



**Enseignement et apprentissage du lexique : comparaison de
trois manuels de ELE en relation avec le CECR**

Mémoire professionnel

Diplôme d'enseignante au secondaire II
Section espagnol

Présenté par Laura Paccaud

Directrice :

Soledad Soldevila

Expert :

Ingo Thonhauser

Table des matières

1	Introduction	3
2	Plan et méthodologie	3
3	Aspects théoriques.....	4
3.1	Définition du vocabulaire selon le CECR	5
3.2	Etendue et maîtrise du vocabulaire	6
3.3	Pistes pour le développement des compétences lexicales dans le CECR	8
3.4	La problématique du choix du vocabulaire	9
3.5	L’approche lexicale	10
4	Élaboration d’une grille et analyse de trois manuels.....	11
4.1	Les indicateurs.....	11
4.1.1	Outre les mots isolés, le livre propose : - des proverbes - des locutions idiomatiques - des collocations	12
4.1.2	Les mots et/ou expressions sont uniquement proposés en langue étrangère.....	12
4.1.3	Les mots et/ou expressions sont utilisés en contexte	13
4.1.4	Le manuel inclut des termes appartenant à d’autres normes hispaniques.....	14
4.1.5	Le niveau de compétence et le public cible sont clairement explicités dans le manuel.	14
4.1.6	La sélection du corpus du vocabulaire est clairement explicitée dans la table des matières	15
4.1.7	Des exercices ou des stratégies d’apprentissage sont proposés aux étudiants	15
4.2	Présentation des trois manuels	16
4.3	Grille d’analyse et synthèse.....	17
5	Conclusion.....	19
6	Bibliographie	21
6.1	Bibliographie générale	21
6.2	Référence des moyens d’enseignement analysés	21
7	Annexes	22
7.1	Annexe 1: Page 114 du CECR	22

1 Introduction

Le vocabulaire est resté dans la plupart des mémoires estudiantines de notre génération et de toutes les générations antérieures comme un souvenir traumatisant ponctuant les semaines d'école tant obligatoire que post obligatoire. En effet, nombre d'adultes se souviennent encore du « déglon »¹ où des listes de verbes anglais qu'on leur donnait à apprendre... des pages entières de mots sélectionnés de manière aléatoire sans corrélation sémantique, difficiles à retenir, à mettre en lien, mais surtout à se remémorer lors du test.

Néanmoins, il est évident que le lexique d'une langue est une des clés de voûte de l'apprentissage de cette dernière. Effectivement, plus nous allons intégrer le vocabulaire et plus nous pourrons le convoquer lors d'interactions ou d'expressions tant orales qu'écrites. De plus, maîtriser la richesse et la finesse du langage dans n'importe quelle langue, permet à celui qui veut communiquer, de s'exprimer avec justesse, conformité et pertinence, sans peur d'incompréhension ou de quiproquo.

C'est pourquoi, nous avons décidé de nous pencher sur les méthodes que possèdent les moyens d'enseignement actuels pour aider les étudiants dans la pénible tâche de l'apprentissage du vocabulaire. Pour ce faire, nous nous référerons aux CECR (cadre européen commun de référence pour les langues) créé par le Conseil de l'Europe. Ce dernier, a pour but d'offrir une base commune pour la création de programmes et de définir des niveaux de compétences très détaillés afin d'évaluer les progrès de chaque apprenant. En Suisse, depuis plusieurs années déjà, les gymnases sont également en train d'adopter ces exigences et ce langage commun afin de faciliter la mobilité au sein de l'union européenne à ses étudiants.

2 Plan et méthodologie

L'objectif principal du présent travail est de comparer trois manuels d'apprentissage exclusivement dédiés au vocabulaire. Pour ce faire nous allons essayer d'élaborer une grille pertinente à partir des différents indicateurs afin de créer un outil utile aux enseignants de langues. En effet, le but est de pouvoir mesurer la compatibilité de n'importe quel ouvrage de vocabulaire avec les propositions du cadre européen. Cette préoccupation est tout à fait actuelle, puisque d'ici 2018 tant le secondaire I que le secondaire II devraient dispenser un enseignement entièrement CECR compatible. Cependant, il est important de noter que l'implantation dans les

¹ Vocabulaire latin conçu par Roger Déglon (d'où son nom) , Jean-François Cand, Pierre Carrel, Yves Gerhard et Gilbert Sulliger. Edité par le département de l'instruction publique et des cultes du canton de Vaud.

gymnases du cadre européen ne s'est pas faite en un jour et qu'elle est plutôt le fruit d'une démarche graduelle.

Dans ce travail, nous commencerons par quelques aspects théoriques à travers lesquels nous essaierons de mieux comprendre comment le cadre européen conçoit le versant lexical de la langue et comment il définit le vocabulaire. A partir de là, nous tenterons d'en extraire une liste de critères que nous questionnerons afin d'en démontrer la pertinence. En outre, nous testerons la congruence de notre proposition en passant au crible de l'analyse trois ouvrages émanant de courants d'enseignement divers mais tous trois dédiés au vocabulaire. (*Vocabulario en diálogo*, *Les mots pour dire: vocabulaire thématique*, ainsi que le *vocabulaire espagnol* d'Hatier). En effet, nous avons choisi ces trois manuels très différents (deux d'entre eux ont été édités avant la parution du cadre, leurs visées didactiques divergent, etc.), car nous voulions vérifier si notre grille allait nous conforter dans notre idée préconçue sur ces trois moyens d'enseignement ou au contraire nous surprendre.

Finalement, notre tableau nous aidera à déceler en un coup d'œil les aspects positifs et négatifs de chacun de ces manuels et à relever les points qui devraient être modifiés afin de respecter les propositions du cadre européen.

3 Aspects théoriques

Dans ce chapitre consacré à la théorie, nous commencerons par exposer la perception du cadre européen quant au vocabulaire :

- comment il définit les éléments lexicaux,
- comment il conçoit et fractionne en niveaux de compétences l'**étendue** ainsi que la **maîtrise** du vocabulaire ,
- quelles pistes il propose aux enseignants de langue pour la planification et la conception de leurs séquences.

Puis, nous nous attarderons sur la problématique du choix du vocabulaire, car de ce choix découlent des différences majeures entre les moyens d'enseignement. Nous clorons finalement cette partie théorique par un paragraphe destiné à expliquer la conception de l'approche lexicale qui nous semble pertinente pour la suite de notre mémoire.

3.1 Définition du vocabulaire selon le CECR

Dans le chapitre 5, les auteurs du cadre de référence ont tenté d'identifier et de classer les caractéristiques principales des cinq composantes de la compétence linguistique² que les élèves devraient posséder dans une langue. Voyons immédiatement comment ils définissent le vocabulaire.

