

L'emploi de l'étymologie et de la morphologie comme outils pédagogiques
dans l'enseignement du français langue seconde

by

Susan Jillian Hunter
B.A., University of Victoria, 2004

A Thesis Submitted in Partial Fulfillment of the
Requirements for the Degree of

MASTER OF ARTS

In the Department of French

© Susan Jillian Hunter, 2006
University of Victoria

All rights reserved. This thesis may not be reproduced in whole or in part,
by photocopy or other means, without the permission of the author.

L'emploi de l'étymologie et de la morphologie comme outils pédagogiques dans
l'enseignement du français langue seconde

by

Susan Jillian Hunter
B.A., University of Victoria, 2004

Supervisory Committee

Dr. Emmanuel Hérique, (Department of French)

Supervisor

Dr. Catherine Caws, (Department of French)

Departmental Member

Dr. Marc Lapprand, (Department of French)

Departmental Member

Supervisory Committee

Dr. Emmanuel Hérique

Supervisor

Dr. Catherine Caws

Departmental Member

Dr. Marc Lapprand

Departmental Member**ABSTRACT**

Ce mémoire présente d'abord une recherche sur l'enseignement et l'acquisition du vocabulaire en L2, en se concentrant sur les différences entre les méthodes d'instruction directes et indirectes. Ensuite, l'instruction de la morphologie et de l'étymologie dans les cours de français langue seconde est discutée comme procédé direct pour enseigner le vocabulaire. Les recherches antérieures sur l'instruction de la morphologie et de l'étymologie et les observations notées dans les cours de français universitaires, ainsi que dans un cours de français à l'école secondaire, constituent la base de cette deuxième partie. La troisième section du mémoire se compose de fiches pédagogiques qui incorporent des explications morphologiques et étymologiques, ainsi que des exemples de questions que le professeur de langue peut poser dans ses cours, pour une centaine de mots.

Table des matières

Table des matières iv

Remerciements vi

Introduction 7

1 L'acquisition du vocabulaire en L2 : le point sur la recherche 9

1.01 *Liste des sigles* 9

1.02 *Introduction* 9

1.03 *Les méthodes indirectes* 11

A) « *Input Hypothesis* » 11

B) *L'hypothèse de l'apprentissage incident du vocabulaire (Incidental Vocabulary Learning Hypothesis)* 14

C) *Le vocabulaire en contexte* 16

1.04 *Les critiques des méthodes indirectes* 18

1.05 *Les méthodes directes* 21

A) *L'acquisition du vocabulaire et l'instruction explicite* 21

B) *Le paradoxe du débutant* 23

C) *L'instruction explicite et l'apprenant avancé* 24

D) *L'approche cognitiviste* 26

1.06 *L'intégration de diverses théories* 30

A) *L'acquisition lexicale - un procédé graduel* 30

B) *Le lexique mental en L2* 32

C) *Les cours de vocabulaire* 36

i) *I.S.P. Nation* 36

ii) *Paul Bogaards* 37

1.07 *Conclusion* 41

2 Étymologie et morphologie comme outils pédagogiques dans l'enseignement du vocabulaire 43

2.01 *Introduction* 43

2.02 *L'instruction de l'étymologie dans la salle de classe* 46

A) *La recherche* 46

B) *L'étymologie et ses liens avec d'autres domaines* 48

C) *Compte rendu qualitatif de l'expérience personnelle* 52

2.03 *L'instruction de la morphologie dans la salle de classe* 61

A) *La recherche* 61

B) *Compte rendu qualitatif de l'expérience personnelle* 66

2.04 *Conclusion* 71

3 Les Fiches Pédagogiques 72**3.01 Introduction 72****3.02 Les Fiches 79****Conclusion 115****Ouvrages Cités 118****Index des mots étudiés dans les fiches 124**

Remerciements

J'exprime ma profonde gratitude et mes remerciements :

A Emmanuel Hérique, mon directeur pour ce travail, qui m'a énormément influencée et encouragée pendant toute la durée de mes études.

A Catherine Caws, à qui je dois beaucoup pour ses conseils, pour sa patience et pour son assistance considérable.

A Marc Lapprand, qui bien que sollicité à une date avancée, a gentilement accepté de faire partie de mon comité de lecture.

A Julien, qui connaît intimement ce travail. J'apprécie infiniment les heures qu'il a consacrées à ce projet, son soutien inébranlable et, surtout, son amitié.

Introduction

L'acquisition du vocabulaire a longtemps été un domaine négligé de la recherche concernant l'apprentissage d'une L2 (Coady et Huckin, 1997; Singleton, 1999; Schmitt, 2000; Nation, 2001). La grammaire et la phonologie lui furent privilégiées, et par conséquent le vocabulaire en L2 s'en trouva largement ignoré par les chercheurs, les théoriciens, les concepteurs de programmes scolaires et les enseignants (Coady et Huckin, 1997). Dans les années 80, on observa un regain d'intérêt pour le rôle du vocabulaire dans l'apprentissage d'une L2, intérêt qui devint encore plus important au cours des dix dernières années (Singleton, 1999; Nation, 2001).

Richards (2000) résume clairement l'opinion de la majorité des chercheurs en ce qui concerne l'acquisition du vocabulaire en L2 :

Lexical knowledge is central to communicative competence and to the acquisition of a second language. Vocabulary and lexical units are at the core of learning and communication. No amount of grammatical or other type of linguistic knowledge can be employed in communication or discourse without the mediation of vocabulary (p. xi).

Dans cette thèse, nous visons deux buts; (a) la mise en évidence de l'importance de l'instruction directe du vocabulaire en L2, et (b) le développement d'une méthode pour enseigner le vocabulaire basée sur l'incorporation de la morphologie et de l'étymologie dans un programme d'instruction.

Tout d'abord, nous présenterons un résumé de la recherche faite jusqu'à présent sur l'acquisition du vocabulaire en L2. Nous discuterons des différents

points de vue concernant les méthodes directes et indirectes de l'enseignement du vocabulaire, ainsi que des opinions des chercheurs qui visent l'intégration de ces méthodes. Ensuite, nous examinerons l'emploi de la morphologie et de l'étymologie comme outil d'enseignement du vocabulaire. Nous regarderons les recherches qui existent à propos de l'instruction de la morphologie et de l'étymologie, et nous décrirons notre propre expérience dans la salle de classe avec cette méthode de formation. Finalement, nous développerons des fiches pédagogiques qui pourraient être utilisées dans un cours de vocabulaire pour des étudiants de français langue seconde de niveau débutant. Bien que ces fiches soient conçues pour une application dans le cadre universitaire, il est possible que les professeurs de français langue seconde des écoles secondaires puissent les incorporer dans leurs leçons.

1. L'acquisition du vocabulaire en L2 : le point sur la recherche

1.01 Liste des sigles

ALS : Acquisition d'une langue seconde

L2 : langue seconde / deuxième langue

L1 : première langue / langue maternelle

1.02 Introduction

Dans le domaine de l'ALS, on trouve des approches contradictoires quant au moyen préférable d'acquérir le vocabulaire. Il existe une division entre les théoriciens qui soutiennent l'importance des méthodes indirectes / implicites pour l'enseignement ou l'apprentissage du vocabulaire, et ceux qui encouragent plutôt des procédés directs / explicites dans la salle de classe. En revanche, certains de ces chercheurs visent une intégration des moyens directs et indirects.

En ce qui concerne la méthode indirecte, la théorie la plus influente sur les recherches en acquisition d'une deuxième langue en général, et en acquisition du vocabulaire en particulier, est sans doute celle des années 80 de Krashen (1985). Son approche « naturelle », qui, par exemple, a beaucoup influencé les programmes d'immersion au Canada, est tout aussi importante aujourd'hui qu'elle l'était il y a vingt ans, et pour cette raison nous avons consacré la première partie de notre recherche à ses idées.

Krashen a posé comme principe cinq hypothèses qui traitent de l'acquisition d'une langue seconde, la totalité constituant ce qu'il a appelé tout d'abord le 'monitor model'. Nous allons ici discuter l'une de ces hypothèses, « Input Hypothesis », celle qui s'applique surtout à l'acquisition du vocabulaire dans une langue seconde. Ensuite nous regarderons le point de vue d'autres chercheurs qui soutiennent les méthodes implicites pour l'acquisition du vocabulaire, tels Nagy et Herman (1987) et Sternberg (1987).

En réponse aux idées de ces chercheurs, les critiques ont trouvé certaines faiblesses dans leur raisonnement. Sans discréditer leurs théories en entier, les critiques ont remis en question leur validité en tant que moyen exclusif par lequel le vocabulaire peut être acquis. Ainsi, dans la deuxième partie de ce survol, nous avons accordé plusieurs paragraphes à une synthèse des défauts des théories de Krashen et de Nagy et Herman, soulevés par deux critiques, Cook (1993) et Coady (1997).

Depuis les années 90, de plus en plus de chercheurs ont commencé à se focaliser sur les avantages des méthodes directes pour l'enseignement et l'acquisition du vocabulaire. Cette tendance n'a pas exclu les méthodes indirectes dans la salle de classe, elle visait plutôt une coexistence de divers procédés afin de mieux enseigner le vocabulaire aux étudiants. Ceci est décrit dans la troisième partie de cette section de recherche, où nous considérerons les avantages de l'instruction explicite du vocabulaire, tels qu'ils sont présentés par Chall (1987), Paribakht et Wesche (1997), Coady (1997), Arnaud et Savignon (1997), Schmidt (1990) et Nation (2001).

Les recherches récentes semblent indiquer la nécessité d'un équilibre entre les méthodes directes et les méthodes indirectes pour l'enseignement et l'acquisition du vocabulaire. Alors, pour terminer, nous porterons notre attention sur certains chercheurs qui ne soutiennent pas une théorie unique de l'acquisition du vocabulaire en L2, mais qui proposent, chacun à leur propre façon, une intégration de diverses théories afin de trouver un juste milieu au sein de la salle de classe. Nous regarderons l'explication de Schmitt (2000) qui décrit le procédé graduel de l'acquisition du lexique, et celle de Singleton (1999) qui discute de l'influence de la langue maternelle sur l'acquisition d'une deuxième langue. En dernier lieu, nous examinerons le travail de deux chercheurs, Bogaards (1994) et Nation (2001), qui envisagent des cours de vocabulaire comprenant des méthodes diverses pour l'acquisition des mots.

1.03 Les méthodes indirectes

A) « Input Hypothesis »

Selon Krashen (1985), la distinction entre l'apprentissage et l'acquisition d'une langue est très nette. Il constate que l'acquisition d'une langue se fait de manière involontaire, lorsqu'on est exposé à des échantillons intelligibles de cette langue. L'apprentissage, par contre, se fait par un processus conscient, où l'apprenant se sert de la présentation de règles explicites de la langue. Krashen trouve que l'acquisition est le moyen préférable d'arriver à une compréhension d'une deuxième langue. Il explique qu'il existe beaucoup de locuteurs de langues

secondes qui n'ont jamais appris les règles de celle-ci, mais qui parlent néanmoins couramment cette langue.

De plus, Krashen (1985) note qu'il importe peu qu'une personne connaisse les règles d'une langue, lorsqu'on évalue la capacité de cette personne de communiquer dans cette nouvelle langue. Souvent un apprenant va se tromper dans une conversation ou dans une communication quelconque, en employant mal un mot ou une règle grammaticale, tout en étant capable d'expliquer cette même règle à un autre moment, dans une autre situation. Ainsi, Krashen explique que l'apprenant fait ces types d'erreurs puisqu'il porte son attention sur le message qu'il veut livrer et non sur la manière dont il le dit.

Krashen (1985) prétend que la seule façon d'acquérir une langue est d'être exposé à des entrées (en anglais – *input*) compréhensibles, d'où le titre « Input Hypothesis ». Il explique qu'un apprenant peut arriver à déchiffrer les énoncés d'une langue seconde qui sont d'un niveau supérieur à son niveau de compréhension de cette langue, à cause du contexte des dits énoncés. De cette manière, l'apprenant réussit à la fois à comprendre des nouveaux mots ou formes grammaticales, et à acquérir des connaissances qu'il peut ainsi employer dès lors. Pour schématiser cette théorie, Krashen utilise la formule suivante : i = niveau de compréhension actuel d'un individu; $i + 1$ = le prochain niveau de compréhension dans l'ordre naturel de la langue. Donc, selon cette théorie, lorsqu'un apprenant entend des énoncés qui contiennent des informations du type $i + 1$, il va saisir le sens de l'énoncé puisqu'il a assez de connaissances pour le comprendre selon le contexte. Forcément, le niveau ' i ' d'un individu va changer lorsque celui-ci

maîtrise les informations du seuil de compréhension suivant, jusqu'à ce que, dans l'idéal, 'i' s'approche du niveau d'un locuteur natif.

Krashen (1985) explique qu'il faut que la situation dans laquelle l'individu apprend la langue seconde soit « naturelle ». Par exemple, il dit que les apprenants vont acquérir des informations linguistiques lorsqu'ils écoutent une discussion authentique ou lorsqu'ils se joignent à une telle conversation. Les autres locuteurs qui participent à ces discussions doivent bien sûr avoir eux-mêmes une connaissance suffisante de la langue cible, pour que l'apprenant puisse élargir son savoir. En revanche, si un apprenant n'est exposé qu'à des énoncés préfabriqués, tels que se trouvent dans les livres de grammaire, il ne réussira jamais à atteindre un haut niveau de compétence en langue seconde.

Pour commencer, Krashen (1985; 1989) a posé comme principe la « Input Hypothesis » pour l'acquisition orale d'une langue, mais il prétend que cette théorie s'applique également à l'acquisition du vocabulaire par le biais de la lecture. Il avance que la manière la plus efficace pour les apprenants d'une langue d'acquérir le vocabulaire et l'orthographe est de recevoir des entrées compréhensibles lorsqu'ils lisent. Krashen vise alors une lecture étendue de la part de tout étudiant de langue afin d'encourager l'acquisition des connaissances lexicales. Il propose surtout que les étudiants lisent de grandes quantités de textes qui portent sur des sujets qui les intéressent, peu importe la valeur 'littéraire' de ces ouvrages.

D'autres partisans des méthodes indirectes pour l'acquisition du vocabulaire sont Nagy et Herman (1987) qui avancent que l'instruction des mots spécifiques

ne contribue ni à une augmentation significative dans le vocabulaire d'un apprenant ni à des avantages pour l'apprenant en tant que compréhension / niveau de lecture. Ils remarquent que la grande majorité de la recherche sur l'acquisition et l'enseignement du vocabulaire se concentre sur des études qui discutent les meilleures méthodes pour enseigner une quantité limitée de mots - une centaine, au maximum. Ils trouvent qu'il est nécessaire d'adopter une perspective globale pour le vocabulaire, de prendre en considération l'énorme quantité de mots qu'il faudrait qu'un étudiant apprenne afin de faire une progression véritable dans sa capacité lexicale. Ils concluent que l'instruction directe des mots individuels peut s'avérer efficace pour une leçon spécifique où l'on traite la compréhension d'un texte précis, mais qu'elle n'entraîne pas une augmentation appréciable dans le lexique général d'un apprenant.

B) L'hypothèse de l'apprentissage incident du vocabulaire (Incidental Vocabulary Learning Hypothesis)

Nagy et Herman (1987)¹ suggèrent, comme le fait Krashen (1989), que le moyen le plus efficace d'acquérir du vocabulaire est de lire une grande quantité de textes. Ils disent que, au premier abord, l'apprentissage incident des mots par le biais de la lecture semble inefficace quand on le compare à une méthode directe d'instruction quelconque. Par contre, ils affirment que même avec un programme de lecture modéré mais régulier, l'apprenant va tirer plus de profit en ce qui

¹ Quoique la recherche faite par Nagy et Herman se concentre sur l'acquisition du vocabulaire en L1, de nombreux chercheurs citent leur travail et appliquent leur théorie à l'acquisition du vocabulaire en L2 (eg. Singleton, 1999; Nation, 2001; Paribakht et Wesche, 1997; Horst, 2005)

concerne son niveau de vocabulaire qu'il ferait à travers n'importe quelle forme d'instruction directe.

De plus, ils expliquent que l'acquisition des mots par le biais de la lecture se fait par petites étapes. Il faut qu'un apprenant revoie un mot plusieurs fois en contexte avant de saisir complètement son sens, alors qu'une seule rencontre avec un mot inconnu ne va probablement pas mener à une compréhension immédiate du mot. C'est peut-être à cause de ceci, selon Nagy et Herman (1987), que certaines expériences ont montré que l'apprentissage des mots en contexte entraîne de mauvais résultats. Si les apprenants n'ont vu des mots qu'une seule fois, ces résultats ne sont pas surprenants, pourtant ils ne reflètent pas véritablement les progressions qui peuvent se faire avec une lecture plus étendue, où l'apprenant est exposé plusieurs fois aux nouveaux mots.

Il y a à peu près une chance sur vingt qu'un étudiant apprenne un nouveau mot lors de son premier contact avec ce mot dans un texte (Nagy et Herman, 1987). Mais ce pourcentage bas ne veut pas dire que l'apprentissage des mots en contexte n'est pas efficace. Nagy et Herman disent qu'il faut évaluer ce moyen d'apprentissage en étudiant les effets à long terme. Si par exemple un étudiant consacre 25 minutes par jour à la lecture, en lisant 200 mots chaque minute, et qu'il le fait 200 jours par an, il va finir par lire un million de mots tous les ans. D'après les estimations de Nagy et Herman, cet étudiant verra entre 15,000 et 30,000 mots inconnus au cours d'une année. Alors, s'il retient un vingtième du nombre de ces mots, il va acquérir entre 750 et 1,500 mots annuellement, ce qui représente un gain lexical assez considérable pour l'apprenant.

Bien qu'ils trouvent préférable que les apprenants acquièrent la majorité de leur vocabulaire indirectement lorsqu'ils lisent, Nagy et Herman (1987) concèdent que certaines méthodes d'instruction directe peuvent se révéler profitables, surtout si elles aident l'apprenant à déchiffrer des mots en contexte. Par exemple, si on donne la définition d'un mot à un étudiant, il ne va pas nécessairement comprendre le mot en profondeur, par contre lorsqu'il le voit en contexte il aura déjà une base à laquelle il peut se référer. Une telle méthode ne fonctionne que si l'apprenant est ensuite exposé de multiples fois au même mot dans des contextes authentiques. Nagy et Herman expliquent que, afin d'encourager l'apprentissage autonome de l'étudiant, il faut aussi prêter attention au sens des affixes, aux indices qui se retrouvent en contexte, ainsi qu'au niveau de motivation de l'étudiant envers son apprentissage.

C) Le vocabulaire en contexte

Le titre de son chapitre indique assez clairement la position qu'adopte Robert Sternberg (1987) vis-à-vis de l'acquisition du vocabulaire : « Most Vocabulary is Learned in Context ». Il prétend qu'une manière efficace d'élargir le vocabulaire d'un étudiant est de lui montrer comment mieux apprendre les mots en contexte. Il note cependant que ceci ne veut pas dire que l'enseignement des mots spécifiques en contexte est une méthode souhaitable ni même valable pour l'acquisition du vocabulaire, conclusion que plusieurs chercheurs ont, à tort, tirée des recherches sur l'apprentissage des mots en contexte. Au contraire, Sternberg

dit qu'il existe d'autres méthodes, telle la méthode des mots-clefs (keyword method)², qui se sont montrées beaucoup plus efficaces en tant que procédé qui permet l'apprentissage des mots spécifiques.

