

Recherches en langue et Littérature Françaises
Revue de la Faculté des
Lettres et Sciences Humaines
Année 53 N^o 218

Comment enrichir le vocabulaire chez les apprenants d'une langue étrangère?*

Nahid jalili Marand**
E-mail: djalilinahid@hotmail.com

Résumé

Les étudiants en français des universités iraniennes s'initient à cette langue étrangère alors qu'ils sont démunis d'un patrimoine langagier préexistant à l'apprentissage dans la plupart des cas. Au fur et à mesure qu'ils parcourent leur cheminement didactique, ils se voient confrontés, entre autres, à un manque considérable dans le domaine lexical pour s'exprimer couramment et dûment en écrit et en oral. Gênés par ce handicap, ils se posent la question que voici: « Comment peut-on enrichir son vocabulaire ? »

Vu cet obstacle de taille qui se dresse devant le processus d'enseignement/apprentissage de toute langue étrangère, en l'occurrence, le français dans notre pays, l'auteur de l'article s'intéresse à passer cette question au peigne fin pour soulever, dans le cadre de ces lignes, l'origine des inconvénients et proposer quelques suggestions. Ces propositions se basent sur des parcours didactiques mis en œuvre avec plusieurs groupes d'apprenants à des niveaux variés dont les textes écrits et les discours prononcés ont fait bel et bien preuve de leurs progrès en lexicologie.

Mots clés: Vocabulaire, apprenant, enseignant, langue étrangère, besoins langagiers, barrière langagière.

* - تاریخ وصول: ۸۹/۱/۱۷ تایید نهایی: ۸۹/۴/۱۲ -

** - Professeur Assistant, Université Al Zahra

Introduction

S'initier à toute langue vivante passe par la porte de son vocabulaire bien qu'elle soit étroite au début de l'apprentissage. C'est un domaine considéré comme l'un des principaux piliers en didactique des langues étrangères et pour subvenir aux besoins langagiers dont les quatre axes fondamentaux de l'enseignement/apprentissage, à savoir lire, écrire, comprendre, parler, on est contraint de s'en doter de plus en plus et sur un large éventail. La connaissance limitée et superficielle de ce répertoire ne fait que désarmer l'apprenant dans diverses situations de communication, orale ou écrite et peu importe qu'il soit locuteur ou interlocuteur. Dans le premier cas, il s'exprime avec le minimum de mots, donc la redondance des mêmes vocables d'où ressort un discours monotone, pauvre sur le plan lexical et moins agréable à lire et à entendre. Et dans le second, il n'est pas en mesure de suivre d'une manière enchaînée les propos de son locuteur, alors à un certain moment il se trouve bloqué face à un discours ou un texte, ou même dans une conversation ordinaire de la vie quotidienne. Les manuels de langue fournissent le vocabulaire de base à l'apprenant, mais cela ne lui suffit pas pour s'orienter vers des niveaux plus avancés et commencer des cours de traduction et de littérature. Il s'avère donc nécessaire de se forger une gamme vaste et profonde de lexique pour ainsi remédier à cet inconvénient des méthodes de langue. Cela dit, cet article vise à jeter un coup d'œil sur le domaine lexical du français et les modalités de l'apprendre, en mettant en avant quelques stratégies adéquates pour l'élargir et l'approfondir chez les jeunes francophones iraniens vivant dans une situation exolingue, lesquels n'entretiennent presque aucun rapport social avec leur langue étrangère hors des salles de classe, hormis les chaînes de télévision françaises dont l'usage est réservé cette dernière décennie à certaines couches de la population.