1. Les éléments lexicaux sont

a. des expressions toutes faites et les locutions figées constituées de plusieurs mots, apprises et utilisées comme des ensembles

• *Les expressions toutes faites comprennent*

- les indicateurs des fonctions langagières tels que les salutations → « *Bonjour ! Comment ça va ?* »
- les proverbes
- les archaïsmes → « *Aller à vau l'eau* »

• *Les locutions figées comprennent*

- des métaphores figées, sémantiquement opaques, par exemple : « *Il a cassé sa pipe* » = il est mort [...]
- des procédés d'insistance, par exemple : « *Blanc comme neige* » = pur, « *Blanc comme un linceul* » = livide Le contexte et le registre en régissent souvent l'usage.
- des structures figées apprises et utilisées comme des ensembles auxquels on donne un sens en insérant des mots ou des expressions, comme par exemple : « *Pouvez-vous me passer... ?* »
- d'autres expressions figées verbales, par exemple : « *Faire avec* », « *Prendre sur soi* »...
- d'autres expressions figées prépositionnelles, par exemple : « *Au fur et à mesure* »...
- des collocations figées constituées de mots fréquemment utilisés ensemble, par exemple : « *Faire un discours* », « *Faire une faute* »...

b. des mots isolés

Un mot isolé peut avoir plusieurs sens (polysémie). Par exemple *pompe* peut être un appareil ou signifier faste et éclat (en français familier, c'est également une chaussure).

• *Les mots isolés comprennent*

- des mots de classe ouverte : nom, adjectif, verbe, adverbe
- ils peuvent aussi inclure des ensembles lexicaux fermés (par exemple, les jours de la semaine, les mois de l'année, les poids et mesures, etc.). On peut également constituer d'autres ensembles lexicaux dans un but grammatical ou sémantique.

FIGURE 1 : Définition de ce qu'est un élément lexical

Il est très intéressant de se rendre compte que la définition du vocabulaire ne se réduit pas à des unités indépendantes, ou à des mots entièrement décontextualisés. Dans la pratique d'une langue étrangère, l'on remarque rapidement que la connaissance d'une simple liste de vocables si bien apprise soit-elle, ne suffit pas à communiquer de manière appropriée dans un contexte donné. En effet, comme le remarque Susanne Wokusch (1997 : 22) « Quand on se livre à une analyse syntagmatique d'une langue, on est vite amené à constater que les possibilités de combinaison entre les mots d'une langue ne sont pas vraiment libres, [...] ». Nous retrouvons cette idée de contrainte de combinaison dans la définition du CECR lorsqu'il parle d'expressions toutes faites et de locutions figées, mais celui-ci va plus loin en introduisant comme nous l'avons vu précédemment la compétence sémantique qui « traite des questions relatives au sens des mots »

² Ces composantes sont : le lexique, la grammaire, la sémantique, la phonologie et l'orthographe.

Au niveau lexical, elle s'occupe tant de la relation que le vocable entretient avec son contexte que des relations qu'entretiennent les mots entre eux.

3.2 Etendue et maîtrise du vocabulaire

Le cadre européen essaie aussi d'apporter quelques précisions quant à l'étendue et la maîtrise du lexique, car selon lui ces deux points « sont des paramètres essentiels de l'acquisition de la langue et, en conséquence, de l'évaluation de la compétence langagière de l'apprenant et de la planification de l'enseignement et de l'apprentissage de la langue. »³ Avant d'y regarder de plus près, il nous semble nécessaire de formuler une constatation d'ordre général. Il est intéressant de remarquer que dans les deux tableaux ci-dessous, nous retrouvons les notions de situation d'énonciation et de communication. Effectivement cet ancrage de l'apprenant dans un contexte culturel et personnel est très nouveau. Nous le distinguons encore plus clairement lorsque nous nous penchons sur le tableau concernant l'étendue du vocabulaire.

ÉTENDUE DU VOCABULAIRE	
C2	Possède une bonne maîtrise d'un vaste répertoire lexical d'expressions idiomatiques et courantes avec la conscience du niveau de connotation sémantique.
C1	Possède une bonne maîtrise d'un vaste répertoire lexical lui permettant de surmonter facilement les lacunes par des périphrases avec une recherche peu apparente d'expressions et de stratégies d'évitement. Bonne maîtrise d'expressions idiomatiques et familières.
B2	Possède une bonne gamme de vocabulaire pour les sujets relatifs à son domaine et les sujets les plus généraux. Peut varier sa formulation pour éviter de répétitions fréquentes, mais des lacunes lexicales peuvent encore provoquer des hésitations et l'usage de périphrases.
B1	Possède un vocabulaire suffisant pour s'exprimer à l'aide de périphrases sur la plupart des sujets relatifs à sa vie quotidienne tels que la famille, les loisirs et les centres d'intérêt, le travail, les voyages et l'actualité.
A2	Possède un vocabulaire suffisant pour mener des transactions quotidiennes courantes dans des situations et sur des sujets familiers.
	Possède un vocabulaire suffisant pour satisfaire les besoins communicatifs élémentaires.
	Possède un vocabulaire suffisant pour satisfaire les besoins primordiaux.
A1	Possède un répertoire élémentaire de mots isolés et d'expressions relatifs à des situations concrètes particulières.

FIGURE 2 : Échelle pour l'étendue du vocabulaire CECR p.87

L'élève se retrouve comme étant le centre des cercles concentriques représentant les différents niveaux du CECR. En effet, plus le niveau requis est faible (A1-A2), plus les exigences en ce qui concerne le vocabulaire resteront dans la sphère du connu, du maîtrisé et de l'élémentaire ; alors que le vocabulaire traitant de sujets plus généraux n'apparaît qu'au niveau B2 ce qui correspond, dans l'enseignement de l'espagnol, au niveau requis en troisième année du gymnase. Dans son ouvrage de la fin des années nonante, Susanne Wokusch (1997 : 58-59) parlait déjà de la difficulté qu'ont les enseignants à faire apprendre aux élèves des vocables qui ne se rattachent d'aucune manière à leur vécu avec l'exemple du mot allemand *Wasserknister* (*le bidon d'eau*).

³ CECR (2000 : 114). Cf. annexe1

De ce fait, la méthode holistique-sensorielle est préférée à l'enseignement plus séquentiel et analytique, car grâce à elle, « l'apprentissage devient plus personnel, plus créatif et, du coup, plus intéressant. ». En effet, Mme Wokusch reprenant les thèses de Müller et Wertenschlag⁴, explique que l'apprentissage est plus efficace si l'on arrive à prendre en compte quatre versants de l'être humain qui sont : le versant **mental** (intelligence), le **visionnaire** (esprit), le **sensoriel** (corps) et l'**émotionnel** (émotions). Ainsi, lors de la conception de séquences ou de moyens d'enseignements, il serait profitable de prendre en compte les quatre points précédents.

De plus, nous pouvons ajouter qu'en réduisant la difficulté cognitive de l'élection de mots déjà mal maîtrisés ou peu utilisés dans la langue de scolarisation, on évite le phénomène de bifocalisation où l'apprenant, en plus de devoir se concentrer sur la forme du mot à produire, devra également mobiliser toute son attention sur le fond. Car il est évident qu'il est beaucoup plus difficile d'apprendre des mots en langue étrangère, si on ne connaît pas ces vocables dans notre propre langue.

