

COMPLÉMENT AU PROGRAMME DE FORMATION DE L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE

ENSEIGNEMENT PRIMAIRE ET SECONDAIRE

Français, langue seconde

# Le vocabulaire, une des pierres angulaires de la réussite scolaire en langue seconde

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur  
Direction de la formation générale des jeunes  
Programmes Français, langue seconde  
Chargée de projet : Diane Alain  
2017

## Table des matières

<b>Le vocabulaire, une des pierres angulaires de la réussite scolaire en langue seconde</b> .....	<b>1</b>
<b>1. Que faut-il savoir sur le vocabulaire?</b> .....	<b>2</b>
1.1 Les connaissances liées au vocabulaire .....	<b>2</b>
1.2 Le niveau de connaissance du vocabulaire .....	<b>8</b>
<b>2. Comment sélectionner les mots à enseigner?</b> .....	<b>9</b>
2.1 Les catégories de mots à enseigner .....	<b>10</b>
2.2 La sélection des mots à enseigner .....	<b>13</b>
<b>3. Quels sont les facteurs à considérer dans l'enseignement du vocabulaire en langue seconde?</b> .....	<b>16</b>
3.1 La langue maternelle de l'élève .....	<b>17</b>
3.2 Les processus de mémorisation .....	<b>19</b>
3.3 Les facteurs individuels .....	<b>25</b>
<b>4. Comment enseigner explicitement le vocabulaire en langue seconde?</b> .....	<b>27</b>
4.1 Des stratégies d'enseignement et des démarches pédagogiques .....	<b>27</b>
4.2 Le vocabulaire et la communication orale .....	<b>44</b>
4.3 Le vocabulaire et la lecture .....	<b>49</b>
4.4 Le vocabulaire et l'écriture .....	<b>55</b>
<b>5. Quelles sont les difficultés les plus fréquentes dans l'acquisition du vocabulaire en langue seconde?</b> .....	<b>60</b>
5.1 Des pistes de solution .....	<b>62</b>
<b>Références bibliographiques</b> .....	<b>70</b>
<b>Glossaire</b> .....	<b>77</b>

## Le vocabulaire, une des pierres angulaires de la réussite scolaire en langue seconde

Le vocabulaire permet de se représenter la réalité. Son acquisition est fondamentale dans la maîtrise d'une nouvelle langue ainsi que dans la découverte et la connaissance de la culture qui y est associée. Les linguistes considèrent que les mots sont « les pivots de la langue autour desquels s'organisent toutes les données phonémiques, morphologiques, syntaxiques, sémantiques, etc. » (Tréville et Duquette, 1996).

De plus, le niveau de connaissance du vocabulaire est évolutif et assez complexe. Il s'acquiert graduellement, au fil des situations vécues, mais aussi, et surtout, à la suite d'un enseignement explicite et bien planifié. Il importe, pour soutenir l'élève dans sa réussite scolaire, que l'enseignant accorde une place privilégiée au développement du vocabulaire, surtout dans un contexte de langue seconde.

Vous trouverez dans ce dossier destiné aux enseignants du primaire et du secondaire une description des connaissances lexicales et des processus cognitifs qui influent sur l'apprentissage du vocabulaire ainsi que des suggestions de stratégies d'enseignement et des pistes d'intervention favorables au développement du vocabulaire de l'élève en langue seconde.

**Note :** Dans ce texte, le masculin englobe les deux genres et est utilisé pour alléger la lecture.

L'enseignant détermine les besoins langagiers de ses élèves et établit des buts suffisamment élevés, mais réalistes quant à l'étendue du vocabulaire à leur faire acquérir. (Programme de formation de l'école québécoise, français, langue seconde, programme enrichi, secondaire, p. 49)

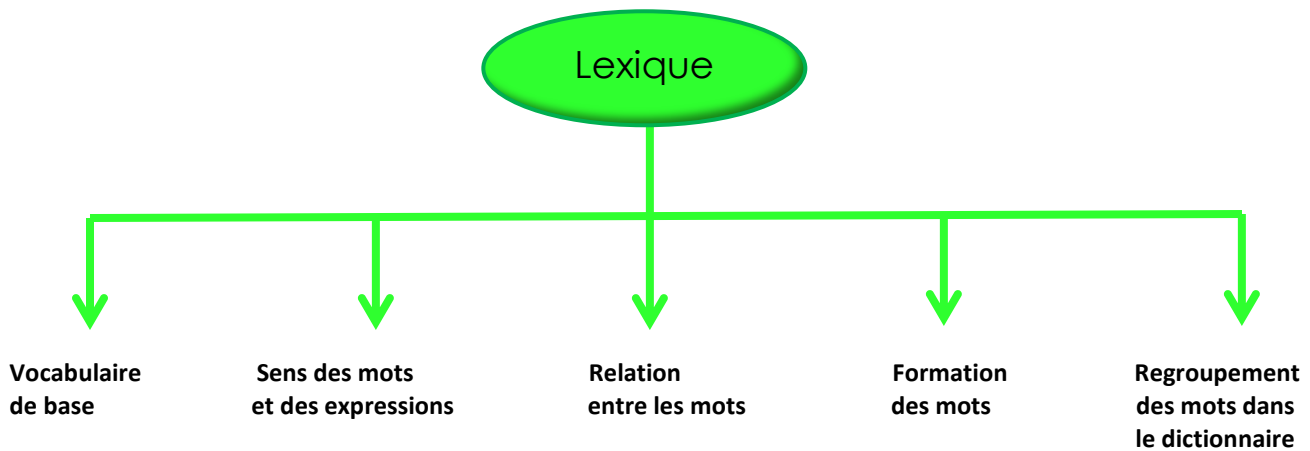
*Mots doux, sucrés... mots bonbons à déguster sur le bout de la langue.  
Mots durs, blessants, cassants... mots lame à raser qui égratignent le cœur.  
Petits mots, de tous les jours... mots cailloux à semer partout sur son chemin.  
Grands mots, gonflés... mots ballons qui s'en vont au vent.  
Mots comme ci et mots comme ça!  
Mots d'ici et mots de là-bas, tout un tas de mots à moi.*

Bernard Friot  
auteur de littérature jeunesse

## Que faut-il savoir sur le vocabulaire?

### En enseignement, parle-t-on de lexique ou de vocabulaire?

Le lexique se rapporte à la langue, comme système, et le vocabulaire, à l'usage de la langue (le discours). Ainsi, le vocabulaire reflète davantage ce qui est utilisé dans une communauté en tant que « langue vivante », alors que le lexique inclut les mots attestés par les dictionnaires.

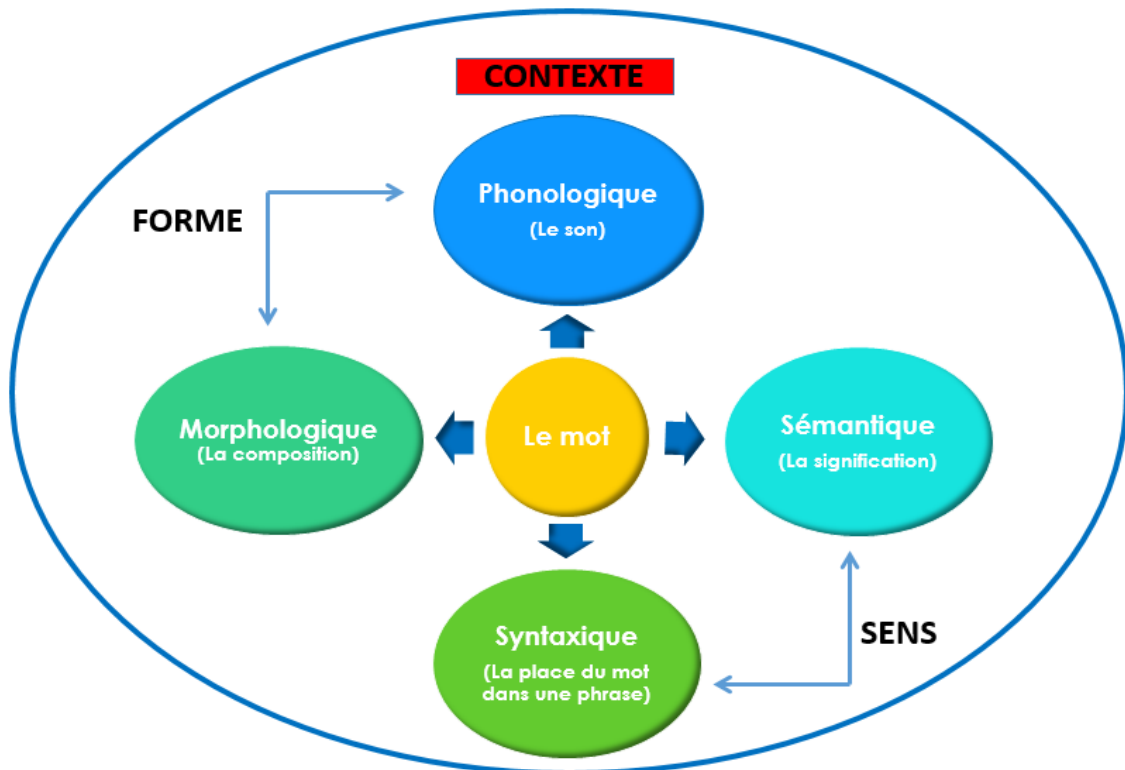


Programme de formation de l'école québécoise, *Intégration linguistique, scolaire et sociale-primaire*, p. 57.

### Les connaissances liées au vocabulaire

Nation (2001) a regroupé les types de connaissances lexicales sous la **forme** et le **sens**. Pour connaître un mot, l'élève est appelé à employer ses connaissances lexicales, soit les caractéristiques phonologiques, morphologiques, syntaxiques et sémantiques du mot, dans le contexte approprié. L'apprentissage du vocabulaire peut être complexe. Cependant, c'est en tenant compte de ces multiples facettes, lesquelles sont au centre des activités d'enseignement, que l'on rend l'apprentissage du vocabulaire plus efficace.

Un vocabulaire riche et varié est requis pour exceller dans toutes les matières puisqu'il est lié à une bonne compréhension de la langue.  
(Chiappone, 2006)



### La forme d'un mot

La **forme orale** correspond à la façon de prononcer un mot. Il est à noter qu'en français, on ne place pas d'accent tonique sur le mot. La langue française se caractérise par une accentuation mise sur des groupes d'unités de sens, contrairement à d'autres langues, où les mots sont accentués isolément. Un exemple parlant : « **C'est le temps de manger, les enfants!** » diffère de « C'est le temps de **manger les enfants!** ».

- La **phonologie** correspond aux combinaisons possibles des sons d'une langue.

Il est recommandé de présenter **les noms** accompagnés d'un déterminant. En langue seconde, l'usage des déterminants *le* ou *la* est préférable (lorsque c'est possible), car ces déterminants sont phonétiquement plus éloignés l'un de l'autre qu'*un* ou *une*. Ce choix de déterminants facilite la discrimination auditive de l'élève et son apprentissage du vocabulaire. Il peut, potentiellement, lui éviter des erreurs morphosyntaxiques. (Voir la section *Des pistes de solution* p. 63.)

La **forme écrite** renvoie à la façon d'écrire un mot et aux unités qui composent les mots et qui leur permettent d'être décomposables ou analysables.


- La **morphologie** est liée au vocabulaire puisqu'elle représente les combinaisons possibles des plus petites unités de sens servant à créer des mots (ex. : *gratte-ciel*). Ces unités constituantes peuvent être des radicaux, des préfixes ou des suffixes. La morphologie est à la base de la notion de famille de mots (ex. : *nation, national, nationaliser, international*).

### **Le sens d'un mot**

La **sémantique** renvoie au sens donné aux mots en contexte. Or, les mots ont souvent différents sens : ils sont polysémiques. Il arrive fréquemment que l'apprenant trouve plusieurs définitions, parmi lesquelles il doit choisir, au cours d'une recherche dans un ouvrage de référence. Par exemple, le mot *agréable* s'applique à la fois à une température confortable (ex. : « *Quel temps agréable!* ») et au bon caractère d'une personne (ex. : « *Cette personne est particulièrement agréable.* »).

Pour illustrer la complexité liée à la polysémie des mots, Anctil et Proulx (2016) ont proposé une échelle de compréhension d'un mot, adaptée de Beck, McKeown et Omanson (1987), qui peut être résumée comme suit :

Au début, l'élève n'a aucune compréhension du mot et n'est pas en mesure de l'interpréter. Puis, au fil de ses expériences, il en acquiert un sens, qu'il généralise. Il apprend ensuite à utiliser le contexte et raffine sa compréhension du mot en procédant par essais et erreurs selon les indices donnés, ce qui peut l'amener à faire des interprétations erronées. Finalement, il approfondit sa connaissance du mot. Il peut l'utiliser en relation avec d'autres mots et même en faire un usage plus raffiné.

<b>Échelle de compréhension du sens d'un mot</b>		
<b>Exemple : le mot <i>sauter</i></b>		
- 	Aucune compréhension du mot	L'élève ne peut accorder aucun sens au mot <i>sauter</i> et il ne l'utilise pas dans ses productions.
	Compréhension du mot dans un sens général	L'élève comprend que le mot <i>sauter</i> fait référence à une action. Ex. : <i>Il saute sur le trampoline.</i>
	Compréhension du mot inférée grâce au contexte explicite	L'élève comprend, grâce au contexte, que le mot <i>sauter</i> peut vouloir dire « se passer de quelque chose ». Ex. : <i>Comme il n'a pas très faim, il saute le repas.</i>
	Compréhension du mot, mais par essais et erreurs selon les indices contextuels	L'élève attribue un sens erroné au mot <i>sauter</i> dans un contexte donné. Ex. : <i>Il saute sur l'occasion.</i> En l'absence d'indices suffisants, l'élève pourrait comprendre « il laisse passer l'occasion ».
+	Compréhension approfondie du mot ainsi que de ses relations avec d'autres mots et emploi du mot dans un usage métaphorique	L'élève comprend les différents sens du mot <i>sauter</i> . Ex. : <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>La vérité saute aux yeux.</i></li> <li>• <i>En lisant, l'élève a sauté une ligne.</i></li> <li>• <i>Les barrières sautent...</i></li> </ul>



La **syntaxe** correspond à l'organisation des mots dans une phrase. Il importe de travailler le vocabulaire en contexte dans des phrases, au moyen d'activités syntaxiques concrètes. Cela permet d'apprendre non seulement le sens du mot, mais aussi les structures de phrase possibles avec celui-ci. Grâce aux manipulations syntaxiques, l'élève apprend à attribuer un sens au mot selon sa place dans la phrase et les relations qu'il entretient avec les autres mots de cette dernière. Les mots sont classés comme suit :

- noms;
- verbes;
- adjectifs;
- déterminants;
- pronoms;
- adverbes;
- prépositions;
- conjonctions.

Voici un exemple de substitution de mots de même classe où la manipulation syntaxique peut changer le sens de la phrase et bonifier la compréhension des mots en apportant des nuances sémantiques :

La maman	donne apporte offre	un jouet à son enfant.
----------	---------------------------	------------------------

Dans l'exemple suivant, le changement de classe de mots peut également changer le sens de la phrase :

Il	lit	un bon livre.
Il	livre	un bon lit.

## Les cooccurrences

Elles constituent une des grandes difficultés de la langue française. Il est aidant de les travailler au moyen d'activités syntaxiques et d'examiner avec les élèves les combinaisons possibles entre les mots. Par exemple, on peut examiner le verbe *passer* et relever ses divers emplois dans les phrases ainsi que les sens qui lui sont attribués :

*Passer son chemin,*

*Passer un examen,*

*Passer des feuilles,*

*Se passer de quelque chose,*

*Ne pas passer par quatre chemins,*

*Passer à travers,*

*Passer par là.*



Pour faciliter l'apprentissage et éviter des erreurs lexicosyntaxiques, il est recommandé, selon le type de texte et les fonctions langagières susceptibles d'être employées dans le contexte, d'observer les prépositions qui accompagnent les verbes.

Par exemple, il est possible d'accompagner le verbe *parler* de plusieurs prépositions : *parler de quelqu'un, parler à quelqu'un, parler pour quelqu'un*, etc.

## Les adverbes

L'emploi adéquat des adverbes est souvent source de difficultés sur le plan syntaxique, autant en langue maternelle qu'en langue seconde. Combien de fois avons-nous lu, vu ou entendu la phrase suivante : « Je n'en veux plus beaucoup... »? (Ici, la négation jumelée à l'adverbe *beaucoup* peut semer la confusion. L'apprenant pourrait comprendre le sens d'*en vouloir davantage*.)

Hatier et Yan (2016) ont démontré qu'il est possible de faire observer aux élèves les relations existant entre les verbes et certains adverbes grâce à l'étude de corpus. L'observation de l'emploi des adverbes a des effets non seulement sur la construction syntaxique des phrases elles-mêmes, mais sur l'ensemble de l'organisation textuelle des productions des élèves. Ceux-ci deviennent plus habiles à guider le lecteur dans le plan du texte (ex. : *Comme nous l'avons montré...*) et à établir des liens entre les éléments textuels. Cavalla et Loiseau (2014) prônent l'enseignement des classes de mots pour développer l'autonomie des élèves et les amener à raffiner leurs habiletés d'observation des corpus utilisés en classe.

La **forme** d'un mot est donc indissociable de son **sens**. La manipulation de ces deux éléments permet d'établir un lien entre le mot et son ou ses sens. Connaître l'un, indépendamment de l'autre, n'est pas suffisant. En langue seconde, ce sont les liens existant entre la forme, le sens et le contexte qui complexifient l'acquisition de vocabulaire.

Par exemple:

Dans « *un bon résultat scolaire* », le mot *bon* fait référence à un certain niveau de performance, alors que dans « *un bon livre* », il est associé au degré d'intérêt porté à ce livre.



## **Le niveau de connaissance du vocabulaire**

Il existe dans notre registre mental une quantité de mots qui ne sont pas tous maîtrisés avec le même degré de précision. Le vocabulaire actif est l'ensemble des mots qu'une personne emploie pour s'exprimer, à l'oral et à l'écrit. Le vocabulaire passif contient les mots qu'une personne comprend ou reconnaît, auxquels elle peut donner un sens exact ou approximatif lorsqu'elle les lit ou les entend, mais qu'elle utilise rarement, voire jamais, lorsqu'elle écrit ou parle. Il est entendu que le vocabulaire passif est nettement supérieur sur le plan quantitatif au vocabulaire actif, surtout chez les élèves de langue seconde. Le niveau de connaissance du vocabulaire est évolutif et assez complexe. Il s'acquiert, au fil du temps, grâce à une variété d'expériences vécues en classe ou dans la vie quotidienne.

