

Enseignement et apprentissage contextuel des mots français: cas des étudiants iraniens de l'Université d'Ispahan

Nazita Azimi-Meibodi
Maître assistante, Université d'Ispahan
Nazita_azimi@yahoo.com
Chahrzade Goli
Master II en didactique du FLE, Université d'Ispahan

Reçu: 05.02.2012 Accepté: 15.09.2012

Résumé

Le présent article a pour objet de vérifier l'effet de l'enseignement contextuel des mots français auprès des étudiants de 2^e et 3^e année de licence de français, à l'Université d'Ispahan. Ce travail essaie de découvrir les raisons de certains échecs en mémorisation des mots en contexte ou hors contexte. La visée principale est de mener les apprenants vers une reconnaissance des signes et de la signification des mots au moyen de tests de la mise en contexte (avant et après des séances d'enseignement du vocabulaire) avec des évaluations initiale et finale. Ainsi, l'enseignement des expressions françaises s'avère indispensable pour régler les problèmes culturels tels les interférences, les ambiguïtés et les problèmes de compréhension. Les résultats révèlent nécessairement une formation d'enseignants assez compétents et capables de s'adapter, au mieux, à la situation.

Mots clés: enseignement, vocabulaire, signification, compréhension contextuelle, culture.

Introduction

La communication humaine ne peut avoir lieu qu'à travers des signes renvoyant toujours à quelque chose. Le signe est porteur de « signification ». La langue n'est donc pas qu'un outil de communication, mais elle reflète la perception du monde de la communauté culturelle propre. Les concepts exprimés à l'aide d'expressions linguistiques ne représentent qu'une partie des concepts que nous manions. Alors, dans une situation de communication, l'interlocuteur, pour arriver à comprendre ce que le locuteur a voulu dire, doit déduire voire même deviner le sens, par son intelligence, le message spécifique du locuteur et combiner les

sens avec sa connaissance du contexte et de l'nonç. Le présent article s'intéresse à l'utilisation contextuelle des mots français, par un échantillon composé d'étudiants iraniens de l'Université d'Ispahan. Ainsi nous cherchons à trouver les moyens aboutissant à une bonne compréhension et expression orale et éventuellement écrite chez eux.

Nous avons remarqué que, les apprenants, malgré l'effort qu'ils font, n'arrivent pas à accumuler un nombre considérable du vocabulaire, ainsi que l'emploi particulier des homonymes ou des mots en contexte. La présente étude traite très particulièrement les raisons de

leurs échecs dans la compréhension et l'expression des mots. Les faits de langue abordés et les difficultés pédagogiques traitées amèneront l'enseignant iranien à élaborer des stratégies pédagogiques et des plans de cours plus efficaces. Notre principal objectif au cours de ce travail expérimental, est de mesurer l'effet d'emploi correct du mot en contexte aidant à une meilleure mémorisation et de savoir:

- Si les apprenants peuvent comprendre et employer le même mot dans différents contextes?

- Si les apprenants savent découvrir les mots moins connus (pour eux), et les intégrer dans une phrase?

- Si on prépare des cours spécifiques de l'enseignement des mots français en contexte pour les étudiants, leur compréhension et leur expression orale ou écrite sera-t-elle améliorée?

Nous avons envisagé des pré-tests, des post-tests, ainsi que des séances d'enseignement sur l'emploi des mots français en contexte. Nous avons remarqué que le manque d'efficacité des tâches des apprenants était souvent en raison d'absence de vraies stratégies d'enseignement proposées par les professeurs. Au cours de l'enseignement, nous devons toujours avoir à l'esprit que les contextes linguistiques et extralinguistiques influencent le sens du mot et que c'est le contexte qui détermine l'acception pertinente ou non d'un mot. Le mot doit être alors enseigné en contexte. Rappelons qu'il ne suffit pas d'enseigner la structure fondamentale de la phrase, les fonctions et les rôles de ses

composants, mais que toute phrase est un enchaînement de mode et de temps qui traduit l'attitude du locuteur à l'égard du message. Le temps détermine la valeur temporelle du message et l'aspect en exprime la durée, l'intensité et bien d'autres caractéristiques. Il est important pour les enseignants de connaître et de faire connaître les différents moyens et les outils grammaticaux par lesquels le message passe.

Cadre conceptuel

Enseigner l'ensemble des mots français : ceux qui sont par rapport à la famille, aux amis, au travail, aux loisirs, même si l'on choisit les plus courants et les plus concrets, est un travail dur et parfois impossible, surtout quand l'apprenant n'est pas dans le milieu naturel. C'est pourquoi un enseignant de FLE doit avoir toujours en main des moyens qui faciliteraient cette tâche sans trop entrer dans les détails.