Quoique la méthode des mots-clefs ait remporté un succès dans la salle de classe, Sternberg (1987) soulève le grand problème posé par cette méthode d'enseignement de vocabulaire ainsi que par d'autres méthodes directes semblables : ces méthodes exigent que l'étudiant sache à l'avance le sens du mot qu'il désire apprendre, alors que ce n'est pas le cas lorsqu'on apprend en contexte. Il explique que cela est favorable si on a accès à la définition d'un mot et qu'il faut en profiter, mais souvent au cours de l'apprentissage du vocabulaire, les définitions des mots ne sont pas disponibles. Les apprenants n'ont pas de dictionnaire avec eux à tout moment, et même s'ils en ont un, personne ne veut passer du temps à chercher tous les mots qui leur sont inconnus. En gros, Sternberg dit que souvent l'apprentissage des mots en contexte est la seule manière possible d'acquérir ces nouvelles connaissances. En conséquence, il vaut mieux enseigner aux apprenants des techniques qui leur permettraient de découvrir le sens des mots en contexte, plutôt que de leur apprendre des mots précis.

De plus, Sternberg (1987) dit qu'il est crucial que le professeur, au cours d'un programme où l'on enseigne du vocabulaire, montre aux étudiants comment

² La méthode de mots-clefs a été développée il y a 30 ans comme outil d'apprentissage pour le vocabulaire en L2 (Pressley, Levin et McDaniel, 1987). Il s'agit de la construction des images visuelles interactives comme manière de se rappeler le sens d'un mot. Par exemple, disons qu'un anglophone étudie le français, et qu'il veut apprendre le mot « poule ». Il se rend compte que le mot « poule » ressemble au mot anglais « pool » (voulant dire une piscine). Alors, il crée une image mentale d'une poule qui nage dans une piscine. Plus tard, ce lien mental qu'a conçu l'apprenant lui permet de retrouver rapidement le sens et la forme du nouveau mot.

apprendre tout seul. Quel que soit le nombre de mots que l'on enseigne à un groupe d'étudiants, il ne constitue qu'une petite fraction de la quantité de mots que ces étudiants auront besoin de connaître. Finalement, il remarque qu'il faut que les étudiants comprennent pourquoi on leur apprend ces compétences, et comment elles leur seront utiles dans la vie quotidienne. Sternberg note que les étudiants se révèlent beaucoup plus motivés lorsqu'ils comprennent les raisons pour lesquelles ils apprennent telle ou telle technique.

1. 04 Les critiques des méthodes indirectes

Bien que les méthodes indirectes soient très populaires dans la salle de classe pour l'enseignement du vocabulaire, surtout dans un environnement communicatif, la théorie de Krashen (1985) est souvent critiquée, faute d'une hypothèse qui peut se tester par des moyens empiriques (Lightbown, Spada 1999). Cook (1993), critique sévèrement la « Input Hypothesis » de Krashen, ainsi que ses autres hypothèses. Tout d'abord, il dit que la notion des entrées compréhensibles (*comprehensible input*) est nécessaire pour n'importe quelle théorie en ALS, et ne constitue pas une théorie en soi. Autrement dit, il est inconcevable qu'un apprenant acquière une langue par le biais d'informations *incompréhensibles*. Il dit alors que les entrées compréhensibles ont toujours fait partie intégrante de la grande majorité des méthodes d'enseignement, et donc que Krashen n'a fait que nommer une évidence pédagogique qui existait depuis longtemps.

En outre, Cook (1993) avance que la distinction que fait Krashen entre l'acquisition et l'apprentissage d'une langue ne se base pas sur des recherches concrètes. Quoiqu'il admette que cette différenciation se trouve probablement dans l'esprit d'un grand nombre d'enseignants et d'étudiants en L2, elle n'est en fait étayée par aucun élément tangible. Il note que Krashen ne cite aucune source pour justifier ce point de vue. En conséquence, Cook prétend que son hypothèse est plutôt une supposition qu'une découverte. Il explique que le grand succès du modèle de Krashen est probablement dû au fait qu'il propose, en termes simples, une explication plausible pour des phénomènes observés par les apprenants et les professeurs de L2. Pourtant, ces explications ne sont pas fondées sur des informations valables, et ce que trouve d'autant plus frustrant Cook est le fait que Krashen utilise une partie de son modèle comme preuve pour les autres parties, au lieu d'employer des recherches formulées spécifiquement pour affirmer ses hypothèses.

Coady (1997) considère que les apprenants en L2 peuvent beaucoup profiter de la lecture afin d'apprendre des nouveaux mots, néanmoins il constate qu'il existe quelques problèmes avec les hypothèses de Krashen (1989) et de Nagy et Herman (1987). Notamment, il explique qu'il existe peu de recherches concrètes qui soutiennent leurs hypothèses. Les études faites par Krashen (1989; 1993) pour démontrer la validité de la « Input Hypothesis » étaient discutables au niveau de la méthodologie; les groupes témoins n'ayant eu aucun contact avec les mots cible, il était donc peu surprenant que les groupes expérimentaux aient mieux réussi à comprendre des nouveaux mots de vocabulaire que les groupes témoins. Il semble

que le but de ces études était de montrer que l'acquisition du vocabulaire peut se faire par le biais de la lecture. Par contre Coady dit que comme il ne s'agit pas d'une comparaison de méthodes, on ne peut conclure que cette manière d'apprentissage est plus efficace qu'une autre.

Qui plus est, les apprenants dans ces études, presque sans exception, étaient de niveau intermédiaire. Alors, bien qu'ils aient eu du succès à apprendre du vocabulaire en lisant des textes, Coady (1997) se demande si les résultats seraient pareils pour des apprenants soit de niveau avancé, soit de niveau débutant. En particulier, comment les débutants vont-ils connaître assez de vocabulaire pour pouvoir lire un texte authentique (un texte qui n'a pas été modifié pour des apprenants) ? Laufer (1992; 1997) a déterminé que le seuil de vocabulaire qu'un apprenant a besoin de franchir afin de pouvoir lire un texte authentique de manière efficace est de 3,000 familles de mots.³ Sans avoir atteint ce niveau de compétence linguistique, un apprenant aura du mal à comprendre le sens général d'un texte. En conséquence, il ne serait pas capable de se concentrer sur l'acquisition des mots inconnus, puisqu'il devrait focaliser la plus grande partie de ses ressources cognitives sur la compréhension globale du texte.

Ces études de Laufer (1992; 1997) se distinguent de celle du Français Fondamental de Gougenheim, Michea, Rivenc et Sauvageot (1964) dans laquelle est proposé un inventaire d'environ 1500 mots constituant une base solide pour l'apprentissage de la langue usuelle. Ces 1500 mots ont été recueillis au cours de 275 conversations enregistrées et ce choix de mots est « destiné à faciliter l'accès

³ Par « famille de mots », Laufer veut dire un mot et tous ses dérivés. Par exemple *chant*, *chanter*, *chanteur* et *chanteuse* font partie d'une famille de mots. Elle explique que 3,000 familles de mots est équivalent à environ 5,000 items lexicaux individuels.

au langage oral »(Galisson, 1971, p.8). L'important écart entre les chiffres avancés dans les deux études est vraisemblablement dû au fait que les recherches de Laufer se concentrent sur la capacité d'un apprenant de lire et de comprendre des textes authentiques dans la langue cible, et non sur ses compétences à l'oral en L2.

1.05 Les méthodes directes

A) L'acquisition du vocabulaire et l'instruction explicite

Chall (1987) note qu'au cours des 60 dernières années, les procédés indirectes ont été favorisés dans la salle de classe. Or, elle remarque qu'il existe une grande quantité de recherches qui démontre l'efficacité des méthodes directes ou explicites comme moyen d'enseigner le vocabulaire. Les étudiants, surtout ceux qui ont des difficultés de lecture dans leur langue maternelle, peuvent beaucoup profiter d'une telle approche. Chall explique qu'une supposition courante de la part des enseignants et des théoriciens est que les procédés « naturels » contribuent au développement cognitif des apprenants, alors qu'elle prétend le contraire, que ce sont les approches structurées qui visent davantage une croissance des capacités cognitives. Elle ne nie pas l'importance de la lecture dans l'apprentissage d'une langue, mais elle exige que les étudiants aient également accès à un programme d'enseignement direct de mots hors contexte.

Paribakht et Wesche (1997) trouvent lent le processus par lequel l'acquisition du vocabulaire se fait par le biais de la lecture. De plus, elles notent que, avec cette méthode, il n'existe aucun moyen de prédire quels mots seront appris, ni à quel degré ils seront compris par les apprenants. Au cours de leur recherche, elles ont tenté de découvrir si une intervention instructive pourrait rendre plus efficace l'acquisition du vocabulaire lorsque les étudiants avaient des textes à lire. Cette recherche consistait en la comparaison des résultats de l'acquisition lexicale d'un seul groupe d'étudiants qui a lu des textes choisis. Certains de ces textes étaient lus sans instruction, d'autres avec des exercices de vocabulaire qui les accompagnaient. Quand les étudiants lisaient les textes sans exercices de vocabulaire, ils devaient également lire un texte supplémentaire dans lequel se trouvait une répétition des mots cible. De cette manière, dans les deux situations, les étudiants étaient exposés un même nombre de fois aux mots cible.

Les résultats de leur recherche indiquaient que les étudiants avaient réussi à apprendre le vocabulaire des deux moyens : de manière implicite par le biais de la lecture sans instruction, et de manière explicite, en complétant les exercices qui portaient directement sur l'acquisition des mots cible. Cependant, les étudiants avaient fait davantage de progrès dans les situations où leur lecture était accompagnée par lesdits exercices. Leur compréhension de mots appris selon le contexte était plutôt superficielle. Par exemple, les étudiants étaient capables de choisir la bonne définition pour ces mots parmi plusieurs définitions, mais ils ne pouvaient pas employer les mêmes mots dans d'autres contextes. De plus, la quantité de mots appris avec les exercices était supérieure à celle des mots appris

quand les étudiants n'avaient que des textes à lire. Alors, les auteures ont conclu que l'instruction concentrée directement sur le vocabulaire est plus efficace pour l'acquisition des mots que la lecture sans formation.

B) Le paradoxe du débutant

Coady (1997) avance qu'il faut prêter plus d'attention aux apprenants qui sont des débutants et donc qui se retrouvent dans une situation paradoxale : comment le débutant peut-il, dans un premier temps, apprendre assez de mots pour pouvoir lire les textes authentiques qui vont, dans un deuxième temps, lui permettre d'élargir son vocabulaire ? Il semble assez évident que l'instruction explicite du vocabulaire est nécessaire, au moins au début du processus de l'apprentissage d'une L2.

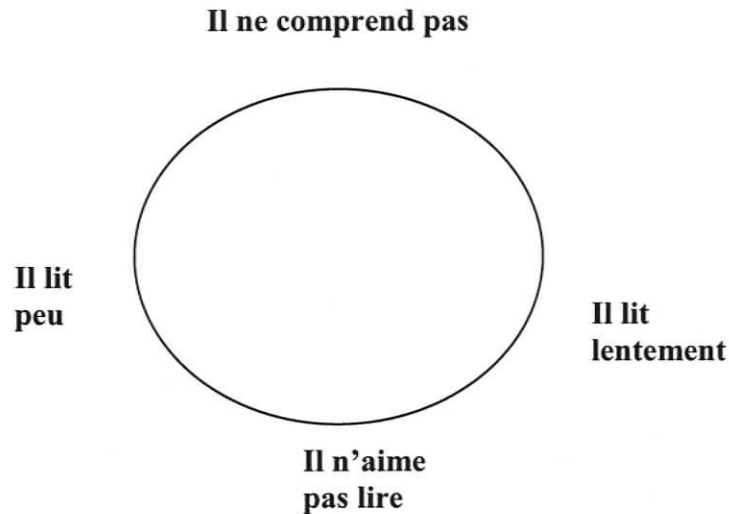
Coady et al. (1993) sont d'avis qu'on peut diviser, en trois catégories, le vocabulaire acquis par les apprenants d'une L2 lors de la lecture. Premièrement, les mots qui sont reconnus automatiquement, indépendamment du contexte – normalement des mots courants de forme simple. Deuxièmement, les mots qui sont quelque peu familiers aux apprenants – ils peuvent les comprendre en contexte, par exemple, mais non quand les mots sont présentés tout seuls. Finalement, les mots que les apprenants ne connaissent pas du tout – ils ont le choix alors de deviner le sens de ces mots, de les chercher dans le dictionnaire ou simplement de les ignorer. L'essentiel à retenir de cette catégorisation est que le premier groupe de mots, ceux qui sont les plus reconnus, sont des mots qui se

trouvent très souvent dans la langue écrite, donc les apprenants les acquièrent à cause de la répétition fréquente, mais aussi au travers d'une instruction explicite initiale où l'on vise l'enseignement des mots communs. Coady (1997) dit que ceci implique la nécessité d'apprendre les 3000⁴ mots les plus fréquents d'une langue aux débutants de telle sorte qu'ils puissent les reconnaître automatiquement lors de la lecture.

C) L'instruction explicite et l'apprenant avancé

En plus de l'instruction explicite des mots fréquents pour les débutants, Arnaud et Savignon (1997) prétendent que l'enseignement direct du vocabulaire rare devrait se faire aux niveaux avancés. Ils rejettent l'opinion d'un certain nombre de chercheurs, selon laquelle il ne vaut pas la peine d'enseigner les mots peu usités car le temps est limité dans un cours de langue, en disant que souvent les mots qui portent le plus d'information dans un texte sont, justement, des mots moins communs. Ceci pose problème pour les apprenants qui, en lisant, peuvent facilement se sentir découragés de fait du manque de compréhension. Nuttall (1982) représente dans le schéma suivant le problème du cercle vicieux de la lecture pour les apprenants d'une L2 :

⁴ Coady fait référence ici aux études de Laufer (1992; 1997).



Elle explique que la position où se trouve l'apprenant dans ce cercle n'a pas d'importance, car n'importe lequel de ces éléments peut entraîner les autres.

Arnaud et Savignon (1997) notent que, outre les frustrations possibles des lecteurs en L2, il existe d'autres raisons pour enseigner le vocabulaire à un niveau avancé. En particulier, ils parlent de la formation des futurs professeurs de langue, en disant que l'un des prérequis doit être une bonne maîtrise de la langue cible. De ce fait, il est essentiel que ces étudiants, lors de leurs études, visent l'acquisition d'un lexique qui se rapproche de celui d'un locuteur natif. De plus, ils constatent que l'un des buts des départements de langue universitaires est la production langagière des étudiants qui devrait atteindre un niveau assez avancé, voire le niveau d'un locuteur natif. Cela dit, Arnaud et Savignon remarquent qu'à présent il existe très peu d'enseignement au niveau universitaire qui se concentre sur l'apprentissage du vocabulaire avancé. Ils concluent alors qu'il faut entreprendre une mise en place de méthodologies pédagogiques qui s'orientent

vers l'enseignement du vocabulaire à long terme et à grande échelle pour des étudiants de niveau supérieur.

D) L'approche cognitive

Selon une approche cognitive de l'apprentissage, l'acquisition d'une L2 se fait par le biais d'une accumulation consciente de connaissances lexicales et grammaticales. Pour commencer, il faut qu'un apprenant fasse bien attention à tous les aspects de la langue qu'il veut comprendre ou reproduire. Tout d'abord, il ne remarquerait probablement que des mots clés dans un message quelconque. Par la suite, avec de l'expérience, l'apprenant devient capable d'employer ses connaissances de base sans y penser. Ceci lui permet de faire plus attention à des aspects linguistiques plus complexes, ce qui mène finalement à une compréhension plus approfondie de la langue. Dans ce contexte, l'apprentissage d'une langue implique un effort conscient de la part de l'apprenant (Lightbown et Spada 1999).

Richard Schmidt (1990) souligne l'importance du rôle de l'observation consciente (*noticing*) dans l'acquisition d'une L2. Il propose que (a) les entrées n'ont pas toutes la même valeur et que (b) l'apprenant ne peut traiter que les entrées dont il est conscient. Alors, l'observation consciente est une étape nécessaire dans l'acquisition des nouvelles connaissances dans une langue. Quoique cette étape ne garantit ni la compréhension ni l'acquisition de ce qui est remarqué par l'apprenant, elle est cependant essentielle si ce dernier veut atteindre

son objectif d'apprentissage. A la différence de Krashen (1985), Schmidt prétend qu'il est obligatoire qu'un apprenant ait une conscience de l'information qu'il veut acquérir. De ce fait, Schmidt ne fait aucune distinction entre l'apprentissage et l'acquisition d'une langue.

Schmidt (1990) avance que plus une forme se rencontre dans une langue, plus il est probable qu'elle soit remarquée par l'apprenant et, par la suite, qu'elle soit intégrée dans son système langagier. De plus, il prétend qu'un apprenant remarque également des formes ou des mots saillants qui se trouvent dans les flots d'informations auxquels il est exposé. Cela veut dire que si une forme est soulignée d'une manière quelconque, il est fort probable que l'apprenant en prenne conscience. En conséquence, Schmidt dit que l'instruction peut jouer un rôle fondamental dans l'acquisition des nouvelles connaissances linguistiques. Si l'apprenant relève instinctivement les formes fréquentes et saillantes dans un bloc d'information, ce sera la responsabilité du professeur de mettre en évidence les formes moins claires ou moins employées. De cette manière, le professeur guide l'étudiant en fixant son attention sur des formes qui sont importantes, mais peut-être peu remarquables du point de vue de l'apprenant. Il faut aussi noter que Schmidt insiste sur le fait que cette forme d'instruction ne mène pas forcément à l'acquisition de nouvelles connaissances par l'apprenant ; elle satisfait simplement une condition initiale nécessaire pour l'apprentissage.

De la même manière, Nation (2001) présente le concept de l'observation consciente comme le premier de trois procédés qui peuvent mener à l'acquisition d'un nouveau mot. Il ajoute que l'observation consciente peut aussi se faire si

l'apprenant cherche un mot dans le dictionnaire, s'il étudie un mot en détail, s'il devine le sens d'un mot selon le contexte ou si quelqu'un lui explique le sens d'un mot. De plus, Nation note que la motivation et l'intérêt sont deux facteurs essentiels qui permettent aux apprenants de remarquer des mots inconnus. Alors, il est important que les professeurs communiquent avec leurs étudiants afin de déterminer quels sujets les intéressent, d'autant que certaines recherches indiquent que ce qui intéresse les professeurs ne correspond pas nécessairement à ce qui intéresse les étudiants.

L'observation consciente implique l'isolement d'un mot de son contexte. Autrement dit, il faut que les apprenants fixent leur attention sur le mot comme élément de langage plutôt que comme partie d'un message (Nation, 2001). Nation note que cela ne veut pas dire que le mot ne se voit pas dans le contexte d'une phrase, mais qu'il faut, pour un certain temps, mettre de côté le message de la phrase pour se concentrer sur la nature linguistique du mot. Afin d'acquérir une langue, il faut que les apprenants puissent identifier les éléments de la langue comme faisant partie d'un système langagier au lieu d'identifier simplement des messages en général. Ce point de vue contraste nettement avec celui des théories innéistes ou naturalistes qui visent, justement, l'acquisition d'une langue à travers des messages authentiques.