## **L'étendue du vocabulaire**

L'étendue du vocabulaire est une estimation du nombre de mots connus de l'élève et ne tient pas compte du niveau qualitatif de cette connaissance (Daller, Milton et Treffers-Daller, 2007). Elle s'apparente au vocabulaire passif de l'élève.


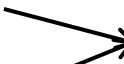




## **La profondeur du vocabulaire**

Matsuoka et Hirsh (2010) ont défini la profondeur du vocabulaire comme étant la connaissance de différents aspects et propriétés d'un mot. Cela signifie que, pour des mots utilisés très fréquemment, les élèves doivent avoir développé plus qu'une seule compréhension des mots. Les caractéristiques formelles des mots, leur fonctionnement morphosyntaxique, les relations qu'ils entretiennent avec d'autres mots, leur emploi dans des collocations et la connaissance liés à leur registre doivent être maîtrisés.

Le tableau qui suit donne un exemple de la profondeur de la connaissance d'un mot.

## La profondeur de la connaissance d'un mot

### Connaître un mot, c'est

- Prononcer le mot  Phonologique
- Lire pour soi ou à voix haute  Phonologique et morphologique
- Orthographier le mot 
- Comprendre le(s) sens du mot  Sémantique
- Définir le mot 
- Mettre le mot en relation avec d'autres  Sémantique et syntaxique

Selon Nation (2001), ces connaissances sont interreliées et la connaissance d'une caractéristique du mot favorise l'apprentissage des autres composantes de ce mot (ex. : morphologique, syntaxique, phonologique et sémantique). Une tâche importante de l'enseignant est de soutenir l'élève dans le développement de son vocabulaire actif grâce à un enseignement explicite bien planifié, pour que l'élève en enrichisse la qualité, soit le degré de finesse avec lequel il connaît les mots.

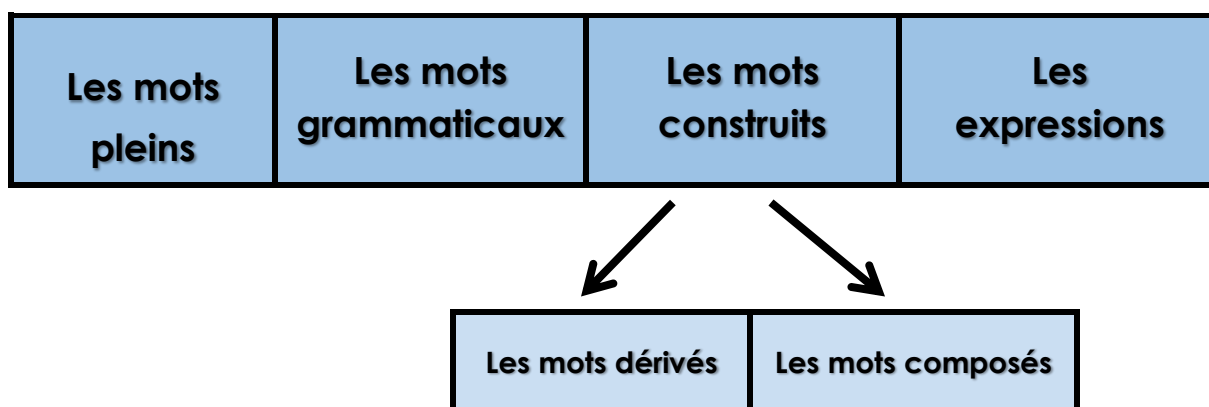
## Comment sélectionner les mots à enseigner?

### Le contexte

Le choix des mots varie selon les contextes dans lesquels on les trouve. Les éléments de la situation de communication, tels que le sujet, l'intention de communication et le destinataire, ont une influence sur la sélection des mots. Le registre employé sera différent selon le destinataire. Par exemple, un locuteur pourrait choisir le mot *auto* plutôt que le mot *voiture*.

## Les catégories de mots à enseigner

En français, on classe les mots selon leur contenu sémantique, leur fonction ou leurs caractéristiques morphosyntaxiques. L'enseignant inclut des mots de chacune de ces catégories au cours des activités d'enseignement et veille à les présenter dans un contexte authentique et signifiant.



### Les mots pleins

Les mots pleins ont un contenu sémantique et nécessitent une appropriation de sens (ex. : *table, électricité, courir*) et de règles d'emploi (ex. : grammaticales ou syntaxiques). Ils jouent un rôle important sur le plan de la cohérence du discours puisqu'ils établissent des liens logico-sémantiques entre les informations d'un texte.

En langue seconde, on recommande de sélectionner des mots utiles et liés à un sujet familier de l'environnement immédiat de l'élève. En début d'apprentissage, le vocabulaire choisi est assez général et permet de fonctionner en classe et dans la vie quotidienne. Ces mots sont génériques et très fréquents (ex. : *faire, mettre, chose* ou *appareil*). Ils s'utilisent dans une variété d'échanges et nécessitent un contexte qui en précise le sens.

### Les mots grammaticaux

Les mots grammaticaux sont des mots-outils, ou mots fonctionnels. Ils incluent les verbes auxiliaires, les déterminants, les pronoms, certains adverbes (non terminés en -ment), les prépositions et les conjonctions (voir le tableau *Des exemples de mots à enseigner* p.15). Parfois négligés, ils sont pourtant essentiels dans l'élaboration de phrases signifiantes. Ces mots sont utilisés fréquemment et aident à maintenir la cohésion dans le discours en rendant plus explicites les liens logiques entre les phrases.

Dès le début de l'apprentissage, les mots grammaticaux font l'objet d'un enseignement ciblé, car ils sont complexes à mémoriser pour les apprenants d'une langue seconde, puisqu'ils peuvent difficilement être représentés, illustrés et repérés dans un discours.

## Les mots construits

Les mots construits incluent les mots dérivés et composés. Ce sont des mots formés par divers procédés, et l'association de leurs éléments peut parfois en complexifier la compréhension et l'interprétation (ex. : *porte-feuille* ou *clavardage*).



Il est recommandé de recourir à l'enseignement systématique et explicite des mots construits pour sensibiliser les élèves à ces difficultés intrinsèques de certains mots de vocabulaire.

## Les mots dérivés



Les mots dérivés sont constitués d'une base lexicale à laquelle on ajoute des affixes. Le vocabulaire inclut un grand nombre de mots dérivés, qui peuvent poser des difficultés pour l'apprenant d'une langue seconde par certaines de leurs caractéristiques, dont les suivantes :

- La présence de plusieurs formes pour un même sens (ex. : les suffixes *-ible* et *-able* sont synonymes dans *irremplaçable* et dans *incorrigeable*);
- La polysémie d'une même forme (ex. : le préfixe *a-* n'a pas le même sens dans *amoral*, *amener* ou *amaigri*);
- La distribution irrégulière des suffixes selon leur fonction (ex. : *briser*, *brisure* et *bris*);
- La racine d'un mot additionnée d'un préfixe (ex. : la racine *charge* additionnée du préfixe *dé-*);
- La racine d'un mot additionnée d'un suffixe (ex. : la racine *charge* additionnée du suffixe *-ment*).

L'analyse morphologique des mots ne fournit pas toujours à l'apprenant des modèles prévisibles. L'enseignant qui anticipe les difficultés des élèves peut pallier ces situations problématiques et donner les clarifications requises pour éviter des surgénéralisations qui amènent parfois les apprenants à faire ce qu'on appelle des transferts langagiers négatifs. (Voir la section *L'analyse contrastive entre les langues* p. 42.)

## Les mots composés

Les mots composés sont des mots constitués de mots autonomes (ex. : *garde-robe*) ou à partir de divers procédés qui peuvent simplifier la compréhension de l'apprenant ou la complexifier selon le cas. Parmi ces procédés :

- La réunion de deux éléments dont le sens global correspond au sens additionné des parties (ex. : *chronomètre, lave-vaisselle*);
- La création d'un groupe de mots insécable, dont le sens global ne correspond pas au sens additionné de ses parties (ex. : *faitout, chemin de fer*);
- Le télescopage, fusion d'une partie d'un mot avec une partie d'un autre mot (ex. : *internaute*, qui est un amalgame d'*astronaute* et d'*Internet*).

## Les expressions

Dans ce document, le mot *expression* englobe toute la variété des appellations sémantiquement proches, telles que les expressions et locutions courantes, figées et idiomatiques, les collocations ou les cooccurrences.

Les expressions donnent de la **couleur** et de la **saveur** à la langue, en ce sens qu'elles évoquent la dimension culturelle d'une société, tant dans son mode de pensée que dans ses façons de vivre. (Binon et Verlinde, 2004)

On reconnaît souvent le degré de connaissance du vocabulaire à la manière dont les expressions sont utilisées dans la communication. Dans toutes les langues, on trouve des expressions évocatrices et imagées pour parler d'une situation courante. Pour l'élève qui apprend une langue seconde, la difficulté réside dans le fait que, souvent, connaître le sens des mots utilisés dans l'expression ne lui suffit pas (ex. : *donner sa langue au chat*). Pour que l'élève comprenne le sens attribué à l'expression et sache dans quel contexte l'utiliser, un travail de réflexion sur la langue s'impose.

L'exploration des expressions, entre autres par l'analyse contrastive, peut mener à de riches discussions d'ordre culturel et avoir un effet considérable dans l'apprentissage d'une langue seconde. Les expressions sont comprises comme un tout, dans leur globalité. Les expressions n'ont pas un coût cognitif plus élevé que les mots seuls au moment de l'apprentissage. Elles permettent, lorsqu'elles sont connues et maîtrisées, de rendre le discours plus fluide, en plus de donner accès au sens des textes authentiques, privilégiés par tous les programmes d'enseignement des langues. Elles donnent des « clés » ouvrant à la culture cible et permettent également de tisser un réseau lexical mental plus complet et plus proche de la réalité (Marot, 2011). (Voir la section *Les processus de mémorisation*, p. 20.)



## La sélection des mots à enseigner

L'enseignant choisit les mots selon les critères suivants :

- Des mots de chacune des catégories (mots pleins, grammaticaux et construits, et expressions);
- Des mots utiles (un vocabulaire de base, générique et dont la fréquence d'emploi est élevée);
- Des mots faciles à contextualiser (ex. : concrets et facilitant l'imagerie mentale de l'apprenant);
- Des mots liés aux champs d'intérêt des élèves.

(Voir le tableau *Des exemples de mots à enseigner* p. 15.)

Graduellement, pour enrichir le vocabulaire, l'enseignant choisit :

- Des mots propres aux disciplines (un vocabulaire spécifique, ex. : *cosmos, alvéole*);
- Des mots de chaque catégorie, en veillant à les complexifier au rythme de l'acquisition des élèves;
- Des corpus à analyser avec les élèves pour augmenter la fréquence d'utilisation des mots et raffiner leurs habiletés d'observation des éléments linguistiques liés au vocabulaire, notamment.



Des exemples de mots à enseigner		
Catégorie	Description	Exemples
<b>Les mots pleins*</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ont un contenu sémantique</li> <li>• Sont familiers au début de l'apprentissage et plus spécialisés au fil du temps (ex. : vocabulaire de base/ spécifique)</li> </ul>	(la) planète            écouter (un) enfant            réfléchir (la) maison            facilement (le) chien            lentement (la) forêt            gentil (le) soulier            intéressant
<b>Les mots grammaticaux (mots-outils)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ont parfois un contenu sémantique</li> <li>• Sont essentiels pour la cohésion du discours</li> <li>• Sont importants pour la construction des phrases</li> <li>• Sont utiles pour établir une relation logique entre les phrases</li> <li>• Sont difficiles à mémoriser</li> </ul>	les verbes auxiliaires ( <i>être, avoir, etc.</i> ) les déterminants ( <i>le, la, les, etc.</i> ) les pronoms ( <i>je, tu, il, lui, etc.</i> ) les prépositions ( <i>à, de, pour, etc.</i> ) les conjonctions ( <i>mais, et, car, etc.</i> ) les adverbes (sauf ceux dont le suffixe est <i>-ment</i> )
<b>Les mots construits*</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ont un contenu sémantique</li> <li>• Sont des mots dérivés ou composés</li> <li>• Sont constitués au moyen de divers procédés qui peuvent simplifier ou complexifier la compréhension</li> </ul>	(le) lave-vaisselle            défait (la) table ronde            faisable (le) micro-ondes            multicolore (le) chef-d'oeuvre            antidote (le) paratonnerre            invisible
<b>Les expressions</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ont un contenu sémantique</li> <li>• Sont interprétées comme un tout</li> <li>• Enrichissent la compréhension des textes authentiques</li> </ul>	par cœur avoir mal au cœur il était une fois...  (Voir le tableau <i>Exemples d'expressions</i> , p. 16.)

\*Il est recommandé que les noms soient accompagnés d'un déterminant pour faciliter l'apprentissage du genre.

## Exemples d'expressions

- *s'il vous plaît*
- *avoir envie de...*
- *pas besoin de...*
- *est-ce que...*
- *avoir une faim de loup*
- *c'est chouette*
- *de temps en temps*
- *il fait un froid de canard*
- *il tombe des clous*
- *aller à tâtons*
- *donner sa langue au chat*
- *garder la tête froide*
- *tomber dans les pommes*
- *rire jaune*
- *à vol d'oiseau*
- *toucher du bois*
- *avoir l'air bête*
- *c'est clair comme de l'eau de roche*
- *être dans de beaux draps*
- *monter sur ses grands chevaux*
- *couper les cheveux en quatre*
- *pouffer de rire*
- *cela ne fait ni chaud ni froid*
- *c'est au beau fixe*
- *ouvrir un débat*
- *se retrouver entre l'arbre et l'écorce*
- *se placer en rang d'oignons*
- *avoir du pain sur la planche*

Les combinaisons lexicales sont omniprésentes dans la langue. Elles assurent la fluidité du discours et permettent de le teinter et de le nuancer. On enseigne ces expressions en contexte et dans leur globalité au moyen d'analyses contrastives, en utilisant des images ou en étudiant leur évolution historique, par exemple. Elles favorisent grandement la compréhension des textes lus, vus ou entendus.

## Quels sont les facteurs à considérer dans l'enseignement du vocabulaire dans les cours de langue seconde?

L'apprentissage d'une langue seconde est soumis à l'influence d'une multitude de facteurs, dont plusieurs relèvent de l'apprenant lui-même. Cette section présente des éléments dont l'enseignant tient compte pour créer des conditions optimales pour l'apprentissage du vocabulaire et qui respectent la zone proximale de développement de son élève; c'est-à-dire proposer des défis réalistes et réalisables à l'aide des ressources appropriées.

<b>Facteurs à considérer dans l'apprentissage d'une langue seconde</b>
❖ La langue maternelle de l'élève
❖ Les processus de mémorisation
❖ Les facteurs individuels

## La langue maternelle de l'élève

Dans le cerveau de l'élève, il existe un système organisé et complexe où sont entreposés les mots de sa langue maternelle (L1). Selon l'intention de communication, il peut y puiser aisément les connaissances lexicales nécessaires. Une question fondamentale se pose : comment ce système existant peut-il contribuer à l'acquisition du vocabulaire en langue seconde (L2)?



## L'interlangue

En début d'apprentissage, les mots de la L2 sont rattachés à ceux de la L1 sous forme de traductions directes. L'apprenant essaie d'établir le sens en faisant des liens entre le nouveau vocabulaire et celui qu'il connaît déjà dans sa langue maternelle. Il recherche des similitudes qui pourraient l'aider à se représenter la réalité. Plus les langues sont similaires, plus cette recherche de sens est facilitée. Au fur et à mesure que l'élève apprend, il se construit, sur le plan cognitif, un système compensatoire et temporaire, appelé interlangue, qui fait le pont entre les deux langues. L'interlangue évolue au rythme de l'acquisition de la L2 et, au fil du temps, elle se développe et se modifie pour devenir de plus en plus proche de la langue cible, voire similaire à celle-ci. Ainsi, l'apprenant n'aura plus besoin de passer par sa L1 pour accéder aux mots de la L2.

L'utilisation des connaissances de la L1 motive grandement les élèves dans l'apprentissage de la L2. (Hoff et Naigles, 2002)

Cependant, l'interlangue peut amener l'élève à faire des transferts langagiers négatifs, aussi appelés interférences. Bien que ces transferts négatifs constituent un phénomène naturel, inévitable et nécessaire, il est important d'en connaître l'origine. Les travaux de Corder (1980) ont démontré que les erreurs qui découlent de l'interlangue se divisent en deux types :

- **Les erreurs interlinguales**

- Les erreurs interlinguales relèvent de transferts négatifs commis par l'apprenant à un stade donné dans le développement de la langue seconde. Ainsi, un élève anglophone peut dire « *je suis 14 ans* » s'il transfère « *I am fourteen years old* » de sa L1.

Un élève, selon sa compréhension de la langue, peut recourir à un mot connu et le transformer en se basant sur une règle déjà apprise, ce qu'on appelle une surgénéralisation. Par exemple, il peut puiser dans le vocabulaire acquis en L1 et faire des insertions en L2 (ex. : *j'ai un **appointment au dentiste***) ou effectuer une adaptation phonologique (ex. : *docteur* prononcé *doctor*) ou morphologique pour « franciser » le mot (ex. : *je vais **bicycler***). Ces interférences constituent un phénomène normal qui s'estompe au fur et à mesure que les compétences langagières de l'élève se développent.

- **Les erreurs intralinguales**

- Les erreurs intralinguales ne sont pas des transferts de la langue maternelle vers la langue cible. Ces erreurs s'apparentent à celles des locuteurs natifs. Par exemple, l'erreur « *les journals* » révèle que l'élève n'a pas appris l'exception à la règle du pluriel, mais qu'il maîtrise bien la règle générale de la formation du pluriel des noms.

Les linguistes affirment que le domaine lexical est celui où les effets d'interférence d'une langue semblent les plus importants. Ils considèrent, en quelque sorte, le vocabulaire comme le maillon faible, d'où l'importance de lui accorder une place privilégiée dans l'enseignement-apprentissage.