En ce qui concerne la maîtrise du vocabulaire, il est important de noter en préambule que l'on ne trouve pas d'indicateurs pour le niveau A1, ce qui est tout à fait compréhensible, puisque les élèves débutants ne sont pas censés posséder de prérequis. En outre, il nous semble important de s'arrêter un instant sur le statut de l'erreur dans l'enseignement actuel, car le tableau ci-dessous utilise de nombreux vocables se rapportant à ce champ sémantique dans sa description des différents niveaux de référence.

MAÎTRISE DU VOCABULAIRE	
C2	Utilisation constamment correcte et appropriée du vocabulaire.
C1	À l'occasion, petites bévues, mais pas d'erreurs de vocabulaire significatives.
B2	L'exactitude du vocabulaire est généralement élevée bien que des confusions et le choix de mots incorrects se produisent sans gêner la communication.
B1	Montre une bonne maîtrise du vocabulaire élémentaire mais des erreurs sérieuses se produisent encore quand il s'agit d'exprimer une pensée plus complexe.
A2	Possède un répertoire restreint ayant trait à des besoins quotidiens concrets.
A1	Pas de descripteur disponible.

FIGURE 2 : Échelle pour la maîtrise du vocabulaire CECR p.88

En effet, avant, l'erreur était assimilée à une faute qui comme le précise Gérard (2008 : 150-153) « engage la personne d'une manière le plus souvent culpabilisante [...] » Contrairement à ce qui se faisait avant, les pédagogues et enseignants se sont rendu compte qu'il fallait considérer l'erreur comme faisant partie intégrante du processus d'apprentissage quel qu'il soit. L'erreur devient donc « un obstacle qu'il faut mettre au service de l'apprentissage » et permet ainsi de «

⁴ Müller & Wertenschlag (1996). Wortschatz-Lernen ganzheitlich : effektiv und effizient. *Babylonia*, 2, 25-31.

déceler les points non encore maîtrisés pour orienter le travail de remédiation ». De la même manière et comme nous l'avons signalé plus haut, le CECR nuance la maîtrise du vocabulaire en intégrant dans ses indicateurs des qualificatifs tels que *répertoire restreint*, *erreurs sérieuses*, *confusions*, *bévues* etc. Ainsi, l'interlangue, état intermédiaire où langue de scolarisation et langue étrangère se mélangent, ne devrait donc plus être considéré comme une version « défectueuse » de la langue, mais comme un pas en direction de l'acquisition de la langue cible. Un état dynamique et non permanent qui renseigne l'enseignant sur le niveau de ses élèves.

3.3 Pistes pour le développement des compétences lexicales dans le CECR

Le chapitre 6.4.7. du CECR essaie de donner des pistes aux professeurs dans leur enseignement du vocabulaire. Cependant, loin de proposer des méthodes toutes faites, il pose un questionnement de départ qui devra être pensé, réfléchi et intériorisé par tout enseignant afin que ce dernier comprenne et énonce ses propres attentes quant à un tel apprentissage.

En effet, comparativement à la précision de la description des niveaux de référence pour chaque compétence, ces recommandations peuvent paraître bien laconiques ; d'aucuns auraient pu préférer qu'on leur fournisse une liste de mots toute faite pour chaque niveau, ce qui leur aurait grandement facilité la tâche. Cependant, il nous semble que ces dernières doivent être comprises comme une aide à la réflexion personnelle de l'enseignant qui débouchera sur une meilleure cohérence dans son enseignement. En ce qui concerne plus précisément l'espagnol, nous avons la chance de disposer d'un texte plus précis, puisque l'Institut Cervantes a été un des premiers organismes européens à créer un document qui systématise les enseignements par niveaux pour les locuteurs non-natifs. D'ailleurs le site internet du conseil de l'Europe⁵ met à disposition des renseignements très précieux sur les DNR (Descriptions de niveaux de référence) achevés ou en cours pour une dizaine de langues. Quant à l'espagnol, les trois tomes du *Plan Curricular Cervantes* (PCC) qui regroupent plus de 2000 pages, reprennent les recommandations formulées par le Conseil de l'Europe en 2002, les développent et fixent des objectifs pour chaque niveau. Ces volumes constituent une grande aide tant aux concepteurs de manuels qu'aux professeurs lors de la planification de leur programme scolaire.

En outre, en tant qu'enseignant, il est clair que lorsque nous avons déjà mené à bout une réflexion, que nous savons ce que nous attendons de nos élèves et par quels chemins nous voulons les faire passer, il est beaucoup plus aisé de construire son cours et nous arrivons à être beaucoup plus clairs en ce qui concerne nos exigences. Ainsi, notre enseignement devra d'autant plus respecter l'alignement curriculaire (alignement entre les tâches demandées, les objectifs dispensés puis évalués, ainsi que les plans d'étude) ce qui améliorera sa transparence.

⁵ http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/DNR_FR.asp#P44_9550

Le cadre appelle à réfléchir sur trois points principaux. Premièrement, il invite « les utilisateurs [...] [à envisager et expliciter] selon le cas, la façon dont les éléments de vocabulaire (sens et forme) seront présentés et appris par les élèves et les étudiants. »⁶. Deuxièmement, il revient sur les concepts de maîtrise et d'étendue dont nous avons déjà parlé. Finalement, il incite à se positionner par rapport aux critères de choix du vocabulaire.

Comme il nous semble que cet aspect relève d'une grande importance dans l'étude du vocabulaire, nous désirons lui consacrer un chapitre à part entière.

3.4 La problématique du choix du vocabulaire

Le concept de sélection lexicale nous semble un élément qui fait sens dans ce mémoire, puisque le choix que va opérer le concepteur du moyen d'enseignement va déterminer le contenu du manuel qu'il produira. Nous nous devons d'admettre que personne ne connaît sans exceptions tous les mots d'une langue, cependant, il n'existe pas encore de consensus concernant l'étendue ni le choix du lexique à faire apprendre à des étudiants afin que ces derniers puissent communiquer efficacement. Comme le constatent Jesús Cervejo et Francisca Pichardo Castro (2000 : 33-42) il existe de nombreux critères de sélection du vocabulaire, mais les plus souvent utilisées sont: **la fréquence** et la **rentabilité/productivité**. Le critère de fréquence se base sur le raisonnement que les mots les plus fréquemment utilisés dans une langue seront ceux dont l'élève va avoir besoin pour comprendre et se faire comprendre. Le critère de rentabilité/productivité, préfère, quant à lui, les « mots-outils qui permettent aux étudiants de se confronter à des problèmes de vocabulaire avec plus de sécurité et compenser ainsi ses lacunes lexicales. Il s'agit souvent de formes génériques grâce auxquelles on atteint la spécification, la description, l'éclaircissement etc. d'un mot concret ou spécifique. » Notre manière de considérer le vocabulaire va plus dans le sens de la deuxième proposition, puisque depuis quelques années des études ont amené à relativiser la pertinence du critère de la fréquence. En effet, ce dernier ne garantit pas toujours la bonne compréhension d'un texte, comme l'a démontré Susanne Wokusch sur la base d'une étude de M. P. Bogaards, dans l'un de ses cours magistraux⁷.