Place du vocabulaire dans les méthodes de langue

Le « mot » est défini comme la première unité significative de toute langue vivante à laquelle les apprenants s'initient par le biais des manuels élaborés dans une perspective didactique. Chaque génération de méthode de langue ne représente qu'un vocabulaire restreint constituant le point de départ, autrement dit, les mots les plus fondamentaux pour s'en servir dans des situations de communication

très simples, notamment en ce qui concerne les plus anciennes. On est persuadé que ce niveau banal de lexique n'est guère suffisant à lui seul pour mettre à la disposition de l'apprenant d'une langue étrangère une gamme satisfaisante de vocabulaire suite à un parcours allant de quelques mois à quelques années. Et comme il ne dispose pas d'un éventail de mots riches, efficaces et mis à jour, les barrières langagières se dressent sans cesse dans son esprit pour construire des phrases appropriées, même, dans les situations de communication élémentaires.

Quant aux méthodes plus récentes qui s'inscrivent dans les approches communicatives, le lexique y tient une place considérable et renvoie à une certaine réalité quotidienne. Or, s'étant rendu compte de cette lacune, les tenants de ces approches ont eu l'initiative d'y apporter une large contribution. Pour donner un éclairage à mes propos, je me réfère à un passage de deux didacticiens, J. Girardet et J.M. Cridlig dont les recherches sur le lexique français ont abouti à des ouvrages précieux dans ce domaine. On peut lire sous leur plume: « Certes, le temps n'est plus où les méthodes imposaient aux élèves un régime pauvre en vocabulaire et où les mots nouveaux, notés à la dérobée sur des carnets secrets, ne pouvaient être appris que dans la clandestinité. L'utilisation des documents authentiques et les approches communicatives ont mis fin à l'époque des grandes restrictions lexicales et les apprenants peuvent à nouveau satisfaire leur appétit, voire leur boulimie de mots. » (1994, Introduction) Reste à voir si cette « boulimie de mots » est en mesure de subvenir à leurs besoins langagiers en général et lexicaux en particulier pour qu'ils puissent mettre en œuvre les quatre aptitudes, à savoir, lire, écrire, comprendre, parler, ou bien qu'elle sert uniquement à leur fournir des listes de mots sans utilisation concrète, surtout que l'apprentissage avec ces manuels débute par l'ordre scriptural en liaison avec l'oral, donc, on assiste à une sorte de réhabilitation de l'écrit, exigeant nécessairement un contenu lexical varié et riche. J'essaierai d'examiner cette question dans les rubriques suivantes.

A cet égard, on devrait souligner que le vocabulaire de ces manuels commence plus au moins par la présentation des professions, des nationalités, des chiffres, des couleurs, etc. et il mobilise les éléments grammaticaux déjà vus. Toutefois, comme la langue présentée est plus authentique et plus proche des échanges verbaux des natifs, on peut

affirmer que les échantillons des conversations réelles y sont insérés, lesquels contiennent parfois les mots familiers et même en argot.

Dans une certaine mesure, ce type de progression lexicale intéresse les étudiants, puisqu'il a comme vocation de mettre à leur disposition une série de mots conformes à leurs besoins langagiers, comme H. Besse a souligné « *La progression de l'enseignement n'est plus déterminée en fonction de la matière à enseigner (vocabulaire et grammaire), mais en fonction du public auquel on s'adresse.* » (1985, 46) Mais d'une part, ces besoins ne sont pas statiques, figés et donc ils sont évolutifs, ce qui fragilise une stratégie et à plus forte raison une méthode qui se fonde sur des besoins actuels. A titre indicatif, nous observons que le vocabulaire lié aux domaines commercial, bancaire, médiatique, etc. est négligé tandis que son apprentissage paraît indispensable au terme du niveau un. Il incombe donc à l'enseignant de prendre l'initiative de faire glisser ces domaines à travers les exercices de tout ordre et cela exige certainement une approche particulière et fine pour être plus efficace.

Comment palier l'insuffisance de vocabulaire des méthodes de langue?