L'enseignant incite l'élève à puiser dans son bagage linguistique pour comparer les langues et mobiliser les connaissances utiles à son apprentissage. Il ne s'agit toutefois pas d'une invitation à communiquer en utilisant sa langue maternelle en classe de langue seconde. L'élève utilise sa L1 pour réfléchir à ses apprentissages au moyen d'une comparaison active entre les langues. Reconnaître le bagage linguistique de l'élève et lui permettre de puiser dans ses connaissances antérieures a un effet motivant qui peut favoriser des transferts langagiers positifs.



## Les processus de mémorisation

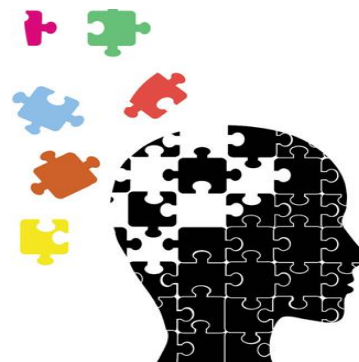
Pour acquérir de façon durable les mots de vocabulaire, l'élève doit s'appuyer sur des processus de mémorisation qui dépassent l'apprentissage par cœur d'une liste de mots ou de définitions. La section qui suit tente de décrire les processus de mémorisation qui ont un rôle fondamental dans l'acquisition du vocabulaire. La compréhension de ces processus permet à l'enseignant d'opter pour des démarches plus efficaces qui mènent à l'acquisition durable des mots de vocabulaire.

Les processus cognitifs et mnémoniques impliqués dans l'apprentissage d'une langue seconde peuvent largement contribuer à son appropriation. (Lemire, 2013a)

Les processus de mémorisation
❖ La mémoire
❖ Le stockage du vocabulaire en mémoire
❖ L'amorçage sémantique
❖ La fréquence d'utilisation
❖ La surcharge de la mémoire de travail
❖ L'accès lexical

## La mémoire

La mémoire est essentielle à tout apprentissage puisqu'elle permet le stockage et le rappel des notions apprises. La mémoire consigne la trace qui reste d'un apprentissage. Les connaissances mémorisées constituent une assise, une trame sur laquelle viennent se greffer les nouvelles informations. Plus l'assise est vaste, plus on pourra y greffer de nouvelles connaissances facilement (Marot, 2011).



## Le stockage du vocabulaire en mémoire

Le stockage du vocabulaire en mémoire doit se faire de façon rigoureuse si l'on veut s'assurer d'une bonne rétention à long terme.

Tout d'abord, avant d'être stockés, les mots doivent parcourir un chemin cognitif qui permettra à l'élève de les mémoriser. Ce parcours débute par le passage dans la mémoire de travail, appelée aussi mémoire à court terme, dont la capacité de stockage est limitée à sept éléments. L'information y est conservée brièvement et se dissipe en quelques dizaines de secondes.

Ensuite, les mots passent par un centre de tri où le cerveau organise, analyse et regroupe leurs éléments (en informations phonologiques, orthographiques, morphologiques, syntaxiques et sémantiques). Toutefois, le cerveau ne peut trier les mots s'ils sont inconnus ou incompris. La compréhension du mot est le point de départ dans l'acquisition du vocabulaire. Ainsi, pour qu'il y ait un apprentissage durable, il doit, impérativement, y avoir compréhension; la condition est *sine qua non*.

**C'est dans la mémoire de travail que le mot est saisi par l'élève, qui en comprend les caractéristiques à la suite d'une analyse tenant compte du contexte.**

Les informations (liées aux mots nouveaux) sont ensuite transférées dans la mémoire à long terme, dont la capacité est illimitée et où le stockage peut durer des jours, des mois, des années, voire toute la vie! Pour que s'effectue ce transfert et que la rétention soit efficace et durable, on crée un amorçage sémantique suffisamment fort pour que le cerveau enregistre des traces mnésiques significatives.

## L'amorçage sémantique



L'amorçage sémantique est une stratégie puissante qui permet à l'élève d'activer ses connaissances antérieures, de comparer les nouveaux mots à ceux qui sont déjà mémorisés, de créer des liens entre les mots (ex. : au moyen de catégories), d'y prendre appui et de donner du sens aux nouveaux mots. Ainsi, les traces mnémoniques créées par cet amorçage sont propices à un apprentissage durable.

Pour créer des réseaux cognitifs de plus en plus étoffés dans la mémoire à long terme, l'enseignant peut susciter l'amorçage sémantique de différentes façons :

- Comparer un mot à un mot déjà appris, par exemple à un synonyme que l'on désire faire apprendre. Cette stratégie permet à l'élève de créer des liens et de comparer les mots avec ceux déjà mis en mémoire. Pour apprendre le mot *déguerpir*, l'élève peut l'associer à *se sauver* ou à *s'enfuir*, s'il connaît déjà ces termes. Cette stratégie est tout aussi efficace si l'on présente un synonyme ou un antonyme avec un autre mot déjà connu, ou si l'on présente deux nouveaux mots en même temps. Ainsi, les nouveaux mots trouveront appui sur d'autres, déjà acquis, et laisseront des traces mnésiques plus importantes qui permettront la rétention dans la mémoire à long terme.
- Associer le nouveau mot à un mot de même famille. Les liens sémantiquement proches entre les mots de même famille permettent à l'élève de perfectionner et de diversifier son réseau mental tout en créant une trace en mémoire plus significative. Par exemple, pour apprendre le mot *trouvaille*, l'élève peut l'associer au verbe *trouver* déjà emmagasiné dans sa mémoire à long terme.
- Analyser la morphologie du nouveau mot en l'associant à un trait distinctif. Par exemple, dans le mot *ballet*, on pourrait associer les deux lettres *l* aux deux jambes d'une ballerine.
- Associer le mot nouveau à une expérience personnelle qui permettra de laisser des traces mnémoniques significatives. Par exemple, si les élèves sont allés voir une pièce de théâtre, il sera plus facile de leur faire apprendre les mots *scène*, *avant-scène*, *coulisse*, *parterre*, etc.
- Présenter des moyens mnémoniques tels que des comptines, des rimes et des chansons.
- Encourager les élèves à trouver leurs propres trucs mnémoniques, entre autres en se basant sur les cinq sens du corps humain.

Plus minutieusement est traitée une unité lexicale, meilleure sera sa rétention dans la mémoire à long terme. (Laufer et Hulstijn, 2001)

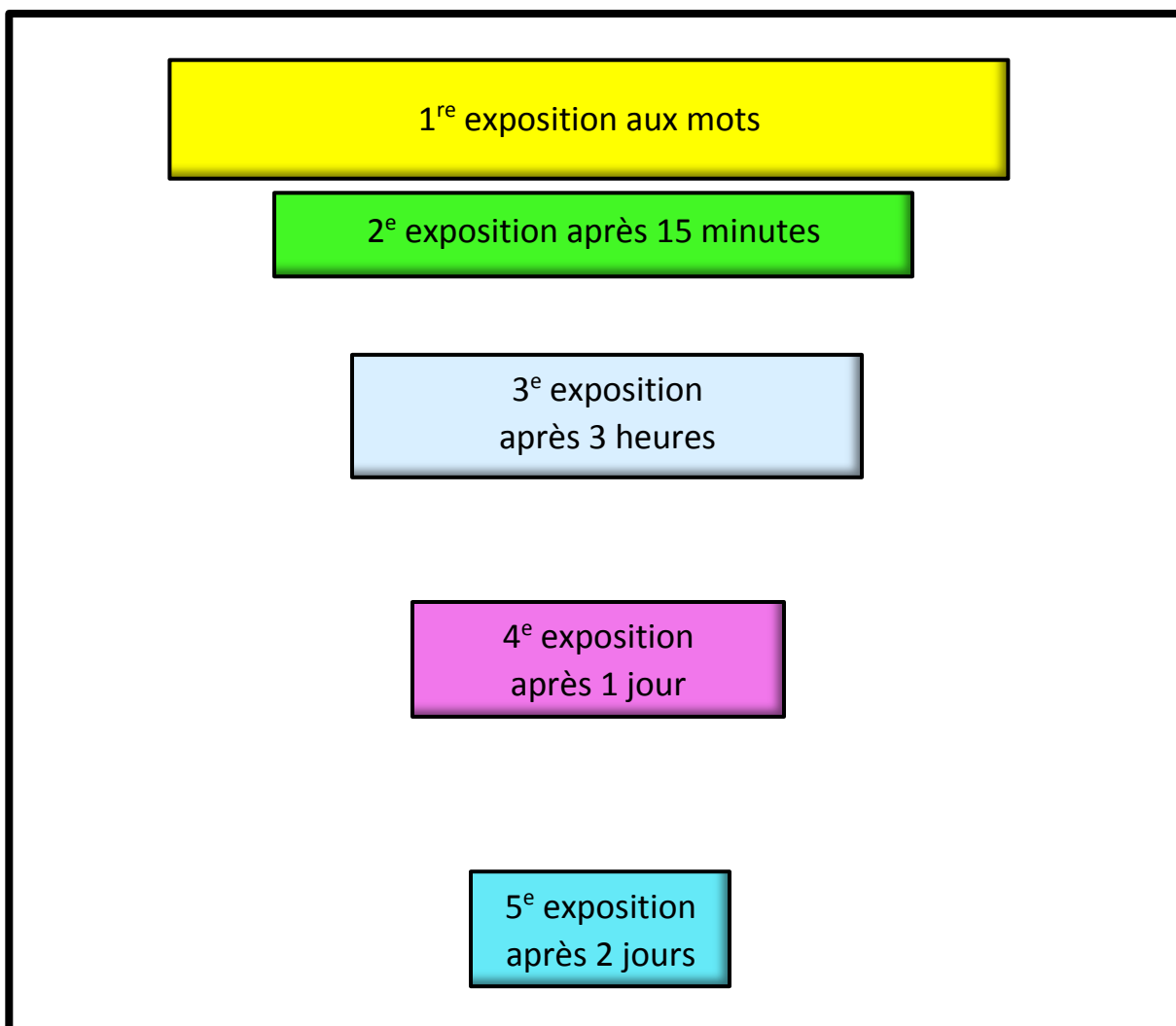


### La fréquence d'utilisation

La répétition, ou fréquence d'utilisation, correspond aux multiples passages des mots de vocabulaire dans le centre de tri du cerveau. Les mots y sont analysés, organisés, regroupés et comparés, si bien qu'au bout d'un certain temps (après 10 à 12 fois), ce travail ne sera plus nécessaire. Le cerveau aura appris à relier lui-même l'information par un processus inconscient. Les mots encodés depuis longtemps dans la mémoire à long terme n'auront plus besoin de passer par le centre de tri. Donc, l'accès au lexique, sa vitesse de récupération et son utilisation seront facilités.

Oxford et Crookall (1989) préconisent une technique de révision (exposition aux nouveaux mots) à intervalles croissants. Cette technique consiste à adopter un rythme de révision caractérisé par un espacement graduel de l'exposition au nouveau mot. Par exemple, la première révision se fera environ 15 minutes après le premier contact avec le mot. Une deuxième révision aura lieu après trois heures. Les autres se produiront ensuite à intervalles croissants : après une journée, puis après deux jours, etc.

Voici une représentation de la technique de révision à intervalles croissants préconisée par Oxford et Crookall (1989) :



## La surcharge de la mémoire de travail



La surcharge de la mémoire est un piège à éviter lors de l'enseignement du vocabulaire (Marot, 2011; Lavoie, 2015), car les élèves peuvent se retrouver submergés par une quantité trop grande de mots à traiter. Il est nécessaire de respecter la capacité de stockage de la mémoire de travail, dont la limite est d'environ sept éléments. Il importe également d'effectuer un travail de fond sur les unités lexicales choisies pour les fixer en mémoire. Une fois cette première phase réalisée, une deuxième série pourra être enseignée. La finalité de l'enseignement de cette deuxième série est de créer et de stimuler des effets d'amorçage sémantique.

## L'accès lexical

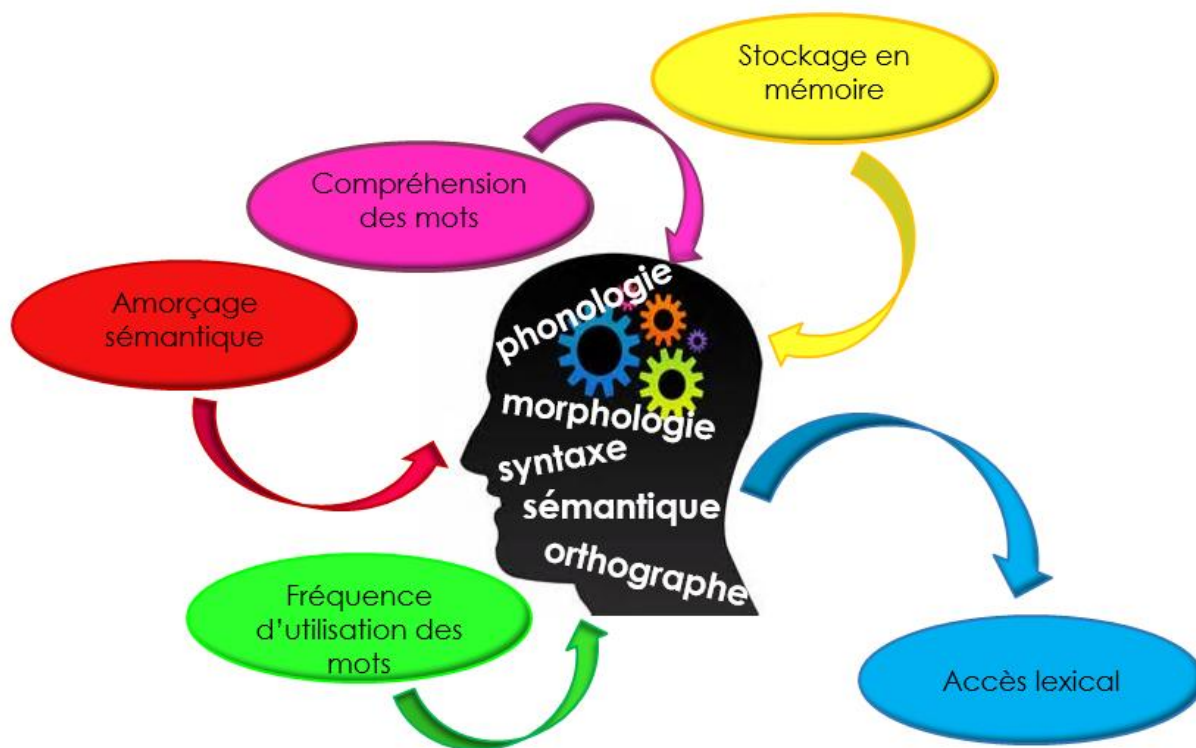
L'accès au lexique est un mécanisme cognitif qui permet de retrouver en mémoire le mot correspondant à une représentation sémantique, à une « idée ». Ce processus est directement lié à la qualité de l'amorçage sémantique préalable. Plus l'amorçage est efficace, plus l'enracinement en mémoire sera significatif et donc, meilleur en sera l'accès. Ainsi, l'élève pourra récupérer au bon moment et plus rapidement les mots qu'il désire utiliser.

En résumé :

Pour apprendre les mots de façon durable, l'élève :

- trie, analyse et comprend...
  - un maximum de 7 mots à la fois.
- transfère les mots dans sa mémoire à long terme grâce à :
  - un amorçage sémantique fort;
  - une fréquence d'utilisation significative (de 10 à 12 fois).

## Processus de mémorisation d'un mot



## Les facteurs individuels

Malgré une exposition similaire au vocabulaire, les élèves ne l'acquièrent pas nécessairement de façon homogène. Plusieurs facteurs entrent en jeu dans l'acquisition d'une nouvelle langue.

Le premier facteur favorisant l'apprentissage du vocabulaire est la motivation à apprendre de nouveaux mots. (Graves, 2009)

## Les facteurs liés à l'apprenant

Selon Schmitt (2008), une des clés de l'apprentissage du vocabulaire est l'engagement de l'apprenant. Laufer et Hulstijn (2001) se sont intéressés à l'apprentissage du vocabulaire et à sa composante cognitive motivationnelle, qu'ils ont déclinée en trois notions :

- Le besoin, qui est plus fort s'il vient de l'apprenant;
- La recherche, qui signifie « rechercher le sens d'un mot »;
- L'évaluation, qui est l'examen de l'adaptabilité d'un mot dans un contexte donné.

Les résultats des recherches effectuées ont démontré que l'évaluation semble plus forte lorsqu'elle requiert de l'apprenant une décision quant à la façon de combiner des mots supplémentaires avec le nouveau mot dans un contexte de phrase originale. En d'autres termes, la capacité de l'élève à utiliser un nouveau mot dans une production originale dépend de la tâche et de son niveau de complexité cognitive. Plus l'on donne de soutien (ex. : un glossaire, un exercice à trous), moins l'apprenant participe à la prise de décision nécessaire à l'évaluation et moins grande devient son implication dans la tâche. Par conséquent, la rétention du mot en sera affectée.

## L'habileté de l'apprenant

L'habileté de l'apprenant est liée à l'intelligence, à l'aptitude, à la capacité de la mémoire de travail (Sunderman et Kroll, 2009) et à la mémoire phonologique à court terme (Service, 1992). Selon Martin et N. Ellis (2012), tous ces éléments influent sur la réussite des apprenants.

D'autres facteurs ont été relevés comme ayant une incidence sur la qualité des apprentissages liés au vocabulaire :

- Les propensions de l'apprenant;
- La conception de l'apprenant de la langue seconde;
- L'usage des stratégies par l'apprenant;
- L'environnement de l'apprenant.



## **Les propensions de l'apprenant**

La façon dont l'apprenant préfère traiter l'information aurait une influence directe sur ses apprentissages (R. Ellis, 2004). Les propensions de l'élève sont constituées du style d'apprentissage pour lequel il opte le plus naturellement, de la motivation qu'il démontre au cours de la tâche, de son taux d'anxiété lié à la tâche et de sa volonté de communiquer.

## **La conception de l'apprenant de la langue seconde**

Selon R. Ellis (2004), la conception de l'apprenant de la langue seconde joue un rôle important dans ses apprentissages langagiers. Des conceptions peuvent exister chez l'apprenant, entre autres à propos de la difficulté de la langue et de sa propre aptitude pour apprendre.