Les deux autres procédés qui accompagnent l'observation consciente dans l'acquisition du vocabulaire sont, selon Nation (2001), l'effort de rappel (*retrieval*) et le traitement génératif (*generation ou generative processing*) :

1) L'idée de la répétition est présente dans le concept de l'effort de rappel, pourtant il ne s'agit pas simplement de voir ou d'entendre une deuxième ou troisième fois le nouveau mot, mais aussi de faire un effort conscient de se souvenir des connaissances déjà existantes associées à ce mot. L'effort de rappel peut se catégoriser de deux façons, soit réceptif soit productif. Pour que l'effort de rappel soit réceptif, il faut que l'apprenant, lors de la lecture ou d'un exercice oral, reconnaisse la forme du mot et ensuite qu'il essaie de se rappeler son sens. Par contre, l'effort de rappel productif se fait quand l'apprenant veut communiquer le sens du mot, lorsqu'il parle ou lorsqu'il écrit, et donc lorsqu'il faut retrouver la forme parlée ou écrite du mot. L'effort de rappel ne se fait pas si l'apprenant a accès à la fois à la forme d'un mot et à sa définition.

2) Le traitement génératif se produit quand un apprenant tombe sur un mot qu'il a déjà vu, mais qui est employé d'une manière qu'il ne connaît pas (Nation, 2001). Par exemple, si l'étudiant comprend le verbe « courir » dans le sens de « Il court très vite afin de ne pas arriver en retard. », il faut qu'il réévalue le sens du mot lorsqu'il le voit dans le contexte suivant : « Le chemin court le long de la berge. » Le traitement génératif peut lui aussi être réceptif ou productif. La forme réceptive du traitement génératif implique la rencontre d'un mot reconnaissable dans un nouveau contexte, tandis que la forme productive indique l'emploi d'un mot connu dans un contexte inconnu.

Ces trois procédés, l'observation consciente, l'effort de rappel et le traitement génératif, sont des conditions psychologiques qui encouragent l'apprentissage du vocabulaire, évoquant alors une approche cognitiviste de

l'instruction. Pourtant, bien que Nation (2001) souligne l'importance de l'enseignement direct du vocabulaire, il prétend que cette méthode de formation ne devrait représenter qu'un quart du temps dans un programme consacré à l'apprentissage du lexique.

1.06 L'intégration de diverses théories

A) L'acquisition lexicale - un procédé graduel

Norbert Schmitt (2000) ne soutient pas une théorie unique existante de l'acquisition du vocabulaire, disant qu'il est difficile d'en formuler une qui explique toutes les variables qui contribuent à l'acquisition lexicale, telle l'âge de l'apprenant, sa motivation, sa culture, sa L1, etc. Il constate que, puisqu'on ne peut physiquement voir les mots dans le lexique mental, les résultats des recherches sur le sujet sont obligatoirement indirects. De ce fait, il est difficile d'arriver à des conclusions sur lesquelles une théorie pourrait s'établir. Il dit qu'il est possible qu'une compréhension du processus de l'acquisition du vocabulaire ne serait complète que si les neurologues trouvaient un moyen d'observer les mots dans le cerveau humain. Pourtant, il note que plusieurs modèles existent qui tentent d'élucider les mécanismes de l'acquisition pour certains aspects du lexique, tel l'apprentissage du sens. Selon lui, l'un des éléments les plus importants à retenir en ALS, est le fait que l'acquisition d'un mot se fait de manière progressive.

Schmitt (2000) explique que la maîtrise d'un mot entraîne une combinaison de plusieurs types de connaissances lexicales, connaissances qui ne peuvent s'acquérir toutes en même temps. Par exemple, un apprenant va normalement comprendre le sens propre d'un mot avant de savoir l'intégrer dans un syntagme. Il présente plusieurs étapes consécutives comme explication pour le processus de l'acquisition des connaissances variées d'un mot. Tout d'abord, suite à une première rencontre avec un nouveau mot, l'apprenant ne va probablement garder en mémoire qu'une idée vague de la forme ainsi que du sens du mot. A ce point, l'apprenant remarque le mot plutôt qu'il ne l'acquière. Puisque c'est la première fois que l'apprenant voit ou entend le mot, il ne va le comprendre que d'une seule façon – selon le contexte dans lequel le mot est présenté.

Deuxièmement, il faut que l'apprenant tombe de nouveau plusieurs fois sur le mot afin que la compréhension de ce mot soit fortifiée. Ensuite, il lui faudra encore d'autres contacts avec le mot dans des contextes différents pour qu'il puisse acquérir les autres sens du mot. Finalement, à un moment assez avancé dans le processus, l'apprenant va acquérir des compétences pour déterminer des aspects du mot tel les contraintes de registre, la fréquence du mot et ses emplois en collocation. Schmitt concède que cette explication permet une grande variabilité quant au processus par lequel le vocabulaire est acquis, mais en gros il veut montrer que les diverses connaissances lexicales se développent à des rythmes différents, et donc que l'apprentissage du vocabulaire est un procédé compliqué et graduel.

B) Le lexique mental en L2

Singleton (1999), qui s'intéresse surtout aux questions qui concernent la relation entre le lexique mental⁵ en L1 et celui en L2, présente deux situations possibles dans lesquelles un apprenant peut acquérir une L2. Il dit que l'apprentissage peut se faire soit dans un environnement naturel, soit dans le cadre de l'instruction formelle, et il discute le développement du lexique dans ces deux contextes. En ce qui concerne le développement lexical dans des conditions naturelles (par exemple, quand un apprenant se trouve dans un pays où on parle une langue autre que sa langue maternelle), Singleton avance que l'apprenant fait face au même problème qu'un enfant qui apprend sa première langue – le défi de déchiffrer des mots ou des unités lexicales lorsqu'il écoute un locuteur natif, essayant à la fois de comprendre le sens des énoncés. Il est donc intéressant de noter que, selon Singleton, dans un contexte naturel, les interlocuteurs s'adressent aux apprenants d'une manière qui ressemble à la parole des adultes quand ils parlent à des jeunes enfants. Cette forme de parole que l'on nomme « registre étranger » (*foreigner talk* ou *foreigner register*) est caractérisée par la tendance des locuteurs natifs, quand ils parlent à un locuteur non natif, de parler moins vite, d'utiliser des phrases plus courtes, de faire plus attention à la grammaire et d'employer un lexique plus restreint que lorsqu'ils parlent entre eux.

Un apprenant peut faciliter son développement lexical en L2 à travers ses connaissances déjà existantes en L1, c'est-à-dire par le biais d'une influence inter-

⁵ Le lexique mental correspond à toutes connaissances lexicales que l'on possède, par exemple connaissances de forme ou de signification, relatives non pas nécessairement à une seule langue, mais éventuellement à un nombre indéfinis de langues.

linguistique (*cross-linguistic*). Singleton (1999) note que, bien qu'il existe des aspects négatifs de l'influence des connaissances en L1 sur l'apprentissage d'une L2, les effets positifs sont tout de même énormes. Par exemple, un anglophone qui apprend le français va assez vite se rendre compte que la plupart des mots en anglais qui se terminent en *-ation* ont la même terminaison en français, avec bien sûr, une prononciation différente (*participation, consternation, etc.*). Cette prise de conscience entraîne l'acquisition d'un grand nombre de mots français pour l'apprenant, sans presque aucun effort. En revanche, ceci va aussi mener à une compréhension fautive de certains mots auxquels cette tendance linguistique ne s'applique pas, tels *combination / combinaison* ou *examination / examen* .

De plus, un apprenant peut améliorer ses connaissances lexicales en L2 en transférant son savoir en L1 lorsqu'il lit dans une situation naturelle. Singleton (1999) constate que, normalement, la lecture joue un rôle mineur dans un contexte d'apprentissage naturel, pourtant il en existe quelques exemples, comme la lecture des brochures touristiques par les apprenants. Sans même aucune connaissance d'une langue étrangère, un apprenant peut souvent arriver à reconnaître visuellement certains mots qui, à cause de leur forme, ressemblent aux mêmes mots dans leur langue maternelle. Singleton présente comme exemple quelques phrases tirées d'une brochure touristique écrite en allemand. Il compare les mots de la brochure à des mots anglais, afin de montrer qu'un anglophone pourrait facilement déchiffrer le sens de plusieurs d'entre ces mots. Nous avons trouvé, sur un site web touristique, une annonce en français que nous allons analyser de la même manière qu'a fait Singleton :

Dans une atmosphère conviviale et décontractée, l'auberge et camping le Balcon Vert vous offre plusieurs types d'hébergement à coûts modiques, une cuisine à saveur internationale, des activités socio-culturelles diversifiées et surtout un lieu de rencontre et de relaxation unique dans Charlevoix.

(<http://www.balconvert.charlevoix.net/html/accueil.html>)

Si un anglophone lit ce texte sans jamais avoir lu un mot de français, il va quand même réussir à comprendre, et ensuite peut-être à acquérir, certains de ces mots. Les mots avec des sens similaires et des formes très proches, sinon identiques, en français et en anglais sont les suivants : *atmosphère / atmosphere ; conviviale / convivial ; camping / camping ; types / types ; cuisine / cuisine ; internationale / international ; activités / activities ; socio-culturelles / socio-cultural ; relaxation / relaxation ; unique / unique*. En outre, il y a encore d'autres mots de forme assez semblables : *offre / offer ; diversifiées / diversified*.

Singleton (1999) note qu'il est possible alors d'acquérir des mots sans avoir d'instruction relative à la lecture ou l'écriture dans une L2. Pourtant, il dit aussi qu'il ne faut pas oublier que cette méthode, qui peut mener à un apprentissage assez rapide de plusieurs mots, ne permet ni l'acquisition de la prononciation ni une compréhension des aspects polysémiques d'un mot.

Singleton (1999) déclare que, dans le cadre d'une instruction formelle, le rôle de l'influence inter-linguistique est tout aussi important qu'il l'est dans un contexte naturel. La plus grande différence est, bien sûr, le fait que les connaissances en L1 transférables en L2 vont se voir plutôt à l'écrit qu'à l'oral. Néanmoins, il prétend que les apprenants d'une L2 tirent profit, au niveau lexical,

d'un cours où le professeur emploie la langue cible lorsqu'il parle. Il note que, dans ce cas, le langage employé est toujours modifié par l'enseignant. Cette manière de s'adresser aux apprenants, appelée « registre professeur » (*teacher talk*), ressemble beaucoup au registre étranger dont nous avons déjà parlé. Elle se caractérise par une prononciation plutôt standard de la langue, une fréquence élevée de mots avec des significations générales, moins d'expressions idiomatiques et une syntaxe assez simple.

Le grand avantage de l'instruction formelle, selon Singleton (1999), est qu'elle offre aux étudiants plus de possibilités d'apprendre et d'étudier en profondeur des items lexicaux individuels, en comparaison avec une situation d'apprentissage naturelle. Selon lui, les approches traditionnelles de l'enseignement d'une L2 se sont toujours montrées extrêmement atomistiques quant à l'enseignement du lexique, aussi bien qu'envers les autres aspects de la langue. Ceci voulant dire que les étudiants apprennent une langue qui est compartimentée, et alors ils ont du mal à reproduire ensuite cette langue dans une situation authentique où les parties de cette langue doivent s'assembler. Par exemple, une technique employée depuis le début de l'enseignement en L2 est la liste de nouveaux mots de vocabulaire. Il s'agit de donner aux étudiants un certain nombre de mots en L2 avec leur traduction équivalente en L1, et de leur demander de les mémoriser. A cause des aspects restrictifs de ce compartimentage langagier, Singleton ne suggère pas une telle approche comme seule méthode d'instruction dans une salle de classe. Pourtant, il dit que les techniques atomistiques peuvent s'avérer fructueuses dans un programme de langue pour des débutants qui ont

besoin de voir très clairement les éléments d'une L2 afin de se familiariser avec cette langue.

C) *Les cours de vocabulaire*

i) I.S.P. Nation

Nation (2001) avance qu'un cours qui vise le développement du vocabulaire devrait être composé de quatre parties égales :

1) La première partie, qui se conforme à la théorie de Krashen (1985), consiste en l'apprentissage par le biais des entrées compréhensibles. Autrement dit, il faut que les apprenants aient l'occasion d'apprendre des nouveaux mots à travers la lecture et des exercices oraux où ils se concentrent sur l'information qui se trouve dans ce qu'ils lisent et dans ce qu'ils écoutent.

2) Deuxièmement, Nation (2001) parle de l'enseignement direct du vocabulaire, dont nous avons déjà discuté. Il note que l'approche directe de l'enseignement des mots est un sujet très controversé. Il remarque qu'il existe beaucoup d'études récentes qui indiquent que les apprenants peuvent tirer profit d'une quantité appropriée d'instruction directe.

3) Ensuite, la troisième partie met l'accent sur la production langagière qui se concentre sur la signification (*meaning-focused output*). Cela veut dire que l'apprenant tente de développer ses connaissances langagières par le biais de l'écriture et de la parole. Ces deux activités sont utiles pour l'enrichissement du

vocabulaire, puisqu'elles forcent l'apprenant à se concentrer sur des mots d'une manière toute autre que quand il lit ou quand il écoute. La production langagière peut aussi renforcer la compétence de l'étudiant quant à l'emploi des mots déjà partiellement connus.

4) Finalement, pour la quatrième partie du cours, il s'agit de viser l'aisance de l'apprenant à s'exprimer en langue seconde. Au lieu de travailler avec des nouveaux mots, l'étudiant s'entraîne à employer le vocabulaire déjà connu. Nation (2001) donne comme exemple l'usage des chiffres dans une langue seconde. Il explique que les apprenants d'une nouvelle langue apprennent tous très rapidement à compter. Pourtant, il dit que quand un apprenant se trouve dans une situation réelle, dans une banque par exemple, où un locuteur natif va utiliser des chiffres dans ses énoncés, il a souvent du mal à comprendre à cause de la vitesse de parole du locuteur natif. Donc, si l'apprenant pratique et répète ce qu'il connaît déjà, il se prépare pour des situations authentiques. Nation constate que si un cours de vocabulaire omet ce dernier élément, les connaissances acquises par l'individu au cours des trois autres stades ne pourront s'employer de façon utile.

ii) Paul Bogaards

Bogaards (1994), pour sa part, envisage un cours de vocabulaire qui incorpore de multiples méthodes d'apprentissage et d'enseignement :

Au lieu de choisir une méthode de présentation uniforme et rigide, l'enseignant s'efforcera donc de chercher les moyens qui conviennent le

mieux pour un vocabulaire donné et pour un public particulier. Et il n'en est pas autrement des techniques de sémantisation et de révision : si telle approche semble s'imposer pour tel type d'unité lexicale ou pour tel phénomène sémantique, morphologique ou autre, telle autre méthode semble préférable pour d'autres parties du matériel lexical. (234)

Selon lui, le contexte est la source la plus riche pour découvrir le sens des nouveaux mots. Pourtant, il note qu'on ne peut ignorer les limites et les dangers d'une démarche pédagogique qui n'emploie que l'approche contextuelle. L'un des problèmes évoqués par Bogaards (1994) est celui des différents niveaux de compétence de lecture en L1 des apprenants. Il explique que si un apprenant est déjà un bon lecteur dans sa langue maternelle, il se peut que cet apprenant transfère ses aptitudes de lecture en L2. En revanche, si un apprenant a des difficultés de lecture en L1, une lecture étendue en L2, comme celle que suggère Krashen pour tout étudiant de langue, ne servira pas à grand-chose. Si les habitudes de lecture en L1 d'un apprenant ne sont pas très développées, il est peu probable qu'il profite d'une grande quantité de lecture en L2, sans qu'un autre moyen d'apprentissage accompagne cette lecture.

Un deuxième problème qu'observe Bogaards (1994) est le fait qu'un contexte n'est pas toujours suffisamment porteur de sens. Si le sens d'un mot n'est pas tout à fait clair selon le contexte, les apprenants risquent soit de devenir frustrés, soit d'arriver à une conclusion incorrecte. Ce dernier exemple engendre encore plus de difficultés lorsque cette signification fautive reste dans la mémoire de l'apprenant. Alors, il est question ici de l'efficacité de cette méthode

d'apprentissage. Bogaards ajoute que cette stratégie de déduction qui semble plutôt bien fonctionner avec les substantifs, ne remporte pas le même succès avec les mots des autres catégories grammaticales.

En outre, Bogaards (1994) remarque qu'il est difficile de mesurer l'efficacité de l'approche contextuelle, car il trouve problématique la possibilité de la comparer à d'autres méthodes. Par exemple, il dit que si des notes ou des gloses accompagnent un texte, l'apprenant va forcément mieux comprendre le texte que si ces outils ne lui étaient pas disponibles. Une comparaison de ces deux méthodes, l'une avec des supports textuels, l'autre sans support, ne permet pas une analyse juste de l'approche contextuelle. Qui plus est, Bogaards cite R. Carter, qui affirme :

Il n'a jamais été démontré de façon convaincante que l'information que les lecteurs retirent des mots rencontrés dans divers contextes soit plus rentable pour la connaissance de leur forme ou de leur sens que la traduction directe ou la consultation d'un dictionnaire. (cité dans Bogaards 1994 : 178)

Puisqu'il essaie de prévoir un programme de vocabulaire diversifié, Bogaards (1994) tente de remettre en question quatre thèses contraignantes que l'on voit assez souvent dans les recherches sur l'acquisition et l'enseignement du vocabulaire :

1) La première thèse est la suivante « Les mots doivent être présentés en contexte (180). » Quoiqu'il trouve, malgré les quelques problèmes mentionnés ci-dessus, que le contexte soit une source irremplaçable pour apprendre du vocabulaire, Bogaards note qu'il lui semble évident que les mots peuvent

s'apprendre hors contexte. Il donne comme exemple les générations d'étudiants qui ont réussi à apprendre une langue en mémorisant des listes de mots, bien qu'il souligne que cette méthode n'est clairement pas la meilleure manière d'aborder l'apprentissage pour tous les mots.

2) Bogaards (1994) émet des réserves sur la deuxième thèse : « Les mots doivent être appris avec la totalité de leur contenu sémantique (181). » Il reconnaît que, pour certains mots courants qui reviennent dans beaucoup de contextes, il est désirable, voire nécessaire, que l'apprenant les comprenne dans leur ensemble. Pourtant, il se demande si une connaissance partielle d'un mot n'est pas aussi utile. Dans l'idéal, on comprendrait tous toutes les significations possibles d'un mot. En réalité, le fait de ne pas connaître un mot intégralement n'empêche pas qu'une personne puisse l'utiliser correctement, selon le sens qu'elle comprend. Bogaards explique qu'il est plutôt courant que l'ensemble des significations d'un mot soit acquis petit à petit. Bien qu'une connaissance lexicale complète soit souhaitable, c'est peut-être un but quelque peu excessif à viser pour tous les mots.

3) Quant à la troisième thèse, « La présentation du vocabulaire est exclusivement affaire de sémantique (183). », Bogaards (1994) dit que bien sûr, la première chose que veut savoir un apprenant lorsqu'il voit un nouveau mot, c'est sa définition. Mais il dit que la forme du mot, ainsi que ses aspects grammaticaux et collocationnels, sont tout aussi importants que son sens.

4) Finalement, il traite la quatrième thèse : « Le vocabulaire doit être proposé en ensembles organisés (184) ». Cette conclusion est basée sur des recherches qui indiquent qu'un apprenant, devant des mots présentés dans le

désordre, va quasiment toujours regrouper ces mots dans des catégories; en champs lexicaux, par exemple. Par contre, dans la vie quotidienne, les mots ne sont certainement pas appris dans des catégories nettement organisées. Par conséquent, il ne devrait pas être nécessaire que les mots soient présentés d'une telle façon. Bogaards souligne: « Il me semble que, pour stimuler la mise en place d'un vocabulaire bien structuré, il vaut mieux partir des textes authentiques et travailler sur le vocabulaire qui se présente ainsi d'une façon plus ou moins spontanée » (1994 : 185).