Selon *le Petit Robert*, le lexique est l'ensemble des mots d'une langue, tandis que le vocabulaire est l'ensemble de mots dont dispose une personne. C'est-à-dire que le vocabulaire est le lexique actif, maîtrisé par un individu. Donc, d'après ces définitions, en classe de langue nous sommes plutôt contraints par un enseignement du vocabulaire que du lexique (Tagliante, 2006: 149)

Selon Tagliante, l'apprenant actionnel considère l'apprenant comme un acteur social qui doit mobiliser l'ensemble de ses compétences et ses ressources (stratégiques, cognitives, verbales et non

verbales), afin de réussir dans la communication langagière. (2006: 54) La maîtrise du vocabulaire, également, a besoin de la même tâche de la part de l'apprenant. En jetant un coup d'œil sur les différentes méthodes ou approches, on constate qu'il y a des propositions, différents supports, théories et activités pour enseigner le vocabulaire. Cependant ceci ne veut pas dire que l'apprenant sera autonome et qu'il pourra apprendre le vocabulaire sans l'intervention de son enseignant.

Considérons tout d'abord les théories sur l'emploi contextuel des mots français: le principe fondamental de Saussure (1972), consiste en le caractère structurel de la langue: « la langue est une structure à l'intérieur de laquelle tous les éléments se définissent, se délimitent réciproquement ». Selon lui, afin de saisir le sens complet d'un mot, il faut le considérer dans le contexte de la langue à laquelle il appartient: « la valeur de n importe quel terme est déterminée par ce qui l'entoure ». Il ne suffit donc pas de connaître le signifié du mot, qui ne constitue qu'une partie de sens, la valeur du mot constitue une signification plus complète qui n'est donc pas égale à son signifié, vu au premier abord. La langue doit être alors enseignée en tant qu'une structure et aucun de ses éléments, à aucun niveau, ne doit s'enseigner de façon isolée. Pour saisir le sens complet d'un mot, il est impératif d'apprendre, à l'aide de l'enseignant, les emplois dans les contextes où ils peuvent apparaître.

L'arbitraire du signe linguistique rend difficile l'apprentissage du vocabulaire. L'apprenant a déjà appris cette caractéristique linguistique fondamentale en acquérant sa langue maternelle. Il s'est habitué à employer les signifiants de la langue cible afin d'en véhiculer les signifiés. C'est un processus requérant avec des exercices continus. La difficulté s'accroît avec la différence de la langue maternelle de l'apprenant où l'union d'un signifiant à un signifié est tout à fait différente. Ainsi, le contexte d'un mot dans la langue maternelle déterminera le choix lexical en langue étrangère. Ceci n'est pas conforme à la réalité de la langue.

Bloomfield (1933: 98), déclare que le sens d'un mot est déterminé par la situation dans laquelle il est exprimé et la réaction que son utilisation suscite de la part du locuteur. Grâce à la situation, et surtout à l'oral, il n'est pas toujours essentiel de construire des phrases complètes pour transmettre le message à l'interlocuteur. Le « contexte » permet de réduire le message. Rappelons que, certaines caractéristiques individuelles des locuteurs, telles les particularités de la voix, la rapidité du débit, etc. aussi, jouent un rôle déterminant sur la transmission du message.

La plupart des signes linguistiques se rapportent à une image et un contenu conceptuel spécifique; la catégorie lexicale dans laquelle ils apparaissent montre la façon dont ce contenu est conçu. Par exemple:

Regarde un peu, quelle pluie!
Regarde un peu comme il pleut!

Il s'ensuit de cet exemple que l'image obtenue sera différente selon que l'on choisisse un nom ou un verbe pour décrire une situation; on doit donc tenir compte également du changement de catégorie lexicale et grammaticale qui contribue à la construction du sens.

Le mot « contexte » connaît diverses acceptions en linguistique, mais pour notre visée, la meilleure sera celle de Beheydt, cité par Bogaards, (1994: 73) qui souligne la valeur du contexte pour la compréhension des mots en remarquant qu'« il est absurde d'apprendre les mots hors contexte, puisque les mots isolés sont privés de leur versatilité polysémique et de la variation sémantique liée au contexte qui constituent des caractéristiques fondamentales du mot ».

Cependant, l'étude de la construction seule n'est pas suffisante. C'est pourquoi une même structure de surface peut correspondre à différentes structures profondes. Deux constructions semblables peuvent produire des différences de sens importantes. Les verbes pronominaux réfléchis et réciproques par exemple, sont particulièrement ambigus. En plus, à l'intérieur de chaque construction, il y a des propriétés cachées, que les dictionnaires ne mentionnent jamais.

Certains enseignants donnent trop rapidement le sens des mots nouveaux et puisque se rappeler la forme est plus difficile que le sens, selon Nation (1990: 67): « le professeur doit donner aux

élèves l'occasion d'accorder une attention répétée et réfléchie à un nouveau mot avant de découvrir son sens. Ainsi, il le mémorise mieux ».

Trouver les traits sémantiques communs des mots peut également aider à l'enseignement du vocabulaire. On peut opposer les mots les uns aux autres et préciser en quoi leur sens diffère.