## **L'usage des stratégies par l'apprenant**

L'expérience précédente de l'apprentissage d'une autre langue seconde peut influencer sur l'usage de stratégies, car les apprenants ont tendance à transférer leurs expériences d'apprentissage d'une autre langue à leur nouvel apprentissage (Kempe et Brooks, 2008).

## **L'environnement de l'apprenant**

L'environnement ainsi que le soutien familial et social exercent une certaine influence sur la qualité des apprentissages de l'élève. La stimulation parentale par rapport à l'apprentissage ou à l'exposition à la langue seconde, par exemple, peut motiver un élève à améliorer ses connaissances.

Ces facteurs sont tout aussi importants dans l'apprentissage du vocabulaire que les facteurs cognitifs. L'enseignant veille donc à créer des contextes rassurants, signifiants et motivants pour favoriser l'apprentissage du vocabulaire.

De plus, dans le but d'encourager l'engagement de l'élève, d'augmenter sa motivation intrinsèque et d'éveiller son intérêt à poursuivre ses apprentissages de façon autonome, Anctil et Proulx (2016) prônent le développement de sa sensibilité aux mots. Il s'agit d'amener l'élève à devenir un participant actif aux activités scolaires et à développer ses compétences lexicales par le jeu avec les mots.



## Comment enseigner explicitement le vocabulaire en langue seconde?

### Des stratégies d'enseignement et des démarches pédagogiques

Voici, pour soutenir l'élève dans le développement du vocabulaire, des stratégies d'enseignement appuyées sur la recherche et des démarches pédagogiques qui ont fait leurs preuves en classe. Le choix de la stratégie d'enseignement dépendra des composantes lexicales des mots sélectionnés, du contexte dans lequel ils seront présentés et des compétences langagières à développer. La stratégie choisie sera également liée aux besoins et aux capacités des élèves (voir *Les facteurs individuels* p. 26).

La première tâche de l'enseignant, quelle que soit sa discipline [...], serait alors d'enseigner à apprendre. (Defays, 2003)

Bon nombre de chercheurs, dont Tréville (2001), Marzano (2004) et Lemire (2013a), ont démontré l'efficacité de l'enseignement explicite dans l'apprentissage du vocabulaire. Cette démarche pédagogique permet aux élèves de s'approprier davantage de mots, pour les réutiliser au moment opportun. Elle agit sur la motivation de l'élève en faisant de lui un participant actif, qui comprend les intentions d'apprentissage et qui peut réfléchir sur sa démarche personnelle.

L'enseignement explicite est la formalisation d'une stratégie d'enseignement structurée en étapes ou en séquences et fortement dirigée. Selon cette approche, l'enseignant, de manière intentionnelle, cherche à soutenir l'apprentissage des élèves par une série d'actions au cours de trois grands moments:

- **Le modelage** : L'enseignant démontre aux élèves l'utilisation d'une stratégie efficace en fonction du mot à apprendre. Il met des mots sur les actions que l'élève doit réaliser;
- **La pratique guidée** : L'enseignant accompagne les élèves au cours d'une activité d'équipe;
- **La pratique autonome** : L'enseignant diminue graduellement son aide pour que les élèves, en bout de course, soient capables d'accomplir la tâche seuls.

## L'enseignement explicite du vocabulaire

Il existe des variantes dans l'enseignement explicite du vocabulaire; la démarche proposée ici est tirée des recherches de Marzano.

Les résultats des recherches de Marzano (2004) indiquent que l'enseignement explicite du vocabulaire scolaire a un effet positif et significatif tant sur les connaissances que sur la compréhension du vocabulaire.

L'enseignement explicite du vocabulaire a pour but de développer chez l'élève

l'autonomie dans l'utilisation d'une stratégie efficace en fonction du mot à apprendre. Ainsi, l'enseignant modélisera la stratégie puis guidera l'élève dans l'application de celle-ci et, au fur et à mesure que l'apprenant se familiarisera avec elle, l'enseignant retirera graduellement son aide.

### 1. Expliquer le mot :

Décrire le mot et le présenter dans un contexte signifiant lors de la première exposition. Il s'agit d'avoir une conversation décrivant et expliquant le mot, et non d'en donner la définition. Tout en étant informelle, cette conversation doit contenir tous les éléments importants pour une compréhension juste du mot, dans le contexte donné.

### 2. S'assurer de la compréhension du mot (partage oral) :

Demander aux élèves de communiquer oralement leur compréhension du mot. S'assurer de la compréhension du mot par tous les élèves.

### 3. Analyser, comparer, catégoriser et discuter des mots :

Lors de cette étape, placer périodiquement les élèves dans des situations où ils sont exposés aux nouveaux mots et où ils doivent les manipuler, par exemple les comparer, les catégoriser ou les analyser. Cela vise l'établissement de liens avec les mots de leur lexique mental et favorise ainsi un amorçage sémantique significatif. Cette étape est cruciale pour la consolidation de la compréhension des mots et la rétention durable de ceux-ci.

### 4. Recourir à une représentation visuelle ou à une description écrite :

Il s'agit de laisser des traces dans un cahier prévu à cet effet :

- Représentation visuelle : Les élèves représentent dans leur cahier leur compréhension du mot de façon non linguistique, par une image, un pictogramme ou un symbole. Cette représentation peut être fort utile selon le mot à apprendre.

- Description écrite : Les élèves écrivent leur description du mot dans leur cahier de notes, où une section est réservée à cet effet. Il importe que les élèves s'approprient la signification du mot – par exemple en l'utilisant dans une autre phrase, dans le même contexte – et qu'ils ne copient pas simplement la définition donnée. Il est important que l'enseignant vérifie les cahiers de notes, autant pour s'assurer de la bonne compréhension des élèves que pour analyser les types d'erreurs, s'il y a lieu;

5. Explorer le mot dans différents contextes :

- Multiplier les contextes où les mêmes mots seront réutilisés;
- Réutiliser les mots à intervalles croissants;
- Jouer avec les mots (voir la section *Des jeux pour se sensibiliser aux mots* p. 47). De façon périodique, l'enseignant place les élèves dans des situations d'apprentissage où il y a jeu avec les mots. Ces jeux de langue peuvent aider les élèves à consolider leur compréhension tout en augmentant leur engagement.

En résumé :

- Présenter le mot dans un contexte signifiant lors de la première exposition.
- Expliquer le mot.
- Analyser, comparer...
- Relier le mot à un autre mot, à un concept ou à une idée... déjà connus.
- Laisser des traces écrites ou visuelles.
- Multiplier les contextes.
- Réutiliser le mot de façon systématique à intervalles croissants.
- Jouer avec le mot.

Il est recommandé d'accompagner l'élève dans l'appropriation de stratégies efficaces pour l'apprentissage des mots. Graduellement, retirer le soutien pour qu'il développe son autonomie, et applique par lui-même la meilleure stratégie ou ses propres trucs mnémoniques en fonction du nouveau mot à apprendre.



## Des stratégies d'enseignement explicite

Stratégies appuyées par la recherche
❖ L'analyse des rapports sémantiques
❖ L'analyse des indices morphologiques ou phonologiques <ul style="list-style-type: none"><li>• L'attribution du genre</li></ul>
❖ L'analyse contrastive entre les langues
❖ L'amorçage sémantique



## L'analyse des rapports sémantiques

L'analyse des rapports sémantiques facilite la compréhension et la rétention des mots, pour un meilleur apprentissage. Enseignés de façon explicite par modélisation, les rapports sémantiques aident l'élève à faire des associations mentales. Ils créent un amorçage sémantique fort qui facilite l'encodage du vocabulaire dans la mémoire à long terme. Ces rapports peuvent être amenés par **catégorisation** ou **regroupement**.



### La catégorisation

La catégorisation est une stratégie très utile dans la construction de sens. Elle consiste à placer un ensemble de mots dans différentes catégories en fonction de critères communs.

- L'**hyponymie** : mot général dont le sens inclut celui d'autres mots (ex. : *véhicule* englobe les mots *voiture, auto, camion...*);
- L'**hyponymie** : mot dont le sens est plus spécifique qui démontre les liens entre les constituants (ex. : *x* est une partie de *y*, comme la *cave* est une partie de la *maison*, ou *x* est une façon de faire de *y*, comme *épier* est une façon de *regarder*).

### Le regroupement

Le regroupement est une stratégie qui consiste à relier des mots les uns aux autres par des rapports sémantiques. Le regroupement par paire renforce l'ancrage en mémoire. Cette stratégie a la même efficacité que l'association d'un mot à un autre qui est déjà emmagasiné en mémoire.

- La **synonymie** (ex. : *voiture* et *bagnole*);
- L'**antonymie** (ex. : *noir* et *blanc*);
- Les mots de **même famille** (ex. : *chant*, *chanteur*);
- La **complémentarité** (ex. : *oncle* et *neveu*).

Pour ce qui est des **synonymes**, il existe certaines limites, car parfois ils ne sont pas interchangeables. On les appelle **parasynonymes** lorsqu'ils :

- ne partagent pas la même syntaxe (ex. : *grand* et *célèbre*; on peut dire « *René Lévesque est un célèbre politicien, c'est un grand homme* », mais l'on ne peut pas dire que « *René Lévesque est un homme grand* »);
- sont de registres de langue différents (ex. : *bicyclette* et *bécane*);
- sont employés dans différents endroits géographiques de la francophonie (ex. : des *bas* au Québec et des *chaussettes* en France).

En résumé :

- Catégoriser les mots par hyperonymie ou par hyponymie.
- Regrouper les mots par synonymie, par antonymie, par complémentarité ou par mots de même famille.
- Mettre en contexte les parasynonymes.
- Relier ces nouveaux mots à ceux qui sont déjà connus ou les enseigner par paire sémantique.
- Permettre aux élèves de développer leurs propres trucs mnémoniques.

Il est recommandé d'accompagner l'élève, par modélisation, dans l'appropriation de cette stratégie, pour lui permettre de créer des liens et d'apprendre de façon durable les nouveaux mots. Graduellement, retirer le soutien pour que l'élève développe son autonomie en appliquant par lui-même l'analyse des rapports sémantiques et pour qu'il crée ses propres trucs mnémoniques.

## L'analyse des indices morphologiques ou phonologiques



Tenir compte des indices morphologiques ou phonologiques en se basant sur de plus petites unités lexicales (préfixe, suffixe, racine, terminaison) est une stratégie qui permet, parfois, de saisir le sens d'un nouveau mot. L'enseignement systématique de l'analyse des indices morphologiques ou phonologiques est une façon efficace de faire apprendre du vocabulaire.

Le fait de savoir que les mots peuvent être décomposés en unités de sens est une stratégie très utile pour l'acquisition du vocabulaire. [...] De plus en plus d'études montrent que cette stratégie devrait être introduite plus tôt. (Padak, Rasinski et Newton, 2008, traduction libre)

Il est ainsi utile d'analyser les informations morphologiques ou phonologiques qui peuvent aider l'élève à faire des associations mentales :

- Les régularités : *courage/courageux, peur/peureux*, etc.
- Les traits distinctifs :
  - Le nom *famille* s'écrit avec deux *l*, tandis que l'adjectif *familial* ne prend qu'un seul *l*;
  - Le *e* du nom *forêt* a un accent circonflexe, accent auquel se substitue un *s* dans *forestier* et *foresterie*;
  - Le verbe *appeler* s'écrit avec un ou deux *l* selon sa conjugaison : *j'appelle, j'ai appelé*.
- Les différentes formes de suffixes pour un même sens :
  - Par exemple, les suffixes *-ible* et *-able* sont synonymes dans *remplaçable, corrigible, lavable* et *lisible*.

- La distribution irrégulière des suffixes selon leur fonction :
  - Par exemple, le suffixe *-ure* peut servir à former un nom à partir d'un verbe (ex. : *briser/une brisure, casser/une cassure, mordre/une morsure*), mais pas dans tous les cas (*danser* ne fait pas « une *dansure* » et *courir* ne fait pas « une *coursure* »).
  
- Le sens variable des préfixes, qu'on fera observer à partir d'un corpus d'exemples et de contre-exemples :
  - Le préfixe *dé-* dans **décoller** et **déraciner** signifie « séparer », mais il ne signifie pas la même chose dans **décharge** (ex. : une **décharge électrique**).
  - Le préfixe *a-* dans **amoral** et **anormal** signifie la négation (« pas moral », « pas normal »), mais dans **alité** et **amaigri**, il signifie l'affirmative (« être au lit » ou « avoir maigri »).

En résumé :

- Relever les informations morphologiques ou phonologiques qui peuvent aider à faire des associations mentales.
- Analyser les unités lexicales et faire observer :
  - Les traits distinctifs des mots;
  - Les régularités;
  - La racine, le préfixe, le suffixe ou les terminaisons.
- Relier ces indices à d'autres qui sont déjà connus.
- Amener l'élève à créer son propre truc mnémorique.

Il est recommandé d'accompagner l'élève, par modélisation, dans l'appropriation de cette stratégie, pour lui permettre de créer des liens et d'apprendre de façon durable les nouveaux mots. Graduellement, retirer le soutien pour que l'élève développe son autonomie en appliquant par lui-même l'analyse des indices morphologiques et pour qu'il crée ses propres trucs mnémoriques.

## L'attribution du genre par l'analyse morphologique et phonologique des noms

**Pourquoi est-ce si difficile d'assigner correctement le genre des noms pour les apprenants d'une langue seconde?**



### Le bon déterminant

L'attribution du genre des noms est une aptitude qui se développe implicitement chez les locuteurs natifs. En effet, l'acquisition du genre est régie par des règles qui s'acquièrent par induction si les enfants disposent d'un modèle assez riche en exemples (Holmes et Segui, 2004).

Selon Holmes et Dejean de la Bâtie (1999), le déterminant, en langue maternelle, est appris en même temps que le nom, comme s'il était un préfixe (ex. : *la main* est intégrée comme un seul mot, « *lamain* »), ce qui amène très peu d'erreurs dans le choix du genre chez les élèves francophones, autant à l'oral qu'à l'écrit. Par contre, une difficulté demeure pour les noms débutant par une voyelle ou un *h* muet.

Toutefois, l'attribution du genre représente un grand défi pour les apprenants d'une langue seconde. C'est un des aspects les plus difficiles à acquérir, et la perception d'un caractère arbitraire de l'attribution du genre grammatical perdure dans les milieux scolaires. De plus, la mémorisation du nom associé au genre demande un travail colossal. On remarque que, même à un niveau avancé, les apprenants en L2 ont tendance à commettre encore des erreurs de genre. Ainsi, ces erreurs, qui affectent également la précision linguistique, peuvent se fossiliser (Harley, 1998; Granfeldt, 2005) si aucune rétroaction corrective n'est apportée à l'apprenant.

Pourtant, de nombreuses recherches, dont celle de Lyster (2004b), ont démontré que la classification des noms, selon le genre, peut s'appuyer sur leur terminaison (ex. : syllabe, son ou phonème final). L'attribution du genre ne serait donc peut-être pas aussi arbitraire qu'on le pensait.

En effet, il est possible de se fier aux terminaisons des noms pour y attribuer le genre de façon relativement fiable. Selon Lyster, on pourrait prédire correctement le genre des noms avec une précision d'environ 80 % en tenant compte des terminaisons nominales.

L'efficacité de cette stratégie a été validée par différentes recherches qui concluent à un rendement nettement supérieur chez les apprenants en L2 à qui on avait enseigné les régularités de certaines terminaisons nominales, comparativement à un groupe témoin qui n'avait reçu aucun enseignement explicite de l'attribution du genre.

### **Valeur prédictive des terminaisons nominales**

La valeur prédictive est définie par un pourcentage de précision et de fiabilité (Tucker, Lambert et Rigault, 1977; Lyster, 2006). Cette mesure représente la proportion de noms, selon une terminaison, pour lesquels on peut prédire le genre. L'analyse des terminaisons nominales a été réalisée par plusieurs chercheurs, dont Lyster (2006), qui s'est penché sur un corpus de 9961 noms du dictionnaire *Robert junior* (1999), et Surridge (1995), qui a étudié 3000 noms du lexique usuel français.

Lyster a relevé 29 terminaisons qu'il considère comme fiables pour l'attribution du genre. Parmi celles-ci, certaines ont une valeur prédictive élevée, se situant entre 90 % et 99 % de précision. Ces terminaisons nominales exemplaires pourraient faire l'objet d'un enseignement explicite.

La précision dans l'attribution du genre nominal s'est vu améliorée grâce à l'enseignement explicite des indices phonologiques : non seulement les élèves ont appris les noms connus traités en classe, mais ils ont été à même d'appliquer les règles d'attribution du genre à des noms inconnus.

(Lyster, 2004; Surridge, 1993)

### Exemples de terminaisons phonologiques à pourcentage de prédiction élevé

Terminaisons	Genre	% de prédiction
an, en	Masculin	99 %
eau, au, o	Masculin	93 %
in	Masculin	98 %
ion, sion	Féminin	99 %
ette	Féminin	95 %

Tiré et adapté de Lyster (2006), p. 69-92.

Certaines terminaisons nominales représentent un pourcentage de prédiction moins élevé, mais encore fiable, selon Lyster (2006), et pourraient faire l'objet d'un enseignement explicite ou analytique.

### Exemples de terminaisons morphologiques à valeurs prédictives comprises entre 70 % et 89 %

Terminaisons typiquement féminines	
aie	ai, ais, ait
oue	as, at
eue	ois, oit
ie	ou, out

Terminaisons typiquement masculines	
er,é	ache
age	ure
i,il,it	on
ège	asse

Tiré et adapté de Lyster (2006), p. 69-92



## L'enseignement de l'attribution du genre

Voici un exemple de texte où l'élève pourra relever et analyser des régularités dans l'attribution du genre.

