les organisateurs phrastiques (d'une part...d'autre part) ou textuels (dans la même perspective), les attaques de phrases (l'idée développée dans ce passage...) constituent chez l'apprenant des automatismes scripturaux l'aidant à bien organiser son intention rédactionnelle. De même les verbes introductifs des commentaires (suggérer, proposer, traduire, exprimer, développer...) facilitent à l'apprenant l'expression des idées au moment de l'analyse textuelle. D'où une séance préparatoire doit être accordée spécifiquement à ce genre de structures lexicales.

Par la suite, un agir réflexif doit porter sur la formulation de la consigne. Cette dernière doit expliciter une thématique claire, une orientation discursive très explicite et la question fondamentale à traiter. Dans un esprit constructif, l'apprenant doit être armé durant toute l'année des techniques rédactionnelles aussi bien au niveau de la forme de la production écrite (les exigences génériques,

³ Grossmann F., Plane S., (éds.), (2008), « Les apprentissages lexicaux, Lexique et production verbale », Septentrion, Paris.

⁴ Ibid, (2008)



le plan de la rédaction, la typologie, etc.) qu'au niveau des stratégies à utiliser pour la recherche des idées. Ceci étant, un rapprochement doit être installé entre le type de texte demandé et le lexique recommandé pour la mise en mot de l'intention discursive.

Il sera un fait notoire de consacrer toute une tâche à l'accumulation des mots et expressions portant sur la même thématique qui serait étudiée dans le cadre de la lecture. S'ensuit des verbes, noms, adjectifs, adverbes, des collocations et expressions figées seront regroupés dans un tableau sous forme d'aide-mémoire. Ce travail pourrait constituer au préalable, un prolongement de l'activité de lecture. Après qu'ils finissent cette tâche, les apprenants passent à formuler des phrases simples ou complexes tout en exploitant le vocabulaire rassemblé comme pré-acquis.

Enfin, une rédaction proprement dite occupera une séance à part entière. La mise en texte de différents écrits préalables se fait tout en respectant la consigne et les critères d'évaluation. La dynamique lexicale dans l'acte d'écriture doit être privilégiée pour encadrer l'intention scripturale du texte écrit. A titre d'exemple, s'il s'agit d'une intention narrative dans un écrit fantastique dans lequel la peur et l'angoisse occupent une place importante, l'apprenant doit réactiver le vocabulaire de la peur, les connecteurs spatio-temporels, les structures créant le doute et l'hésitation, etc. Du coup, cette activité devrait être achevée par un agir correctif autonome, en pair ou collectif en se focalisant sur les erreurs lexicales avec leurs différents degrés.

Pour ne pas conclure, on dirait que la déficience lexicale est le plus grand obstacle à la compréhension orale et écrite. Ceci dit, en amplifiant leur savoir lexical, les apprenants améliorent leur compréhension, et sans le développement de leur lexique, ils ne peuvent pas améliorer leur production. Pourtant, la production écrite pose souvent un problème à la fois didactique que pédagogique. Les élèves trouvent beaucoup de difficultés à transmettre ce qui est demandé dans la consigne en texte. Cette incompétence scripturale est due à une faible planification à l'écrit. Souvent l'activité de production écrite est envisagée en deux heures dans une démarche décloisonnée avec les autres activités (langue, lecture et activités orales). Rarement que cette activité est séquencée en séances complémentaires dont le but est d'émettre la difficulté scripturale en consignes moins contraignantes. Une autre piste à explorer pour réhabiliter l'enseignement-apprentissage du lexique est celle de la phraséologie. La didactisation des expressions figées pourrait être considérée comme un levier intéressant pour phosphorer sur l'état lamentable des niveaux des élèves à l'oral comme à l'écrit. Ainsi une double défaillance syntaxique et lexicale pourrait-elle être réglée par l'adoption des démarches pertinentes pour planifier des cours sur les expressions figées. Nous signalons l'insuffisance des références bibliographiques qui ont traité la problématique du développement de la compétence lexicale surtout à un niveau plus élevé de l'apprentissage du français en tant que langue étrangère.



Néanmoins, notre réflexion se veut une esquisse heuristique pour dissiper quelques ambiguïtés concernant la didactique du lexique au lycée marocain. Ainsi, des perspectives s'ouvrent sur la didactisation des collocations et des expressions figées vu les potentialités didactiques qu'elles offrent pour réhabiliter l'enseignement du lexique au lycée marocain. De plus, s'engager dans la réflexion didactique visant la distinction des formes du discours selon un critère lexical était tellement prudent. A ma connaissance, il n'y a aucune recherche jusqu'aujourd'hui qui a traité la classification des formes du discours (narratif, descriptif, argumentatif, etc.) selon un critère purement lexical.