Nous pouvons pour évaluer la connaissance lexicale des apprenants du français, mesurer leurs connaissances sur les différents sens d'un mot. L'enseignant doit s'attacher à l'emploi le plus courant et le plus acceptable d'un mot. L'enseignant rappellera que la plupart des mots sont polysémiques et peuvent avoir plusieurs sens, mais à chaque fois, un sens seulement est valable. Le savoir culturel et la connaissance du monde sont également nécessaires à la compréhension du texte. La compréhension du texte relève de la linguistique textuelle, c'est-à-dire la façon dont l'interlocuteur ou le locuteur interprète le sens en contexte. Il faut tenir compte du fait que par exemple en français, il y a deux mots pour désigner un courant d'eau d'une certaine ampleur: *fleuve*, qui se jette dans la mer, et *rivière*, qui se jette dans une autre rivière ou dans un fleuve, mais pas dans la mer. En persan, on a plusieurs mots pour désigner ces concepts: رودخانه رودبار

نهـر جويبار; c'est donc, la connaissance contextuelle qui permet à l'apprenant le choix de l'un ou de l'autre, respectivement transcrit phonétiquement de façon suivante: [ujbar], [nahr] [rudbar], [rudxane]. C'est pourquoi il

n est pas toujours facile de traduire ces mots d'une langue à l'autre ou de les enseigner aux sujets parlant une autre langue. Un autre exemple plus intéressant pour notre cas montre le contraire: en persan, le mot *mur* [divar] (دیوار) peut s'employer dans les contextes suivants:

دیوارهای این کلاس زرد هستند. 1 [divarhajeinkelaszardhastand]

دیوار چین بسیار جالب است. 2 [divare inbesjar alebast]

Mais, en français, ces deux phrases seraient rendues ainsi:

- 1) Les murs de cette classe sont jaunes.
- 2) La muraille de Chine est impressionnante.

L'enseignement des signifiés abstraits tels: « amour, aimer, haine, sentir... » représente un défi pédagogique considérable pour l'enseignant étant donné qu'ils ne peuvent être ni démontrés ni définis. En outre, vu les différences culturelles, l'enseignement de ces mots par la traduction vers la langue maternelle de l'apprenant est risqué. Il reste donc l'enseignement par l'emploi en contexte comme se fait seul moyen pédagogique conduisant à la compréhension du mot. C'est ce que nous avons, très précisément, l'intention d'approfondir au cours de cette recherche.

Les opérations cognitives de perception et de mémorisation interviennent également dans le processus d'appropriation d'un nouveau

code de communication, ce code est présenté sous les aspects phonétique, morphosyntaxique et lexical, c'est-à-dire le sens des mots. Lorsqu'on a affaire à une langue lointaine, il faut faciliter la perception des apprenants en passant par la sélection de ce qui sera le plus aisément perçu par ce dernier. Certains mots sont transparents d'une langue à l'autre; il serait donc intéressant, dans les débuts de l'apprentissage, de choisir des textes qui en contiennent un certain nombre, afin de donner confiance aux apprenants. Ils peuvent alors dégager plus facilement les règles morphosyntaxiques et le sens des mots. (Courty, 2003: 28-29).

Cette opération cognitive liée à la perception, doit être renforcée par des pratiques répétées de fréquentation des textes, n'est autre que la mémorisation. Le rôle de l'enseignant paraît bien sûr très important, il doit adopter certaines démarches visant à découvrir les attentes, inventorier les besoins, et élaborer un cours adapté à cette tâche.

Nous savons que l'apparition de certaines fautes est due à des interférences, car les apprenants ont tendance à transposer, dans la langue étrangère, la morphologie et la sémantique de leur langue maternelle surtout si celle-ci est proche de cette langue étrangère. L'enseignant, lors de la sélection des exercices doit donc se concentrer sur les schémas structurels de la langue à enseigner qui ne ressemblent pas à ceux de la langue maternelle.

Pour pouvoir entrer en analyse et déchiffrer ce qui en est, nous passons d'abord à des notions importantes rencontrées par nos apprenants (iraniens dans notre cas) dans la compréhension des mots français en général, c'est-à-dire en ou hors contexte.

La première notion à étudier est donc le sens large et le sens étroit : Il est important de faire reconnaître aux apprenants que le fait que, souvent, les sens large et étroit ne sont que deux emplois du même mot, généralement déterminés par le contexte. Le sens large du mot comporte aussi son sens étroit.

Par exemple le mot *jour*, au sens large, comporte un jour et une nuit; tandis qu'au sens étroit, il dénote l'espace du temps entre le lever et le coucher du soleil.

Il faudrait alors, enseigner les deux sens tout en indiquant la parenté. L'apprenant n'arrivera pas forcément au sens large du mot à partir de son sens étroit ni vice versa. Encore que, ce n'est pas évident que les sens large et étroit d'un mot, en français, soient exprimés par un seul mot équivalent dans la langue de l'apprenant. (Starets, 2008: 42-44).

Starets, par la suite, définit les notions suivantes qui nous ont servi de support dans notre comparaison du français avec la langue maternelle des apprenants à savoir le persan.