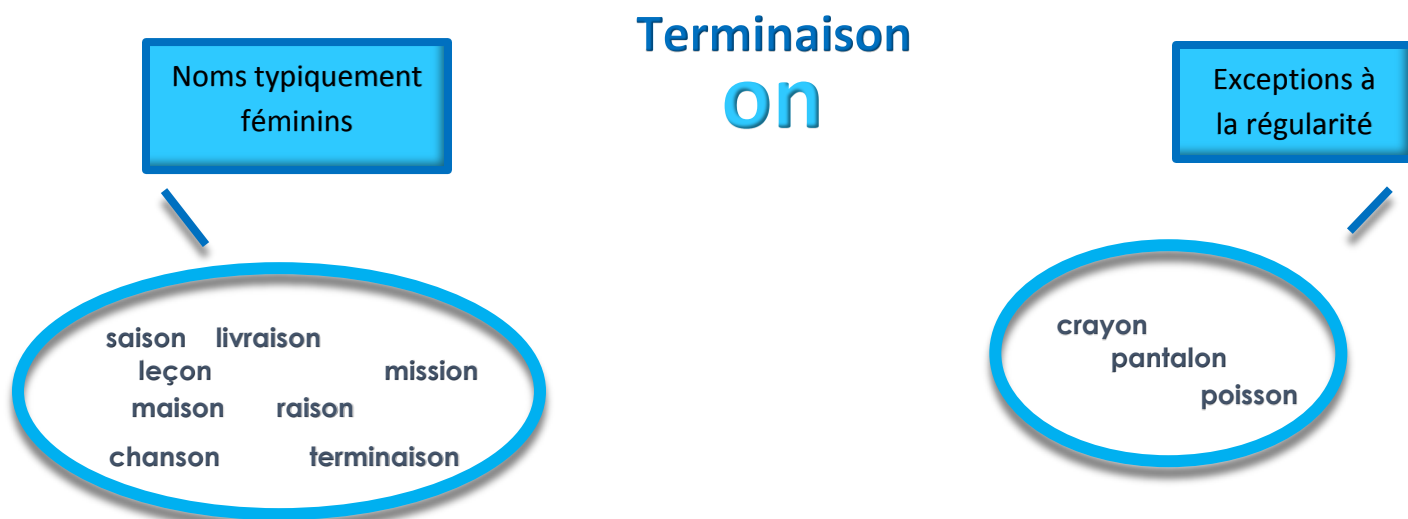
### La friandise qui rend la vie si joyeuse!

Il y a de ces belles journées ensoleillées, où l'on mange de la crème glacée sans s'arrêter. **Cette collation**, que tous les enfants adorent sans aucune restriction, doit tout de même être dégustée avec grande modération. **La gâterie** se décline en différents saveurs et il en existe toujours une à laquelle on ne peut résister! Il y a celle à **la fraise**, à **la cerise** ou à **la framboise**. Il y a aussi **au chocolat** et au **nougat**. **Cette** délicieuse sucrierie est aimée autant des petits que des grands!

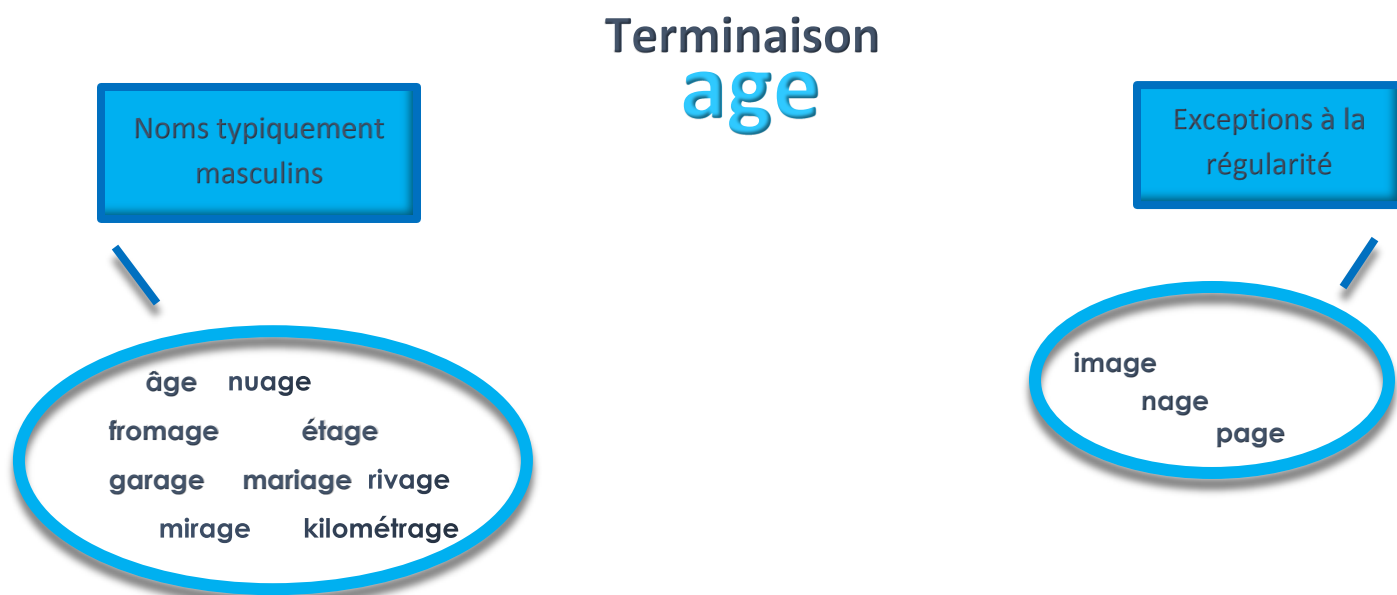
Terminaisons	Noms	Genre
ion		
ie		
se prononcé ze		
at		

Lyster (2006) et SurrIDGE (1995) ont observé que certaines terminaisons comportaient des exceptions, ce dont il faut tenir compte lors de la sélection des terminaisons pour les séances d'enseignement explicite. Par exemple, les noms dont la terminaison est *on* sont majoritairement féminin, à 71 %. Toutefois, cette régularité comporte des exceptions qu'il faut mettre en évidence, surtout pour ce qui est des mots largement utilisés.

Exemple de représentation de la terminaison *on*, typiquement féminine avec quelques exceptions fréquentes



Exemple de représentation de la terminaison *age*, typiquement masculine avec quelques exceptions fréquentes



### La bonne préposition?

On rêve de voyager... On aimerait aller... **au Québec**, « **au** » **Alberta**, « **au** » **Ontario???**

Le choix de la préposition est lui aussi appris comme un tout par les locuteurs natifs, mais cela ne va pas de soi pour l'apprenant d'une langue seconde. Toutefois, il est possible de se fier aux terminaisons des noms de pays pour choisir la préposition adéquate de façon relativement fiable.

Nom du pays	Genre	Préposition
Australie	Féminin	<u>En</u> Australie
Belgique	Féminin	<u>En</u> Belgique
France	Féminin	<u>En</u> France
Nom du pays	Genre	Préposition
Canada	Masculin	<u>Au</u> Canada
Costa Rica	Masculin	<u>Au</u> Costa Rica
Bénin	Masculin	<u>Au</u> Bénin

Tiré et adapté de Quévillon-Lacasse et Thibeault (2017).

## L'analyse contrastive entre les langues

Plusieurs chercheurs ont démontré que les élèves cherchent à déduire le sens et à compenser leur manque de vocabulaire en s'appuyant sur les mots de leur langue maternelle. En effet, une certaine parenté entre les mots de la langue seconde et de la L1 de l'apprenant peut accélérer l'apprentissage. Bien que la présence de congénères interlinguaux (un congénère interlingual est un mot d'une langue qui a des similitudes orthographiques et sémantiques avec un mot d'une autre langue) peut aider l'élève à comprendre plus facilement, il n'en demeure pas moins que les apprenants ne reconnaissent pas systématiquement leurs ressemblances (Tréville, 2001; Ringbom, 2007).

Par conséquent, un entraînement fréquent à l'analyse contrastive entre les langues favorisera l'évolution de l'**interlangue** des élèves. Ainsi, au cours de ses interventions pédagogiques, l'enseignant s'assure de la mise en œuvre de diverses stratégies mettant en lumière cette analyse, dans un contexte signifiant pour les élèves.

Exemples d'interventions pédagogiques qui favorisent l'analyse contrastive entre les langues :

1. Expliquer aux élèves à quoi sert l'analyse contrastive et à quel moment s'en servir. Amener les élèves à réaliser qu'ils possèdent un bagage de connaissances dans leur langue maternelle, sur lequel ils peuvent s'appuyer, ce qui peut être sécurisant et faciliter la prise de risque.
2. Poser des questions ouvertes aux élèves pour les amener à réfléchir sur ce qu'ils connaissent déjà. Par exemple : « Est-ce que vous connaissez les adverbes dans votre langue maternelle? », « Qu'avez-vous appris sur les adverbes? », « À quoi sert l'adverbe dans votre langue maternelle? ».
3. Procéder par exploration : faire observer aux élèves les similitudes ou les différences existant entre leur langue maternelle et le français. Par exemple, lors de discussions, relever des mots communs aux deux langues.
4. Faire observer des similitudes ou des différences sur le plan morphologique, phonologique ou orthographique pour amener les élèves à réaliser que plusieurs connaissances sont utilisables et transférables dans les deux langues.

Un exemple : les mots *music* et *musique*, dont la phonologie et l'orthographe diffèrent.

- Comparer ces mots sur le plan phonologique : « Ont-ils les mêmes sons? », « Qu'est-ce qui est différent? », « Est-ce qu'il y a des sons qui n'existent pas dans votre langue? ». Entraîner les élèves à prononcer correctement les mots pour améliorer la reconnaissance auditive;

- Mettre en évidence certaines particularités morphologiques ou phonologiques de certains mots en surlignant en couleur la partie du mot plus difficile à retenir.

Les élèves peuvent noter dans un cahier leurs observations pour garder des traces de leur apprentissage. Ils peuvent produire des affiches qui seront exposées en classe.

Cette démarche permet de valoriser les connaissances antérieures des élèves en reconnaissant leur compétence dans leur langue maternelle.



## L'amorçage sémantique

L'amorçage sémantique est une stratégie qui facilite le stockage, la rétention et l'accès à un mot en mémoire. Il est possible de créer divers amorçages sémantiques efficaces en s'appuyant sur les rapports intralexicaux, les indices morphologiques ainsi que les similitudes et les différences entre les langues. L'enseignant choisit la stratégie d'amorçage qui correspond le mieux au mot de vocabulaire à enseigner.

Exemple de démarche :

**Exemple 1 :** *Rosie s'amuse dehors, avec ses amies, à la lueur du réverbère.*

Présenter le nouveau mot, *réverbère*, en le faisant précéder par un autre mot sémantiquement proche ou déjà connu de l'élève, *lumière* :

- L'enseignant s'assure que les concepts de « *lumière* » et de « *rue* » sont acquis par les élèves avant d'amener le mot *réverbère*. Par exemple, il peut demander aux élèves s'ils se sont déjà promenés le soir dans la rue? Est-ce que les rues étaient éclairées? Qu'arriverait-il si les rues n'étaient pas éclairées? Est-ce que toutes les rues sont éclairées? Comment vous sentez-vous le soir quand il fait noir? Comment les rues sont-elles éclairées le soir?
- Amener les élèves à comprendre que la lumière nous permet de voir et que c'est rassurant quand il y en a.
- Plus l'amorçage est significatif, plus la trace mnésique sera forte et plus la rétention du mot sera durable.

**Exemple 2 :** *Rosie s'amuse dehors, avec ses amies, à la lueur des lampadaires.*

Présenter le nouveau mot, *lampadaire*, en s'appuyant sur les indices morphologiques :

- L'enseignant s'assure que les concepts de « *lumière* » et de « *rue* » sont acquis par les élèves en posant des questions similaires à celles de l'exemple 1.
- Analyser le mot *lampadaire* en modélisant la recherche d'indices morphologiques. Demander aux élèves s'ils voient le petit mot dans le grand mot : « Est-ce que vous voyez un mot que vous connaissez dans le mot *lampadaire*? », « Est-ce que le mot *lampadaire* vous fait penser à quelque chose? », « À quel mot *lampadaire* vous fait-il penser? ».

## Le vocabulaire et la communication orale

En langue seconde, le développement du le vocabulaire se fait d'abord à l'oral. À partir de situations et de textes authentiques, l'enseignant cible le nouveau vocabulaire qui sera au centre des apprentissages.

Cette section est divisée en trois parties principales :

Développement du vocabulaire à l'oral	
❖	Des stratégies liées à l'oral
❖	Des activités pour interpréter le sens des mots
❖	Des jeux pour se sensibiliser aux mots



## Des stratégies liées à l'oral

L'enseignant planifie des situations de communication où l'élève est appelé à assimiler le sens des mots. Selon le degré de complexité du contexte ou de la situation de communication, l'élève interprète les mots en s'appuyant sur de multiples stratégies modélisées par l'enseignant :

Stratégies liées à l'oral	Exemples
<b>Définition du mot</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utiliser des ressources humaines et matérielles : banques de mots et d'expressions, représentations graphiques, affiches, aide-mémoire, outils de référence rapides, ouvrages, dictionnaires thématiques et visuels, technologies de l'information</li> </ul>
<b>Mémorisation du mot</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exploiter ses connaissances antérieures pour les mobiliser comme source d'information</li> <li>• S'exercer : redire, répéter, regrouper, épeler, intégrer et assimiler des expressions essentielles au langage fonctionnel</li> <li>• Créer une image mentale de la signification du nouveau mot</li> <li>• Réviser les nouveaux mots appris en utilisant le système de répétitions espacées selon des intervalles croissants</li> </ul>
<b>Stratégies cognitives</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prédire le sens grâce à ses connaissances antérieures, au thème, à la tâche à accomplir, au titre, aux illustrations ou au survol du texte</li> <li>• Inférer le sens grâce aux indices du contexte (ex. : visuels), aux mots apparentés, aux mots et expressions connus, à l'intonation ou aux structures de phrase</li> <li>• Comparer les similarités et les différences significatives entre les mots</li> </ul>
<b>Stratégies métacognitives</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• S'autoréguler :             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Remettre en question la prononciation des mots nouveaux lus ou entendus</li> <li>○ Utiliser et choisir la bonne stratégie</li> <li>○ Vérifier et adapter sa performance selon le contexte présenté</li> </ul> </li> </ul>
<b>Stratégies sociales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Porter son attention sur des indices aidants pour comprendre les sens du message et se concentrer sur eux</li> <li>• Coopérer, travailler avec les autres, apprendre avec les autres et s'aider mutuellement</li> <li>• Prendre des risques, s'exprimer et expérimenter en tant que membre d'un groupe</li> <li>• Se familiariser avec les repères culturels liés à la situation de communication</li> </ul>

Tiré et adapté des programmes de français, langue seconde, au primaire et au secondaire, et du mémoire de maîtrise *Les stratégies d'apprentissage du vocabulaire en anglais, langue seconde au niveau collégial*, présenté en 2017 à l'Université du Québec à Montréal par Audrey Patenaude.



### Des activités pour interpréter le sens des mots

Dans le cadre d'une activité dont le but est de faire comprendre que plusieurs éléments peuvent modifier le sens des mots, il importe que l'élève prenne conscience de ce qui se passe sur ce plan dans sa culture. On l'amène à formuler des hypothèses. L'élève est sensibilisé à la façon dont, dans sa langue maternelle, il recourt au décodage du vocabulaire dans un sens interculturel.

Voici des suggestions d'activités qui peuvent favoriser l'interprétation des mots en situation de communication orale :

- Faire observer, dans un but d'imitation, des comportements non verbaux de locuteurs natifs (ex. : en regardant des films, des émissions de télévision ou des vidéos représentant la culture québécoise francophone);
- Faire faire des exercices de prononciation des mots et, dans le cadre d'activités écrites, demander de biffer les lettres qui ne sont pas prononcées à l'oral;
- Interagir avec les élèves dans des situations authentiques (ex. : dans des commerces, des activités culturelles, des sorties de classe) et prendre en note des mots incompris;
- À partir d'une liste de mots extraits d'un texte destiné à l'écoute, faire émettre des hypothèses sur son contenu, pour que les élèves anticipent ou réajustent leur compréhension;
- Demander à chaque élève de chercher une douzaine de mots clés qu'il s'attend à voir apparaître au cours d'une conversation sur un sujet donné.

Dans le but de développer la sensibilité aux mots des élèves, il est possible de mettre en œuvre dès le premier jour de classe, lors de transitions par exemple, plusieurs activités qui permettent de raffiner leurs connaissances lexicales et d'augmenter la fréquence d'utilisation des mots de vocabulaire sélectionnés par l'enseignant :

### Des jeux pour se sensibiliser aux mots

Venez jouer avec nous!



Les suggestions qui suivent sont inspirées et adaptées de Beck, McKeown et Kucan (2012).

**Pouce en l'air**

Les élèves doivent indiquer, en levant le pouce, si le mot vedette les décrit. Ils doivent ensuite justifier leur réponse.

« Est-ce que tu es *amical*? Pourquoi? »

Facultativement, les élèves désignent un camarade qui possède la qualité mentionnée.

**Mime!**

Les élèves miment un mot vedette. L'enseignant peut observer si les élèves utilisent une gestuelle appropriée au contexte donné.

« Montre de quoi tu as l'air si tu es *essoufflé*. »

**Faites un choix!**

Les élèves doivent choisir parmi deux options proposées par l'enseignant et justifier leur choix.

« Qu'est-ce qui serait *étonnant* : voir un écureuil dans un parc ou entendre votre chien vous dire bonjour? Expliquez-moi. »

**Exemples oui / exemples non**

Les élèves doivent prononcer le mot vedette si la situation énoncée s'applique et ne rien dire si le contexte n'est pas approprié.

« Vous allez vous *empresser* de retourner chez vous si un ami vous y attend. »

« Vous allez vous *empresser* de traverser la rue sur un feu rouge. »

**On cartonne!**

L'enseignant propose un mot vedette et les élèves font une carte sémantique à partir de ce mot.

**Les mots amis**

L'enseignant suggère un mot vedette aux élèves. Ils doivent enchaîner en suggérant un autre mot vedette lié à ce dernier (un synonyme, un homophone, etc.) et expliquer ce qui motive leur suggestion.

« Quel mot vedette va bien avec *barricader*? »

**Décrivez-moi**

Les élèves emploient un mot vedette en faisant des liens avec leurs expériences vécues.

« Décrivez-moi un moment où vous vous êtes senti *enjoué*. »

**Vous pouvez dire...**

Donner des exemples aux élèves de situations où ils peuvent employer un mot. Pour vérifier leur compréhension du mot dans divers contextes, leur demander ensuite de trouver eux-mêmes des exemples.

« Vous pouvez dire que vous vous êtes senti *exténué* après avoir participé à une partie de soccer. Dans quelle autre circonstance pourriez-vous vous sentir *exténué*? »

**Le mot manquant**

Les élèves doivent oralement trouver le mot manquant dans une phrase énoncée par l'enseignant.