En outre, nous retenons trois éléments que nous considérons comme réellement indispensables au moment de créer un corpus de mots : le premier réside dans le fait que le vocabulaire appris doit avant tout **aider l'élève à communiquer**, effectivement, de nos jours, le savoir encyclopédique n'est plus celui qui prime, mais on apprend une langue pour parler avec autrui, pour échanger et communiquer. Le deuxième reprend l'idée que le **lexique doit refléter l'usage réel et courant**

⁶ CECR (2000 : 114) Cf. annexe 1

⁷ Wokusch, S. (2010) *La compétence lexicale : Enseignement-Apprentissage du vocabulaire*, cours de la HEP Lausanne MSLAC 31, Lausanne, 6 décembre.

de la langue, car pour que les mots soient appris, il faut qu'ils fassent sens dans l'esprit de celui qui les apprend. De ce fait, proposer des mots surannés ou un lexique trop spécifique pour le niveau ou l'âge des élèves va enlever ce sens qui est primordial. Finalement, le troisième est qu'il faut **faire une distinction entre le vocabulaire destiné à être compris et celui qui est destiné à être employé** ; car l'étendue des connaissances n'est pas la même dans les deux cas. Il est normal que l'élève produise moins de mots qu'il n'en comprend. En effet, Cervejo et Pichardo (2000 : 39-40) mentionnent qu'un locuteur natif d'un niveau C1/ C2 est capable de comprendre entre 45'000 et 60'000 unités lexicales et bien entendu, aussi riche que soit son langage, il n'en utilisera jamais autant. Il en va de même pour les langues étrangères ; selon eux, nous n'utiliserions qu'un tiers ou un quart des mots que nous comprenons. Cette distinction entre vocabulaire passif et actif se trouve être un des thèmes récurrents lorsque l'on s'attaque à l'apprentissage/enseignement du lexique.

Contrairement à nous, le CECR (2001 : 114) ne se targue pas de détenir une réponse toute faite et, une fois de plus, ne prescrit pas de choisir tel ou tel critère de sélection. Cependant, il conseille aux concepteurs de programmes de fournir et d'explicitier les lignes directrices qu'ils ont sélectionnées afin d'être transparents et cohérents.

3.5 L'approche lexicale

Finalement, comme tout ce travail tourne autour du lexique, il nous semble pertinent de consacrer un chapitre à *l'approche lexicale*. Cette dernière, que Lewis a décrit dans les années nonante comme une méthode d'enseignement des langues étrangères, est reprise par de nombreux spécialistes et pédagogues. Effectivement, grâce à la meilleure compréhension du fonctionnement du cerveau humain, l'on s'est rendu compte que les langues étaient constituées de beaucoup plus de séquences préfabriquées et de collocations que l'on l'imaginait à la base. De ce fait, la conception du langage comme divers vocables mis bout à bout à l'aide de connaissances grammaticales s'effrite chaque jour davantage. Comme nous l'avons déjà mentionné précédemment, une vision holistique globale est en train de s'imposer dans le champ de l'enseignement des langues, ce qui invalide la perpétuelle séparation entre grammaire et lexique. En effet, Lewis (Babylonia 2005 : 25) lui-même demande à ce que les enseignants ne perdent plus de temps à continuellement proposer des exercices de grammaire, alors qu'ils pourraient faire apprendre des préfabriqués. Ces derniers, bien plus que de simples lexèmes mis agencés de manière aléatoire, vont aider les apprenants à traiter et à structurer la langue en évitant la bifocalisation, comme nous l'avons mentionné au chapitre 3.2. Ainsi, si on évoque

l'image d'un train en bois, les élèves n'auront pas à la construire pièce par pièce, mais ils disposeront de wagons déjà assemblés qu'ils pourront insérer à leur guise dans le train de leur conversation. Je terminerai sur cette citation de Susanne Wokusch (Babylonia 2005 : 25) qui synthétise admirablement bien mes propos : « [...] on peut arriver à l'hypothèse que la fonction première du langage préfabriqué est celle de diminuer la charge cognitive pendant l'utilisation du langage afin de nous permettre de nous concentrer sur le contenu de nos messages. »

4 Élaboration d'une grille et analyse de trois manuels

Dans cette partie nous allons commencer par élaborer une grille en nous basant sur différents aspects relevés dans la partie théorique. Puis nous la mettrons à l'épreuve en l'utilisant comme outil d'analyse de trois moyens d'enseignement très différents dans leurs manières d'aborder le lexique. Nous tenterons de détecter si elle est pertinente et si elle nous permet d'orienter notre choix vers un manuel compatible aux suggestions du CECR.

4.1 Les indicateurs

Nous avons choisi sept indicateurs observables pertinents pour nous aider à nous forger un regard critique sur les manuels. Ainsi, il nous semble important de les exposer un à un en expliquant pourquoi nous avons pensé qu'ils pourraient être adéquats pour notre analyse.

La présentation des indicateurs dont on retrouve la liste ci-dessous, débutera par les aspects purement micro-textuels, pour s'intéresser ensuite au contexte puis finalement se focaliser sur des aspects plus globaux concernant l'agencement du manuel en soi. En outre, il nous semble important de préciser que nous n'allons pas pondérer dans notre travail ces différents critères, mais que cela pourrait être une focalisation intéressante pour un projet ultérieur.

Indicateurs

1) Outre les mots isolés, le manuel propose - des proverbes - des locutions idiomatiques et expressions toutes faites - des collocations
2) Les mots et/ou expressions sont uniquement proposés en langue étrangère.
3) Les mots et/ou expressions sont utilisés en contexte.
4) Le manuel inclut des termes appartenant à d'autres normes hispaniques
5) Le niveau de compétence et le public cible sont clairement explicités dans le manuel.
6) La sélection du vocabulaire est clairement explicitée dans la table des matières
7) Des exercices ou des stratégies d'apprentissage sont proposés aux étudiants

4.1.1 *Outre les mots isolés, le livre propose : - des proverbes - des locutions idiomatiques - des collocations*

L'on remarque immédiatement que ce premier indicateur est directement tiré de la définition même que fait le CECR au sujet du vocabulaire. En effet, il nous paraissait important de distinguer les proverbes des locutions et des collocations, car ils ne se retrouvent pas au même niveau de la langue. Les proverbes sont figés et peuvent donc être appris par cœur sans modification ; la difficulté majeure étant de les placer au bon moment dans une conversation. Les locutions idiomatiques, quant à elles, bien que mémorisées au départ par les élèves comme des structures figées, se verront au fil des années d'apprentissage décomposées, comprises, assimilées et reformées de manière consciente, ce qui demande un autre investissement cognitif. Finalement, les collocations, sont plutôt réservées à des publics plus avancés ou même aux natifs, puisqu'elles se placent à un niveau supérieur de sensibilité vis-à-vis de la langue. Susanne Wokusch (*Babylonia* 2005 : 24-29) ajoute que « [leur identification] n'est pas facile et qu'elle se base souvent sur l'intuition. Elles relèvent de la fréquence de combinaison entre deux ou plusieurs lexèmes ce qui tend à rendre leur apparition conjointe comme quelque chose de normal. » Les collocations peuvent se retrouver à un niveau global de la langue mais aussi à un niveau tout à fait personnel. En effet, lorsque l'on arrive à finir les paroles d'une personne que l'on connaît bien, cela est dû, plus à notre perception et habitude de sa manière de combiner les mots et de la langue en général, que d'un don d'extralucide.