1.07 Conclusion

Nous avons tenté ici d'examiner en détail les différents points de vue qui existent concernant l'acquisition du vocabulaire dans une L2. Bien que nous n'ayons pas vu toutes les perspectives possibles, les pages précédentes représentent une recherche sur les théories les plus connues dans le domaine, ainsi qu'un éclaircissement sur l'opposition des méthodes explicites et implicites que l'on trouve en ce qui concerne l'apprentissage et l'enseignement du lexique.

Dans la section suivante de ce projet, nous allons discuter de l'emploi de la morphologie et de l'étymologie comme outils pour enseigner le vocabulaire à des étudiants de français langue seconde. Les étudiants dont nous parlons dans cette section sont, en majorité, des étudiants universitaires de première et de deuxième année, à l'exception d'un groupe qui se compose d'une classe d'élèves de huitième année d'une école secondaire. Nous voulons discuter de cette méthode

d'enseignement en tant que méthode explicite, mais nous voulons également montrer que ce procédé peut être une stratégie pour déchiffrer des mots inconnus lors de la lecture.

2. Étymologie et morphologie comme outils pédagogiques dans l'enseignement du vocabulaire

2.01 Introduction

La morphologie, c'est à dire l'étude de la forme des mots, comprend plusieurs éléments. Nous allons nous concentrer ici sur les deux procédés de formation du vocabulaire traditionnellement reconnus pour le français, la dérivation⁶ et la composition⁷ des mots, ainsi que sur l'étymologie⁸ des mots. Nous allons découvrir comment une connaissance de ces informations peut mener à l'acquisition d'un vocabulaire étendu en L2.

L'enseignement de la morphologie comme outil pour l'acquisition du vocabulaire est classé, bien sûr, dans les méthodes explicites d'instruction. Nous ne voulons pas discréditer les moyens implicites d'enseignement, au contraire nous sommes d'avis qu'une intégration d'une variété de méthodes d'instruction est la meilleure approche dans une salle de classe. Mais comme nous nous intéressons tout particulièrement ici à l'enseignement du vocabulaire aux débutants dans les cours universitaires, l'instruction directe du vocabulaire est

⁶ « un procédé qui consiste, à partir d'un mot de base, à fabriquer un mot nouveau, soit par addition, soit par suppression, soit par remplacement d'éléments appelés préfixes et suffixes » (Le Robert & Nathan Vocabulaire, 1995 : 62)

⁷ « un procédé qui consiste à fabriquer un mot nouveau par juxtaposition de mots existant déjà dans notre langue ou d'éléments empruntés aux langues anciennes » (Le Robert & Nathan Vocabulaire, 1995 : 87)

⁸ L'étude de l'origine des mots. En recherchant l'origine d'un mot, on regarde les anciennes formes et anciens sens de ce mot afin de comprendre comment on est arrivé à la forme et au sens modernes

essentielle afin de fournir une base lexicale avec laquelle les étudiants pourront ensuite travailler.

Au cours de nos recherches nous n'avons trouvé aucun chercheur qui nie l'importance de cette instruction de base aux débutants, y compris ceux qui soutiennent l'acquisition de vocabulaire en contexte (Nagy et Herman, 1987; Sternberg, 1987; Laufer, 1992; Coady, 1997). Krashen (1989), pour sa part, ne traite pas directement la question de l'apprentissage d'une langue par les apprenants qui n'ont aucune connaissance existante de cette langue. Il prétend que la lecture est le seul moyen efficace pour acquérir le vocabulaire, en L1 aussi bien qu'en L2, mais il ne propose pas de solution pour le problème des débutants qui n'ont pas suffisamment de connaissances lexicales pour pouvoir lire un texte quelconque.

Mis à part le manque de vocabulaire chez les débutants en L2, qui ne peuvent donc pas comprendre des textes, il existe d'autres problèmes liés à l'apprentissage de mots en contexte. Cette méthode implique que les apprenants devinent le sens des mots qui leur sont inconnus dans un texte, en se référant aux parties du texte qu'ils comprennent. Cette stratégie peut réussir, si l'apprenant devine correctement le sens du mot, mais des problèmes apparaissent lorsque l'apprenant ne peut pas déchiffrer le mot à partir du contexte, ou, encore pire, lorsqu'il devine mal le sens du mot, en croyant qu'il l'a compris.

Ce dernier exemple entraîne encore d'autres problèmes lorsque l'apprenant emploie mal un mot qu'il croit connaître. Schatz et Baldwin (1986 : 442), qui ont fait des études en L1, ont conclu que « context clues appear to be just as likely to

result in confusion as in the correct identification of word meaning ». En outre, certaines études ont montré que bien que les apprenants déchiffrent correctement les mots en contexte, cela ne veut pas dire qu'ils sont capables d'utiliser ces mots, ni même de les reconnaître hors contexte (Bogaards, 1994; Frantzen, 2003). La compréhension des mots en contexte est alors parfois superficielle et temporaire.

Nous proposons ici non seulement un moyen d'apprendre le vocabulaire aux étudiants dans une classe, mais aussi une stratégie d'apprentissage que les étudiants peuvent employer dans leur lecture en L2, afin de mieux comprendre les mots en contexte. De nombreuses études ont montré que les personnes qui lisent beaucoup (en L1 aussi bien qu'en L2) ont des lexiques plus développés que les personnes qui lisent peu (Nagy et Herman, 1987; Stoller et Grabe, 1993; Laufer, 1997; Paribakht et Wesche 1997; Qian, 1999). Une certaine quantité de vocabulaire est sans doute acquise en contexte, et nous suggérons que les connaissances morphologiques lexicales peuvent faciliter la compréhension de la lecture en L2.

Dans les pages qui suivent, nous avons fait la distinction entre l'instruction de l'étymologie et celle de la morphologie, bien que les deux soient liées, surtout à cause des disparités dans la recherche sur les deux sujets⁹. Quelques études ont été menées sur l'enseignement des affixes à des étudiants de différents niveaux (Stoller et Grabe, 1993; Bogaards, 1994; Schmitt et Meara, 1997; Morin, 2003),

⁹ Une autre distinction entre l'instruction de la morphologie et celle de l'étymologie se fait par rapport à l'une des trois oppositions linguistiques mises en évidence par Saussure (1973), celle de la linguistique synchronique et de la linguistique diachronique. L'étude de la morphologie correspond pour notre étude à une analyse synchronique, c'est-à-dire l'observation d'un système à un point déterminé. Par contre, l'étude de l'étymologie correspond à une approche diachronique, l'observation du système à travers le temps

mais nous n'avons découvert qu'une seule description de l'emploi de l'étymologie comme outil d'instruction (Burke, 1998).

Tout d'abord, nous aborderons l'enseignement de l'étymologie, en regardant un exemple d'un professeur qui l'utilise aux États-Unis, et en examinant notre propre expérience. Ensuite, nous parlerons des recherches qui ont déjà été faites sur l'instruction de la morphologie dans l'enseignement d'une L2, ainsi que de notre expérience personnelle dans le domaine.

2.02 L'instruction de l'étymologie dans la salle de classe

A) La recherche

Au cours de nos recherches, nous n'avons trouvé qu'un seul exemple d'un professeur, Dr. John W. Burke, qui emploie systématiquement l'étymologie dans la salle de classe. Certes, d'autres chercheurs mentionnent l'étymologie, mais très brièvement, ne consacrant que quelques lignes à ce sujet (Miller et Gildea, 1987; Schmitt, 2000; Nation, 2001; Blachowicz et Fisher, 2002). Burke (1998) donne un cours à l'université de Kent State nommé « English Words from Classical Elements », où il apprend aux étudiants comment faire une analyse lexicale en comprenant les éléments des mots. Son but principal est de donner aux étudiants une fondation à partir de laquelle ils peuvent enrichir leur vocabulaire en étudiant les manières par lesquelles les mots peuvent être manipulés.

Un deuxième but que vise Burke (1998), but qu'il trouve important et qui, selon lui, devrait recevoir plus d'attention, est de communiquer aux étudiants l'idée de l'histoire des mots, en montrant la différence entre le sens étymologique d'un mot et son sens courant. Il dit aussi que ceci permet à l'enseignant de présenter dans un cours les aspects culturels d'une langue. Burke enseigne l'étymologie des mots anglais à des anglophones, pourtant il dit que « An instructor, especially one from a background in classical languages, is all too aware that English, when studied etymologically, is a foreign language » (Burke, 1998 : 277).

La méthodologie de Burke (1998) est la suivante : Pour commencer, il donne à la classe certains mots qu'il est sûr que les étudiants connaissent bien, par exemple, *adventure, concrete, precise, provide*, etc. Il leur demande de fournir les définitions de ces mots, et ensuite il leur montre comment ces mots peuvent être analysés en regardant les éléments qui les composent, éléments qui ont eux même leur propre sens. Il explique aux étudiants que bien qu'ils aient déjà une connaissance de ces mots, il existe d'autres niveaux de compréhension lexicale. Nation (2000) insiste lui aussi sur l'idée qu'il y a différents niveaux et plusieurs moyens pour comprendre ou connaître un mot.

Au cours de cette présentation initiale, les étudiants se familiarisent avec les concepts tels que préfixe, mot de base, et suffixe. Burke (1998) utilise tout d'abord des mots composés, formés de la juxtaposition de deux mots anglais (ex. *classroom, windowpane, chalkboard, desktop, overhead, football*, etc.) pour que les étudiants puissent facilement reconnaître et analyser les parties constituantes

d'un mot. En employant des mots familiers pour commencer, Burke prévoit que les étudiants porteront leur attention sur la manière dont les mots sont composés, et non pas sur le sens des mots. Il veut que les étudiants acquièrent cette capacité analytique afin de pouvoir plus tard analyser efficacement des mots inconnus. Après avoir fait une telle présentation devant toute la classe, Burke demande aux étudiants de décomposer d'autres mots eux-mêmes.

Il faut en fait que les étudiants mémorisent le sens des éléments lexicaux. Il est néanmoins vrai qu'ils vont commencer à reconnaître les éléments s'ils continuent à les voir en contexte, mais Burke (1998) dit que le succès d'un étudiant est d'autant plus visible qu'il a fait l'effort de mémoriser le sens des éléments les plus courants. De plus, il insiste sur la nécessité de revoir plusieurs fois le sens des différents éléments. Pour ce faire, Burke fait des exercices oraux avec la classe, exercices qui reflètent les tests oraux donnés par les enseignants de L2. Il dit que ces exercices prennent de la vitesse lorsque le cours progresse, et en outre qu'ils contribuent au moral de la classe, puisque tout le monde y participe.

B) L'étymologie et ses liens avec d'autres domaines

Un des buts dans la salle de classe pour n'importe quel professeur devrait être l'enseignement de son sujet d'une manière qui intéresse les apprenants. On veut éveiller la curiosité des étudiants, pour qu'ils participent à leur propre apprentissage. Dans notre expérience en tant qu'étudiant ou en tant que professeur, nous avons tous remarqué que certains professeurs font un plus grand

effort que d'autres pour engager les étudiants. Un sujet qui semble, au premier regard, être sans intérêt pour un étudiant, peut s'avérer fascinant si le professeur réussit à présenter le contenu d'une façon qui fait participer, et donc réfléchir, les étudiants. De la même manière, un professeur a la capacité de démotiver l'étudiant.

Les étudiants sont beaucoup moins résistants à l'apprentissage lorsqu'ils comprennent pourquoi ils étudient tel ou tel aspect : « Plus l'enseignant rend explicite à l'élève la signification des activités qu'il présente, plus ce dernier [...] attribue de l'importance à ces activités » (Tardif 1992 : 118). Ceci est applicable à tout sujet, y compris l'enseignement d'une L2 :

Les étudiants s'intéressent à en savoir davantage sur le processus d'apprentissage si bien que les professeurs devraient réserver dans chacun de leurs cours quelques minutes de réflexion sur des notions de base concernant l'acquisition d'une L2 afin de mieux les épauler dans leur apprentissage (Besnard, 1995).

En enseignant l'étymologie comme outil d'apprentissage pour une L2, on peut facilement faire participer tous les membres d'une classe, comme le démontre Burke (1998). De plus, il n'est pas difficile de montrer comment une connaissance de l'étymologie peut s'avérer utile dans d'autres domaines, tels la littérature, l'histoire, et les sciences :

1) Les sciences : Une énorme quantité des mots employés dans les sciences sont composés d'éléments grecs ou latins, donc une familiarité avec ces éléments va enrichir les études scientifiques quand, au lieu de mémoriser individuellement

les termes pertinents, l'étudiant comprend le sens des parties des mots. Par exemple, le mot biologie se décompose en deux éléments grecs *bio-*, voulant dire « vie » et *-logie*, qui désigne des « études méthodiques ». Quoique nous fassions référence ici à un mot largement connu, nous pouvons tout de même voir comment ces connaissances lexicales pourraient aider quelqu'un qui étudie les sciences face à des mots moins courants, tels *cryogénie*, *ozocérite*, ou *pentadactyle*.

2) L'histoire : En ce qui concerne l'histoire, l'étymologie y est directement reliée. L'étymologie étant l'histoire des mots, on peut tracer les différents sens d'un mot à travers les siècles. Souvent, les changements de sens sont liés à des changements sociaux. A titre d'exemple, regardons le mot famille, qui vient du latin *familia*, voulant dire « serviteur ». La familia romaine était l'ensemble des esclaves attachés à la maison du maître. Au 14^e siècle, le mot signifiait toutes les personnes qui vivaient sous le même toit, les maîtres et les serviteurs. Au 16^e siècle, le mot désignait les personnes unies par les liens de sang, mais toujours vivant sous le même toit. Le sens plus large, « L'ensemble des personnes liées entre elles par le mariage et par la filiation » (Le Petit Robert, 2003), est apparu au 17^e siècle. Voilà qu'une connaissance de l'étymologie rajoute encore un niveau de compréhension à des études en histoire, et vice-versa.

3) La littérature : Bien sûr, l'étude de l'étymologie peut se montrer utile pour ceux qui s'intéressent à la littérature. Tout d'abord, en étudiant l'étymologie, l'apprenant enrichit son propre lexique, ce qui permet une compréhension plus profonde d'un texte quelconque. Deuxièmement, une compréhension de l'histoire

des mots peut être utile lorsqu'on lit des textes anciens. Un lecteur ne va pas connaître l'historique de tous les mots qu'il rencontre dans un vieux texte, mais le fait d'être conscient qu'un mot employé il y a six cent ans peut avoir un sens complètement différent de celui d'aujourd'hui, peut guider le lecteur à vérifier s'il comprend bien le mot en contexte. Sans cette formation, il se peut qu'un apprenant se trompe en pensant qu'un mot utilisé anciennement a un sens pareil au sens moderne. Par exemple, au 12^e siècle, le mot travailler existait, mais avec le sens de « faire souffrir », et au 14^e siècle le mot bureau signifiait « une étoffe de laine brune grossière ». Même avec un minimum d'instruction en étymologie, un étudiant va au moins se poser la question du sens d'un mot qui lui semble familier dans un texte ancien.

De plus, Burke (1998) explique comment l'étymologie est liée à d'autres disciplines:

Students quickly discover [...] that the study of etymology involves the elements of both math (the addition, subtraction, multiplication, and division of elements), logic (the rules regarding the ways in which these elements can and do interact), and language (vocabulary, syntax, etc.) (Burke 1998 : 276).

Quand les étudiants peuvent faire des liens avec le sujet qu'ils étudient et d'autres sujets ou d'autres aspects de leur vie, ce sujet devient plus réel, plus tangible. La motivation d'un apprenant est accrue lorsque ce dernier comprend les raisons pour lesquelles il passe du temps à apprendre une matière quelconque (Besnard, 1995).

C) Compte rendu qualitatif de l'expérience personnelle

Depuis deux ans, j'utilise l'étymologie dans la salle de classe comme un des multiples moyens d'enseigner le vocabulaire. Au cours de ces deux années, j'ai enseigné huit laboratoires de langue pour les étudiants de première et de deuxième année à l'université de Victoria, ainsi qu'un cours de huitième année dans une école dans l'île de Galiano. Les laboratoires à l'université étaient de trois niveaux différents : a) French 100, un cours de première année pour les débutants et les faux débutants, donc un cours où soit les étudiants ne parlaient pas du tout français, soit ils avaient des connaissances minimales dans cette langue ; b) French 181 / 182, un cours de première année pour des étudiants qui avaient suivi des cours de français langue seconde à l'école secondaire ; et c) French 291 / 292, un cours pour des étudiants de deuxième année qui avaient déjà suivi le cours de French 181 / 182, ou qui étaient d'un niveau équivalent. Le cours de français enseigné à Galiano était un cours de français langue seconde, et les étudiants avaient eu peu d'instruction antérieure en français.

Au cours de ces deux ans j'ai rédigé un rapport sur les réactions des étudiants lorsque j'employais l'étymologie ou la morphologie pour l'explication d'un mot. J'ai noté les commentaires des étudiants, ainsi que les discussions concernant l'étymologie et la morphologie que nous avons eues dans divers cours. Les pages suivantes constituent un résumé de mon travail en tant que monitrice de laboratoires de français à l'université de Victoria et en tant que professeur de français dans une école secondaire.

Je n'ai pas fait d'étude quantitative pour vérifier l'efficacité de ce moyen d'instruction en ce qui concerne la capacité des étudiants de se rappeler des mots instruits par cette méthode par opposition à d'autres méthodes, mais je ne trouve pas qu'une telle étude soit nécessaire pour ce que j'essaie d'encourager. Les étudiants ont chacun un style unique d'apprentissage, donc je ne conçois pas un cours de vocabulaire qui n'emploie que l'étude de la morphologie et de l'étymologie comme moyen d'acquérir les nouveaux mots. En fait, dans mes cours, je n'ai utilisé cette méthode que pour entre cinq et dix pour cent des mots que j'enseignais. Une des raisons pour ceci est le temps nécessaire pour bien expliquer l'étymologie d'un mot. Quand j'explique le sens des éléments lexicaux, je veux aussi que les membres de la classe trouvent eux-mêmes d'autres mots composés de ces mêmes éléments, activité qui peut prendre plusieurs minutes. En plus, lorsqu'on commence une discussion sur l'histoire d'un mot, il y a souvent des questions, donc il n'est pas rare que je passe dix minutes sur un seul mot. Evidemment, à cause des contraintes de temps, ceci ne pourrait pas se faire pour tous les mots que les étudiants ont besoin d'apprendre.

Bien que je n'aie pas fait d'étude sur l'efficacité de cette méthode, je peux tout de même attester qu'il existe un vrai intérêt de la part des étudiants de différents niveaux pour l'étymologie. Selon Nation (2001), un facteur essentiel pour le succès dans l'apprentissage du vocabulaire est l'intérêt de l'étudiant. J'ai introduit l'étymologie dans tous les laboratoires de langue que j'ai donnés à l'université de Victoria, ainsi que dans l'école à Galiano, dans la classe de huitième année de français langue seconde.

Pour les deux cours de première année, ainsi que dans l'école secondaire, le vocabulaire constituait une grande partie de ce que je devais apprendre aux étudiants. En fait, pour les cours de débutants à l'université, French 100, l'accent du laboratoire était complètement sur l'acquisition du vocabulaire. Les étudiants passaient trois heures toutes les semaines avec leur professeur qui leur enseignait essentiellement la grammaire, et deux heures avec moi, où ils apprenaient le vocabulaire. Dans la classe de huitième année, les étudiants avaient tous eu une instruction minimale en français auparavant, mais ils étaient pratiquement débutants.