« Vous avez \_\_\_\_\_ si vous tombez en posant le pied sur une roche. »

**Finir les phrases**

Les élèves terminent la phrase de l'enseignant. Plusieurs possibilités sont admissibles.

« Quand j'ai examiné le contenu de ma boîte à lunch, j'ai trouvé... »

## Le vocabulaire et la lecture

### La lecture est-elle un bon moyen pour acquérir du nouveau vocabulaire?

Depuis plusieurs années, les chercheurs (Johnson, 1982; Nation, 1990; Picoche, 1999) semblent arrivés à un consensus qui stipule que la lecture ne peut à elle seule garantir l'apprentissage de nouveau vocabulaire. Ainsi, les chercheurs s'entendent pour dire que si, pour 100 mots de texte, 10 sont inconnus, il y a peu de chances que la séance de lecture soit rentable pour un élève en lecture autonome.



Pour accéder à la compréhension d'un texte, l'élève doit posséder 96 % du vocabulaire dans son répertoire lexical (actif et passif). (Anctil et Proulx, 2016)

Au cours de la **lecture partagée**, l'élève en classe de langue seconde est souvent appelé à deviner le sens des mots dans un contexte précis créé par l'auteur. De plus, il lui est plus difficile de trouver les mots pour s'exprimer sur le contenu de sa lecture qu'un élève de langue maternelle. Pour ces raisons, il est suggéré de compléter la lecture par des tâches visant

l'apprentissage du vocabulaire cible.

Une des stratégies de compréhension du vocabulaire est de s'appuyer sur le contexte linguistique, auquel cependant on ne peut toujours se fier. De fait, un contexte peut être :

- Révélateur, s'il contient assez d'indices pour favoriser la compréhension;
- Général, s'il fournit une idée de la catégorie où l'on peut placer le mot (ex. : le contexte permet de comprendre que l'on parle d'un sentiment);
- Neutre, s'il ne donne pas d'indice sur le sens du mot, ce qui est fréquent en littérature;
- Trompeur, s'il comporte des indices qui peuvent induire en erreur (ex. : ironie ou sarcasme).

L'enseignant planifie et organise des activités de prélecture et de lecture ciblant le vocabulaire en tenant compte des systèmes cognitifs (mémorisation, amorçage sémantique et fréquence d'utilisation), du contexte et des *stratégies d'enseignement explicites sur le vocabulaire* (voir p. 31).

Développement du vocabulaire en lecture
❖ Des activités dans un contexte de prélecture et de lecture
❖ Des stratégies d'enseignement-apprentissage du vocabulaire dans un contexte de lecture
❖ Des albums pour jouer avec les mots
❖ Des procédés stylistiques

### Des activités dans un contexte de prélecture et de lecture

Il importe de préparer les élèves à la lecture de textes authentiques. Pour ce faire, l'enseignant active les connaissances antérieures de ses élèves et vérifie sur quelles connaissances il pourra appuyer les nouvelles et ainsi créer un amorçage sémantique efficace. Ensuite, il modélise :

- Des approfondissements de la connaissance des mots à l'aide de ces techniques :
  - La vérification du sens inféré des mots cibles (faire des associations avec des définitions, des traductions ou des images);
  - La manipulation (analyser les constituants des mots, produire des dérivés ou faire passer les mots d'une catégorie grammaticale à une autre);
  - L'interprétation (constituer des champs sémantiques, classer des éléments selon le sens ou leur fonction dans le discours, par exemple les connecteurs tels que *puisque* et *par contre*);
  - La contextualisation (analyser les types d'indices contenus dans les textes et amener les élèves à justifier leurs hypothèses);
  - La production (faire générer par les élèves des contextes d'emploi des mots cibles).
- Des accompagnements graphiques, sonores ou animés quand le support est informatisé.

## Des stratégies d'enseignement-apprentissage du vocabulaire dans un contexte de lecture

### Faire des déductions en se servant du contexte

L'enseignant se sert du modelage pour :

- Montrer aux élèves comment trouver des indices susceptibles de révéler la signification de nouveaux mots (ex. : indices morphologiques, contexte).

Lorsqu'un nouveau mot est rencontré lors d'une lecture, les élèves :

- Regardent l'ensemble de la phrase;
- Portent attention aux phrases précédentes;
- Observent la composition du mot;
- Observent une illustration ou un diagramme.

L'enseignant souligne aux élèves que, dans un premier temps, la compréhension générale prévaut et qu'il n'est pas pertinent de s'attarder au sens de tous les mots d'un texte. Cela développera la tolérance à l'ambiguïté, un facteur important en langue seconde.

### Un mur de mots

Lors d'une lecture ou de l'apprentissage d'une notion en particulier :

- Créer avec les élèves un ensemble de mots clés :
  - Restreint (respecter la limite de la mémoire de travail);
  - Renouvelé régulièrement, en lien avec les sujets exploités (ex. : les beaux passages relevés par les élèves [avec justifications], les expressions, les mots que nous connaissons);
  - Dont le vocabulaire est plus près du vécu de l'élève au début de l'apprentissage;
  - Dont les noms sont accompagnés de déterminants;
  - Dont les cooccurrences fréquentes font partie.

Graduellement :

- Créer des tableaux de famille de mots;
- Établir avec les élèves des listes à partir desquelles les mots sont étudiés de manière plus approfondie;
- Examiner les mots, leur racine, leurs diverses formes ou significations.

Les mots mis en évidence sont utiles et transférables dans les autres disciplines étudiées ou d'une langue à l'autre.

## Conversation en petits groupes au sujet du vocabulaire

À la suite d'un texte lu, vu ou entendu :

- Faire ressortir des mots clés utiles à connaître pour la compréhension générale du texte;
- Trouver le sens de ces mots :
  - discuter,
  - utiliser une variété de ressources;
- Réfléchir :
  - émettre des hypothèses sur le sens des mots,
  - analyser les indices morphologiques ou phonologiques des mots (ex. : examiner les préfixes),
  - observer la progression sémantique des mots (ex. : *peu, modérément, beaucoup, passionnément*);
- Développer sa sensibilité aux mots :
  - démontrer sa curiosité par rapport aux nouveaux mots,
  - démontrer son intérêt au regard des caractéristiques culturelles des mots.

## L'utilisation d'outils de référence

En début d'apprentissage, les élèves utilisent :

- Des dictionnaires illustrés, qui recensent 2000 ou 3000 mots et sont organisés par groupes thématiques plutôt qu'alphabétiques;
- Des dictionnaires illustrés en version bilingue, imprimés ou en ligne.

Graduellement, l'enseignant prend soin d'initier les élèves :

- À l'ordre alphabétique;
- Au sens des abréviations;
- Aux structures des verbes cités en exemple;
- Aux cooccurrences contenues dans les exemples;
- Au fonctionnement général d'une variété de dictionnaires (ex. : synonymes);
- Aux différences entre les définitions et les exemples, etc.

## Des albums pour jouer avec les mots

Les albums offrent des contextes riches pour l'exploration et l'usage de multiples procédés destinés à enrichir le vocabulaire des élèves. Voici quelques suggestions et pistes d'exploitation possibles.

Types d'albums	Ce que permet le jeu avec les mots
<p><b>Abécédaires bilingues, plurilingues ou amusants</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apprentissage de l'ordre alphabétique nécessaire à l'usage du dictionnaire</li> <li>• Analyse contrastive entre les langues</li> <li>• Facilitation de la mémorisation des lettres et des mots (pleins, grammaticaux, etc.) grâce aux contextes visuels et syntaxiques (fournis par les phrases)</li> <li>• Découverte de la culture véhiculée par une autre langue</li> <li>• Développement du plaisir de manipuler les pages (ex. : trouver la réponse à des devinettes, se familiariser avec les tautogrammes)</li> <li>• Travail sur l'attribution du genre et les caractéristiques morphologiques des mots</li> </ul>
<p><b>Albums jeunesse</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Travail sur la correspondance graphème-phonème</li> <li>• Travail sur la syllabation</li> <li>• Utilisation des stratégies d'enseignement-apprentissage du vocabulaire (voir la section <i>Des stratégies d'enseignement et des démarches pédagogiques</i> p. 28)</li> <li>• Observation de diverses structures de texte et de phrase (ex. : la structure répétitive, qui peut favoriser la mémorisation du vocabulaire)</li> <li>• Analyse des contextes</li> <li>• Prédications à partir des images</li> <li>• Formulation et vérification par les élèves de leurs propres hypothèses sur le vocabulaire</li> <li>• Familiarisation avec les collocations, les procédés stylistiques et l'humour</li> </ul>
<p><b>Albums documentaires</b></p> <p>(S'assurer que les élèves ont les connaissances nécessaires pour interpréter l'information contenue dans les diverses structures organisationnelles et les éléments graphiques du texte)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interprétation du sens des mots</li> <li>• Examen des rapports intralexicaux</li> <li>• Utilisation des stratégies d'enseignement-apprentissage du vocabulaire (voir la section <i>Des stratégies d'enseignement et des démarches pédagogiques</i> p. 28)</li> <li>• Observation de diverses structures de texte et de phrase (ex. : la structure répétitive, qui peut favoriser la mémorisation du vocabulaire)</li> <li>• Formulation et vérification par les élèves de leurs propres hypothèses sur le vocabulaire</li> <li>• Analyse des contextes (sans oublier les illustrations, les graphiques et les tableaux)</li> </ul>



## Des procédés stylistiques

Les procédés stylistiques sont source de complexité pour l'élève dans un contexte de français, langue seconde. L'on fait en sorte que ces procédés représentent pour l'apprenant davantage qu'une accumulation de mots nouveaux puisés au hasard de diverses lectures. Il importe d'explorer les procédés stylistiques en amenant les élèves à porter un regard attentif aux mots, à viser la précision dans le choix du vocabulaire, à s'interroger sur le sens de chaque mot et à expérimenter les effets de l'agencement de ces mots dans un certain ordre. Adopter une attitude de curiosité par rapport à la langue par le questionnement, le plaisir de jouer avec les mots et l'utilisation des procédés stylistiques favorise de surcroît une compréhension toujours plus juste du sens des textes et l'appropriation de repères culturels francophones. L'étude des procédés stylistiques aide à développer une souplesse et une créativité dans la structuration de la pensée. Le tableau qui suit offre quelques exemples de ces procédés.

Procédés stylistiques	Ce que c'est	Exemples
<b>Comparaison</b>	Consiste à rapprocher deux termes qui font partie de domaines différents en utilisant <i>comme, tel, semblable à...</i>	<i>Martin dort comme un bébé.</i> <i>Son front est brûlant comme le feu.</i> <i>Elle danse, légère tel un oiseau dans le ciel.</i>
<b>Hyperbole</b>	Consiste à amplifier un énoncé pour produire une forte impression	<i>Le cellulaire, c'est la sécurité, c'est l'accessibilité, c'est la liberté, c'est la libre expression, c'est l'invention du siècle!</i>
<b>Litote</b>	Consiste à en dire moins pour exprimer plus	<i>C'est vrai, il n'est pas laid. (Il est beau.)</i> <i>Je ne te hais pas tant que cela. (Je t'aime beaucoup.)</i> <i>Ouais, ce n'est pas mauvais finalement! (C'est même très bon.)</i>
<b>Métaphore</b>	Consiste à utiliser un mot à la place d'un autre, sur la base de la ressemblance ou de l'opposition	<i>Ses yeux sont deux diamants dans la nuit.</i> <i>Tu es mon oasis au milieu du désert.</i> <i>La vie est un long fleuve tranquille.</i>
<b>Périphrase</b>	Consiste à utiliser plusieurs mots pour désigner quelque chose ou quelqu'un sans dire son nom	<i>L'astre du jour (le soleil)</i> <i>Les forces de l'ordre (les policiers)</i> <i>La langue de Molière (le français)</i>

Procédés extraits et adaptés de la *Progression des apprentissages*, programme enrichi au secondaire.

## Le vocabulaire et l'écriture



Connaître un mot, on le sait, implique de savoir, entre autres, l'orthographe. La richesse et la variété du vocabulaire et de l'orthographe jouent un rôle dans la qualité de la production écrite. En langue seconde, les élèves ont particulièrement besoin de faire des activités d'exploration et de découverte pour saisir les multiples facettes du vocabulaire. Le développement de la compétence à écrire est un long processus, dont l'apprentissage du vocabulaire fait partie.

La recherche nous met en garde lorsqu'il s'agit de soutenir les élèves à l'écrit. Au primaire, la dimension orthographique semble prédominer dans les démarches d'enseignement en salle de classe, au détriment d'un enseignement lexical systématique. Au secondaire, le vocabulaire semble être le parent pauvre de la salle de classe (Anctil, 2014).

### Développement du vocabulaire en écriture

- ❖ La place de l'orthographe d'usage en classe de langue seconde
- ❖ Le projet d'écriture
- ❖ Des activités d'écriture pour le primaire et le secondaire

## La place de l'orthographe d'usage en classe de langue seconde

### Quelle est la place de l'orthographe d'usage?

En langue seconde, le sens du message prédomine. L'élève communique en sélectionnant le vocabulaire approprié à la situation de communication. Il est appelé à utiliser, selon le contexte, une variété de stratégies pour véhiculer le sens voulu. Savoir orthographier est dès lors considéré non comme le but principal, mais comme une composante de la connaissance lexicale.



Dans cette section, l'enseignant trouvera des suggestions d'activités adaptables, dont certaines sont tirées de la liste orthographique du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2014).

Ces activités d'apprentissage de l'orthographe d'usage permettent :

- D'amener les élèves à prioriser la recherche de sens au cours de leurs productions;
- D'amener les élèves à s'intéresser collectivement aux mots et à contribuer à accroître leur vocabulaire ainsi qu'à développer un répertoire linguistique commun, quelle que soit la langue d'origine de chacun;
- De développer et d'affiner la compréhension des élèves du système orthographique en fournissant l'occasion :
  - de s'interroger sur l'orthographe des mots et de la considérer sous différents angles,
  - de formuler et de valider des hypothèses,
  - d'élaborer un raisonnement orthographique et de l'expliciter à l'aide du métalangage adéquat,
  - d'expérimenter et d'acquérir des stratégies de mémorisation et de rappel (ex. : consigner les traces de leur démarche).

Adapté de la *Liste orthographique à l'usage des enseignantes et des enseignants du primaire*, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, p. 106-108.

## **Des exemples d'activités à mettre en œuvre**

### **Observation du mot du jour**

#### **Aperçu**

Quotidiennement, l'enseignant met en vedette un mot issu de textes qu'il a choisi de travailler en classe avec ses élèves. Au cours de la journée, les élèves sont amenés à observer le mot et à l'utiliser dans des activités courtes et diversifiées.

### **La révision de mots**

#### **Aperçu**

L'enseignant planifie une série de cinq activités courtes et diversifiées qui amènent les élèves à revoir, sous divers angles, des mots étudiés antérieurement. Les élèves choisissent l'ordre dans lequel ils réaliseront ces activités de consolidation au cours de la semaine.

### **La dictée réflexive (métacognitive)**

#### **Aperçu**

L'enseignant recourt à la dictée réflexive pour l'étude systématique de mots regroupés en fonction d'un critère de sélection (ex. : règle de position). Cette dictée amène les élèves à faire le point sur leurs certitudes, sur leurs doutes orthographiques et sur la pertinence de recourir à des ouvrages de référence pour lever leurs doutes. Au cours de la semaine, les élèves examinent les mots sous différents angles et conservent des traces de leurs observations, ce qui soutient la mémorisation et le rappel de l'orthographe de ces mots.

Quelques semaines plus tard, les mêmes mots sont dictés à nouveau aux élèves. Les apprenants mettent alors leurs connaissances en mathématique à profit pour illustrer leur degré de rétention des mots et pour juger de l'efficacité de leurs stratégies de mémorisation et de rappel à moyen ou à long terme.

## Le projet d'écriture

### Une piste pour enrichir le vocabulaire!

L'élève qui apprend une langue seconde est souvent très limité quand vient le temps d'écrire un texte. Pourtant, ce ne sont pas nécessairement les idées qui manquent! C'est son vocabulaire qui est lacunaire. Et si on enrichissait son vocabulaire par la lecture et l'écriture?



Voici quelques idées qui permettent à l'élève de réfléchir sur les mots, d'en approfondir la compréhension tout en ayant le plaisir de les utiliser dans des projets d'écriture...

Par exemple, un projet d'écriture peut consister à décrire le lieu où on habite. Diverses phases préparatoires peuvent être planifiées pour enrichir le vocabulaire nécessaire à la mise en œuvre de ce projet :

- Activer les connaissances antérieures des élèves, leur permettre de participer à des échanges avec leurs camarades de classe, à des remue-méninges par exemple, et d'utiliser l'oral pour préparer l'écrit;
- Enseigner et modéliser les stratégies d'apprentissage nécessaires à la tâche, planifier son travail par exemple;
- Faire des lectures variées et inspirantes où l'on trouve des descriptions de pays, de villes, de villages, de campagnes, de rues, de maisons, etc.;
- Relever les termes par lesquels les auteurs décrivent ces lieux. En s'inspirant des lectures, progressivement, constituer des banques de mots liés aux lieux, aux marqueurs de temps, de cause, de conséquence, etc.;
- Inviter les élèves à observer leur milieu de vie : se promener dans leur quartier et prendre des notes écrites et des photos. Toutes les observations, les notes et les photos serviront au projet d'écriture.

### Des activités d'écriture pour le primaire et le secondaire

- **Des mots à décorer**

Cette activité propose aux élèves une façon originale et amusante d'élargir leur vocabulaire et d'améliorer leur orthographe. Elle les invite à « décorer », par des dessins ou d'autres éléments graphiques, les nouveaux mots qu'ils rencontrent lors de leurs lectures, pour en faciliter l'apprentissage du sens et de l'orthographe.

[http://www.acelf.ca/c/bap/fichiers/1016\\_bap12\\_mots-a-decorer.pdf](http://www.acelf.ca/c/bap/fichiers/1016_bap12_mots-a-decorer.pdf)

- **Activité publicitaire**

Cette activité invite les élèves à créer une annonce publicitaire pour un objet inusité. Elle leur permet de s'initier au style de communication utilisé en publicité et, du même coup, d'enrichir leur vocabulaire et de découvrir les subtilités de la langue française.