4.1.2 *Les mots et/ou expressions sont uniquement proposés en langue étrangère.*

Nous avons choisi cet indicateur car il débouche le plus souvent sur un conflit entre la théorie et la pratique. Effectivement, le CECR recommande d'utiliser autant que possible la langue-culture et d'éviter ainsi la traduction systématique des vocables de la L2 à la L1⁸ afin que les étudiants soient le plus possible imprégnés dans une atmosphère propice à l'apprentissage. Cependant, lorsque, dans la pratique, les élèves se voient confrontés à un moyen d'enseignement qui ne donne pas la traduction exacte dans leur langue de scolarisation, il n'est pas rare de les voir chercher frénétiquement tous les mots dans leur dictionnaire et de demander ensuite à l'enseignant, s'il existe plusieurs acceptions d'un même mot, quelle est celle qu'ils doivent retenir. Il est évident que la correspondance parfaite d'une langue à l'autre est le plus souvent impossible, car les mots reflètent également une culture commune sous-jacente. Ainsi, Wokusch (1997 : 10) explique « qu'il y a une relation directe entre la forme, le sens du mot et le concept ». Plus loin, elle explicitera son propos en donnant l'exemple du mot *café* qui ne correspond pas à

⁸ Nous voulons attirer votre attention sur le fait que nous utiliserons L1 (comme synonyme de langue de scolarisation) et L2 (comme pour langue étrangère) pour une raison de simplification et que nous n'y introduisons pas de dimension hiérarchique.

la même réalité qu'on soit aux Etats-Unis ou en Italie. La même réalité existe avec le concept de *neige* qui ne sera pas perçu de la même manière par un Suisse ou par un Inuit.

Selon nous, cette recherche de la traduction exacte, provient d'un problème d'habitude tant par rapport à l'enseignement que par rapport aux évaluations. Il est réellement primordial pour l'enseignant de respecter l'alignement curriculaire que nous avons déjà cité plus haut, car si à l'évaluation, il fait apparaître la L1 alors qu'elle a toujours été bannie des cours, les élèves auront de la peine à comprendre la cohérence et se remettront à passer par la L1 afin d'avoir de meilleures notes. Ainsi, nous pensons que ne pas recourir à la L1 n'est pas dérangeant pour autant que les mots ne soient pas proposés isolés mais en contexte, ce qui nous mène au critère suivant.

4.1.3 Les mots et/ou expressions sont utilisés en contexte

Comme nous l'avons déjà évoqué, les mots ne sont que très rarement utilisés en tant que tels dans le langage courant. Jesús Cervejo et Francisca Pichardo Castro (2000 : 25-26) précisent que⁹ : « le contexte de la situation n'est pas optionnel, mais qu'il doit être considéré comme une partie intrinsèque de la signification d'un mot. Normalement nous n'utilisons pas le même vocabulaire dans des situations ou avec des personnes différentes. Les mots possèdent et acquièrent une signification changeante qui dépend de la situation d'utilisation, [...]. » Ces auteurs introduisent parallèlement la notion de co-texte (contexte à l'intérieur même d'un texte et qui limite le choix d'un vocable à l'intérieur d'une phrase) et ce dernier me semble également très pertinent. Néanmoins, par souci de simplicité, nous ne le différencierons pas dans ce travail de contexte global. Nous partageons l'avis de ces auteurs et estimons que le contexte est primordial, car grâce à lui, l'on développe également la capacité d'inférence et de déduction de nos élèves qui devront amorcer un travail de reconstruction de la signification des vocables proposés.

Le CECR s'intéresse également cette idée et propose à ses utilisateurs de s'y appuyer autant que possible afin d'aider la compréhension de ses élèves. Le contexte est mentionné à de nombreuses reprises, tant dans les activités de réception, d'émission, que d'interaction. Il est donc normal que cette notion soit également présente dans la partie dédiée à la compétence lexicale. On la retrouve au chapitre 6.4.7.1 dans lequel le CECR donne des pistes à son lecteur quant à différentes manières d'aborder le vocabulaire ; l'une d'entre elles mentionne le contexte : « par la présentation des mots en contexte, par exemple dans les textes des manuels scolaires et l'utilisation qui s'en suit dans des exercices, des activités d'exploitation, etc »¹⁰. Cependant, il nous semble primordial

⁹ Pour plus de fluidité dans la lecture, les citations espagnoles de ces deux auteurs seront toutes traduites en français.

¹⁰ CECR page 114, cf annexe 1

de répéter que le cadre n'a pas la prétention d'imposer une manière de faire et qu'il invite surtout les enseignants à réfléchir et à mettre en adéquation leurs exigences au système qu'ils auront préféré.

4.1.4 Le manuel inclut des termes appartenant à d'autres normes hispaniques

Cet indicateur nous semble indispensable dans l'analyse des manuels pour deux raisons : La première se réfère au cadre européen, qui, dans son chapitre cinq, insiste sur la nécessité de faire acquérir aux étudiants des savoirs et des savoir-faire culturels et interculturels. La seconde, plus spécifique à l'espagnol, émane du fait que cette langue dispose d'une diversité immense qui doit être présente dans les enseignements prodigués aux élèves. Ainsi, la *Real Academia* prône également la conservation des langues espagnoles au pluriel, et non de l'espagnol péninsulaire uniquement. Il est clair que, de nos jours, il est impossible de se soustraire à la pluricentricité de cet idiome, langue maternelle de plus de 400 millions de personnes réparties sur trois continents. Ainsi, il serait profitable d'un point de vue socioculturel et communicationnel d'apprendre par exemple aux étudiants que le verbe *coger* (prendre) qui est un des verbes les plus usités dans l'espagnol péninsulaire, signifie vulgairement en Argentine et en Uruguay « consommer une relation sexuelle ».

Il est clair, qu'il serait contre-productif d'apprendre de nombreux régionalismes voire toutes les manières d'exprimer une même idée dans chaque pays. Toutefois, nous estimons qu'il ne faudrait pas négliger de s'attarder sur certains vocables qui comportent une dimension communicationnelle indéniable.