Dans les autres cours de première année, French 181 / 182, l'une des tâches à accomplir était le renforcement du vocabulaire que les étudiants avaient déjà vu dans les textes qu'ils lisaient dans leur cours. Normalement, les étudiants devaient avoir une connaissance superficielle des mots de vocabulaire avant de venir au laboratoire. Ceci voulait dire qu'ils pouvaient reconnaître ces mots dans le contexte dans lequel ils les avaient déjà vus en classe, mais qu'ils ne pouvaient pas nécessairement les utiliser dans une phrase de leur propre création.

Pour les cours universitaires de deuxième année, French 291 / 292, il ne fallait pas que j'enseigne du vocabulaire spécifique, le but du laboratoire étant de faire parler les étudiants, afin d'améliorer leur compétence orale. Les étudiants dans ces cours étaient d'un tel niveau qu'ils pouvaient converser en français, pourtant le plus grand problème devant lequel ces étudiants se trouvaient, selon eux, était un manque de vocabulaire. Plusieurs d'entre eux m'ont expliqué qu'ils se sentaient plus à l'aise en écoutant quelqu'un qui parlait français, qu'ils

pouvaient même très bien les comprendre, qu'en essayant de parler eux-mêmes. Ainsi, j'ai passé une certaine partie de chaque cours à présenter des mots de vocabulaire. Ces mots étaient soit des mots que les étudiants voulaient apprendre pour une raison quelconque, soit des mots pris des textes qu'ils lisaient dans leur cours. Puisque le but de ce laboratoire n'était pas l'apprentissage du vocabulaire, et donc que je n'avais pas une grande quantité de mots à enseigner, j'utilisais souvent les explications étymologiques ou morphologiques quand je présentais les mots.

Dans tous les cours que j'ai donnés, j'ai employé la même approche pour introduire l'étymologie. Tout d'abord je demandais si quelqu'un pouvait m'expliquer ce qu'était l'étymologie. La plupart des groupes d'étudiants ont fourni des explications quasi-correctes¹⁰, et parmi un groupe d'étudiants de deuxième année en particulier, plusieurs d'entre eux ont pu l'expliquer parfaitement. Les étudiants de ce dernier groupe m'ont dit que leur professeur de français venait tout juste de leur présenter le concept de l'étymologie, ce qui explique la disparité entre les connaissances de ce groupe et celles des autres.

Lorsque j'ai donné des exemples d'étymologies de mots, les différents groupes d'étudiants ont eu des réactions semblables. Ils s'intéressaient à l'histoire des mots, surtout quand l'histoire était quelque peu bizarre ou singulière. Bien sûr, j'ai toujours essayé de trouver des mots avec des histoires inattendues. Par exemple, j'ai expliqué à un de mes cours de débutants que le mot bilingue avait, au 17^e siècle, le sens de « menteur ». Je leur ai demandé de me dire pourquoi cette

¹⁰ Plusieurs étudiants m'ont dit qu'ils pensaient que l'étymologie avait quelque chose à voir avec le grec ou le latin. D'autres m'ont dit que l'étymologie d'un mot signifiait la définition du mot.

définition était plausible, et il était encourageant de voir que les étudiants déchiffraient eux-mêmes les deux éléments de ce mot, afin de comprendre la logique de cet ancien sens du mot.

De plus, j'ai remarqué un enthousiasme lorsque l'étymologie du mot que j'enseignais avait des liens avec l'anglais. A titre d'exemple, j'ai parlé de l'étymologie du mot *tôt* avec mes étudiants de huitième année. D'abord le mot s'écrivait *tost*, qui venait du latin *tostum* voulant dire « dessécher, griller », d'où vient le mot *toast* en anglais. A partir du sens premier du mot s'est développée l'idée temporelle de rapidité, « en avance par rapport à un moment fixe ». Une étudiante a remarqué que l'étymologie était donc un peu comme un puzzle où l'on devait ordonner les morceaux. En même temps j'ai expliqué à la classe que, en général, un accent circonflexe sur une lettre en français représente une lettre existant dans une ancienne forme du mot. L'accent remplace alors une lettre, souvent la lettre 's', ce qui est le cas avec le mot *tôt*. Une autre étudiante m'a demandé pourquoi personne d'autre n'explique les mots d'une telle façon, parce qu'elle n'avait jamais compris auparavant l'utilité d'un accent circonflexe. L'étymologie peut alors aussi s'avérer utile pour l'explication de certains points grammaticaux.

J'ai aussi demandé à la classe de me trouver d'autres mots avec des accents circonflexes, et de m'expliquer quel était l'ancienne orthographe du mot. Ils m'ont alors donné des mots qui s'approchaient de leur équivalent anglais, tels *forêt* et *hôpital*. Singleton (1999) dit qu'un apprenant peut faciliter son

développement lexical en L2 à travers ses connaissances déjà existantes en L1¹¹.

Bien que les étudiants connaissent déjà les mots forêt et hôpital, cette discussion leur a donné l'occasion d'utiliser leur vocabulaire, et de comprendre ces mots à un niveau plus profond. Ceci coïncide avec la quatrième partie du plan que vise Nation (2001) pour un cours de vocabulaire. Au lieu de travailler avec des nouveaux mots, l'étudiant pratique l'emploi des informations avec lesquelles il s'est déjà familiarisé. Nation dit que cette étape est indispensable pour les apprenants d'une L2.

J'aurais pu continuer la discussion d'un point de vue étymologique, en parlant de l'histoire des mots que les étudiants ont trouvés comme exemples de mots avec accent circonflexe. Le mot *hôpital* est lié au mot *hôtel* et donc aux mots anglais *hotel* et *hostel*. Le mot *forêt* a une étymologie un peu curieuse, puisque le mot a probablement été mal traduit du latin. L'expression *silva forestis* existait en latin, signifiant « forêt relevant de la cour de justice du roi ». En fait, le mot *silva* voulait dire « forêt », tandis que *forestis* désignait « le territoire dont le roi se réservait la jouissance ». Je n'ai pas utilisé cet exemple dans mes cours, mais j'ai noté que les étudiants ont apprécié des histoires semblables. Ils ont trouvé captivant le fait que les mots aient changé de sens au cours des siècles, et surtout que, parfois, les gens se sont trompés en traduisant les mots, mots qui ont ensuite acquis des sens tout autres que leur sens premier. Un étudiant dans un cours de

¹¹ Une ressource inestimable pour comprendre les liens lexicaux qui existent entre l'anglais et le français est un livre écrit par Henriette Walter, *Honni soit qui mal y pense: L'incroyable histoire d'amour entre le français et l'anglais*. Les explications dans ce livre sont très claires, les enseignants pourraient les utiliser telles quelles pour les cours de tous niveaux, même ceux de débutants. Le livre est présenté dans un ordre chronologique, pourtant il ne faut pas nécessairement le suivre d'une telle manière. Il est écrit de façon que l'on puisse choisir le chapitre qui convient le mieux à sa propre leçon, sans exiger une connaissance des chapitres précédents.

French 291 a remarqué que c'était rassurant d'apprendre qu'il n'était pas le seul à avoir des problèmes avec la traduction. Au cours d'une discussion dans ce même cours, les étudiants m'ont dit qu'ils ont toujours vu une langue comme étant formée de règles, donc ils n'ont jamais pensé que les mots pouvaient changer ainsi.

Grâce à une observation faite par un étudiant dans un cours de deuxième année, French 292, j'ai noté que l'étymologie peut aussi aider à se rappeler de l'orthographe de certains mots. Je racontais un jour l'étymologie du mot *école* à la classe, non pas parce que les étudiants ne connaissaient pas le mot, mais parce que je pensais qu'ils l'apprécieraient. A ce moment-là, ils se plaignaient d'avoir trop de travail à faire pour leurs cours, donc je leur ai dit qu'à l'origine le mot *école* exprimait l'idée de loisir. Je leur ai aussi montré que le mot anglais *school* vient de la même origine, ce qui n'est peut-être pas très évident à cause des orthographes assez différentes. Les étudiants ont bien ri, ce qui était mon intention, mais quelqu'un a aussi remarqué que cela expliquait pourquoi les mots tels que *scolaire*, *scolastique*, *scolarité*, etc. n'avaient pas de 'h' en français (en anglais les mêmes mots s'écrivent avec un 'h', *scholastic*, par exemple), puisque le mot *école* n'avait pas de 'h'. En tant qu'anglophone, je sais que l'orthographe de ces mots pose problème, moi-même ayant tendance à ajouter un 'h', donc j'ai trouvé cette remarque très pertinente et très utile.

Une explication étymologique d'un mot implique souvent une explication assez détaillée, surtout en comparaison avec une traduction directe qui se fait rapidement, et peut-être superficiellement. Schmidt (1990) et Nation (2001)

discutent tous les deux de l'importance de l'observation consciente (*noticing*) pour les apprenants d'une L2. Nation note que l'un des moyens par lequel l'observation consciente peut se faire est par le biais d'une étude minutieuse d'un mot. De cette manière, l'étudiant s'implique dans son propre apprentissage. Par exemple, dans le cours de huitième année, j'enseignais l'étymologie d'un mot, puis on en discutait ensemble. Ensuite, je demandais à l'un des étudiants de m'expliquer l'étymologie à sa façon. Ainsi, je pouvais noter quels étaient les points que les étudiants trouvaient mémorables, et aussi quels aspects ils n'avaient peut-être pas vraiment réussi à comprendre, ou bien qu'ils trouvaient moins importants.

Une fois que les étudiants se sont familiarisés avec cette méthode d'apprentissage, j'ai remarqué qu'ils l'ont parfois employée eux-mêmes pour expliquer le vocabulaire à leurs camarades de classe, sans que je leur aie demandé de le faire. Quand un élève s'était absenté d'un cours, j'ai demandé aux autres étudiants de lui expliquer les mots de vocabulaire qu'il avait manqués. Une fille en particulier incorporait presque toujours l'étymologie dans ses explications. Elle ne se rappelait pas nécessairement de l'étymologie complète d'un mot, mais elle se souvenait de l'essentiel.

Par exemple, elle s'est portée volontaire pour expliquer le mot *bureau* à un garçon qui avait manqué la leçon précédente. Elle a choisi de lui expliquer l'histoire de ce mot, en lui disant que le mot signifiait à l'origine un tapis, ensuite un tapis que l'on utilisait pour couvrir une table, et finalement le mot désignait la table elle-même. Son explication était correcte, mais elle avait oublié de lui dire

que le mot *bureau* peut aussi vouloir dire « pièce où est installée la table de travail, avec les meubles indispensables » (Le Petit Robert, 2003) ou bien « lieu de travail des employés » (Le Petit Robert, 2003). Quoiqu'elle ne se soit pas rappelée de tout, il est quand même fort impressionnant qu'une élève de treize ans s'intéresse à un tel point à l'étymologie, et qu'elle l'incorpore volontairement dans ses explications.

Comme je viens de le montrer dans les paragraphes précédents, l'incorporation de l'étymologie dans un cours encourage l'interaction des étudiants. Beck, McKeown et Omanson disent:

Students should be required to manipulate words in varied and rich ways, for example, by describing how they relate to other words and to their own familiar experiences. To promote and reinforce deep processing, activities should include much discussion of the words and require students to create justifications for the relationships and associations that they discover. This feature we labeled *rich instruction*. (1987 : 148)

Les étudiants dans mes cours ont eu l'occasion de discuter en profondeur du vocabulaire instruit par le biais de l'étymologie, et ils ont créé leurs propres liens pour renforcer ces nouvelles connaissances. Il en est de même pour l'instruction de la morphologie, comme nous allons le voir dans la section suivante.

2.03 L'instruction de la morphologie dans la salle de classe

A) La recherche

Il existe quelques études sur l'emploi de la morphologie comme outil d'apprentissage pour les étudiants en L2. Laufer (1997) suggère que si les affixes dérivatifs sont transparents, l'apprentissage des mots se fait assez facilement. Par exemple, si un étudiant sait que le suffixe *-ment* est une formation adverbiale qui indique une manière de faire quelque chose, il comprendra sans grand effort les mots tels que *rapidement* ou *sincèrement* (notre exemple) si, bien sûr, il connaît déjà les mots de base (*rapide, sincère*). Elle note cependant qu'un manque de cohérence peut poser problème même si les affixes sont transparents. A titre d'exemple, un *spécialiste* est quelqu'un qui s'est spécialisé dans un domaine déterminé ainsi qu'un *pragmatiste* est une personne qui est pragmatique, mais une personne qui ment est un *menteur*, non pas un *mentiste (Schmitt, 2000). Laufer remarque que ceci pose problème plutôt pour la production langagière d'un apprenant que pour sa compréhension de la langue. Un problème similaire peut se voir avec des mots composés, problème que Laufer nomme « transparence trompeuse » (*deceptive transparency*). Par exemple, une *pomme de terre* n'a rien à voir avec une pomme. L'apprenant qui essaye de déduire la signification de

pomme de terre selon la forme du mot et sans aucun autre indice, n'arrivera pas à trouver la bonne définition¹².

Schmitt et Meara (1997) ont fait une recherche portant sur les connaissances lexicales d'un groupe d'étudiants japonais qui étudiait l'anglais à l'université. Ils s'intéressaient surtout aux associations lexicales¹³ que faisaient les étudiants, ainsi qu'à leur compréhension de suffixes dérivés et flexionnels. Schmitt et Meara ont commencé avec la supposition qu'il existe un lien entre le niveau de connaissances suffixales d'un étudiant et ses capacités à faire des associations lexicales. Ils ont expliqué qu'une compréhension élargie de suffixes coïnciderait avec un vocabulaire plus étendu, puisqu'elle faciliterait l'accès à d'autres mots d'une même famille. Avec un lexique plus large, l'étudiant aurait plus de mots à sa disposition pour pouvoir faire des associations.

Dans cette étude, le groupe d'étudiants japonais a passé deux tests de vocabulaire, le premier au début de l'année scolaire, et le deuxième treize semaines plus tard. Les deux tests étaient identiques, le but étant de vérifier à quel point les étudiants avaient amélioré leurs connaissances lexicales après quatre mois d'étude. Une partie de ce test consistait en l'emploi des suffixes dans la formation des familles de mots. Par exemple, Schmitt et Meara (1997) ont noté la compétence des étudiants à utiliser des suffixes anglais tels *-able*, *-age*, *-ment*, *-ing*, etc. pour former des nouveaux mots lorsque les radicaux étaient fournis.

¹² Voir les fiches pédagogiques pour une explication de l'origine du mot *pomme de terre*. On comprend la forme du mot lorsqu'on comprend son étymologie. Cet exemple est extrêmement utile, car les étudiants posent souvent la question du lien entre « pomme » et « pomme de terre ».

¹³ Les associations lexicales sont des rapports qui servent à relier des mots dans l'esprit d'un apprenant.

Les résultats de cette recherche ont montré que les étudiants ayant une bonne compréhension des suffixes étaient ceux qui avaient aussi le vocabulaire le plus large. Schmitt et Meara (1997) expliquent que ces résultats sont peu surprenants, mais ce qui est important à noter est que cette étude représente le premier exemple de preuve empirique démontrant cette relation pour les apprenants d'une L2. De ce fait, Schmitt et Meara constatent qu'il y a beaucoup de recherche à faire sur les corrélations entre les différents types de connaissances lexicales.

Six ans après cette étude, Morin (2003) a dit qu'il existait toujours une lacune dans la recherche sur l'acquisition du vocabulaire en L2 concernant l'analyse morphologique des mots comme stratégie d'apprentissage du vocabulaire. Elle explique qu'à part l'étude de Schmitt et Meara, personne n'a abordé le sujet de la morphologie dérivative en L2. Morin dit que cette lacune est d'autant plus surprenante que de nombreuses études en L1 sur l'acquisition de la morphologie dérivative en anglais ont montré qu'une connaissance des relations morphologiques des mots permet aux étudiants d'améliorer leur vocabulaire : « The ability to utilize morphological relatedness among words becomes an increasingly necessary skill that gives students a distinct advantage when exposed to unfamiliar low frequency words » (Morin, 2003 : 201).

De plus, Morin (2003) souligne l'importance d'une connaissance de la morphologie dérivative d'une langue, par comparaison avec la morphologie

flexionnelle¹⁴ : « Knowledge of inflectional morphology may be the key to grammatical accuracy, but knowledge of derivational morphology is the key to increased vocabulary knowledge » (Morin, 2003 : 215). Morin est arrivée à cette conclusion lors d'une étude qu'elle a faite avec un groupe d'étudiants universitaires dans un cours d'espagnol pour les débutants. Le but de cette étude était de découvrir si l'instruction explicite des suffixes dérivatifs espagnols à des étudiants anglophones entraînerait une amélioration dans leur niveau de vocabulaire réceptif et productif, comparé au niveau des étudiants sans instruction morphologique. Les résultats ont indiqué que cette stratégie pouvait entraîner des avantages immédiats pour la production langagière des apprenants, ainsi que pour leurs connaissances réceptives.

Certains chercheurs ont noté que les professeurs de langue enseignent assez souvent la morphologie lexicale dans la salle de classe, mais que les résultats ne sont pas toujours idéaux (Graves, 1987; Nattinger, 1988; Bogaards, 1994;). Les problèmes majeurs sont les suivants :

1) La signification d'un affixe n'est pas toujours la même, donc si on fournit des définitions spécifiques pour les affixes aux étudiants, ils peuvent se tromper et mal identifier le sens d'un préfixe ou d'un suffixe.

¹⁴ Une connaissance de la morphologie flexionnelle contribue sans doute énormément à la compréhension de la grammaire d'une langue. La morphologie flexionnelle détermine les différentes formes que peut prendre un lexème, sans que ce lexème change de catégorie grammaticale. Par exemple, le 's' qui s'ajoute à un mot singulier pour le transformer en pluriel, ou les différentes terminaisons d'un verbe conjugué, telles *voudrai*, *voudras*, *voudra*, etc. La morphologie flexionnelle est surtout importante à l'écrit, tandis qu'à l'oral elle est souvent imperceptible. Comme nous n'avons pas abordé l'enseignement de la morphologie grammaticale dans nos cours, nous ne le discuterons pas dans ce projet. Cependant, nous voulons noter qu'il existe encore un tout autre aspect de l'enseignement de la morphologie.

2) Les affixes sont souvent présentés sous forme de liste, par exemple une liste des préfixes les plus utilisés en français. Les étudiants sont alors obligés de mémoriser des listes d'affixes, méthode qui s'approche de celle de la méthode grammaire / traduction (*Grammar / Translation Method*), le problème majeur ici étant un manque de contexte.

En revanche, d'autres chercheurs ont constaté l'utilité d'apprendre les affixes aux étudiants. Gairns et Redman disent:

Focus on word building is likely to pay dividends for the learner both receptively and productively. With the receptive skills, an understanding of all [...] aspects of word building is essential if the learner is to make informed guesses about the meaning of unknown items. In terms of productive skills, a knowledge of some basic principles of word building and specific examples will serve to widen a learner's range of expression (1986 : 48)

Stoller et Grabe écrivent:

Students should be aware of productive word families, stems, and meaningful affixes. By becoming familiar with only a few stems, prefixes and suffixes, students will recognize the meaning of many words; one root or affix can often provide a student with a clue to the meaning of dozens of words. (1993 : 32)

Blachowicz et Fisher (2002 : 190) notent que « It is [...] important to teach students particular meanings of affixes and root words so that inferences about

meaning can become transparent, and the process of determining meaning through structural analysis is internalized ».