C'est une question dont se préoccupent en particulier les enseignants des langues étrangères se voyant confrontés, d'une manière ou d'une autre, à cet obstacle qui empêche leur public de s'exprimer au moins couramment, vu que le vocabulaire est un outil indispensable à la compréhension et à l'expression. Et le manque de cet outil fort précieux entraîne, sans aucun doute, un grand handicap pour les apprenants. Pour m'acquitter de mes devoirs d'enseignant, je tiens à partager, dans le cadre de ces lignes, mes acquis et mes expériences avec tous les francophones qui s'y intéressent, acquis qui vont exposer les différentes manières de combler les lacunes en lexicale chez nos apprenants. A préciser qu'il ne s'agit pas d'un parcours à la hâte, mais d'un très long chemin à parcourir avec tant de patience, d'efforts inlassables et de sueurs de front de la part de l'enseignant et des apprenants. Quiconque s'y lance avec passion, récolte les fruits de son labour dans toute situation de communication, écrite ou orale, les résultats seront bel et bien tangibles.

Pour entrer dans le vif du sujet, je me rallie aux côtés de H. Bonnard lorsqu'il souligne que « *Chaque langue exprime par la*

structure de son lexique une vue particulière du monde, élaborée au cours des siècles. Et chaque usager en naissant reçoit ce vocabulaire comme une grille à travers laquelle il percevra le monde, et qu'il contribuera plus tard à modifier si le besoin l'en aiguillonne et selon la force de son génie. » (1990, 93) Il va sans dire qu'un étranger reçoit en général ce vocabulaire grâce à un parcours didactique et éducatif, en bas âge, ou une fois adulte. Le système langagier s'acquiert très vite et d'une manière spontanée chez l'enfant, mais c'est l'apprentissage tardif qui pose des problèmes, entre autres, dans le domaine lexical de langue, puisqu'il ne s'apprend pas à la même manière que la langue maternelle chez le natif. Donc, que faut-il faire pour se munir d'un vocabulaire riche, varié et d'un niveau élevé ? Avant de répondre à cette question sous forme des propositions déjà expérimentées concrètement sur terrain avec divers publics dans la rubrique de « quelques démarches pour enrichir et approfondir le vocabulaire chez les apprenants », un tour d'horizon du système lexical du français s'avère indispensable dans les lignes qui suivent.

Système lexical du français

L'appareil lexical de la langue française fonctionne avec ses mots abstraits et concrets se divisant eux-mêmes en lexèmes et morphèmes; les premiers représentent les racines des verbes, des noms, des adjectifs et des adverbes et les seconds traduisent les mots grammaticaux.

L'apprenant du français commence son parcours de la langue étrangère dont une grande partie se base sur l'acquisition de ses vocables, en ignorant au début que pour chaque mot, il y a des « *définitions essentielles* » qui se penchent sur l'essence du mot, ses particularités, etc. et les « *définitions référentielles* » renvoyant au contexte dans lequel l'énoncé est produit. (Termes empruntés à H. Bonnard, 1990) Le sens lexical est soit essentiel soit référentiel. A titre indicatif, dans l'optique de ce même auteur « *Les noms propres ont une définition référentielle; leur signifié a des coordonnées réelles, historiques ou géographiques; exemple:*

Platon: philosophe grec né à Egine en 429 av. J.-C. » (1990, 84)

Et après avoir fait les premiers pas dans son apprentissage, il rencontre, chemin faisant, des mots dont le sens ne se trouve pas, au moins facilement, dans les dictionnaires dont il dispose. A titre

d'illustration, les synonymes, les antonymes, les homonymes (homographes et homophones), les paronymes, les mots polysémiques, les mots au sens métaphorique, les mots bisexués, etc. entrent en jeu et c'est à partir de cette étape-là que les dérapages sémantiques se posent constamment dans le processus de l'apprentissage du vocabulaire. Il s'agit d'un moment crucial pour l'enseignant puisqu'il lui incombe de baliser ce parcours par des méthodes et des moyens adéquats, en mettant toutes ses cartes sur table.