4.1.5 Le niveau de compétence et le public cible sont clairement explicités dans le manuel.

Le cadre a créé les niveaux de référence afin « d'aider les partenaires à décrire les niveaux de compétence exigés par les normes, les tests et les examens existants afin de faciliter la comparaison entre les différents systèmes de qualifications. » Selon nous, il est très important de se baser sur ces niveaux de référence afin qu'un élève vaudois qui serait au niveau B1 ait acquis des compétences équivalentes, ou tout du moins les plus semblables possibles, à celles d'un élève provenant d'une autre localité européenne. De ce fait, les manuels devraient se plier à cette nomenclature afin de simplifier le travail tant de l'enseignant qui prépare son programme que des élèves qui veulent savoir à quel niveau ils se situent. De plus, comme nous l'avons mentionné dans la partie théorique, les concepteurs de manuels espagnols disposent du *Plan Curricular Cervantes* pour les guider dans leur travail et pour comprendre au mieux les objectifs visés pour chaque niveau de compétence.

En outre, il nous semble nécessaire que les moyens d'enseignement mentionnent le public qu'ils ciblent avec leur méthode, puisque nous savons qu'un adolescent en première année de gymnase n'aura pas les mêmes besoins qu'un touriste qui veut apprendre une langue en vue de prochaines vacances ou encore d'un cadre qui a besoin de se perfectionner dans un domaine précis.

4.1.6 La sélection du corpus du vocabulaire est clairement explicitée dans la table des matières

Nous revenons dans ce chapitre sur le concept clé de sélection lexicale déjà abordé dans les aspects théoriques. Pour plus de transparence, nous estimons que les manuels devraient faire mention du choix opéré, car même si de nombreux mots se recoupent, ce dernier va colorer la manière dont va être construit le moyen d'enseignement. En outre, il nous semble tout aussi important d'expliciter la fonction que devrait avoir le vocabulaire qui est proposé à l'élève. En effet, ce dernier peut se réduire à une liste thématique notionnelle qui ne fait qu'exposer des mots autour d'un sujet précis. (le corps, le sport etc.) Nous retrouvons également certaines méthodes qui fondent leur choix de vocables plutôt sur les objectifs fonctionnels tels que : exprimer l'accord, le désaccord etc. Et finalement, il existe des manuels qui lient le vocabulaire à l'apprentissage par tâches. Dans ce cas-là, le lexique se trouve au service de la réalisation d'une tâche et non sans lien direct avec la situation d'enseignement. Il est évident que nous sommes partisans de cette dernière approche qui correspond le mieux à l'approche communicative également conseillée par le cadre européen.

De ce fait, dans notre analyse de manuels, nous observerons, d'une part, si le manuel fait mention explicite ou non de son choix de corpus, puis d'autre part, nous nommerons l'approche sélectionnée afin de savoir s'ils ont choisi l'approche par tâches ou non.

4.1.7 Des exercices ou des stratégies d'apprentissage sont proposés aux étudiants

Finalement, il nous a semblé important de se pencher sur les exercices ou stratégies d'apprentissages qui sont proposées aux élèves, car on en retrouve de plus en plus fréquemment dans les manuels de vocabulaire afin d'assister l'étudiant dans sa démarche d'apprentissage. Lorsque nous nous référons au cadre (2001 : 30 ; 48), celui-ci relève l'importance des stratégies qu'il considère comme : « la charnière entre les ressources de l'apprenant (ses compétences) et ce qu'il/elle peut en faire (les activités communicatives). » Dans son chapitre 4.4 (activités de communication langagière et stratégie), il définit même les stratégies comme : « le moyen utilisé par l'utilisateur d'une langue pour mobiliser et équilibrer ses ressources et pour mettre en œuvre des aptitudes et des opérations, afin de répondre aux exigences de la communication en situation,

d'exécuter la tâche avec succès et de la façon la plus complète et la plus économique possible en fonction de son but précis. ». En outre, il explique à son lecteur que, de ce fait, il ne faut pas concevoir les stratégies comme des erreurs, des lacunes ou des déficits, mais comme des aides à la communication.

Jesús Cervejo et Francisca Pichardo Castro (2000 : 111-121) estiment que les stratégies jouent un rôle primordial dans la réussite des apprentissages car elles augmentent non seulement l'autonomie des étudiants, mais également leur motivation et leur confiance en soi. Dans leur ouvrage, ils recensent deux grands groupes de stratégies : **les stratégies directes et indirectes**. Les directes sont étroitement liées au processus d'acquisition du vocabulaire et ont pour objectif la compréhension, la mémorisation, la récupération ou l'utilisation d'unités lexicales. Les auteurs en dénombrent trois sous-groupes qui sont les stratégies *cognitives*, *compensatoires (de communication)* et de *mémorisation*. Les stratégies indirectes, quant à elles, organisent et concourent à l'apprentissage en général et sont aussi réparties en trois sous-groupes : les stratégies *métacognitives*, *affectives* et *sociales*. Cependant, nous ne nous attarderons pas plus dans la définition de ces stratégies très finement détaillées et explicitées dans l'ouvrage cité ci-dessus, puisque ce n'est pas le thème de ce mémoire.

En effet, dans la pratique, nous voyons que nos élèves recourent très souvent à de telles stratégies. De même, la proximité de l'espagnol avec le français incite parfois les étudiants à apposer à un vocable français, une terminaison espagnole (-o, ou -a, selon le genre) afin d'exprimer leur pensée. Il arrive également que les élèves transposent des mécanismes de dérivation ou de suffixation d'un idiome à l'autre.

4.2 Présentation des trois manuels

Le premier ouvrage que nous allons analyser *Les mots pour dire: vocabulaire thématique* [1] de Jean-Paul Vidal a été édité pour la toute première fois en 1991. On retrouve des ouvrages similaires pour d'autres langues étrangères comme l'allemand, l'anglais ou l'italien. Le deuxième, simplement appelé *Vocabulaire espagnol* [2] a été créé par la maison d'édition Hattier en 2001, il est fourni avec CD audio. Finalement, le dernier *Vocabulario en diálogo* [3] de María de los Ángeles Palomino également accompagné d'un CD audio constitué des dialogues non authentiques introduisant chaque chapitre, est le plus récent des trois car il a été édité en 2006.

Nous avons choisi ces trois ouvrages, car à première vue, ils présentaient déjà de nombreuses différences et nous trouvions intéressant de les analyser plus en détail. De plus, ma directrice de stage utilisait deux de ces manuels dans ses classes (le premier pour les 3èmes et le dernier pour

les lères), elle avait décidé de changer de méthode deux ans auparavant afin d'être plus en accord avec le CECR.

Passons sans plus tarder au décryptage de la grille d'analyse.

D'un point de vue méthodologique, afin de ne pas répéter à chaque fois le nom de chaque ouvrage, j'y ferai référence en mentionnant les numéros que je leur ai attribués dans ce chapitre.