B) Compte rendu qualitatif de l'expérience personnelle

Dans mes cours à l'université de Victoria, ainsi que dans mon cours dans l'île de Galiano (je fais référence ici aux mêmes cours que ceux présentés dans la section précédente), je n'ai jamais employé de liste pour enseigner la morphologie des mots. Cela ne veut pas dire que ce n'est pas possible d'acquérir une bonne connaissance des éléments de mots en mémorisant une liste. Bogaards (1994) a constaté qu'il est tout à fait possible d'acquérir le vocabulaire en mémorisant des listes, pourtant il ne suggère pas que ce soit la meilleure méthode. J'ai plutôt choisi de me concentrer sur les éléments de mots au fur et à mesure qu'ils se présentaient dans les textes. Par exemple, la phrase suivante se trouvait dans un texte pour débutants : *Le temps est désagréable*. On peut déconstruire le mot désagréable en quatre parties (*dés-*, *a-*, *gré*, *-able*)¹⁵, et le mot peut être enseigné à la fois comme une unité et comme un composé. De cette manière, en associant le mot à son texte, on s'assure de garder son contexte d'utilisation. Les étudiants peuvent voir des mots qui contiennent des éléments au lieu d'étudier une liste d'éléments isolés.

Parfois la définition d'un affixe n'est pas claire, et donc il est important de le voir dans un mot afin de le comprendre. A titre d'exemple, expliquer la signification d'un suffixe tel que *-eux* ou *-aire* n'est pas forcément évident. On

¹⁵ Voir les fiches pédagogiques pour une explication sémantique de ces éléments.

pourrait dire que ces suffixes désignent tous les deux « qui a la qualité de », mais sans exemple, cette définition est un peu vague. Par contre, si on donne aux étudiants les exemples de *nuageux* et de *solaire*, l'explication devient beaucoup plus claire. De plus, il importe que le professeur demande aux étudiants de fournir eux-mêmes d'autres exemples de mots qui contiennent les mêmes éléments qu'ils viennent d'apprendre. Quand un apprenant crée lui-même des liens entre des mots, la compréhension de ces mots est renforcée. Schmitt (2000) explique que le processus de l'acquisition du vocabulaire se fait progressivement, et à chaque fois qu'un apprenant voit un mot sous un nouvel angle, sa compréhension lexicale est approfondie.

Les étudiants peuvent souvent donner les définitions des mots composés de différents éléments, sans avoir une compréhension de ces éléments. Par exemple, lors d'une leçon sur le vocabulaire de l'école dans un cours de débutants (French 100), les étudiants ont pu expliquer les mots suivants : *la philosophie*, *la bibliothèque*, et *l'orthographe*. Pourtant, quand je leur ai demandé de m'expliquer les parties de ces mots, la seule réponse que j'ai eue se liait à l'élément grec *biblio-*. Une étudiante a répondu que, sans être certaine, elle pensait que *biblio-* voulait dire « livre ». Personne ne pouvait donner la définition des autres éléments. Schmidt (1990) insiste sur l'idée qu'il est essentiel qu'un apprenant ait une conscience de l'information qu'il veut acquérir, et donc que l'instruction explicite ait un rôle fondamental à jouer dans l'acquisition du vocabulaire. Le rôle du professeur dans une telle situation est donc de guider l'étudiant, en soulignant l'existence des parties de mots, pour que les étudiants notent non seulement le

sens du mot comme unité, mais qu'ils remarquent aussi que le mot se compose des éléments qui ont eux-mêmes des significations individuelles.

En outre, il est essentiel que, en tant que professeur, on communique aux étudiants les raisons pour lesquelles une connaissance de la morphologie lexicale leur serait utile. Il ne suffit pas de leur donner les définitions des éléments, il faut aussi leur expliquer comment ils pourraient se servir de cette information. A cette fin, on peut leur demander de trouver des mots contenant les mêmes éléments. Ainsi, ils se rendent compte eux-mêmes qu'il existe souvent un grand nombre de mots qui sont reliés morphologiquement au vocabulaire qu'ils sont en train d'étudier, et que, en fait ils les connaissent déjà. Cette approche aura plus de succès que de leur dire que s'ils comprenaient le sens des affixes ou des éléments grecs et latins, ils se trouveraient capables de comprendre une énorme quantité de mots.

Un deuxième aspect important concerne les liens morphologiques qui existent entre le français et d'autres langues. Quand on apprend les parties des mots en français, on acquiert en même temps des connaissances qui peuvent se transférer à l'acquisition d'autres langues telles que l'italien, l'espagnol ou bien sûr l'anglais. Les parties de mots qui viennent du grec et du latin se retrouvent dans plusieurs langues, donc une familiarité avec ces éléments est avantageuse pour les locuteurs ou lecteurs de beaucoup de langues modernes. Les étudiants dans mes cours de tous niveaux s'intéressaient tout particulièrement aux rapports entre l'anglais (langue qui est, pour la grande majorité des étudiants à qui j'ai enseigné, leur L1) et le français.

Par exemple, dans mon cours de deuxième année (French 291 / 292), cours où les étudiants avaient déjà une assez bonne connaissance du français, j'ai demandé aux étudiants s'ils pouvaient deviner la formation du mot *bracelet*, mot qui s'écrit de la même façon en anglais et en français. Personne n'a fourni de réponse, mais quand j'ai expliqué que *bracelet* se compose du mot *bras* et du suffixe diminutif *-elet* (*bracelet* essentiellement voulant dire « petit bras »), la réaction des étudiants était encourageante. En effet, ils étaient surpris de ne s'être pas rendu compte auparavant de ces deux parties, parties dont ils étaient tous familiers dans d'autres contextes. Ils m'ont dit que puisque le mot était facile, car identique en anglais, il ne nécessitait pas d'effort pour le comprendre, donc ils n'y avaient plus jamais pensé. Un étudiant a remarqué que, pour commencer, il se demandait pourquoi je perdais du temps à parler d'un mot que tout le monde connaissait, mais qu'en fait l'explication était vraiment intéressante, et l'incitait à étudier d'autres mots déjà connus de la même manière. Schmitt (2000) parle des différents niveaux de compréhension d'un mot, qu'un apprenant améliore son vocabulaire lorsqu'il comprend plus profondément un mot. Avec ce dernier exemple, il est clair qu'un apprenant, en adoptant une approche morphologique, peut ajouter une couche à sa compréhension d'un mot qu'il croyait connaître intégralement.

Les étudiants s'intéressent aussi aux liens qui se trouvent entre l'anglais et le français, mais qui sont moins évidents, par exemple, que le mot *bracelet*. A titre d'exemple, dans deux de mes cours (un des cours de débutants à l'université, French 100, et le cours de huitième année à l'école secondaire), j'ai montré les

liens entre le mot *déjeuner* et le mot *breakfast* (*dé-* : « l'éloignement, la séparation », *jeûner* : « se priver de la nourriture » ; *break* : « séparation », *fast* : « jeûner »). Les étudiants étaient surtout captivés par le fait qu'ils ne savaient pas que le mot anglais *breakfast* se composait de deux parties. Pourtant, c'est un mot qu'ils utilisent presque tous les jours. L'utilité de cette explication est double :

1) On présente un préfixe qui se voit souvent en français, *dé-*

2) On montre que la décomposition des mots peut se faire même pour des mots qui nous sont familiers. Donc les étudiants comprennent que cette stratégie d'apprentissage peut s'avérer utile pour différentes raisons (pour déchiffrer les composants d'un mot inconnu, et pour comprendre plus en profondeur des mots connus).

Pour revenir au débat entre méthode directe et méthode indirecte pour l'apprentissage du vocabulaire, il suffit tout simplement de dire que, en ce qui concerne la morphologie, l'une n'exclut pas l'autre. L'enseignement de la morphologie en soi est explicite, pourtant c'est aussi une stratégie que les étudiants pourront employer lorsqu'ils essaieront de déchiffrer la signification des mots dans un texte. Si un lecteur peut reconnaître ne serait-ce qu'une partie d'un mot qui lui est inconnu, il bénéficie d'un indice de plus pour deviner le sens du mot. Les connaissances morphologiques ne peuvent qu'aider à l'apprentissage du vocabulaire en contexte.

2.04 Conclusion

Nous avons montré comment l'enseignement de la morphologie pouvait aider les étudiants à acquérir du vocabulaire en L2. Quoique notre expérience personnelle dans le domaine soit surtout avec des débutants, nous souhaitons avoir établi l'utilité de cette méthode pour tous niveaux d'étudiants, lorsqu'ils apprennent le vocabulaire en contexte ou hors contexte. L'apprentissage explicite de la morphologie et l'acquisition du vocabulaire en contexte ne sont pas incompatibles. Les deux peuvent fonctionner ensemble, pour entraîner une compréhension lexicale plus développée pour les étudiants d'une L2.

3. Les Fiches Pédagogiques

3.01 Introduction

Les pages qui suivent constituent ce que nous proposons d'utiliser comme outil d'enseignement dans un cours de vocabulaire pour des étudiants de français langue seconde. Nous visons surtout des cours de niveau universitaire, pourtant les enseignants de l'école secondaire pourraient aussi profiter de ce projet. Utilisant comme base un livre de vocabulaire¹⁶ qui a longtemps été employé à l'université de Victoria dans un cours de français pour les débutants et les faux débutants, French 100, nous avons choisi un certain nombre de mots dans chaque chapitre afin de les étudier en détail.

Ces fiches sont conçues tout d'abord comme guide pour les professeurs de français; nous ne prévoyons pas que les étudiants puissent s'en servir tout seul, à moins qu'ils ne soient des étudiants de niveau avancé. Elles sont écrites d'une manière claire, ce qui permet une explication simple de la part de l'enseignant aux étudiants. Plusieurs références à l'anglais, ainsi que des comparaisons avec cette langue, sont incluses dans ces fiches car la grande majorité des étudiants qui suivent des cours de français ici à l'université de Victoria sont des anglophones.

Plutôt que d'ignorer les similarités entre les deux langues, nous proposons que les apprenants profitent de leurs connaissances déjà existantes en L1 afin de

¹⁶Leroy-Miquel, C., & Goliot-Lété, A. (1997). *Vocabulaire progressif du français*. Tours: CLE International.

faire des liens entre des mots. L'étymologie des mots français est souvent liée à l'anglais, et un grand nombre de préfixes, suffixes et éléments que l'on trouve en français se rencontre aussi en anglais. Ainsi, les étudiants élargissent à la fois leurs connaissances lexicales en L2 et en L1.

En ce qui concerne l'emploi de la morphologie dans la salle de classe, Nattinger (1988) dit que fournir des listes de radicaux et d'affixes pour que les étudiants les mémorisent est une technique employée depuis longtemps dans l'enseignement d'une L1, ainsi que dans l'enseignement d'une L2. Il explique que, en général, les apprenants essaient de se souvenir d'un nouveau mot de vocabulaire selon la forme du mot. Par conséquent, Nattinger propose que les exercices qui sont censés améliorer la capacité des apprenants de se rappeler des nouveaux mots doivent se concentrer sur la forme de ces mots. Pourtant, il note que bien que la présentation d'une liste d'affixes aux apprenants d'une langue soit une méthode utilisée couramment, elle n'est pas forcément une méthode efficace. Nous suggérons qu'il est possible d'incorporer l'enseignement des affixes dans un cours de langue sans avoir recours à des listes.

Il est à noter que dans les explications d'affixes sur les fiches, nous ne présentons que la définition qui se rattache au mot en question. Par exemple, avec le mot *jardinier*, nous expliquons que le suffixe *-ier* désigne un métier. Plus tard, nous regardons le suffixe *-ier* dans le sens d'« arbre du fruit correspondant ». Il faudrait donc expliquer aux étudiants que la valeur d'un affixe n'est pas nécessairement la seule valeur possible. En plus, pour toutes les explications où il s'agit d'une déconstruction des parties d'un mot, on devrait demander aux

étudiants de fournir d'autres exemples de mots construits avec les mêmes éléments. De cette manière, on encourage la participation des apprenants, technique qui sert à renforcer les sens des parties des mots. Les apprenants ont beaucoup plus de succès dans l'apprentissage du vocabulaire lorsqu'ils sont actifs et qu'ils créent leurs propres liens pour se souvenir du sens d'un mot (Blachowicz et Fisher, 2002).

Nous ne suggérons pas que l'instruction du vocabulaire doive toujours se faire en employant des explications morphologiques ou étymologiques. Au contraire, nous sommes bien conscients qu'il nous faudrait beaucoup trop de temps pour étudier dans un tel niveau de détail chaque mot que les étudiants sont censés connaître. Nous avançons plutôt que l'emploi d'un tel procédé pourrait faire partie d'un cours de vocabulaire qui inclurait une variété de méthodes d'enseignement, indirectes aussi bien que directes.

Afin d'incorporer ces fiches dans un cours de français, un professeur a plusieurs choix. Prenons par exemple le mot *aéroport*. L'explication de ce mot dans les fiches est suivie par une question qui porte sur l'emploi de l'élément « aéro » dans différents mots. En posant cette question aux étudiants, le professeur pourrait soit leur demander de réfléchir sans utiliser de textes ou d'aides, soit leur demander de chercher une réponse à cette question dans un dictionnaire ou à l'aide d'une autre ressource, Internet par exemple¹⁷.

Les deux approches sont valables. La première encourage les étudiants à examiner leurs connaissances linguistiques déjà existantes. Les étudiants

¹⁷ Un exemple de ressource possible est le site Web « Racines, préfixes et suffixes » <http://www.indfleurus.net/~fralica/refer/theorie/annex/racines.htm#composition>

fournissent donc un effort conscient en faisant des liens entre le mot qu'ils étudient et d'autres mots déjà connus. Cette manière d'observer ou de manipuler un élément d'un mot suit l'approche cognitive de l'apprentissage, selon laquelle l'acquisition d'une L2 se fait par le biais d'une accumulation consciente de connaissances lexicales et grammaticales. Cet effort conscient se rapproche du concept de l'observation consciente (*noticing*) décrite par Schmidt (1990) et Nation (2001). L'observation consciente implique l'isolement d'un mot de son contexte. Il faut que les apprenants fixent leur attention sur le mot comme élément de langage plutôt que comme partie d'un message (Nation, 2001).

La deuxième méthode, celle où le professeur demande aux étudiants de trouver la réponse à l'aide d'autres outils, tel un dictionnaire, encourage le développement des stratégies d'apprentissage qui leur seront utiles dans le futur. Il se peut que le professeur doive, au début, montrer aux étudiants comment utiliser ces différents outils. L'emploi de stratégies pour enrichir ou améliorer ses propres connaissances est un procédé métacognitif (Garner, 1987).

Nous avons discuté du fait que l'enseignement du vocabulaire en employant des explications morphologiques ou étymologiques ne peut se faire que pour un nombre limité de mots, par manque de temps. Puisque nous envisageons ces fiches comme faisant partie d'un cours de vocabulaire, et non pas comme la seule manière d'enseigner des nouveaux mots, nous ne proposons pas que l'évaluation des étudiants porte sur leur capacité de comprendre l'étymologie d'un mot si le but du cours est strictement l'apprentissage de nouveau vocabulaire.

Par exemple, le laboratoire pour l'ancien cours de French 100 à l'université de Victoria avait comme but l'enseignement d'un grand nombre de nouveaux mots. Plusieurs enseignants étaient responsables des multiples sections de ce cours, avec cependant un examen final commun pour tous les étudiants. Dans une telle situation, on cherche à vérifier si les étudiants ont réussi à acquérir le vocabulaire du cours, peu importe par quel moyen. Ici, la fonction de l'enseignement de l'étymologie et de la morphologie est de donner aux étudiants un moyen de se rappeler des mots, moyen que certains étudiants trouveront avantageux comparé à un classique apprentissage par cœur.

En revanche, si le professeur veut insister sur l'utilité d'une compréhension morphologique ou étymologique comme stratégie d'apprentissage, l'évaluation peut se concentrer sur la compréhension des éléments des mots étudiés en classe, ou bien sur la capacité des étudiants de pouvoir expliquer la progression étymologique d'un mot. Il est aussi possible d'évaluer les étudiants sur leur compréhension individuelle de cette stratégie d'apprentissage, donc un procédé métacognitif, en leur demandant d'y réfléchir. Est-ce que cette stratégie leur est utile ? Dans quelles autres situations pourraient-ils s'en servir ? « Metacognitive knowledge is relatively stable, usually stable information about cognition. This knowledge is about *ourselves*, the *tasks* we face, and the *strategies* we employ. » (Garner 1987)

Un professeur peut manipuler le contenu des fiches selon le niveau de compréhension de ses étudiants. Il est cependant à retenir que des étudiants universitaires d'un cours de débutants, French 100, ont réussi à répondre aux

questions des fiches telles qu'elles sont présentées dans la section suivante. Une grande connaissance de la langue française n'est donc pas requise pour pouvoir identifier les éléments d'un mot et pour pouvoir faire des liens entre ces éléments et d'autres mots. Ces liens peuvent aussi se faire entre le français et la L1 de l'apprenant. Singleton (1999) souligne l'importance de l'influence interlinguistique dans l'apprentissage d'une L2.

Il faut aussi noter que les étudiants n'ont pas nécessairement besoin d'un dictionnaire ou d'une autre ressource pour trouver l'étymologie d'un mot. Par exemple, prenons le mot *apéritif*. Nous expliquons, dans la première fiche, que le mot *apéritif* vient du verbe latin *aperire* qui a donné le mot *ouvrir*. Nous avons suggéré que le professeur demande à sa classe d'expliquer le lien entre ces deux mots. Cette question peut stimuler une discussion, si les étudiants réfléchissent un peu et ensuite expliquent les possibilités des liens entre le mot *apéritif* et le mot *ouvrir*. Il importe peu que quelqu'un trouve la bonne réponse ou non; le professeur peut la donner aux étudiants après la discussion. La discussion elle-même et le fait d'être conscient des différentes couches de compréhension d'un mot sont tout aussi importants que la réponse.

Nous avons déjà souligné le fait que ces fiches ont surtout été créées dans le but de les employer dans le cadre universitaire. Pourtant, il est aussi possible qu'un professeur de français langue seconde ou d'immersion française à l'école secondaire les utilise dans ses cours. Les questions devront simplement être adaptées selon le niveau. Par exemple, des étudiants de quatorze ans ne vont probablement pas connaître le mot *métonymie*, mot qui se voit par exemple dans

la question posée pour le mot de vocabulaire *café*. En revanche, si le professeur explique le sens du mot *métonymie*, ils seront capables de répondre à la question.

Nous avons sélectionné des mots composés d'éléments ou d'affixes très répandus en français, des mots ayant des liens avec l'anglais, et des mots ayant tout simplement une origine ou une histoire qui nous semblait intéressante, voire étrange.

Chaque entrée est formatée de la manière suivante :

- le mot à apprendre
- l'étymologie du mot
- parfois un N.B. est inclus dans l'entrée, correspondant à une explication étymologique plus détaillée
- une question que l'on peut poser aux étudiants liée à l'étymologie ou à la morphologie du mot
- une réponse à la question

Les questions choisies ne sont pas les seules questions que l'on peut poser aux étudiants, elles correspondent plutôt à des recommandations. De la même manière, les réponses aux questions suggérées ne sont pas forcément les seules réponses possibles. Ces fiches sont alors un guide pour le professeur de français, à utiliser ou à modifier selon les besoins du cours et les intérêts des étudiants.