[http://www.acelf.ca/c/bap/fichiers/1021\\_bap12\\_annonces-publicitaires-inusitees.pdf](http://www.acelf.ca/c/bap/fichiers/1021_bap12_annonces-publicitaires-inusitees.pdf)

- **Collection privée**

Chaque élève pige une lettre de l'alphabet. La première étape consiste à choisir un mot qui débute par cette lettre, un mot dont le son ou la signification plaît particulièrement à l'élève. Il effectue ensuite une recherche sur ce mot : son origine, les rapports intralexicaux qui émanent de ce mot, etc. L'élève peut rédiger une devinette ou partager avec la classe ses trouvailles.

[http://www.acelf.ca/c/bap/fichiers/497\\_bap02\\_collection-privee.pdf](http://www.acelf.ca/c/bap/fichiers/497_bap02_collection-privee.pdf)

- **La langue de chez nous**

Activité sur la langue (française) parlée. L'activité amène les élèves à répertorier les expressions de la vie quotidienne utilisées dans leur région. Elle les invite à déterminer lesquelles sont justes et lesquelles ne sont pas appropriées; dans ce dernier cas, elle leur demande de trouver le terme correct ou l'expression adéquate. Elle les incite à se corriger mutuellement. Cette fiche fournit les adresses de sites Web pertinents ainsi que le titre d'un livre utile.

[http://www.acelf.ca/c/bap/fichiers/514\\_bap01\\_langue-de-chez-nous.pdf](http://www.acelf.ca/c/bap/fichiers/514_bap01_langue-de-chez-nous.pdf)

- **Des proverbes et des maximes**

Activité ludique d'enrichissement du vocabulaire. L'activité amène les élèves à distinguer les proverbes et maximes d'autres genres d'expressions et de locutions.

[http://www.acelf.ca/c/bap/fichiers/471\\_bap03\\_proverbes-et-maximes.pdf](http://www.acelf.ca/c/bap/fichiers/471_bap03_proverbes-et-maximes.pdf)

## Quelles sont les difficultés les plus fréquentes dans l'acquisition du vocabulaire en langue seconde?

### Difficulté liée à la langue ou difficulté d'apprentissage?

Il arrive fréquemment qu'en langue seconde, certains élèves éprouvent de la difficulté à apprendre le vocabulaire. Dans certains cas, il peut être difficile de déterminer s'il s'agit d'une difficulté d'apprentissage ou d'une simple utilisation inefficace de stratégies.



Il est important pour l'enseignant de porter attention aux erreurs de vocabulaire des élèves, en les invitant à verbaliser leurs choix de mots. Ces verbalisations lui donnent des indices et lui permettent de diagnostiquer certaines difficultés, ce qui l'aidera à ajuster ses interventions pédagogiques.

**L'erreur est un outil d'apprentissage lorsque l'enseignant amène l'élève à faire un retour réflexif sur ses acquisitions linguistiques. Cela permet à l'apprenant de porter un regard analytique sur la langue.**

### Exemples de difficultés fréquentes

- ❖ L'élève confond sa langue maternelle avec la langue seconde.
- ❖ L'élève fait une surgénéralisation des règles de la langue seconde.
- ❖ L'élève utilise de façon inadéquate un mot.
- ❖ L'élève ne retient pas les mots nouvellement appris.
- ❖ L'élève surutilise la périphrase ou les mots génériques.
- ❖ L'élève commet des erreurs lexico-syntaxiques.
- ❖ L'élève fait régulièrement des confusions de genre ou des erreurs lexico-morphologiques.
- ❖ L'élève craint l'erreur et évite la prise de risque.



## Des difficultés?

### Voici des pistes de solution!

Il est important de savoir que peu importe la difficulté de l'élève, celle-ci sera plus facile à corriger si l'élève démontre un intérêt pour la langue seconde et est motivé à en faire l'apprentissage, d'où l'importance de présenter des activités pédagogiques significatives et liées aux champs d'intérêt des apprenants.



### Difficulté :

- ✓ L'élève confond sa langue maternelle avec la langue seconde.

### L'élève fait des erreurs interlinguales en :

- Recourant à l'invention lexicale : « **fermure** » pour « *lock* »;
- Calquant la langue maternelle : « **Diane maison** » au lieu de « *la maison de Diane* », « *je parle sur le téléphone* » au lieu de « *je parle au téléphone* »;
- Francisant le mot : « *je suis confusé* » au lieu de « *je suis confus* ».

### Des pistes de solution :

- Utiliser l'**analyse contrastive des langues** pour comparer les différences syntaxiques, sémantiques ou morphologiques et ainsi mettre en évidence l'interférence.
- Apporter une rétroaction corrective à l'élève en sélectionnant la stratégie à travailler. Il ne s'agit pas de corriger toutes les erreurs en même temps, mais de déceler les erreurs les plus fréquentes et de modéliser la nouvelle stratégie que l'élève apprendra à utiliser de façon autonome.
- Amener l'élève à adopter une démarche réflexive sur ses apprentissages.

Malgré les interférences possibles entre les langues, il importe d'encourager les élèves à recourir à leur langue maternelle. L'interférence constitue un phénomène normal qui s'estompe au fur et à mesure que les compétences en français se développent.

**Difficulté :**

- ✓ L'élève fait une surgénéralisation des règles de la langue seconde.

**L'élève :**

- Généralise la règle de l'ajout du *e* pour mettre un mot au féminin, alors il peut dire « *une grande-mère* » : le manque de vocabulaire explique la surgénéralisation, car l'élève a une méconnaissance du mot composé *grand-mère*;
- Généralise la formation des verbes en *er*, alors il peut dire « *je ne peux pas bicycler plus vite* » au lieu de « *je ne peux pas pédaler plus vite* ». Le manque de vocabulaire explique la surgénéralisation.

**Des pistes de solution :**

- Apporter une rétroaction corrective à l'élève en lui expliquant son erreur de surgénéralisation.
- Revoir avec l'élève les limites de la règle en cause et lui demander de corriger des erreurs similaires en justifiant sa correction.
- Enseigner de façon explicite le mot absent du registre de l'élève.
- Corriger les erreurs les plus fréquentes en priorité. Il ne s'agit pas de corriger toutes les erreurs en même temps.
- Amener l'élève à adopter une démarche réflexive sur ses apprentissages.

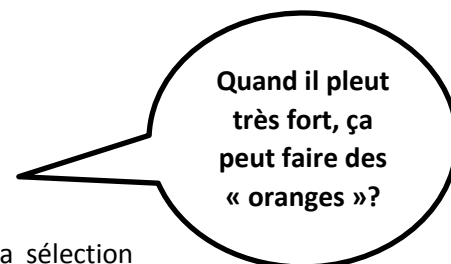
Malgré les généralisations possibles de règles à d'autres mots, il importe d'encourager les élèves à recourir aux stratégies qu'ils connaissent déjà. Cependant, l'enseignant veille à réajuster l'utilisation de certaines règles pour corriger les erreurs. La surgénéralisation constitue un phénomène normal qui s'estompe au fur et à mesure que les compétences en français se développent.

**Difficulté :**

- ✓ L'élève utilise de façon inadéquate un mot.

**L'élève :**

- Confond des mots phonologiquement proches, ainsi la sélection d'un mot peut aboutir au choix d'une forme erronée (ex. : **extension** de voix plutôt qu'*extinction de voix*);
- Confond deux mots qui n'ont rien en commun quant à leur forme, mais qui se ressemblent par leur sens (ex. : « *la cloche a chanté* » au lieu de « *la cloche a sonné* »).

**Des pistes de solution :**

Qu'il s'agisse d'un manque de vocabulaire, d'un mauvais stockage en mémoire ou d'une confusion, il importe de créer de multiples occasions d'exposer l'élève à de nouveaux mots :

- Favoriser les associations mentales pour créer un **amorçage sémantique** significatif, en utilisant la stratégie adéquate en fonction du mot en cause :
  - L'analyse des **rappports sémantiques** : Expliciter la classification ou le regroupement des mots par la synonymie, l'antonymie, l'hyponymie ou l'hyponymie, selon le cas;
  - L'analyse des **indices morphologiques** : Modéliser l'emploi des indices à partir de la racine, du préfixe ou du suffixe. Mettre en lumière le « petit mot dans un grand mot » ou utiliser des mots de même famille;
  - Comparer la phonologie des mots qui posent problème.
- Enseigner systématiquement la polysémie des mots en fonction du contexte.
- Jouer et s'amuser avec les collocations, les cooccurrences et les procédés stylistiques.
- Revoir les stratégies liées au stockage du vocabulaire en mémoire, car elles déterminent la facilité avec laquelle l'élève aura accès au lexique qu'il a en mémoire, ce qui lui permettra de choisir le bon mot, dans le bon contexte, et qui diminuera le temps d'évocation.
- S'assurer d'une **fréquence d'utilisation** suffisante et éviter la **surcharge** de la mémoire de travail.

**Difficulté :**

- ✓ L'élève ne retient pas les mots nouvellement appris.

**Des pistes de solution :**

- Choisir des démarches d'**enseignement explicite** pour faciliter la mémorisation des nouveaux mots.
- S'assurer de tenir compte de la capacité de la **mémoire de travail** (soit 7 éléments à la fois), en évitant la surcharge cognitive.
- S'assurer de la compréhension des nouveaux mots à l'étude, car sans compréhension, l'élève ne peut encoder le mot dans sa mémoire lexicale.
- Favoriser les associations mentales pour créer un **amorçage sémantique** significatif.
- S'assurer d'une **fréquence d'utilisation** adéquate. Il est recommandé d'utiliser les nouveaux mots de 10 à 12 fois, à intervalles croissants et dans différents contextes.
- Créer de multiples occasions d'exposer l'élève aux nouveaux mots, dans différents contextes, pour qu'il les intègre dans son vocabulaire actif (voir la section *Des jeux pour se sensibiliser aux mots* p. 47).

**Difficulté :**

- ✓ **L'élève surutilise la périphrase ou les mots génériques.**

La périphrase, c'est-à-dire l'utilisation de la description du mot plutôt que du mot exact (ex. : *la chose pour couper le gazon* au lieu de *la tondeuse*), est une excellente stratégie de dépannage qui peut aider l'élève à se faire comprendre en début de parcours. Toutefois, il est important de perfectionner, d'élargir et de raffiner le vocabulaire des élèves.

**Des pistes de solution :**

- Encourager l'élève à chercher dans son bagage lexical et lui laisser le temps de retrouver un mot plus précis.
- Inviter l'élève à comparer des textes qui utilisent des mots précis plutôt que la périphrase pour lui faire prendre conscience de la valeur ajoutée de l'emploi d'un vocabulaire précis.
- Choisir des démarches d'**enseignement explicite** pour faciliter la mémorisation des nouveaux mots.
- S'assurer de tenir compte de la capacité de la **mémoire de travail** (dont la limite est de 7 éléments) en évitant la surcharge cognitive.
- S'assurer de la compréhension des nouveaux mots à l'étude, car sans compréhension, l'élève ne peut encoder le mot dans sa mémoire lexicale.
- Favoriser les associations mentales pour créer un **amorçage sémantique** significatif.
- S'assurer d'une **fréquence d'utilisation** adéquate. Il est recommandé de voir les nouveaux mots de 10 à 12 fois, à intervalles croissants et dans différents contextes.
- Créer de multiples occasions d'exposer l'élève aux nouveaux mots, pour qu'il les intègre dans son vocabulaire actif (voir la section *Des jeux pour se sensibiliser aux mots* p. 47).

## Difficulté :

### ✓ L'élève commet des erreurs lexico-syntaxiques.

En langue seconde, on constate que les erreurs lexico-syntaxiques peuvent être attribuables à un manque de vocabulaire et non uniquement à des erreurs d'ordre syntaxique (Ancitil, 2014).

- Utilise de façon erronée les cooccurrences. Par exemple, l'élève dit « *il réussit **de** nous convaincre* » au lieu d'« *il réussit à nous convaincre* ».

## Des pistes de solution :

- Enseigner les cooccurrences de façon explicite.
- Enseigner les mots accompagnés de leur construction, selon leur contexte.
  - Des exemples avec le verbe *courir* : « *courir après son chien* », « *courir dans la rue* », « *courir à sa perte* »;
  - Des exemples avec le nom *boîte* : « *boîte en métal* », « *boîte de carton* », « *boîte à pain* ».
- Enseigner explicitement la construction syntaxique des mots ou l'usage des cooccurrences.
- Encourager l'usage du dictionnaire pour l'observation des multiples usages des cooccurrences et des **mots grammaticaux**.
- Enseigner les cooccurrences dans des contextes signifiants et authentiques.
- Enseigner des expressions pour enrichir le vocabulaire des élèves.
- Inviter les élèves à se construire un glossaire personnel dans lequel ils notent les cooccurrences.

**Difficulté :**

- ✓ L'élève fait régulièrement des confusions de genre ou des erreurs lexico-morphologiques.



Le Canada, mon  
« belle » pays!

Dans la chaîne discursive, l'attribution du genre des noms a des effets sur plusieurs éléments grammaticaux, comme le déterminant, l'adjectif ou le participe passé. Lorsque le genre du nom est méconnu ou non maîtrisé, on remarque plusieurs erreurs dans les productions orales et écrites des apprenants.

**Des pistes de solution :**

L'absence de rétroaction de la part de l'enseignant et l'exposition à des formes incorrectes produites par les pairs peuvent avoir des effets négatifs sur l'acquisition du genre, ce qui entraîne la fossilisation des erreurs par la suite.  
(Harley, 1998; Granfeldt, 2005)

- Accompagner le nom d'un déterminant (*le* ou *la* de préférence), à l'oral et à l'écrit, lors de sa présentation.
- Enseigner de façon explicite les terminaisons à indices prédictifs élevés (voir *L'attribution du genre* p. 38).
- Enseigner les mots en contexte.
- Faire observer l'attribution correcte du genre des noms (voir *L'attribution du genre* p. 36).
- Apporter une rétroaction corrective, sur les mots les plus fréquents en priorité, en invitant les élèves à s'autocorriger à la suite d'indices métalinguistiques.

L'attribution correcte du genre se fait sur une période prolongée. Elle demande beaucoup d'efforts et de patience de la part de l'apprenant et de l'enseignant.

**Difficulté :**

- ✓ **L'élève craint l'erreur et évite la prise de risque.**

**L'élève :**

- Évite de prendre la parole;
- Répond souvent qu'il ne sait pas.

Il importe de vérifier si l'élève ne connaît pas la réponse ou s'il évite de prendre la parole de peur de se tromper.

**Des pistes de solution :**

- Adopter des attitudes d'ouverture et de respect qui favorisent la communication.
- Créer un climat où l'erreur est vue comme un objet de réflexion et d'apprentissage.
- Créer un climat motivant où l'on joue avec les mots, où la participation de tous est favorisée grâce à des activités ludiques telles que des virelangues ou des charades (voir la section *Des jeux pour se sensibiliser aux mots* p. 47).
- Enseigner des techniques de gestion du stress ou de développement de l'estime de soi.
- Favoriser la prise de parole en petit groupe en début de parcours.
- Accorder du temps de réflexion aux élèves (au moins une minute) avant d'exiger une réponse.
- Adopter une attitude réceptive lorsque les élèves verbalisent leurs justifications ou leur compréhension.
- Offrir différents contextes de présentation des nouveaux mots (ex. : le multimédia pour permettre aux élèves d'entendre d'autres locuteurs, des applications technologiques).





## Références

ACELF. *Banque d'activités pédagogiques*. <http://goo.gl/J2mPr1>.

ANCTIL, D. (2014). « Quand l'erreur de vocabulaire se déguise en erreur de grammaire », *Québec français*, n° 172, p. 20-22.

ANCTIL, D., et C. PROULX (2016). *Comment soutenir le vocabulaire des élèves?*, Centre de diffusion et de formation en didactique du français. <http://diffusion-didactique.scedu.umontreal.ca/>.

ARMAND, F., et É. MARAILLET (2015). « Quelques principes de l'enseignement-apprentissage du vocabulaire chez les élèves allophones, bilingues et plurilingues », *Québec français*, n° 175, p. 48-51.

BECK, I. L., M. G. MCKEOWN et L. KUCAN (2012). *Bringing Words to Life: Robust Vocabulary Instruction*, Guilford Press.

BECK, I. L., M. G. MCKEOWN et R. c. OMANSON (1987). "The effects and uses of diverse vocabulary instruction techniques", dans McKeown M. G., et M. E. Curtis (dir.), *The Nature of Vocabulary Acquisition*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum.

BENTOLILA, A., P. BOISSEAU, C. BONIFACE, G. DENHIERE, S. JHEAN-LAROSE et J. PICOCHÉ (2011). *Ressources pour l'école primaire : le vocabulaire et son enseignement*, Éducol.

BIEMILLER, A. (2005). "Size and Sequence in Vocabulary Development: Implications for Choosing Words for Primary Grade Vocabulary Instruction", dans HIEBERT, E. H., et M. L. KAMIL (dir.), *Teaching and Learning Vocabulary: Bringing Research to Practice*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum, p. 223-242.

BIEMILLER, A., et C. BOOTE (2006). "An Effective Method for Building Meaning in Vocabulary in Primary Grades", *Journal of Educational Psychology*, vol. 98, n° 1, p. 44-62.

BINON, J., et S. VERLINDE (2004). « Les collocations : clef de voûte de l'enseignement et de l'apprentissage du vocabulaire d'une langue étrangère ou seconde », *Romanesque*, vol. 29, n° 2, p. 16-24.

CARVER, R. P. (1994). « Pourcentage de vocabulaire inconnu : les mots dans le texte en fonction de la difficulté relative du texte : implications pour l'enseignement », *Journal of Behavior Lecture*, n° 26, p. 413-437.

CAVALLA, C., et M. LOISEAU (2014). « Scientext comme corpus pour l'enseignement », dans TUTIN, A., et F. GROSSMAN (dir.), *L'écrit scientifique : du lexique au discours. Autour de Scientext*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, p. 63-180.

CHABANNE, J. C. (2001). « Du réemploi à l'appropriation du vocabulaire au fil des réécritures : le développement de la compétence lexicale », dans COLLÈS, Marc, et collab., *Didactique des langues romanes : le développement de compétences chez l'apprenant*, De Boeck, p. 575-582.

CHARDRON, L. (2013). *L'apprentissage du lexique à l'école : comment élargir et enrichir le lexique des élèves?*. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00993131>.