4.3 Grille d'analyse et synthèse

Indicateurs	1) Les mots pour dire	2) Vocabulaire espagnol	3) Vocabulario en diálogo
1) Outre les mots isolés, le manuel propose - des proverbes - des locutions idiomatiques et expressions toutes faites - des collocations	oui oui oui	oui oui oui	oui oui oui
2) Les mots et/ou expressions sont uniquement proposés en langue étrangère.	non	non	oui
3) Les mots et/ou expressions sont utilisés en contexte.	non / pas tous images / dessins	oui, dialogues contexte fonctionnel	oui, dialogues images / photos
4) Le manuel inclut du lexique appartenant à d'autres normes hispaniques	oui	non, pas d'américanismes mais points culturels	non
5) - Le niveau de compétence et - le public cible sont clairement explicités dans le manuel.	non ouvrage destiné à tout le monde	non non explicité	oui (selon CECR) ouvrage destiné à utilisation en classe ou à la maison
6) La sélection du vocabulaire est clairement explicité	non Visée thématique	non Visée fonctionnelle	non Visée thématique
7) Des exercices ou des stratégies d'apprentissage sont proposés aux étudiants	non	oui, fiches aide rédaction pour CV, lettres etc.	oui, exercices pratiques

Avant de débiter la comparaison à partir des trois moyens d'enseignement à notre disposition, nous attirons votre attention sur le fait que les deux premiers ont été élaborés avant que le cadre n'entre en vigueur et qu'il soit présenté par le Conseil de l'Europe. De ce fait, il faut prendre du recul par rapport à l'analyse ci-dessous. Néanmoins, il serait intéressant de voir si les maisons d'édition proposent actuellement en parallèle des manuels prenant en compte le CECR.

Nous pouvons constater que le premier indicateur ne présente pas de différence entre les trois ouvrages. Néanmoins ces derniers n'insèrent pas les diverses séquences préfabriquées aux mêmes endroits, [1] les introduit soit dans la liste de mots, soit dans une section appelée « pour aller plus loin » qui regroupe tant des proverbes/collocations/locutions, que des vocables mis en contexte ou des aspects culturels et grammaticaux, [2] possède une rubrique consacrée aux

expressions, mais ne mentionne que très peu de proverbes et [3] les intègre avant tout dans la partie dévolue aux exercices. Malgré ces différences, nous trouvons très positif que la simple liste de mots ait laissé la place à des unités lexicales plus complexes.

Concernant le critère de la traduction, seul le troisième manuel préfère ne pas avoir recours à la langue de scolarisation tant dans son introduction que dans le corps du livre. Ce choix, plus proche des directives du cadre possède, comme nous l'avons vu précédemment, quelques points négatifs au niveau de la pratique. Cependant, nous pensons que le changement des habitudes d'enseignement et d'apprentissage va aider à la modification des comportements des élèves.

En ce qui concerne le contexte, les deux derniers moyens d'enseignement introduisent leur unité par un dialogue en contexte et [1] l'explicitent lorsqu'il dénote des dissemblances notoires avec le français. En outre, il s'appuie sur des images pour contextualiser le thème abordé et ceci nous paraît particulièrement justifiée puisque cela stimule une autre partie de notre cerveau. Ainsi, nous jugeons très positif le fait que le contexte d'utilisation prenne une place plus importante dans les ouvrages récents.

Seul le premier manuel a recours de temps à autre à des mots provenant d'autres normes hispaniques dans son encart « pour aller plus loin ». Nous regrettons cette décision que nous considérons comme une lacune communicationnelle. En effet, comme nous l'avons démontré au chapitre 4.1.4., l'utilité de certaines notions socioculturelles du lexique ne doit pas être négligée.

Comme nous l'avons mentionné en préambule à cette analyse, la présence ou non du niveau de compétence dépend de l'année de parution du manuel. De ce fait, les deux premiers sont trop anciens pour intégrer cette notion. Cependant, concernant le public cible, nous sommes assez surpris de constater que ce dernier n'est pas ou peu défini. Alors que [2] ne décrit pas pour qui le manuel est destiné, [1] le conseille à toutes les personnes « qui apprennent cette langue et qui souhaitent acquérir un vocabulaire pratique et vivant. ». Toutefois, lorsque nous le feuilletons, nous nous rendons rapidement compte que cet ouvrage s'adresse essentiellement à un public jeune et étudiant. (images et précisions grammaticales). Finalement, le [3] indique implicitement que cet ouvrage est également destiné à un jeune public puisqu'il mentionne qu'on peut l'utiliser « en classe ou à la maison ». Nous pensons que ce manque de clarté est également dû aux exigences du marché, car restreindre son public c'est également restreindre le nombre de ses acheteurs. Cependant, il nous semble que c'est un point qui devrait être amélioré par les trois ouvrages, afin que chacun puisse voir instantanément si le manuel qu'il tient dans les mains répond ou non à ses attentes.

Aucun des trois moyens d'enseignement n'explique quels ont été les critères de sélection qui ont prévalu lors du choix du corpus. Toutefois, chacun utilise un adjectif plus ou moins flou pour décrire le lexique que contient le manuel [1] parle de *mots usuels*, [2] de *mots courants* et [3] de *vocabulaire basique*. Un lecteur attentif pourrait peut-être y voir une allusion à la fréquence. En tous cas, nous trouvons que cette indication est vraiment trop imprécise. En outre, nous avons remarqué qu'aucun des trois ouvrages n'est destiné à l'apprentissage par tâches, mais nous y reviendrons dans notre conclusion.

Finalement, concernant les exercices et les stratégies, nous nous rendons compte qu'outre le premier moyen d'enseignement, cette partie est relativement bien conçue et développée surtout dans le manuel [3] qui offre une grande variété d'exercices pratiques et évolutifs (du plus facile au plus complexe). Cette diversité renferme un avantage notoire, car elle permet de faire travailler différentes compétences et habiletés qui vont aider à une meilleure mémorisation du lexique. Cependant, selon nous, aucun moyen d'enseignement analysé ici n'arrive à mettre réellement en pratique des aides stratégiques dont nous avons parlé au point 4.1.7. et qui pourraient réellement apporter une plus-value au niveau communicationnel.

5 Conclusion

Après avoir analysé les trois ouvrages, nous nous sommes rendu compte que, bien qu'il y ait une évolution positive en lien avec le cadre, il existe encore bien des domaines dans lesquels ces manuels pourraient s'améliorer afin d'offrir une meilleure qualité d'enseignement et d'apprentissage à ses utilisateurs.

En outre, il est raisonnable de se demander si, à terme, le CECR avec ses principales recommandations: (authenticité, contextualisation, enseignement par tâches etc.) ne va pas sonner le glas des manuels dédiés exclusivement au vocabulaire comme nous les connaissons actuellement. En effet, de nombreux enseignants de gymnase les ont déjà abandonnés au profit de manuels plus globaux qui dispensent un enseignement par séquences ou par tâches. Ces derniers insèrent une liste de mots, d'expressions ou de préfabriqués dans le déroulement de leur séquence afin que l'élève possède les outils lexicaux nécessaires pour mener à bien les tâches qui lui sont demandées.

Ainsi, la connaissance du vocabulaire ne constitue plus un but à part entière, mais un moyen pour comprendre, communiquer ou interagir. De la même manière, nous avons constaté que la grammaire traditionnelle suit le même cheminement et se voit le plus souvent comprise dans la séquence.