Comme les éléments contextuels du sens apparaissent dès le niveau un, l'emploi d'un mot, si c'est possible, dans des exemples variés va certainement montrer les nuances sémantiques du mot envisagé. Les exemples présentés par H. Bonnard sur le « lapin » s'avèrent un moyen par excellence pour faire comprendre sur le coup les divers sens de ce mot que voici:

- « 1- *Va donner à manger au lapin.*
- 2- *Nous avons mangé du lapin.*
- 3- *Elle a mis son lapin par-dessus sa robe.*
- 4- *Elle ne me pardonne pas mon lapin.* » (1990, 88)

Les propositions ci-dessus indiquent respectivement que le « lapin » est un mammifère rongeur domestique, la chair comestible du lapin, la veste ou le manteau en peau de lapin, et une promesse de rendez-vous non tenue. C'est la question des noms abstraits, concrets, animés et inanimés qui se pose dans cette étape. De même, le choix des verbes joue un rôle clé pour définir le sens du mot « lapin » dans chaque contexte. A mon sens, cette méthode ne tardera pas à motiver l'apprenant de chercher d'autres sens d'un vocable dès qu'il l'aura connu, en adoptant cette stratégie.

Une autre question épineuse dans la lexicologie française concerne les affinités contextuelles d'un mot. On ne choisit pas les mêmes adjectifs pour dire que la viande, le pain et le fruit ne sont plus mangeables. On dira plutôt une viande « pourrie », un pain « moisi », un fruit « blet ou gâté », etc. Et pour indiquer la dégradation de l'homme, l'adjectif « corrompu » vient s'ajouter à cette liste bien ouverte, alors que dans la langue maternelle de l'apprenant, on se sert du même adjectif que pour qualifier une viande pourrie.

Le cas inverse se voit également dans l'appareil lexical du français. Un même nom, un même adjectif et un même verbe sont en mesure de cohabiter avec une gamme de mots pour exprimer les différents sens,

par exemple « épaisseur du brouillard, épaisseur du feuillage, épaisseur de la nuit et épaisseur d'un mur » n'évoquent pas un sens pareil. Le nom « fraîcheur » dans ces groupes de mots « fraîcheur d'un poisson, fraîcheur du soir, fraîcheur de l'eau, fraîcheur d'un souvenir, fraîcheur d'un sentiment » renvoient chacun à des domaines différents. De même, « un âge tendre, une fève tendre, un pain tendre, des mots tendres, une rose tendre, une tendre amitié, un regard tendre » exhibent le sens propre et figuré de ce qualificatif.

Un travail systématique basé sur une approche représentant les affinités contextuelles des mots pendant des cours de langue pourra persuader le public qu'il n'existe pas en général les synonymes absolus et qu'ils sont souvent partiels, donc c'est le contexte qui détermine la sélection du mot, quelle que soit sa classe grammaticale. Au fur et à mesure, il sera apte à distinguer l'usage de chaque mot dans la place qui lui convient, autrement dit à digérer la polysémie, dans les deux langues maternelle et étrangère, qui n'est que d'après H. Bonnard « *la coexistence de plusieurs sens dérivant clairement de l'un d'entre eux.* » (1990, 87)

De même, l'affixation tient une place prépondérante parmi les mots français, les éléments qui sont, selon le Petit Robert, « *susceptibles d'être incorporés à un mot, avant, dans ou après le radical pour en modifier le sens ou la fonction* » (2003). On les appelle « préfixe et suffixe » et un travail solide et systématique sur cette notion extrêmement variée par l'enseignant va aiguïser l'attention de l'apprenant. Et une fois les préfixes et les suffixes maîtrisés, il sera capable de les déchiffrer même dans les mots inconnus et prévoir leur sens correct dans la quasi-majorité des cas. Dans ce cadre, il arrive que l'on décrive les différentes réalisations d'un morphème par le concept de « *allomorphe* » (du grec Allos « autre » et Morphe « forme ») comme l'a souligné F. Dubois-Charlier « *Un morphème comme le préfixe de négation a plusieurs formes selon le contexte dans lequel il se trouve, c'est-à-dire selon le mot avec lequel il se combine.* » Ce linguiste a clarifié ses propos par les exemples que voici en précisant que « *cette unité significative minimale se réalise en écrit par quatre formes différentes.* » Exemples:

- « *il, in, im, ir, mal, mes, mé: illégal, ingrat, impossible, irrégulier, mal élevé, mécontente, mécontent*

- *dé, dés, dis: décourager, déshabiller, dissuader*

- *a, an: asymétrie, anormal*
- *non: non violent* » (1987, 174)

Outre les mots proprement dits, la présentation de tous les concepts de la lexicologie mentionnés ci-dessus semble une tâche intéressante et efficace pour combler les lacunes des méthodes de langue. Et c'est ainsi que l'appareil lexical de cette langue se montrera dans toutes ses dimensions, mais l'important, c'est de voir comment et par quels moyens les enseigner pour les faire valoir.

Charge culturelle des mots

Comme la langue et la culture entretiennent des relations étroites et qu'elles sont indissociables l'une de l'autre, la culture est considérée, de nos jours, comme un point d'ancrage de l'enseignement/apprentissage de toute langue vivante. Selon l'anthropologue Lévi-Strauss, cité par V. Castellotti et Al., cette question peut être abordée suivant trois points de vue: « *la langue comme partie de la culture, la langue comme produit de la culture et enfin la langue comme condition de la culture* » (1995, 82) ce qui indique, à mon sens, dans les trois formes, la cohabitation pacifique de ces deux notions. Le vocabulaire relatif à la culture étrangère est présent dans toutes les méthodes de langue et fréquente, par conséquent, les quatre murs de toutes les classes de langue et là, outre les mots qui exposent ouvertement les valeurs, les mœurs, les traditions, les coutumes et les symboles des natifs, certains d'autres recèlent une charge culturelle difficilement élucidée, donc ils restent fermés à quiconque ne possède pas la clé pour les décrypter. Il nous faut absolument nous procurer de ce sésame précieux pour les ouvrir et avancer dans les périphéries du système lexical de la langue étrangère. A ce sujet, je me réfère à G. Zarate (citée par V. Castellotti), didacticien qui a concentré ses recherches sur l'enseignement de la culture et de la civilisation étrangères, lorsqu'elle estime que « *On ne demande pas à un étranger de reproduire les comportements des autochtones, il devra plutôt savoir les décoder et les comprendre.* » (1995, 88)

Cela dit, en partant de la langue, on doit créer dès le début un partenariat entre cette langue et sa culture par le choix des mots

lexicaux ou grammaticaux (la culture grammaticale); par exemple, il ne faut pas dire, Monsieur le flic, mais Monsieur l'agent; ou Madame tu as l'heure, mais Madame vous avez l'heure, s'il vous plaît ? Ou encore salut professeur, mais bonjour ou bonsoir professeur. Pour R. Chianca « *Les représentations rattachées aux mots sont tributaires de la culture des interlocuteurs.* » (2001, 63) Et d'ajouter: « *La culture n'est pas extérieure à l'ordre du discours puisque celui qui parle élabore son discours par rapport à son appartenance sociale et à son vécu culturel.* » (2001, 61) Il est donc indispensable que les établissements scolaires et universitaires attachent une importance de choix à cette question primordiale en l'insérant dans le programme didactique de tout enseignement de langue. Certes, il ne s'agit pas de l'acquisition à la lettre de la compétence culturelle étrangère identique à celle des natifs, car celle-ci s'effectue par un processus de socialisation dès l'enfance, mais de fournir des connaissances nécessaires sur le vocabulaire à charge culturelle pour que l'apprenant puisse être capable d'objectiver les principes implicites de la langue et culture étrangères.