L'explicite et l'implicite: plusieurs éléments dans certains messages deviennent redondants de part la connivence linguistique. L'implicite peut être codifié par la langue apparaissant dans certains contextes.

C'est ce qui explique pourquoi le français exige l'implicite dans: « J'ai mal à la tête », plutôt que: « J'ai mal à ma tête », dans ce cas, le possessif *ma* est remplacé par l'article défini *la*.

Il est à l'enseignant d'expliquer que la langue rend redondant tout élément exprimé qui est sous-entendu dans certains contextes. De pareils cas sont des faits de style et non pas de grammaire. Le persan, par contre admet l'explicite dans le même contexte:

« سرم درد می کند » [saramdardmikonaad]: C'est-à-dire: « J'ai mal à ma tête ».

Le registre: dans le cas des mots considérés comme familiers, vulgaires et argotiques doit-on enseigner les différents registres ou faut-il se tenir aux mots qui appartiennent au registre standard normatif non marqué? Une solution pratique consisterait à exposer l'apprenant à un milieu linguistique naturel où il acquerrait les expressions non enseignées dans le cadre du programme de langue formelle.

La connotation: nous savons que la connaissance du mot sans la connotation est incomplète. C'est la différence entre « copain/copine » et « ami/amie ».

L'homonymie: l'homonymie est un recours souvent à l'étymologie des mots. Sont homonymes plusieurs mots qui ont un même signifiant et qui tirent leur origine de différents étymons. Au moyen de l'homonymie étymologique, l'enseignant peut ouvrir une fenêtre sur les origines des mots en français. Les aperçus étymologiques leur permettront aussi de comprendre les disparités qui

existent souvent entre l'écrit et l'oral et sera surtout une aide à la dictée et l'orthographe.

Par exemple, le signifié /mar/, hors contexte nous pousse à penser à une grande flaque d'eau. En langue familière, placé dans l'expression /jânemar/« j'en ai marre », il est synonyme de « assez ».

La polysémie et la synonymie: la synonymie parfaite, surtout au niveau sociolinguistique n'existe pas. Il y a un risque lorsqu'on assimile un mot à un autre qui en est synonyme dans un contexte particulier. L'enseignant, surtout à des stades avancés du cours de langue, doit préciser aux apprenants que dans un contexte précis, le sens du mot A est égal à celui du mot B. Par exemple, dans un contexte exprimant « l'amour », « cœur » et « âme » sont interchangeables.

Je vous aime de tout mon cœur! (A)

Je vous aime de tout mon âme! (B)

En règle générale, il n'y a pas de relation univoque entre un mot et un sens. On ne peut pas dire que tel mot veut dire telle chose. Chaque mot comporte un nombre, parfois très grand, de sens virtuels qui se matérialisent, respectivement, dans des contextes pertinents. Par exemple, le verbe « faire » est l'un des plus usuels de la langue française, et aussi l'un des plus polysémiques, « faire » se traduit d'ailleurs de différentes façons en persan : produire, dire, exécuter, concevoir (un

enfant), constituer, gagner (dans un commerce, etc.), étudier, etc.

Pour exprimer les mots qui ont plusieurs sens dans différents contextes, une stratégie pédagogique consisterait, à enseigner graduellement les acceptions des mots dans leurs contextes respectifs. Il semble utile, surtout à des stades avancés des cours de langue, de parler la raison pour laquelle un mot a une grande variété d'acceptions et de parler peut-être de l'étymologie du mot. Une telle stratégie conjugue des processus behavioristes, l'acquisition automatique des acceptions d'un mot, des processus cognitifs et enfin la compréhension des raisons de cette polysémie. (Starets, 2008: 136).

L'enseignement du vocabulaire doit se faire dans le cadre des contextes et situations authentiques et précises. Il est à l'origine de productions de situations explicites en se servant de matériels divers tels que les images du message produit. L'apprentissage de la langue étrangère, doit apprendre les mots, avec les différentes acceptions et "formes" d'une forme donnée. Il est certain que les apprenants, ne disposent pas du matériel nécessaire pour dégager le noyau sémantique des mots qu'ils rencontrent. On pourrait essayer d'assigner dès le début le sens unitaire des mots. Mais il ne faut pas oublier que, outre le caractère très vague de celui-ci, ce sens risque de ne se présenter jamais tel quel dans le discours. Un enseignement de ce type risquerait, par conséquent, avoir un

caractère forcé, très scolaire et peu communicatif. (Starets, 2008: 149).

La démarche du travail

Notre objectif est d'essayer de trouver le moyen d'enrichir le vocabulaire des apprenants de langue étrangère. Nous avons effectué notre recherche sur les étudiants de l'université, d'après les séances de travail systématique sur les mots français.