A notre avis, cette manière de repenser l'apprentissage est très productive, puisque, grâce à elle, les élèves cesseront peut-être de percevoir le vocabulaire comme quelque chose d'inutile que l'on apprend pour le jour du test et que l'on a déjà oublié le lendemain. Parallèlement à ce changement, le rôle de l'enseignant va également se complexifier, car il ne peut plus se contenter de donner un nombre de pages du manuel à mémoriser pour chaque semaine, mais il doit :

- sélectionner le lexique adéquat en rapport avec chaque séquence, afin de ne pas surcharger inutilement la mémoire de l'apprenant,
- anticiper les interrogations des élèves et, de ce fait, posséder une maîtrise conséquente du vocabulaire,
- être polyvalent et flexible tout en visant un objectif clair et explicite,
- être capable d'enseigner et de faire partager les stratégies d'apprentissage qui font, en général, si cruellement défaut dans les manuels et même dans l'enseignement.

Ainsi, il me semble utile et même nécessaire que les enseignants de langue étrangère, entreprennent une autoréflexion sur leur manière de concevoir et d'enseigner le vocabulaire en parallèle avec le CECR, afin de minimiser, voire de modifier le préconçu des élèves sur cette composante-clé.

6 Bibliographie

6.1 Bibliographie générale

CERVERO, J. & PICHARDO-CASTRO, F. (2000). *Aprender y enseñar vocabulario*. Madrid: Edelsa

CONSEIL DE L'EUROPE. CECR (2001). (Cadre européen commun de référence pour les langues). *Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Les Éditions Didier

CROWLEY-SENNWALD, K. & GLAUSER, A. (2006). Enseigner les stratégies d'apprentissage du vocabulaire anglais : Comment ? Et quels bénéfices pour les élèves. Mémoire professionnel. Haute Ecole Pédagogique de Lausanne, Lausanne

GERARD, F.-M. (2008). *Evaluer des compétences, guide pratique*. Bruxelles : De Boeck.

LEWIS, M. (2005). Towards a Lexical View of Language – a Challenge for Teachers. *Babylonia*, (3), 7-10.

LUSCHER, J.-M. (2008). Le traitement du lexique selon le CECR. *Babylonia*, (4), 8-11.

PRAHIN, J. & SCUDERI-ABRAVANEL, A. (2006). L'enseignement explicite d'une stratégie d'apprentissage du vocabulaire favorise-t-il la mémorisation du vocabulaire à long terme ? Mémoire professionnel. Haute Ecole Pédagogique de Lausanne, Lausanne

RUIZ FERNÁNDEZ, J. M. La enseñanza a través del léxico. XIV *Encuentro Práctico de Profesores ELE*. Barcelone: Difusión

WOKUSCH, S. (1997). *Apprentissage du vocabulaire : Que se passe-t-il dans nos têtes ?* Lausanne : CVRP (Centre vaudois de recherches pédagogiques.)

WOKUSCH, S. (2005). Langage préfabriqué et apprentissage d'une L2. *Babylonia*, (3), 24-29.

6.2 Référence des moyens d'enseignement analysés

DE LOS ÁNGELES PALOMINO M. (2006). *Vocabulario en diálogo*. Espagne : Clave

HATIER, (2001). *Vocabulaire espagnol*. Paris: Hatier

VIDAL, J.-P. (1991). *Les mots pour dire: vocabulaire thématique*. France: Bordas

7 Annexes

7.1 Annexe 1: Page 114 du CECR

6.4.7.1 Jusqu'où peut-on attendre ou exiger des apprenants qu'ils développent leur vocabulaire ?

- a. par la simple exposition à des mots et des locutions figées utilisés dans des textes authentiques oraux ou écrits
- b. par la déduction de l'apprenant ou l'utilisation d'un dictionnaire consulté selon les besoins au cours des tâches et des activités
- c. par la présentation des mots en contexte, par exemple dans les textes des manuels scolaires et l'utilisation qui s'en suit dans des exercices, des activités d'exploitation, etc.
- d. par leur présentation accompagnée d'aides visuelles (images, gestes et mimiques, actions correspondantes, objets divers, etc.)
- e. par la mémorisation de listes de mots, etc. avec leur traduction
- f. par l'exploration de champs sémantiques et lexicaux
- g. par l'entraînement à l'utilisation de dictionnaires unilingues et bilingues, de glossaires et thesaurus et tout autre ouvrage de référence
- h. par l'explication du fonctionnement de la structure lexicale et l'application qui en résulte (par exemple, dérivation, suffixation, synonymie, antonymie, mots composés, collocations, idiomes, etc.)
- i. par une étude plus ou moins systématique de la distribution différente des éléments lexicaux en L1 et L2 (sémantique contrastive).

Les utilisateurs du Cadre de référence envisageront et expliciteront selon le cas la façon dont les éléments de vocabulaire (sens et forme) seront présentés et appris par les élèves et les étudiants.

6.4.7.2 La quantité, l'étendue et la maîtrise du vocabulaire sont des paramètres essentiels de l'acquisition de la langue et, en conséquence, de l'évaluation de la compétence langagière de l'apprenant et de la planification de l'enseignement et de l'apprentissage de la langue.

Les utilisateurs du Cadre de référence envisageront et expliciteront selon le cas

- la quantité de vocabulaire que l'apprenant aura besoin de maîtriser ou qu'il devra maîtriser ou dont il devra être outillé (par exemple, le nombre de mots et d'expressions)
- l'étendue de vocabulaire que l'apprenant aura besoin de maîtriser ou qu'il devra maîtriser ou dont il devra être outillé (par exemple, les thèmes, domaines, etc., couverts)
- le type de contrôle du vocabulaire que l'apprenant aura besoin d'exercer ou qu'il devra exercer
- s'il y a lieu, la distinction entre l'apprentissage pour la reconnaissance et la compréhension et celui pour la mémorisation et la production
- l'usage de techniques d'induction ; la façon dont elles sont mises en œuvre.

6.4.7.3 Le choix du vocabulaire

Les concepteurs d'examens et de matériel pédagogique sont tenus de choisir le vocabulaire qu'ils y feront entrer. Les concepteurs de programmes et de référentiels ne sont pas obligés de le faire mais peuvent souhaiter donner des lignes directrices dans l'intérêt de la transparence et de la cohérence des instructions officielles. Il y a un certain nombre d'options.

- Choisir des mots et des expressions clés
- a. dans les domaines thématiques exigés pour réaliser les tâches communicatives correspondant aux besoins des apprenants,
 - b. qui concrétisent la différence culturelle et/ou les valeurs et croyances significatives partagées par le ou les groupes sociaux dont on étudie la langue.
- Suivre les principes de statistiques lexicales en sélectionnant les mots à grande fréquence dans un large corpus ou dans des domaines thématiques réduits.
 - Sélectionner des textes (authentiques) oraux et écrits et apprendre/enseigner sans restrictions les mots qu'ils contiennent.
 - Ne pas planifier l'enrichissement du vocabulaire mais lui permettre de se développer organiquement en quelque sorte en réponse à la demande de l'apprenant lorsqu'il entreprend des tâches communicatives.