Un autre point en didactique des langues étrangères est apte à créer des malentendus ou des greffes culturelles. Et cela arrive lorsque les mots étrangers ne peuvent pas avoir le même sens pour le public apprenant. Nous admettons, tous, que les mots ont un poids pour les habitants de chaque zone géographique et ceux qui n'appartiennent pas à la même zone ne sont pas, parfois, sur les mêmes longueurs d'ondes pour se comprendre. Dans ce droit fil, on fait allusion à l'association culturelle d'un mot comme « plage » pour les apprenants des pays désertiques ou ceux n'ayant accès à aucune mer ou aucun lac, ou bien la culture culinaire et gastronomique dont les noms des mets ou des ingrédients sont dès fois totalement méconnus par le public, ce qui rentre dans le domaine géolinguistique et j'ajouterai socioculturel. Heureusement, ce problème est résolu dans une certaine mesure grâce à la technologie de pointe et aux multimédias qui ont rétréci, de nos jours, le monde en un petit village, mais encore ce ne sont que des esprits curieux et assoiffés d'apprendre qui s'en informent pour remplir leurs bagages culturels et pour le reste, des

explications de la part de l'enseignant s'imposent. Les conditions socio-économiques et socioculturelles dans lesquelles se trouve le public jouent également un rôle prépondérant pour constater ce type d'obstacle.

Quelques démarches pour enrichir et approfondir le vocabulaire chez les apprenants

Cette étude succincte, sans aucune prétention à l'exhaustivité, m'a amenée à proposer quelques démarches dans l'objectif d'enrichir et d'approfondir le vocabulaire chez les apprenants du français dans les établissements iraniens, démarches ayant déjà été mises en avant avec plusieurs groupes et qui ont donné des résultats concrets.

Le travail sur le vocabulaire thématique s'avère l'un des moyens les plus efficaces dans ce cadre. Les mots présentés d'une manière systématique et regroupés selon les rubriques différents s'apprennent assez rapidement et ne s'oublient pas en général. Les noms, les adjectifs, les verbes et d'autres mots de la langue ainsi appris restent à jamais gravés dans la mémoire et ils pourront être appliqués à d'autres thèmes. Par exemple, les adjectifs et les verbes concernant un groupe de « plantes » comme les « fruits » peuvent être utilisés pour un autre groupe comme les « légumes ». A ce sujet, J. Girardet et J.M. Cridlig mettent l'accent sur l'importance d'un travail d'apprentissage systématique basé sur « *la découverte d'un ensemble lexical limité et homogène organisé autour d'un thème concret, d'une notion ou d'une idée générale, d'une structure fondamentale de la pensée, d'un acte de parole, d'un schéma situationnel, narratif, descriptif, logique.* » (1994, Introduction) Ce système d'apprentissage vise selon ces auteurs « *un travail de réflexion sémantique et culturelle qui peut dans certains cas déboucher sur une activité de production qui a pour objectif d'explorer et affiner le sens des mots (polysémie, synonymie, antonymie, etc.), d'initier aux systèmes de production lexicale (dérivations, mots composés, emplois figurés) et de favoriser la mémorisation de l'ensemble lexical.* » (Ibid.) Il s'agit d'une révision du lexique en introduisant de nouveaux mots qui s'emploient

inconsciemment dans le cycle d'un autre thème lequel s'élargira grâce aux récents acquis.

De même, construire des phrases et faire des jeux de mots avec les nouveaux mots contribuent largement à leur montrer l'emploi correct et dans leur contexte approprié de ce vocabulaire, ce qui prépare le public à des productions écrites et orales plus complexes et plus soutenues pour les niveaux supérieurs.