Pour tester le résultat de cet essai, on a adopté une tâche expérimentale assez simple en trois phases, qui vise à découvrir les raisons de certains problèmes de l'apprentissage des mots français chez eux. Pour ce faire, il a été choisi 22 étudiants du 4^e semestre et 35 étudiants du 6^e semestre. Nous avons abordé notre recherche par une évaluation initiale (pré-test) pour reconnaître le niveau réel des étudiants et pour repérer leurs points forts et leurs points faibles, leurs besoins dans le domaine du lexique et du sens des mots en français.

Pour l'évaluation initiale, on a procédé par un questionnaire sur les opérations de mise en texte, c'est-à-dire, le choix des formes verbales (présent, passé composé, imparfait, etc.) et leur emploi morphosyntaxique, la continuité sémantique et la cohérence de sens. Ce questionnaire nous permet de connaître le niveau des apprenants selon le CECR, leurs capacités dans la compréhension écrite des termes français, les mots plus courants et ceux moins fréquents. Les questions étaient les suivantes:

- Quand vous avez à employer un mot français dans un contexte, quelle est votre première réaction?

- Quand vous avez un texte à traduire ou des questions à répondre, comment vous abordez le travail (par exemple; est-ce que vous cherchez les mots-clés, le type de texte, le vocabulaire approprié, les idées, etc.)

À partir d'un certain niveau d'acquisition de langue, on peut entraîner les étudiants à interpréter des phrases ou des textes simples possédant une certaine qualité littéraire. C'est pour cette raison qu'on leur a donné une liste de phrases, contenant des mots employés dans différents contextes. De cette façon, on a essayé de dégager les intentions de l'auteur, c'est-à-dire de les découvrir à travers les termes et leur sens. Cela oblige les étudiants à explorer le fonctionnement de la langue à partir des productions individuelles. Selon le commentaire produit par un étudiant, on voit bien qu'il est conscient de l'existence d'autres interprétations que celles qu'on lui a faites. Alors, les étudiants travaillent au niveau du sens et ils cherchent le sens qui correspond le mieux à leur texte parmi les mots proposés.

La présente recherche est effectuée en deux phases: la première commence par des phrases simples et plus connues, et ensuite un enseignement de 4 séances, d'une durée d'une heure et demie chacune, afin d'expliquer les divers phénomènes linguistiques et extralinguistiques tels la polysémie, l'homonymie, l'ambiguïté, etc. les conduisant parfois vers un non succès

dans l'emploi correcte des mots dans les contextes adéquats.

Dans la deuxième phase, nous leur avons proposé des textes contenant des mots plus difficiles, dans un contexte spécifique.

Nous avons travaillé surtout par les moyens suivants : la définition, les familles de mots, les intrus, les équivalents, la mnémotechnie, les mots familiers, les récits loufoques, l'utilisation des périphrases et des paraphrases. Nous avons également enseigné la polysémie, la métonymie, la synonymie, etc. par les processus behavioristes et cognitifs.

Pour trouver les traits sémantiques communs des mots et les faire opposer les uns aux autres, et afin de préciser en quoi leur sens diffère, nous avons constitué des listes de mots substituables les uns aux autres dans un contexte donné. Jacqueline Pioche (1993: 42) propose l'exercice suivant:

Considérons ces quatre champs génériques:

- 1- agrume, citron, clémentine, orange.
- 2- Assiette, plat, plateau, soucoupe, vaisselle.
- 3- Moto, mobylette, bicyclette, vélomoteur, scooter.
- 4- Bassin, étang, flaque, fleuve, lac, mare, mer, océan, rivière, ruisseau.

À l'intérieur de chaque liste, il y a un mot qui peut servir à définir tous les autres. L'élève doit dire quels sont les thèmes communs à tous les mots de la liste et dire ce qui oppose chaque mot de

la liste aux autres et de trouver, éventuellement l'intrus

Pour travailler sur les différents sens d'un mot, nous avons rassemblé quelques emplois contextuels de ce mot et nous avons demandé aux apprenants de choisir des synonymes ou des définitions. Avec les apprenants plus avancés, nous avons souligné le caractère polysémique des mots en leur demandant d'expliquer les sens multiples des mots dans des jeux de mots tels:

«Je m'arrêteraï de fumer demain si ce n'est pas une telle corvée. (Corvée = cigarette sèche, tâche difficile) » Nation (1990: 44)

On pourrait également procéder d'une autre façon, c'est-à-dire en leur faisant donner le mot voulu et en leur faisant vérifier les définitions prises dans un dictionnaire.

Suivant le modèle de Nation (1990: 45), nous avons donné un exercice composant plusieurs séries de trois phrases donnant des informations sur un mot. Les apprenants devaient choisir une quatrième phrase sur une liste accompagnante. Pour pouvoir choisir la quatrième phrase, les apprenants doivent bien étudier les trois premières; les quatre phrases activent plusieurs aspects du contenu du mot en question.

Il est souhaité ainsi avoir accès au niveau d'évolution de connaissances lexicales des apprenants surtout après un enseignement focalisé. Les résultats obtenus et les solutions pratiques

proposées pourraient perfectionner la connaissance lexicale des apprenants.