CHIAPPONE, L. (2006). *The Wonder of Words: Learning and Expanding Vocabulary*, New York, NY, Guilford Press.

COMBES, É. (2016). « Mouer avec les jots : apprendre et enseigner une langue seconde en s’amusant grâce aux albums jeunesse! », *Le Pollen*, n° 20, novembre.

CORDER, S. P. (1980a). « La sollicitation de données d’interlangue », *Langages*, n° 57, p. 29-37.

CORDER, S. P. (1980b). « Que signifient les erreurs des apprenants? », *Langages*, n° 57, p. 9-15. doi : 10.3406/lgge.1980.1833.

CUMMINS, J. (2001). “Bilingual Children’s Mother Tongue: Why Is It Important for Education?”, *Sprogforum*, vol. 7, n° 19, p. 15-20.

DALLER, H., J. MILTON et J.TREFFERS-DALLER (2007). *Modelling and Assessing Vocabulary Knowledge*, Cambridge, UK, Cambridge University Press.

DEFAYS, J.-M. (2003). *Le français langue étrangère et seconde : enseignement et apprentissage*, avec la collaboration de S. Deltour, préface de Roger Dehaybe, Sprimont, Éditions Pierre Mardaga, 288 p.

DE SERRES, L. (2011). « Tendances en enseignement des expressions idiomatiques en langue seconde : de la théorie à la pédagogie », *Revue canadienne de linguistique appliquée*, numéro hors série, vol. 14, n° 2, p. 129-155.

Éduscol : <http://eduscol.education.fr/cid47916/liste-des-mots-classee-par-frequence-decroissante.html>

ELLIS, R. (2004). “Individual differences in second language learning”, dans DAVIES, A., et C. ELDER (dir.), *The Handbook of Applied Linguistics*, Oxford, Blackwell, p. 525-551.

FAYOL, M. (2003). *La compréhension : évaluation, difficultés et interventions*. [Document envoyé au PIREF en vue de la conférence de consensus sur l’enseignement de la lecture à l’école, Paris, 4-5 décembre 2003].

FAYOL, M. (2001). « Un parti pris : promouvoir une lecture autonome en mettant l’accent sur la compréhension », dans *Les Journées de l’Observatoire : la lecture de 8 à 11 ans : janvier 2001*, Observatoire national de la lecture, p. 15-33.

FLAGEUL, V. (2012). *Le choix lexical en français langue seconde : fondements empiriques et réflexions didactiques*, Mémoire, Université Concordia. <http://goo.gl/nxkTwJ>.

FLORIN, A. (2010). « Le développement du lexique et l’aide aux apprentissages », *Enfances & Psy*, vol. 2, n° 47, p. 30-41.

FORSTER, K. I., et C. DAVIS (1984). “Repetition Priming and Frequency Attenuation in Lexical Access”, *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, vol. 10, n° 4, p. 680-698.

- FROST, R., K. I. FORSTER et A. DEUTSCH (1997). "What Can We Learn From the Morphology of Hebrew? A Masked Priming Investigation of Morphological Representation", *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, vol. 23, n° 4, p. 1-28.
- GAREAU, F. (2008). *L'assignation de genre grammatical en français langue seconde*, Mémoire, Université du Québec à Montréal.
- GERMAIN, C. (1993). *Le point sur... l'approche communicative en didactique des langues*, 2<sup>e</sup> édition, Montréal, Centre éducatif et culturel, chapitre 2.
- GIASSON, J. (2011). *La lecture : apprentissage et difficultés*, Chenelière Éducation.
- GRANFELDT, J. (2005). "The Development of Gender Attribution and Gender Agreement in French: A Comparison of Bilingual First and Second Language Learners", dans *Focus on French as Foreign Language*, sous la dir. de J. M. Dewaele, Clevedon, Multilingual Matters, p. 164-189.
- GRAVES, M. F. (2009). *Teaching Individual Words: One Size Does Not Fit All*, Newark, NJ, International Reading Association.
- HARLEY, B. (1998). "The Role of Focus-on-Form Tasks in Promoting Child Acquisition", dans *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*, sous la dir. de C. Doughty et J. Williams, Cambridge, Cambridge University Press, p. 156-173.
- HARRIS, V. (2012). *Aider les apprenants à apprendre : à la recherche de stratégies d'enseignement et d'apprentissage dans les classes de langues en Europe*, Centre européen pour les langues vivantes, Éditions du Conseil de l'Europe.
- HATIER, S. et R. YAN (2016). « L'extraction et la modélisation de patrons lexico-syntaxiques pour leur enseignement en FLE : un exemple à partir du verbe montrer ». [https://www.researchgate.net/profile/Sylvain\\_Hatier/publications](https://www.researchgate.net/profile/Sylvain_Hatier/publications).
- HOFF, E., et L. NAIGLES (2002). "How Children Use Input to Acquire a Lexicon", *Child Development*, vol. 73, n° 2, p. 418-433.
- HOLMES, V. M., et B. DEJEAN DE LA BÂTIE (1999). "Assignment of Grammatical Gender by Native Speakers and Foreign Learners of French", *Applied Psycholinguistics*, vol. 20, n° 4, p. 479-506.
- HOLMES, V. M., et J. SEGUI (2004). "Sublexical and Lexical Influences on Gender Assignment in French", *Journal of Psycholinguistic Research*, n° 33, p. 425-457.
- JEAN, G. (2005). « Intégration de la grammaire dans l'enseignement des langues secondes : le cas des exercices grammaticaux », *La Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 61, n° 4, p. 519-542.
- JOHNSON, P. (1982). "Effects of reading comprehension on building background knowledge", *TESOL Quarterly*, vol. 16, n° 4, p. 503-516.
- KEMPE, V., et P. J. BROOKS (2008). "Second Language Learning of Complex Inflectional Systems", *Language Learning*, vol. 58, n° 4, p. 703-746.

LAUFER, B., et J. H. HULSTIJN (2001). "Incidental Vocabulary Acquisition in a Second Language: The Construct of Task-Induced Involvement", *Applied Linguistics*, vol. 22, n° 1, p. 1-26.

LAVOIE, C. (2015). « Trois stratégies efficaces pour enseigner le vocabulaire : une expérience en contexte scolaire innu », *Revue canadienne de linguistique appliquée*, vol. 18, n° 1, p. 1-20.

Le cerveau : [www.lecerveau.mcgill.ca](http://www.lecerveau.mcgill.ca)

LEKI, I., A. CUMMING et T. SILVA (2008). *A Synthesis of Research on Second Language Writing in English*, New York, Routledge.

Le langage – cours de philosophie : [www.maphilo.net/langage-cours.html](http://www.maphilo.net/langage-cours.html)

Lexical Tutor : <http://www.lextutor.ca>

LEGENBRE, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Guérin.

LEMIRE, J. (2013a). *L'enseignement explicite du vocabulaire chez les élèves francophones en milieu minoritaire*, Thèse, Université de l'Alberta.

LEMIRE, J. (2013b). *L'acquisition du vocabulaire*. [Résumé] : <http://goo.gl/MtpaCH>

LEROY, V., et A. SPINEDI (2012). *Des boîtes à mots pour apprendre à catégoriser : la manipulation, une source d'implication et d'apprentissage en grande section de maternelle*. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00757108/document>.

Livres ouverts : <https://livresouverts.qc.ca>

LUSTE-CHAA, O. (2009). *Les acquisitions lexicales en français langue seconde : conceptions et applications*, Thèse, Université Paul Verlaine.

LYSTER, R. (2010). « Vers une pédagogie de l'immersion qui fait le contrepoint entre forme et contenu », dans *Apprendre en classe d'immersion. Quels concepts? Quelle théorie?*, sous la dir. de R. Carol, Paris, L'Harmattan, p. 101-127.

LYSTER, R. (2009). "Prompts versus Recasts in Dyadic Interaction", *Language Learning*, vol. 59, n° 2, p. 453-498.

LYSTER, R. (2008). "Evolving Perspectives on Learning French as a Second Language through Immersion", dans *Studies in French Applied Linguistics*, sous la dir. de D. Ayoun, Amsterdam, John Benjamins Publishing Company, p. 3-36. (coll. Language Learning & Language Teaching, 21).

LYSTER, R. (2006). "Predictability in French Gender Attribution: A Corpus Analysis", *French Language Studies*, vol. 16, n° 1, p. 69-92.

LYSTER, R. (2004a). "Differential Effects of Prompts and Recasts in Form-Focused Instruction", *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 26, n° 3, p. 399-432.

LYSTER, R. (2004b). "Research on Form-Focused Instruction in Immersion Classroom: Implications for Theory and Practice", *French Language Studies*, n° 14, p. 321-341.

MARAND, N. J. (2010). « Comment enrichir le vocabulaire chez les apprenants d'une langue étrangère? », *Revue de la Faculté des lettres et sciences humaines*, année 53, n° 218.

MAROT, J. (2011). *L'apprentissage lexical en français langue étrangère : théories d'acquisition et pratiques de classe*. <http://www.lecafedufle.fr/wp-content/uploads/2011/06/apprentissage-lexical-en-FLE.pdf>.

MARTIN, K. I., et N. ELLIS (2012). "The Roles of Phonological Short-Term Memory and Working Memory in L2 Grammar and Vocabulary Learning", *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 34, n° 3, p. 379-413.

MARZANO, R. J. (2004). *Building Background Knowledge for Academic Achievement: Research on what Works in Schools*, Alexandria, VA, Association for Supervision and Curriculum Development. <http://www.ascd.org/publications/books/104017.aspx>.

MARZANO, R. J., et D. J. PICKERING (2004). *Building Academic Vocabulary: Teacher's Manual*, Alexandria, VA, Association for Supervision and Curriculum Development.

MATSUOKA, W., et D. HIRSH (2010). "Vocabulary learning through reading: Does an ELT course book provide good opportunities?", *Reading in a Foreign Language*, vol.22, n° 1, p. 56-70.

NATION, I. S. P. (2008). *Teaching Vocabulary: Strategies and Techniques*, Boston, MA, Heinle.

NATION, I. S. P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*, Cambridge, Cambridge University Press.

NATION, I. S. P. (1990). *Teaching and Learning Vocabulary*, New York, USA, Newbury House.

ONTARIO. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2014). « Un monde de mots : renforcer l'acquisition du vocabulaire chez les francophones ou les apprenants du français », dans *Accroître la capacité : série d'apprentissage professionnel*, édition spéciale du Secrétariat n° 11. [http://www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/inspire/research/world\\_of\\_wordsFr.pdf](http://www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/inspire/research/world_of_wordsFr.pdf).

OXFORD, R., et D. CROOKALL (1989). "Research on Language Learning Strategies: Methods, Findings and Instructional Issues", *Modern Language Journal*, n° 73, p. 404-419.

PADAK, N., T. V. RASINSKI et E. NEWTON (2008). *Evidence-Based Instruction in Reading: A Professional Development Guide to Vocabulary*, Pearson.

PICOCHÉ, J. (1999). *Dictionnaire étymologique du français*, Le Robert.

Pour enrichir le vocabulaire :

Capsules du Français animé : <http://lefrancaisanime.bigrasdunberry.com/capsules/la-formation-des-mots/>

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00962605/document>.

[www.cndp.fr/crdp-creteil/telemaque/comite/archivescomite.htm](http://www.cndp.fr/crdp-creteil/telemaque/comite/archivescomite.htm)

[www.actusf.com/spip/article-9038.html](http://www.actusf.com/spip/article-9038.html)

[http://www.ccdmd.qc.ca/fr/jeux\\_pedagogiques/?id=1062&action=animer](http://www.ccdmd.qc.ca/fr/jeux_pedagogiques/?id=1062&action=animer)

<http://www.elodil.umontreal.ca/guides/education-interculturelle-et-diversite-linguistique/>

<http://diffusion-didactique.scedu.umontreal.ca/docs/16.pdf>

Procédés stylistiques :

<https://fls.lceeq.ca/media/liens-utiles/programme-de-formation>

[www.oasisfle.com/documents/rhetorique.htm](http://www.oasisfle.com/documents/rhetorique.htm)

QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2009). *Progression des apprentissages, programme de base, au primaire*, Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2009). *Progression des apprentissages, programme d'immersion, au primaire*, Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2009). *Progression des apprentissages, programme de base, au secondaire*, Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2009). *Progression des apprentissages, programme enrichi, au secondaire*, Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2014). *Liste orthographique à l'intention des enseignantes et des enseignants*, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, p. 116-161.

[http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/formation\\_jeunes/ListeOrthographique\\_Primaire.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/ListeOrthographique_Primaire.pdf).

QUÉVILLON-LACASSE, C., et J. THIBAUT (2017). «La grammaire par la littérature jeunesse : Pour comprendre des éléments difficiles à acquérir.», *Congrès de l'Association québécoise des enseignants de français langue seconde (AQEFLS)*, Montréal, QC.

RELL, A. B. (2005). *The Role of the First Language (L1) in the Second Language (L2) Classroom*, Thèse, Université de Californie.

- RINGBOM, H. (2007). *Cross-linguistic Similarity in Foreign Language Learning*, Toronto, ON, Multilingual Matters.
- RUPLEY, W. H., et W. D. NICHOLS (2005). "Vocabulary Instruction for the Struggling Readers", *Reading Writing Quarterly*, vol. 21, n° 3, p. 239-260.
- SCHMITT, N. (2008). "Instructed Second Language Vocabulary Learning", *Language Teaching Research*, vol. 12, n° 3, p. 329-363.
- SERVICE, E. (1992). "Phonology, Working Memory, and Foreign-Language Learning", *Quarterly Journal of Experienced Psychology*, vol. 45, n° 1, p. 21-50.
- SNOW, C. E., M. S. BURNS et P. GRIFFIN (1998). *Preventing Reading Difficulties in Young Children*, Washington, DC, National Academy Press.
- SUNDERMAN, G., et J. F. KROLL (2009). "When Study-Abroad Experience Fails to Deliver: The Internal Resources Threshold Effect", *Applied Psycholinguistics*, vol. 30, n° 1, p. 70-99.
- SURRIDGE, M. (1993). "Gender Assignment in French: The Hierarchy of Rules and the Chronology of Acquisition", *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, vol. XXXI, n° 2, p. 77-95.
- SURRIDGE, M. (1995). *Le ou La? The Gender of French Nouns*, Clevedon, Royaume-Uni, Multilingual Matters, 86 p. (coll. Modern Languages in Practice, 1).
- SURRIDGE, M., et G. LESSARD (2008). « Le genre en français : quasi-régularités de l'attribution et fonction grammaticale », *Langues et Linguistique*, n° 32, p. 181-218.
- TARDIF, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*, Les éditions logiques.
- TIPURITA, M.-E. (2011). *L'assignation du genre nominal en français*, Mémoire, Université du Québec à Montréal. <http://www.archipel.uqam.ca/4479/1/M12240.pdf>.
- TRÉVILLE, M.-C. (2001). *Vocabulaire et apprentissage d'une langue seconde : recherches et théories*, Les éditions logiques.
- TRÉVILLE, M.-C., et L. DUQUETTE (1996). *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*, Paris, Hachette.
- TUCKER, G. A., W. E. LAMBERT et A. RIGAULT (1977). *The French Speaker's Skill with Grammatical Gender: An Example of Ruled-Governed Behavior*, The Hague, Mouton.
- TUCKER, G. A., W. E. LAMBERT, A. RIGAULT et N. SEGALOWITZ (1968). "A Psychological Investigation of French Speakers' Skill with Grammatical Gender", *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, vol. 7, n° 2, p. 312-316.
- WOKUSCH, S. (2002). « Quelles stratégies pour apprendre/enseigner le vocabulaire? », *Babylonia : la revue pour l'enseignement et l'apprentissage des langues*, n° 2-02. [www.babylonia-ti.ch](http://www.babylonia-ti.ch).
- Zoom animare : <http://zoom.animare.org/zoom/medias/2433>

## Glossaire

### Accent tonique :

L'accent tonique met en relief la production d'une syllabe dans un mot par l'augmentation de l'intensité de la voix.

### Congénère interlingual :

Mot de même origine étymologique qu'un autre. Mot d'une langue montrant un chevauchement orthographique et sémantique avec un mot d'une autre langue (ex. : *président*, *president*).

### Lecture partagée :

Activité d'animation pédagogique basée sur la lecture d'un texte, visible par un groupe d'élèves, qui interagissent pour comprendre le sens du texte.

### Lexique :

Ensemble de mots d'une langue considérés, de façon abstraite, comme une des composantes formant le code de cette langue. Le lexique se rapporte à la langue comme système, alors que le vocabulaire se rapporte à l'usage de la langue (le discours).

### Modélisation :

Fait de rendre un processus mental interne transparent pour les élèves, en le verbalisant et en démontrant comment on utilise soi-même la stratégie pour accomplir une tâche précise.

### Registre :

L'ensemble des caractéristiques d'un discours (oral ou écrit) qui amènent des réactions (émotionnelles, intellectuelles, etc.) chez le lecteur ou l'auditeur. Le registre de langue fait référence au niveau de langue (familier, courant, soutenu).

### Stratégies d'apprentissage :

Processus mentaux que l'élève utilise pour faciliter sa compréhension et son apprentissage.



#### Stratégies cognitives :

Stratégies qui permettent de résoudre un problème ou d'exécuter une tâche d'apprentissage. Ces stratégies impliquent des habiletés comme l'analyse, la synthèse, l'association, l'explication et la reformulation.

#### Stratégies d'enseignement :

Ensemble de comportements didactiques qu'on coordonne, cible, planifie et organise en vue de faciliter des apprentissages déterminés.

#### Stratégies métacognitives :

Stratégies qui permettent de réfléchir sur son processus d'apprentissage et de comprendre les conditions qui le favorisent. Ce sont des stratégies d'organisation et de planification qui permettent à l'apprenant de s'autoréguler, de s'autoévaluer et de s'autocorriger.

#### Stratégies socioaffectives :

Stratégies qui impliquent une interaction avec les autres visant à favoriser l'appropriation de la langue seconde ainsi que la gestion de la dimension affective personnelle accompagnant l'apprentissage.

#### Vocabulaire :

Ensemble de mots dont dispose une personne : vocabulaire actif (mots employés) et vocabulaire passif (mots compris). Le vocabulaire se rapporte à l'usage de la langue, il reflète ce qui est utilisé dans une communauté en tant que « langue vivante ».

[education.gouv.qc.ca](http://education.gouv.qc.ca)

Québec 