Une autre démarche qui me paraît toujours très utile, c'est d'étudier les mots à la loupe, autrement dit, faire une analyse syntaxique de chaque mot pour en dégager la racine, voire l'étymologie d'une part, et les différents constituants, à savoir les morphèmes lexicaux et grammaticaux d'autre part. Cela amènera l'apprenant à s'avancer dans une bonne direction, en trouvant dans chaque mot des lexèmes ou des morphèmes identiques à ceux d'autres mots.

Et dans les premières étapes de l'enseignement/apprentissage, on peut poser des questions sur la couleur, la forme, la dimension des objets, etc. qui entourent les apprenants et même aller plus loin en exigeant la description de leur habitat avec tous les objets qui s'y trouvent, puis la salle de classe, leur établissement, leur quartier, leur ville, etc. Ici, la seule règle à observer selon C. Puren « *C'est de ne prendre que des mots concrets, répondant à des objets que l'élève a sous les yeux, ou du moins qu'il ait vus et qu'il puisse aisément replacer devant son imagination.* » (1994, 81) L'activité qui s'apparente, dans une certaine mesure, aux « leçons de choses » que l'on faisait jadis dans les méthodes traditionnelles pendant les cours de langue, ou encore aujourd'hui dans certains établissements scolaires. Ce didacticien tient à ajouter: « *Aux substantifs, on joindra aussitôt quelques adjectifs exprimant eux-mêmes des qualités toute extérieure, telles que la forme, la dimension, la couleur.* » (Ibid.)

En ce qui concerne les personnes allant des membres de la famille aux camarades de classe, l'emploi d'un certain nombre d'adjectifs s'avère nécessaire pour parler de leur physique, et de certains d'autres pour broser un tableau de leur caractère qui diffère d'un individu à l'autre; ce qui les contraint à chevaucher les mots d'une manière naturelle. Ce survol rapide du monde qui les entoure peut leur offrir

un ensemble d'outils fiables pour atteindre les objectifs nécessairement limités que tout enseignement de langue étrangère doit se fixer. Et ce genre de techniques de créativité représente un vrai remue-ménage et suscite un grand recyclage du stock lexical.

Le travail sur les « *champs sémantiques* » s'inscrit également dans ce même d'ordre d'activité. Selon H. Bonnard « *Une des tâches les plus délicates, mais les plus intéressantes de la lexicologie est d'étudier la structure des systèmes que constituent, par exemple, les noms de couleurs, les noms de parentés, les noms de maladies, les termes d'équitation, ... « ces ensembles de notions organisés selon les cadres que manifeste le vocabulaire sont appelés champs sémantiques.* » (1990, 93) Dans ce cadre, on pourrait donner, entre autres, l'exemple de différentes sortes de logements construits selon les conditions géographiques, financières, climatiques, sociales, culturelles, etc. abritant, tous, l'homme et lui servant de domicile.

Enfin, l'organisation des clubs de lecture au cours desquels les textes variés seront lus, décryptés et les mots inconnus soulignés, compte parmi les initiatives à prendre par tout enseignant de langue, certes, à sa guise. Et l'explication en langue étrangère de chaque mot aidera l'apprenant à accéder à son autonomie dans son parcours.

Et pour clôturer cette rubrique, je tiens à m'attarder sur un autre point: on doit s'abstenir de présenter des listes de mots sans s'en servir dans des contextes appropriés.

Rôle de l'image dans l'apprentissage du vocabulaire

Etant donnée que la mémoire visuelle de l'homme joue un rôle très efficace et contribue largement dans son processus d'apprentissage, on doit opter pour des schémas, des images, des photos ou même des objets réels comme documents authentiques afin de donner le vocabulaire nécessaire.