Les résultats

L'analyse des résultats de traitement des mots dans les deux types de l'expérience montre que nous pouvons constater une différence significative, d'une part entre la performance des étudiants de 4^e semestre et ceux de 6^e semestre et de l'autre, entre la connaissance lexicale et la capacité de compréhension des apprenants avant et après les séances d'enseignement.

Les figures

Les figures 1 et 2 représentent la première phase de notre expérience effectuée avec les mots courants avant les séances de l'enseignement, chez les apprenants de 4^e et 6^e semestre de l'Université d'Ispahan. Le taux de réponses correctes des étudiants de 4^e semestre est bien plus bas, tandis que, les étudiants du deuxième groupe, comme nous l'avons prouvé, sont d'un plus haut degré de performance en choix lexical. Ils n'ont pas beaucoup de mal à identifier les mots; ce résultat est prévisible, car les mots utilisés dans l'expérience sont très fréquents. Évidemment, les étudiants de l'autre groupe, en première phase, étaient beaucoup plus compétents dans l'emploi et la compréhension des mots. *La figure 2* montre très précisément la maîtrise de la métonymie, la synonymie, la polysémie et les mots ambigus. Ainsi il en résulte que les apprenants maîtrisent d'abord la polysémie, la synonymie, la métonymie et enfin les mots ambigus.

Les figures 3 et 4 représentent la première phase de notre expérience effectuée avec les mots moins connus et plus complexes avant les séances de l'enseignement, chez les apprenants de 4^e et 6^e semestre de l'Université d'Ispahan. Les étudiants de deux groupes tombent facilement dans le piège des synonymes, des antonymes, de l'ambiguïté, etc.

Les figures 5 et 6 représentent la deuxième phase de notre expérience effectuée avec les mots courants ou plus complexes avant les séances de l'enseignement, chez les apprenants de 4^e et 6^e semestre de l'Université d'Ispahan. Les résultats obtenus des deux groupes montrent un progrès significatif dans l'emploi des mots: Ils sont parvenus à donner une traduction acceptable et satisfaisante, témoin d'un progrès dans leur compréhension écrite.

Conclusion

La présente recherche essaie de trouver des solutions pratiques aux problèmes de l'enseignement/l'apprentissage des mots français aux étudiants iraniens.

Sachant que le vocabulaire d'une langue transmet l'essentiel de la culture d'une communauté linguistique, il contient, des concepts souvent difficiles à traduire dans une autre langue. La langue doit par conséquent s'apprendre dans le contexte de cette culture. Cela peut se faire au moyen de matériaux pédagogiques tels des écrits littéraires et des récits historiques.

Étant donné qu'il est impossible de connaître tous les mots d'une langue,

nous avons été à la recherche des stratégies pour traiter les items lexicaux inconnus que les apprenants rencontrent: la capacité de deviner le sens des mots à partir de leur «contexte» fait partie intégrante des connaissances lexicales. Pour saisir le sens complet d'un mot, l'enseignant doit rappeler aux étudiants qu'il faut connaître d'autres mots de la langue qui sont de même champ sémantique; de cette façon la capacité de compréhension et la mémorisation de l'apprenant augmente face à chaque mot à l'intérieur d'un champ sémantique. Aussi, faut-il leur indiquer que le champ sémantique de leur langue maternelle n'est pas organisé comme celui de la langue cible et il faut faire attention aux fautes d'interférence et aux faux amis quant aux langues proches. Il est évident que la taille du vocabulaire d'un apprenant dans sa langue maternelle ou en langue cible est un très bon indicateur de ses capacités linguistiques. On voit là, l'extrême importance que prennent les habitudes de lecture dans l'apprentissage de sens et le stockage des mots. C'est pourquoi il faut choisir des textes qui permettent aux étudiants de découvrir le sens des mots d'une manière rationnelle, et d'apprendre leur fonction à l'intérieur du contexte.

Après l'expérience faite sur les étudiants de l'université d'Ispahan aux deux niveaux et en deux phases, nous pourrions prétendre que: «l'emploi des mots dans différents contextes est une solution pratique dans l'apprentissage de FLE», tout en tenant compte des

particularités culturelles de l'apprenant iranien. Mesurer la connaissance lexicale des apprenants du français à l'université d'Ispahan, nous a permis d'affirmer que la performance de ces apprenants différait considérablement au départ dans les deux niveaux, surtout après l'enseignement proposé sur le sens des mots en contexte. Au cours de nos séances d'enseignement, nous avons essayé de voir si les apprenants savent écrire et prononcer les mots moins connus (pour eux), les intégrer dans une phrase? Est-ce qu'ils peuvent employer le même mot dans les différents contextes?

D'après l'évaluation initiale, nous avons trouvé les étudiants de 6^e semestre de licence de langue et littérature françaises de l'université d'Ispahan, au niveau A2 au passage au niveau B1 (selon les niveaux indiqués par le Cadre Européen Commun de Référence); c'est-à-dire qu'ils peuvent comprendre les phrases isolées et des expressions fréquemment utilisées en relation avec des situations de communication immédiates.