3.02 Les Fiches

- **AÉROPORT** (*nom masculin*):

étymologie -

composé d'*aéro* et de *port*

aéro : du latin *aer* « air »

port : du latin *portus*, avec le sens de « abri pour les bateaux »

Q. Citer des mots qui sont composés de l'élément *aéro*-.

R. Exemples : *aérobic, aérosol, aérogare*

- **ANNIVERSAIRE** (*nom masculin*):

étymologie -

du latin *anniversarius* « qui retourne ou revient chaque année »

annus : « année »

vertere : « tourner »)

Attention : l'expression *bon anniversaire* ≠ *happy anniversary*

Q. Noter les parties des mots *anniversaire* et *université* qui se ressemblent. Comment sont-elles liées?

R. *vers-* : « tourner » *université* signifie littéralement « tourner en un », l'idée étant que tout est réuni ou rassembler en une seule entité

- **APÉRITIF** (*nom masculin*):

étymologie -

du verbe latin *aperire* qui a donné *ouvrir*

Q. Expliquer le lien entre le mot *apéritif*, et le mot *ouvrir*.

R. Un apéritif est censé ouvrir ou stimuler l'appétit.

- **ARC-EN-CIEL** (*nom masculin*):

étymologie –

un mot de composition française, de (*un*) *arc*, *en*, (*le*) *ciel*

DÉFINITION : « Les *mots composés* constituent des mots nouveaux et ont un sens qui leur est propre. Les éléments qui constituent un *mot composé* ne peuvent être séparés sans que le sens soit modifié. » (Le Robert & Nathan Vocabulaire, 1995 : 88)

N.B. Ici la juxtaposition de différents mots se fait par le biais des traits d'union. Ce n'est pas toujours le cas, les mots peuvent se coller ensemble, par exemple, *portefeuille*, ou ils peuvent s'écrire sans marque de liaison, par exemple, *pomme de terre*. Le même phénomène se voit avec la traduction anglaise d'*arc-en-ciel* : *rainbow*.

Q. Donner des exemples de mots composés avec des traits d'union.

R. Exemples : *rouge-gorge*, *chou-fleur*, *grands-parents*

- **ASPIRATEUR** (*nom masculin*):

étymologie –

du latin *ad-* et *spirare*, avec le suffixe *-eur*

ad- : « vers »

spirare : « respirer »

-eur : suffixe qui indique « celui qui fait, agent ou métier »

N.B. Littéralement *aspirare* veut dire « souffler vers ». En latin religieux, le mot avait le sens d' « inspirer ». Le mot *esprit*, et son équivalent anglais *spirit* viennent aussi de ce mot.

Q. Citer des mots qui se terminent par *-eur*.

R. Exemples : *acteur*, *spectateur*, *empereur*

- **AUTOMOBILISTE** (*nom masculin ou féminin*):

étymologie –

se compose de deux éléments, *auto-* et *-mobile*, et d'un suffixe, *-iste*

auto- : élément du grec « soi-même, lui-même »

mobile- : élément du latin « être en mouvement »

-iste : suffixe indiquant partisan ou métier

Q. Trouver des mots qui contiennent l'élément *auto-*.

R. Exemples : *autobiographie, autonome, autopsie*

- **BANLIEUE** (*nom féminin*):

étymologie -

composé de *ban* et de *lieue*

ban : du francique *ban* « loi dont la non-observance entraîne une peine »

lieue : du latin *leuca* désignant une mesure de distance terrestre

N.B. Au 12^e siècle le mot était un terme de féodalité désignant l'espace, d'environ une lieue, autour d'une ville dans lequel l'autorité faisait proclamer les bans et avait juridiction. Par extension, au 17^e siècle le mot a pris le sens de « territoire et ensemble des localités environnant une grande ville ».

Q. Lequel d'entre ces mots est lié étymologiquement au mot *ban* : *bannir*, *banane* ou *banque* ?

R. Le mot *bannir* vient du mot *ban*.

- **BIBLIOTHÈQUE** (*nom féminin*):

étymologie -

biblio : du grec *biblion*- « livre » ou « livres saints » d'où la *Bible*

thèque : du grec *thêkê* « coffre, boîte (où l'on dépose quelque chose) »

N.B. Ce n'est qu'en 1690 que le mot *bibliothèque* a pris comme sens « bâtiment ou lieu où se trouvent de nombreux livres ».

Q. Donner des exemples de mots qui possèdent l'élément *biblio*-.

R. Exemples : *bibliographie*, *bibliophile*, *biblique*

- **BILINGUE** (*adjectif*):

étymologie -

bi- : du latin « deux fois »

lingue : du latin *lingua* « langue »

Q. Expliquer pourquoi le mot *bilingue* avait le sens de « menteur » au 17^e siècle.

R. L'idée étant qu'avec deux « langues », on peut dire une chose à une personne, et le contraire à une autre.

- **BUREAU** (*nom masculin*) :

étymologie -

origine obscure

Q. En ancien et en moyen français le mot signifiait « une étoffe de laine brune grossière ». Cette grosse étoffe servait à faire des tapis de table, ainsi au 14^e siècle signifiait aussi « table ainsi couverte ». Quelles sont deux autres extensions de sens de ce mot?

R. Premièrement, « la pièce dans laquelle est installée la table », et ensuite, « l'établissement tout entier dans lequel travaillent des employés ».

- **CAFÉ (nom masculin):**

étymologie –

emprunté au turc *qahve*, lui-même repris à l'arabe *qahwa* qui signifiait à l'origine « liqueur apéritive »

Q. Expliquer une des extensions du mot *café*.

R. Par métonymie, le mot *café* désigne aussi un lieu public où l'on consomme des boissons ou bien le moment où l'on prend le café, après le repas.

- **CAMPING (nom masculin):**

étymologie –

adaptation d'un mot anglais *camping* (1905) qui signifiait « action de loger dans des tentes au cours d'une guerre »

N.B. Tous les mots en français qui se terminent en *-ing* sont des emprunts à l'anglais.

Q. Penser à d'autres mots qui se terminent en *-ing* que le français a emprunté à l'anglais.

R. Exemples : *shopping, jogging, parking*

- **CHÂTEAU (nom masculin):**

étymologie –

d'abord *castel*, du latin *castellum* « forteresse », « ville fortifiée »

N.B. Ce mot a la même étymologie que sa traduction anglaise, *castle*.

Q. Comment le mot *château* est-il lié aux mots *castrer* et *châtrer* ?

R. Le mot *castellum* désigne une ville fortifiée, qui indique donc une séparation entre la ville et ses alentours. Ce mot est apparenté à *castrare*, « couper », avec l'idée d'une séparation.

- **CHEVAL (nom masculin):**

du latin *caballus*, mot d'abord péjoratif qui s'appliquait à un cheval hongre et à un mauvais cheval.

Q. Le mot *cheval* a remplacé le mot latin *equus* « cheval », mais la racine *equus* reste toujours présente dans certains mots français. Lesquels ?

R. *Équitation* et *équestre*.

- **CHÔMAGE** (*nom masculin* :

étymologie –

du latin *caumare* et le suffixe *-age*

caumare : « se reposer pendant la forte chaleur », du latin *cauma* « forte chaleur »

-age : suffixe qui indique le résultat de l'action (**tous masculins)

Q. Lequel d'entre les mots suivants est lié étymologiquement au mot *chômage* : *chocolat*, *calme* ou *choix*?

R. Le mot *calme*, qui vient lui aussi du mot latin *cauma* « forte chaleur ».

- **CŒUR** (*nom masculin*):

étymologie –

du latin *cor* « cœur », qui vient d'une racine indoeuropéenne, *k'erd*, qui a aussi donné le mot du même sens en anglais, *heart*.

Q. Penser à d'autres mots qui viennent de la même racine que *cœur*.

R. Exemples : *courage*, *encourager*

- **COMMERCE** (*nom masculin*):

étymologie –

du latin *commercium* « négoce, lieu où se fait un échange économique », « relations humaines » et spécialement « relations charnelles », composé de *cum-* et de *merx*

cum-: « avec »

merx : « marchandises »

Q. Le substantif *marché* vient aussi du même mot latin *merx*, voulant dire « marchandises ». Le verbe *marcher* a-t-il aussi la même origine ?

R. Non. Le verbe *marcher* est d'origine francique voulant dire « marquer, imprimer le pas »

- **COMPÉTITION** (*nom féminin*):
emprunté à l'anglais *competition* avec le sens de « rivalité », lui-même emprunté au latin *competitio* « accord, candidature, rivale » de *competere* « tendre vers un même point », composé de *com* et de *petere*

com-: « avec »

patere : « chercher à obtenir, à atteindre »

Q. Trouver des mots avec le préfixe *com-*.

R. Exemples : *compromis, complexe, complot*

- **CONVERSATION** (*nom féminin*):

étymologie –

du latin *conversatio* « fréquentation, commerce, intimité », composé de *con-* et de *versari*

con- : « avec »

versari : « tourner »

N.B. Le sens de *converser* était d'abord « se tourner vers », et par extension « vivre avec ». Jusqu'au 17^e siècle, *conversation* voulait dire « genre de vie, conduite » et « relation ».

Q. Citer des mots composés de l'élément *con-*, voulant dire « avec ».

R. Exemples : *condominium, confédération, concentrer*

- **CONVIVE** (*nom masculin ou féminin*):

étymologie –

du latin *conviva* « invité d'un repas », dérivé de *convivere* « vivre ensemble » et par extension « manger ensemble », composé de *con* et de *vivere*

con-: « avec, ensemble »

vivere : « vivre »

Q. Trouver d'autres mots qui sont liés aux mots *vie* ou *vivre*.

R. Exemples : *vitamine, vivacité, viande*

- **CORPS** (*nom masculin*) :

étymologie -

du latin *corpus* « corps », qui marquait surtout l'opposition « corps – âme », opposé à *anima*.

Q. En quoi le mot *corps* en français est-il différent du mot *corpse* en anglais ?

R. Le mot français signifie soit l'organisme vivant, soit le cadavre. En anglais, le mot ne signifie que le cadavre.

- **DÉJEUNER** (*verbe*):

étymologie -

dis : du latin *dis-*, qui exprime la séparation, l'écartement, la direction en sens opposé, la négation, le contraire

jeûner : du latin *junare* « se priver de nourriture »

Q. En quoi ce mot ressemble-t-il au mot anglais *breakfast* ?

R. Les deux parties du mot *breakfast* sont *break* « casser » ou « rompre » et *fast* « jeûner ». L'explication étymologique des deux mots est alors la même, « ne plus jeûner ».

- **DÉSAGRÉABLE** (*adjectif*):

étymologie -

dés : du latin *dis-* « la séparation, l'écartement, la direction en sens opposé, le contraire, la négation »

a-: du latin *ad*, marquant la direction, le but à atteindre, ou le passage d'un état à un autre

gré : « ce qui plait »

-able : suffixe qui exprime « capable de, qui peut être »

Q. Chercher des mots qui commencent par le préfixe *dés-*.

R. Exemples : *déshabiller, désinfecter, désobéir*

- **ÉCOLE** (*nom féminin*):

étymologie –
du grec *skholê* « école »

N.B. En grec le mot exprimait d'abord l'idée de loisir, puis celle d'activité intellectuelle faite à loisir, par exemple les discussions scientifiques chez Platon, en contraste avec les jeux. L'anglais *school* a la même origine.

Q. Trouver d'autres mots qui sont liés étymologiquement au mot école.

R. Exemples : scolarité, scolaire, écolier

- **EMBRASSER** (*verbe*):

étymologie –
à l'origine, *embrasser* signifiait « serrer quelqu'un dans ses bras »

en- (*em* devant *b, m, p*): du lat. *in-* « dans »

bras : du latin *brac(c)hium*, « membre supérieur de l'homme », « patte de l'animal »

-er : formation verbale

Q. Trouver un lien entre le mot *embrasser* et le mot *bracelet*.

R. Le mot *bracelet* est une dérivation du mot *bras*, voulant dire « *petit bras* ». (Le suffixe *-elet* est diminutif)

- **ENFANT** (*nom masculin ou féminin*):

étymologie –
du latin *infans* « qui ne parle pas »

in- : préfixe qui indique la négation

fans : « parler »

Q. Expliquer la différence entre le mot français *enfant*, et le mot anglais *infant*.

R. *Enfant* signifie un jeune garçon ou une jeune fille, tandis que *infant* désigne un bébé, sens qui se rapproche plus du sens étymologique, puisqu'un bébé ne peut pas parler.

- **ENTERREMENT** (*nom masculin*):

étymologie -

du latin *en-* et *terra*, et du suffixe *-ment*

en- : du préfixe latin *in-* / *im-* « dans, sur, à l'intérieur »

terre- : du latin *terra* « élément », « milieu où vit l'humanité », « le sol »

-ment : suffixe qui indique le résultat de l'action (**tous masculins)

Q. Quels sont d'autres mots qui se terminent par *-ment*, indiquant le résultat d'une action?

R. Exemples : *changement, enseignement, commencement*

- **ÉTRANGER** (*nom masculin*):

étymologie -

étrange : du latin *extraneus* « du dehors, extérieur »

le préfixe *extra-* peut avoir le sens de « hors de », exemple : *extraterrestre*

-er, -ère, -ier, -ière : désigne une personne

N.B. *stranger* en anglais et *étranger* en français sont des mots apparentés.

Q. Donner des exemples de mots qui désignent une personne et qui finissent en *-er, -ère, -ier, ou -ière*.

R. Exemples : *boucher / ère, boulanger / ère, cuisinier / ière, prisonnier, ière*

- **ÉQUIPE** (*nom féminin*):

étymologie -

le verbe *équiper* vient de l'anglo-saxon *scipian* « naviguer »

N.B. Le mot *équipe* s'emploie d'abord, au 15^e siècle, au sens d'« équipage d'un bateau ».

Q. Citer des mots anglais qui ont la même origine que le mot *équipe*.

R. Exemples : *ship, skipper, skiff*

- **FAMILLE** (*nom féminin*):

étymologie -
du latin *familia* « serviteur »

N.B. La *familia* romaine était l'ensemble des esclaves attachés à la maison du maître.

Q. Quels sont d'autres mots qui viennent de la même racine que le mot *famille*?

R. Exemples : *familier, familiarité* (A l'origine, ces mots étaient réservés pour décrire la famille. Maintenant les sens de ces mots sont élargis.)

- **FORÊT** (*nom féminin*):

étymologie -
probablement du latin *silva forestis* qui signifiait « forêt relevant de la cour de justice du roi »

silva : « forêt »

forestis : « le territoire dont le roi se réservait la jouissance »

Q. Trouver d'autres mots composés de l'élément *sylv*.

R. Exemples : *sylviculture, sylvestre, sylvain*

- **FROMAGE** (*nom masculin*) :

étymologie -
du latin *caseus formaticus* « fromage fait dans une forme »

caseus : « fromage »

formaticus : « fait dans une forme »

N.B. Le mot *caseus* a donné le mot anglais *cheese*. Comme avec les mots *forêt* et *jardin*, le français a fait une substitution de sens, prenant le mot latin *formaticus* pour représenter le mot *caseus*. Au 12^e siècle, le mot *fromage* s'écrivait *formage*.

-age : suffixe qui représente le résultat de l'action (**tous masculins)

Q. Donner des exemples de mots avec le suffixe *-age*, représentant le résultat d'une action

R. Exemples : *mariage, chauffage, nettoyage*

- **GENDRE** (*nom masculin*):

étymologie -

du latin *gener* « mari de la fille »

Ce mot est de la famille de *gignere* « engendrer, naître ».

Q. Lesquels des mots suivants viennent de la même racine que *gendre*?

Génération, généreux, généalogie.

R. Tous les trois. A l'origine *généreux* voulait dire « de naissance noble ».

- **GENTIL/LE** (*adjectif*):

étymologie -

du latin *gentilis* « propre à la famille »

n.B. Au 11^e siècle, *gentil* avait le sens de « noble de naissance » ou « noble de cœur, brave ». Un gentilhomme était donc, à l'origine, un homme noble de naissance.

Q. Commenter la relation entre le mot *gentil* en français, et le mot *gentle* en anglais.

R. Ces deux mots ont la même étymologie, mais ils sont des faux- amis.

***Gentle* se traduit par *doux* en français.**

- **GRAND/E** (*adjectif*):

étymologie -

du latin *grandis* « grand », « avancé en âge », et appliquée au style, « sublime, imposant »

n.B. En ancien français, *grand* n'avait qu'une terminaison pour les deux genres. Il reste certaines expressions où *grand* ne s'accorde pas : *grand-mère*.

Q. Le mot *grandis*, qui était plutôt employé dans la langue parlée, était synonyme du mot *magnus*. Trouver des mots courants qui sont dérivés du mot *magnus*.

R. Exemples : *magnifique, magnifier, magnum*

- **GRASSE MATINÉE** (*nom féminin*):

étymologie -

grasse : du latin *crassus* « épais » ou « corpulent, gros »

matin : du latin *matutinum tempus* « le temps de la journée avant midi »

ée : suffixe qui désigne la durée

Q. Comment expliquer le mot *grasse* dans cette expression?

R. De l'idée d'abondance, on est passé à celle de temps agréablement prolongé.

- **GYMNASE** (*nom masculin*):

étymologie -

emprunt au latin *gymnasium* « lieu public destiné aux exercices du corps, chez les Grecs »

gymn(o)- : élément du grec *gymnos* « nu, sans vêtements »

Q. Expliquer l'emploi de l'élément *gymn-* dans ce mot.

R. On avait coutume en Grèce de pratiquer nu l'exercice physique.

- **HÉMISPHERE** (*nom masculin*):

étymologie -

hémi- : élément du grec *hêmi* « demi », qui correspond au latin *semi-*

sphère : du grec *sphaira* « corps rond »

Q. Identifier des mots qui sont composés avec l'élément *sphère*.

R. Exemples : *atmosphère, sphérique, sphère*

- **HOMME** (*nom masculin*):

étymologie -

du latin *homo* « être humain »

N.B. Attesté au 10^e siècle sous les formes *hom* et *om*, d'où vient le mot *on*, qui peut avoir le même sens que l'anglais *one*, mais qui n'a pas la même étymologie.

Q. Est-ce que les mots *homogène, homosexuel* et *homonyme* viennent de la même racine que *homme* ?

R. Non. L'élément *homo* dans ces trois mots vient du grec *homos*, voulant dire « semblable, le même »

- **HÔPITAL** (*nom masculin*) :

étymologie -

du latin *hospitale* « hôpital »

Q. Le mot *hôpital* s'appliquait d'abord à un établissement religieux recevant des personnes démunies, et n'avait pas de connotation médicale. Penser à un mot en français qui est semblable au mot *hôpital*.

R. Le mot *hôtel* est un doublet du mot *hôpital*. Cela veut dire que les deux mots ont la même étymologie, mais n'ont plus le même sens, ni la même forme.

- **IMMENSE** (*adjectif*):

étymologie -

du latin *immensus* « sans limite, infini »

im- : [forme de *in-*] indique la négation, l'absence ou le contraire de quelque chose

ensus : « mesurer »

N.B. On voit un affaiblissement de sens au cours des siècles. Au 14^e siècle le mot indiquait « total, sans réserve ». Au 15^e siècle, il désignait « dont l'étendue, les dimensions sont considérables ». Depuis le 17^e siècle, il veut dire « très grand ».

Q. Chercher d'autres mots avec le préfixe *im-* ou *in-*, exprimant la négation.

R. Exemples : *immobile, inacceptable, indépendant*

- **IMPOLI/E** (*adjectif*):

étymologie -

in- (*im-* devant *b, m, p*) : élément négatif, du préfixe latin *in-*

poli : du latin *politus* « lisse, luisant, uni »

Q. Expliquer comment le sens concret du mot *poli* s'est étendu au sens figuré.

R. Un objet poli est lisse et brillant. Une personne polie a donc ces mêmes caractéristiques en ce qui concerne ses capacités d'interaction avec les autres. Sa manière de s'exprimer n'est pas rude.