Dans les méthodes de langue plus traditionnelles, les images servant d'illustration aux dialogues sont codées et associées pour une grande partie à la compréhension de chaque énoncé. Elles esquissent souvent l'environnement spatio-temporel du dialogue. Grâce à ces images, l'apprenant est en mesure de saisir les notions abstraites des

dialogues à savoir les sentiments, les gestes et les mimiques qui sont étroitement liés à la zone affective de l'individu. Ces parois et ces indications visuelles variant d'une culture à l'autre, sont étrangères à l'apprenant. H. Besse affirme que « *L'image visualise une partie de ce que nous avons appelé la situation: les locuteurs, l'environnement physique de l'acte de parole, mais elle n'en donne pas toujours tous les aspects.* » (1985, 36)

L'illustration quelle que soit la nature (photo, poster, gravure, bandes dessinées, etc.) peut également servir à déclencher la conversation dans un cours de langue. Et même une petite phrase matrice peut engendrer les autres dans lesquelles le vocabulaire appris sera mis en œuvre. Ayant l'image devant eux, les apprenants pourront créer un lien entre le mot et sa concrétisation visuelle et les mots ainsi appris restent à jamais gravés dans la mémoire, alors que par la mémorisation, ils s'effacent avec le temps.

Il ne faut pas négliger le rôle de l'audio-visuel dans ce processus où l'image associée à la parole influence avec ses baguettes magiques tout usager, notamment lorsqu'il s'agit de l'apprenant d'une langue étrangère. Et le recours aux multimédias pour présenter des films, faire entendre des chansons, des bulletins d'actualité, etc. dans les cours de langue est un moyen approprié pour y introduire de nouveaux mots.

Conclusion

L'insuffisance des acquis en vocabulaire chez les jeunes francophones iraniens ne manque pas d'engendrer des problèmes dans le processus de leur apprentissage. Etant confrontés à cette barrière, ils se sentent démotivés et n'osent plus s'exprimer même dans le cadre des salles de classe. Cette carence pourrait osciller entre deux pôles: le contenu lexical des méthodes de langue pendant les étapes initiales de l'apprentissage d'une part et de l'autre, la teneur dérisoire des cours dans les niveaux qui suivent ces étapes. La seconde raison aurait trouvé son origine, entre autres, dans les stratégies adoptées par les enseignants.

Vu ce manque et cet inconvénient, il s'avère de promouvoir à tout prix et par tous les moyens disponibles le niveau des cours de langue pour qu'ils s'approchent de plus en plus des situations de communication réelles où les apprenants mettront leurs acquis langagiers de tout ordre en œuvre, notamment leur vocabulaire enrichi par la lecture, l'analyse lexicologique et syntaxique des mots, la vue et l'écoute des médias, les recherches sur le Net ou dans les ouvrages, les ateliers de travail sur des thèmes variés, etc. Ces démarches doivent être centrées en quelque sorte sur l'apprenant, en tenant en considération ses besoins langagiers, ses attentes et ses motivations pour le pousser au fur et à mesure vers son autonomie et son autodidaxie.



Bibliographie

- Besse, H. Essais: Méthodes et pratiques des manuels de langue, Paris CREDIF, 1985.
- Bonnard, H. *Code du français courant*, Magnard, Paris, 1990.
- Castellotti, V. et De Carlo, M. *La formation des enseignants de langue*, CLE international, Paris, 1995.
- Chianca, R., « Moara » *Revue dos Cursos de Pos-Grad. Em Letras*, n. 15, PP. 61-92, jan/jun., Belém, UFPA, 2001.
- Dubois-Charlier, F. *Comment s'initier à la linguistique*, Larousse, Paris, 1987.
- Girardet. J. et Cridlig, J.M. *Vocabulaire, Entraînez-vous, Niveaux débutant et avancé*, CLE international, Paris, 1994.
- Puren, C. *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes*, 1994.
- Essai sur l'éclectisme*, Didier, Paris.

Dictionnaire

- Le Petit Robert*, 2003, Robert, Paris.

پښتونخواه پوهنتون
پښتانه علوم او مطالعات فرېنډي
پښتانه علوم او مطالعات فرېنډي