Après avoir trouvé et analysé les obstacles essentiels qui s'opposent aux enseignants dans l'apprentissage des mots, notre but est de proposer une solution pour former des apprenants sûrs d'eux-mêmes et capables de se prendre en charge, à qui on ne demande pas de tout comprendre immédiatement, mais à qui on propose des techniques permettant d'aborder tout type de contexte.

En somme, notre objectif est d'entraîner les apprenants à découvrir et à résoudre eux-mêmes les problèmes lexicaux qu'ils rencontrent lors de leurs lectures ou à l'occasion des conversations et des échanges qu'ils auront, afin de créer chez eux une sorte d'autonomie. Pour conclure, ce travail nous a permis de faire un rappel aux enseignants en ce qui concerne leur pratique en classe au moment de l'enseignement du vocabulaire c'est-à-dire une pratique focalisée en contexte.

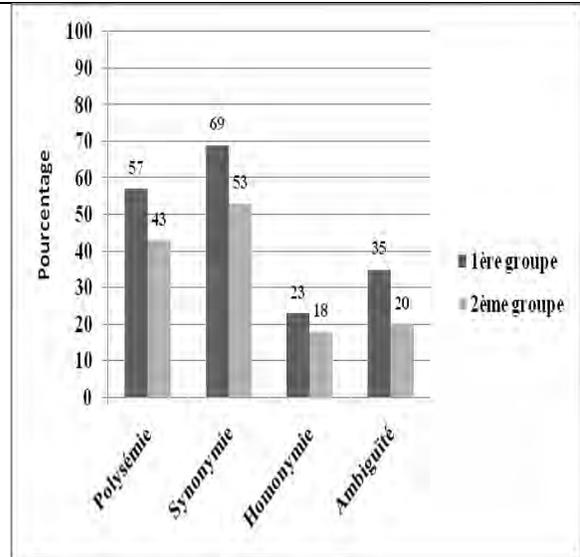


Figure 1: Pourcentage des réponses correctes: les mots courants, avant les séances d'enseignement

Figure 3: Pourcentage des réponses correctes: les mots moins connus et plus complexes, avant les séances d'enseignement

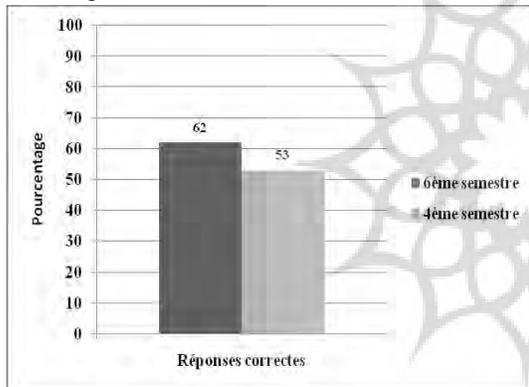


Figure 2: Détail des réponses correctes: la maîtrise de la polysémie, la synonymie, l'homonymie et les mots ambigus, avant les séances d'enseignement

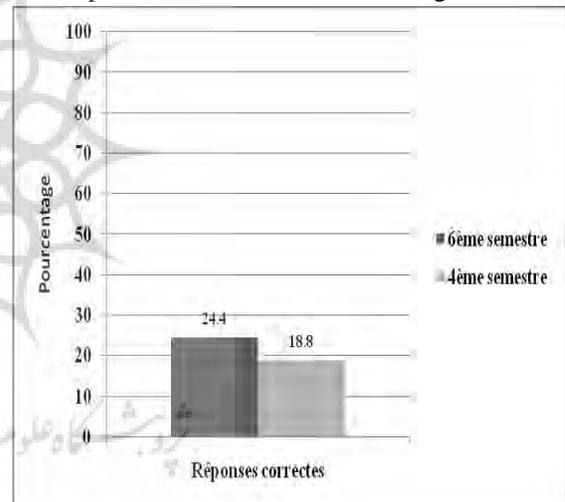


Figure 4: Détail des réponses correctes: la maîtrise de la polysémie, la synonymie, l'homonymie et les mots ambigus, avec les mots moins connus, avant les séances d'enseignement

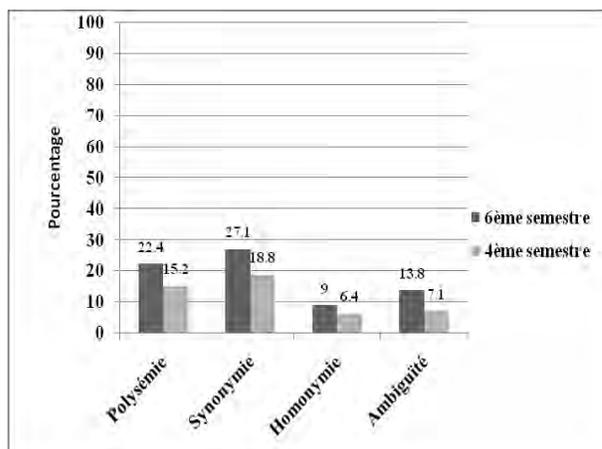


Figure 5: Pourcentage des réponses correctes: les mots courants ou difficiles, après les séances d'enseignement

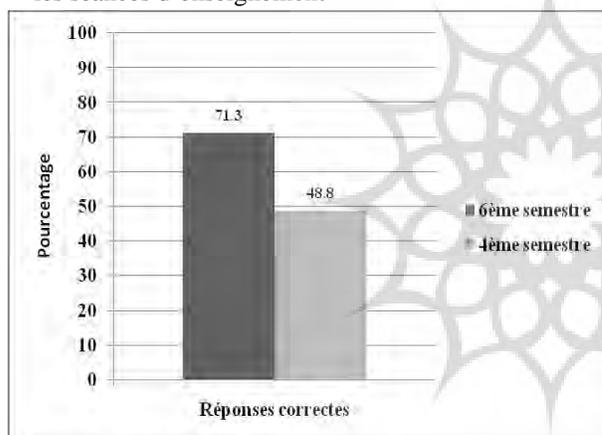
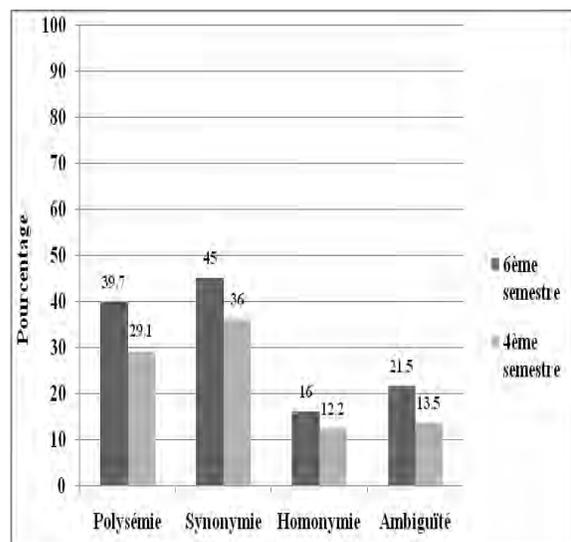


Figure 6: Détail des réponses correctes: la maîtrise de la polysémie, la synonymie, l'homonymie et les mots ambigus, avec les mots courants ou difficiles, après les séances d'enseignement

Bibliographie

- Baylon, Ch. et Fabre, P. (1990). *Initiation à la linguistique*. Paris: Nathan.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. New York: Holt.
- Bogaards, P. (1994). *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères*. Paris: Didier.
- Bolton, S. (1991). *Évaluation de la compétence communicative en langue étrangère*. Paris: Didier.
- Courtillon, J. (2003). *Élaborer un cours de FLE*. Paris: Hachette.
- Delbecq, N. et Lapire, J. (2006). *Linguistique cognitive*. Bruxelles: De boeck.
- Gross, M. (2011). Une classification des phrases figées du français. *Revue québécoise de linguistique*, Québec, n° 15, p.151-185.
- Hilton, H. (2003). L'accès au lexique mental dans une langue étrangère: le cas des francophones apprenant l'anglais. *Corela Université de Savoie (Chambery)*.
- Nation, I.S.P. (1990). *Teaching and learning vocabulary*, New York: Newbury House.
- Nation, I.S.P., et Coady, J. (1988). *Vocabulary and reading*. R. Carter, M. Mc Carthy.
- Ozouf, C. (2004). *Polysémie lexicale et représentation géométrique du sens: l'exemple du verbe entendre*. Université de Caen: Crisco (FRE2805).
- Pichon, R. et Sebillot, P. (1999). Différencier les sens des mots à l'aide du thème et du contexte de leurs occurrences: une expérience. *Irisa campus de Beaulieu 35042 Rennes cedex*.

- Picoche, J. (1993). *Didactique du vocabulaire français*. Paris: Nathan.
- Ruellan, F. (1999). Un monde de travail didactique pour l'enseignement de compétence en production d'écrits. *Spirale-Revue de Recherches en Éducation*. n°.23, p.33-73.
- Saussure, F. de (1972). *Cours de linguistique générale*. Edition rédigée par Charles Bally et Albert Sechehaye, critiquée par Tullio de Mauro. Paris: Payot.
- Starets, M. (2008). *Principes linguistiques en pédagogie des langues*. Québec: Les presses de l'Université Laval.
- Tagliante, C. (2006). *La classe de langue*. Paris: CLE.
- Vanthier, H. (2009). *L'enseignement aux enfants en classe de langue*. Paris: CLE.
- Veltcheff, C. et Hilton, S. (2003). *L'évaluation en FLE*. Paris: Hachette.
- Victorri, B. (2010). Le localisme à l'preuve de verbe aller. *Corela*. La TTiCe, UMR8094, CNRS-École Normale Supérieure.