- **JARDINIER** (*nom masculin*):

étymologie -

jardin : semble désigner un enclos ; probablement issu du gallo-roman *hortus gardinus*, qui veut dire « jardin enclos »

hortus : nom latin pour « jardin »

gardinus : nom francique pour « clôture »

-ier : suffixe « métier »

Q. Donner des exemples de mots qui se terminent en *-ier*, indiquant un métier.

R. Exemples : *policier, plombier, épicier*

- **JOURNAL** (*nom masculin*):

étymologie -

jour : du latin *diurnum* « jour »

-al : suffixe indiquant « qui a la qualité de » ou « qui appartient à »

N.B. En latin, le mot signifiait « mesure de terre correspondant à la surface labourable en un jour ». Le mot est apparu en français premièrement comme adjectif. Au 14^e siècle, *journal* commence à désigner une relation quotidienne des événements.

Q. Donner des exemples de mots qui se terminent par le suffixe *-al*.

R. Exemples : *final, national, amical*

- **KILOGRAMME** (*nom masculin*):

étymologie –

kilo : du grec *khilioi* « mille »

gramme : du grec *gramma* « gramme, 24^e partie de l'once », sens dû à un calque maladroit du latin *scripulum* « scrupule, 24^e partie de l'once » considéré à tort comme un dérivé de *scribere* « écrire » et par la suite comme un correspondant du grec *gramma*, proprement « lettre ».

N.B. *Gramme* en tant que « mesure » et *-gramme* en tant qu'élément désignant « lettre » ou « graphique » sont donc identiques étymologiquement.

Q. Citer des mots qui sont composés de l'élément *gramme*, soit avec le sens de « lettre » ou « écrire » soit avec le sens de « mesure ».

R. Exemples : *grammaire, milligramme, télégramme*

- **LIBRAIRIE** (*nom féminin*):

étymologie –

du latin *libraria* « bibliothèque », de *liber* « livre »

Q. Expliquer la relation entre le mot français *librairie*, et le mot anglais *library*.

R. Ces mots sont des faux-amis. Le mot anglais *library* a été emprunté au français, avec le sens originel de « bibliothèque ». L'anglais a gardé ce sens, mais en français le sens a changé pour désigner « la commerce des livres » ou « le magasin où l'on vend des livres ».

- **LOGICIEL** (*nom masculin*):

étymologie –

formé vers 1970 de *logique* et de la dernière syllabe de *matériel*

logique : du grec *logikos*, « qui concerne la raison » ou « qui concerne la parole »

Q. Chercher des mots qui sont formés de l'élément *-logie*.

R. Exemples : *technologie, biologie, logique*

- **MAGASIN** (*nom masculin*):

étymologie -

emprunté à l'arabe *mahazin* « entrepôt »

Q. Le mot français *magasin* a donné un mot en anglais, qui à son tour a donné un mot en français. Quels sont ces mots ?

R. Le mot *magasin* a donné *magazine* en anglais, avec le sens de « revue », que le français a ensuite emprunté à l'anglais : *un magazine*.

- **MAIN** (*nom féminin*):

étymologie -

du latin *manus* « main »

Q. Expliquer la relation entre le mot *main* et les mots *manufacturer* et *manuscrit*.

R. Un *manuscrit* est écrit à la main. *Manufacturer* voulait dire, à l'origine, « fabriquer, utilisant surtout le travail à la main »

- **MATERNEL/LE** (*adjectif*):

étymologie -

matern : du latin *maternus* « mère »

-el, -elle : « propre à »

N.B. Au 14^e siècle *langue maternelle* voulait dire « langue du pays où l'on est né ». Aujourd'hui l'expression signifie la première langue que parle une personne.

Q. Identifier d'autres mots qui se terminent par le suffixe *-el / -elle*.

R. Exemples : *essentiel, individuel, naturel*

- **NATUREL/LE** (*adjectif*):

étymologie –

nature : du latin *natura* « fait de naître, action de faire naître » et de là « origine, extraction »

-el : suffixe voulant dire « qui a la qualité de » ou « qui appartient à »

Q. Citer d'autres mots qui se terminent en *-el* ayant le sens de « qui a la qualité de » ou « qui appartient à ».

R. Exemples : *annuel, conditionnel, intellectuel*

- **ORAGE** (*nom masculin*):

étymologie –

ore : « vent », du latin *aura* « vent, souffle »

-age : suffixe collectif, ensemble (**tous masculins)

Q. Trouver d'autres mots qui se terminent par *-age*.

R. Exemples : *village, équipage, paysage*

- **ORDINATEUR** (*nom masculin*):

étymologie –

du latin *ordinator* « celui qui règle, qui met en ordre »

Q. Le mot *ordinateur* est-il un mot ancien ou moderne en français ?

R. C'est un mot ancien. On l'a d'abord employé pour « celui qui institue », en parlant du Christ. Pour le sens moderne, le mot a été formé d'après le sens initial du latin « mettre en ordre ».

- **ORTHOGRAPHE** (*nom féminin*):

étymologie –

emprunté au latin *orthographia* « manière correcte d'écrire un mot », qui était un emprunt au grec, composé des éléments *ortho-* et *graphie-*.

ortho- : « direct, en ligne droite » aussi « véridique, correct, honnête »

graphia- : « écrire »

Q. Citer d'autres exemples de mots composés de l'élément *ortho-*.

R. Exemples : *orthodoxe, orthodontiste, orthogonal*

- **PANTALON** (*nom masculin*):

étymologie –

d'un nom propre italien, *Pantalone*

Pantalone : le nom d'un personnage bouffon du théâtre qui était vêtu d'un habit tout d'une pièce

N.B. Au 16^e siècle, le nom commun désignait l'habit du personnage, une sorte de salopette allant du cou aux pieds. Au 17^e siècle, le mot désignait un personnage bouffonnement hypocrite. Depuis la Révolution française (1790), le mot est employé au sens moderne.

Q. Citer d'autres mots qui étaient des noms propres au départ.

R. Exemples : *poubelle, guillotine, sandwich*

- **PARAPLUIE** (*nom masculin*):

étymologie –

para : préfixe tiré de mots empruntés à l'italien voulant dire « protéger », avec l'idée d'une protection contre quelque chose

pluie : du latin *pluvia* « pluie »

N.B. Le mot *parasol* (1540) est apparu avant *parapluie* (1662). Au 17^e siècle, on eut l'idée d'utiliser les parasols pour se protéger de la pluie en les rendant imperméables.

Q. Donner des exemples de mots avec le préfixe para-, ou ce préfixe a un sens autre que « protection contre ».

R. Exemples : *paramédical, paramètre, paralyser*

- **PARFUMERIE** (*nom féminin*):

étymologie -

de *parfum* et *-erie* *Parfum* vient du latin *per-* et *fumare*.

per- (*par-*) : « à travers »

fumare : « dégager de la fumée »

-erie : suffixe désignant un lieu de commerce (**tous féminins)

N.B. Au 16^e siècle, *parfum* signifiait « une fumée, une fumigation » et plus particulièrement « une fumée odoriférante ».

Q. Trouver d'autres mots qui finissent en *-erie*, qui désignent des lieux de commerce.

R. Exemples : *épicerie, boulangerie, boucherie*

- **PASSION** (*nom féminin*):

étymologie -

du latin *passio*, du verbe *pati* « souffrir »

N.B. Le mot en latin avait le sens de « souffrance physique, douleur, maladie »

Q. Trouver un mot qui a la même origine que le mot *passion*, mais qui a toujours un sens relié à la souffrance (Penser au verbe latin *pati*).

R. un *patient* « client d'un médecin »

- **PAUVRE** (*adjectif*):

étymologie -

du latin *pauper* « nécessiteux »

N.B. Ce mot fait partie du même groupe que *paucus* « peu », *paulus* « petit » et *pauillus* « tout petit ».

Q. L'anglais a gardé le mot latin *pauper*, mais avec quel changement de sens ?

R. Le mot *pauper* est maintenant un substantif ayant le sens de « personne sans ressources ». L'adjectif anglais *poor* a également la même origine.

- **PAYSAN** (*nom masculin*):

étymologie -

du latin *pagensis* qui signifie « habitant de la région » qui a aussi donné le mot *païen*

-an, -anne : « propre à »

Q. Quel est le lien entre le mot *paysan* et le mot *païen*?

R. Le sens péjoratif de *pagensis* était « civil », employé comme tel par les clercs de l'antiquité pour désigner tout ceux qui n'appartenaient pas à l'Église.

- **PHILOSOPHIE** (*nom féminin*):

étymologie -

emprunté au grec *philosophia*, composé des éléments *philo-* et *sophos-*

philo- : « amour, goût » ou « ami »

sophos- : « habile » ou « prudent, sage »

Q. Chercher d'autres mots composés soit de l'élément *sophos-*, soit de l'élément *philo-*.

R. Exemples : *sophistiqué, philanthrope, bibliophile*

- **POMME DE TERRE** (*nom féminin*):

étymologie -

un mot de composition française, de (*une*) *pomme* + *de* + (*la*) *terre*

N.B. Avant le 5^e siècle, le mot latin *poma*, qui est devenu *pomme* en français, désignait le fruit comestible d'un arbre en général. Donc, dans le mot *pomme de terre*, *pomme* est pris au sens ancien de « fruit ».

Q. Trouver d'autres mots composés sans traits d'unions.

R. Exemples : *brosse à dents, salle à manger, voie ferrée*

- **POMMIER** (*nom masculin*):

étymologie –

pomme : du latin *poma* « fruit »

-ier / -er : suffixe « arbre du fruit correspondant » (**tous masculins)

N.B. A comparer, l'emploi du suffixe *-ier* dans ce cas et dans le mot *jardinier*, expliqué ci-dessus.

Q. Trouver d'autres mots qui se terminent en *-ier / -er*, indiquant un arbre du fruit correspondant.

R. Exemples : *noyer, citronnier, bananier*

- **PROBLÈME** (*nom masculin*):

étymologie –

du latin *problema* « question à résoudre », emprunt au grec *problēma* qui désigne « ce que l'on a devant soi ». Le mot est dérivé de *proballein*, composé de *pro-* et de *ballein*

pro- : « devant »

ballein : « jeter »

Q. Littéralement, le mot *problème* veut dire « jeter devant ». Expliquer comment l'étymologie est liée au sens du mot.

R. Par abstraction le mot veut dire « mettre en avant comme argument » ou « mettre en avant une question, une tâche »

- **PROGRAMME** (*nom masculin*):

étymologie –

un emprunt au grec *programma* « ce qui est écrit à l'avance »

pro- : « avant »

gramma : « ce qui est écrit »

Q. Trouver des mots qui contiennent l'élément *pro-*, avec le sens d' « avant ».

R. Exemples : *pronom, projecteur, progrès*

- **RÉFLÉCHIR** (*verbe*):

étymologie -

du latin *reflectere* « courber en arrière, recourber »

re- : marquant le mouvement en arrière

fectere : « courber, ployer »

Q. En regardant l'étymologie du mot, expliquer son sens concret et son sens abstrait.

R. Le sens concret : le *re-* indique un mouvement physique en arrière, un changement de direction des ondes, qui rencontrent un corps interposé.

Le sens abstrait : le *re-* indique un mouvement figuré en arrière, un retour de la pensée sur elle-même.

- **REMERCIEMENT** (*nom masculin*)

étymologie -

re- : du latin *re-* indiquant un mouvement en arrière, le retour à un état antérieur, la répétition, le renforcement ou l'achèvement

merci : du latin *mercedem* « salaire, récompense »

-ment : suffixe qui indique le résultat de l'action (**tous masculins)

Q. Citer d'autres mots qui commencent par le préfixe *re-*. (Noter qu'un mot peut commencer par *re-* sans que ce soit ce préfixe, ex. *réalité*, *rêver*)

R. Exemples : *revenir*, *revoir*, *réécrire*

- **REPAS** (*nom masculin*):

étymologie -

de l'ancien français *repas*, composé de *re-* et de *past*

re- : valeur itérative

past : du latin *pastus* « pâture, nourriture des animaux ou de l'homme »

N.B. Jusqu'au 16^e siècle, le mot voulait dire « nourriture » en général, avant de se spécialiser au sens de « succession de mets que l'on prend à certaines heures ».

Q. Chercher des mots composés du préfixe *re-*, avec un sens répétitif.

R. Exemples : *redire*, *réaffirmer*, *réitérer*.

- **RESTAURANT** (*nom masculin*):

étymologie –

du verbe latin *restaurare* « rebâtir, refaire, réparer » ou « renouveler » composé du préfixe *re-* et *instaurer*, avec une substitution de préfixe, et le suffixe *-ant*
re- : valeur itérative

-ant : suffixe qui indique un état ou une qualité

Q. Au 16^e siècle, le mot restaurant signifiait « aliment reconstituant ».

Expliquer le changement de sens de ce mot.

R. Le mot signifie, par métonymie, l'établissement servant ces aliments contre paiement.

- **RICHE** (*adjectif*):

étymologie –

du francique *riki* « puissant »

Q. Le mot riche appartient à une racine germanique que l'on retrouve dans l'anglais *rich* et dans l'allemand *reich*. Cette racine correspond au latin *rex*. Que veut dire *rex* ?

R. *Rex* veut dire « roi ». Les liens sont clairs entre le roi et la richesse.

- **SALAIRE** (*nom masculin*):

étymologie –

emprunté du latin *salarium*, à l'origine « ration de sel » puis « somme donnée aux soldats pour acheter leur sel »

Q. Lesquels d'entre ces mots sont eux aussi liés au mot *sel* : *salami*, *sale* ou *salade* ?

R. *Salami* et *salade*. *Salami* veut dire, à l'origine, « chose salée », et *salade* « mets salé »

- **SALUT** (*nom masculin*) :

étymologie –

du latin *salvus* « entier, intact »

N.B. D'abord le mot apparaissait dans le vocabulaire religieux « le fait d'échapper à la mort, à la damnation éternelle, grâce à la médiation du Christ ». Ensuite il se disait du fait d'échapper à la mort ou au danger. Il est attesté depuis le 17^e siècle comme formule brève d'accueil ou d'adieu, valeur très affaiblie.

Q. Lequel d'entre ces mots a la même étymologie que le mot *salut* : *sauf*, *salade* ou *salaire* ?

R. Le mot *sauf* vient aussi du latin *salvus*.

- **SOLAIRE** (*adjectif*):

étymologie –

sol : du latin *sol* « soleil »

-aire : « qui a la qualité de »

Q. Citer d'autres mots qui se terminent par *-aire*, avec le sens de « qui a la qualité de ».

R. Exemples : *scolaire*, *alimentaire*, *supplémentaire*

- **SOUPE** (*nom féminin*):

étymologie –

du latin *suppa* « tranche de pain sur laquelle on verse le bouillon »

Q. Expliquer le changement de sens du mot *soupe*.

R. Par métonymie, le sens du mot est devenu « le bouillon épaissi par des tranches de pain, ou par des aliments solides ».

- **SOUS-VÊTEMENT** (*nom masculin*):

étymologie –

mot de composition française, de *sous* et *vêtement*

sous : du latin *sub-* « en bas » par rapport à ce qui est « en haut »

vêtement : du latin *vestimentum* « vêtement » ou « couverture »

Q. Les mots *vest* en anglais et *veste* en français ont la même racine, mais ne veulent pas dire la même chose. Expliquer la différence entre ces deux mots.

R. Une *veste* est un vêtement court, avec manches, ouvert devant et qui se porte sur la chemise (en anglais – *jacket*). *Vest* est un vêtement court, sans manches qui se porte sur la peau ou sur la chemise (en français – *gilet*).

- **SYMPATHIQUE** (*adjectif*):

étymologie –

emprunt au grec *sumpatheia* « participation à la souffrance d'autrui »

syn- : [variantes *sym-*, *syl-*] du grec *sun* « avec »

pathique : du grec *pathos* « ce qu'on éprouve »

N.B. Le mot *sympathique* n'a pas le même sens que le mot anglais *sympathetic*

Q. Trouver des mots avec l'élément *sym-* ou *syn-* ayant le sens d' « avec ».

R. Exemples : *symphonie*, *symétrie*, *synchrone*

- **TÉLÉPHONE** (*nom masculin*) :

étymologie -

commun à de nombreuses langues, des éléments grecs *télé-* et *-phônê*

télé- : « loin »

-phônê : « son, voix »

Q. Citer des mots qui possèdent l'élément *-phone*.

R. Exemples : *saxophone, phonétique, cacophonie*

- **TÉLÉVISION** (*nom féminin*):

étymologie -

télé : du grec *têle* « loin », « au loin », « à distance »

vision : du latin *visio* « voir »

Q. Trouver des exemples de mots qui possèdent l'élément *télé-*.

R. Exemples : *téléphone, télécharger, télégramme*

- **TENNIS** (*nom masculin*):

étymologie -

emprunté à l'anglais *tennis* (1836)

Q. Le mot tennis en anglais a été emprunté au français au 14^e siècle, sous la forme de *tenetz*. *Tenez* était une exclamation française qui signifiait quoi ?

R. C'était l'exclamation du serveur dans ce jeu, « tenez », lorsqu'il lançait la balle.

- **TOMBER** (*verbe*):

étymologie -

du radical *tumb-*, « une chute » ou « un saut »

Q. Le mot est considéré comme étant onomatopéique, probablement utilisé par les jongleurs et qui aurait voyagé d'un pays à l'autre, car des mots semblables se voient dans plusieurs langues. Penser à un mot comparable en anglais, ou dans une autre langue.

R. En anglais, *tumble*.

- **TÔT** (*adverbe*) :

étymologie -

d'abord *tost*, du latin *tostum* « dessécher, griller »

N.B. De ce mot, vient le mot *toast* en anglais.

Q. Expliquer le changement de sens de ce mot.

R. Du premier sens du mot est développée l'idée temporelle de rapidité, métaphore qui se trouve aussi dans l'expression *brûler une étape*.

- **TOURISTE** (*nom masculin ou féminin*):

étymologie -

emprunté à l'anglais *tourist* (1803)

Q. Le mot *tourist* en anglais a été formé à partir de quel verbe français ?

R. Du verbe *tourner*. Ce verbe a aussi donné le mot anglais *tour*, voulant dire « voyage circulaire ».

- **TRAVAILLER** (*verbe*):

étymologie -

du latin *tripaliare* « tourmenter, torturer avec le 'trepalium' » (un instrument de torture)

N.B. En ancien français (12^e siècle), *travailler* signifiait « faire souffrir », surtout pour :

→ un condamné que l'on torture

→ une femme dans les douleurs de l'enfantement

→ une personne à l'agonie

Q. Est-ce que le mot anglais *travel* est lié au mot *travail*?

R. Oui, c'est le même mot. Anciennement, faire un voyage était assez difficile, d'où l'idée de la souffrance.

- **TULIPE** (*nom féminin*):

étymologie -

emprunté en 1600 sous la forme *tulipan* au turc *tülbend*, voulant dire « turban »

Q. Expliquer pourquoi l'on a utilisé le nom d'une coiffure pour le nom d'une fleur.

R. La tulipe était censée ressembler à un turban.

- **UNIQUE** (*adjectif*):

étymologie -

du latin *unicus* « seul; incomparable, sans égal », de *unus* « un (seul) »

le préfixe *uni-* a le sens de « un »

Attention : *un fils / une fille unique* se traduit en anglais comme *an only child*

Q. Chercher d'autres mots avec le préfixe *uni-*.

R. Exemples : *uniforme, université, unité*

- **VAGUE** (*nom féminin*):

étymologie –

d'une racine indoeuropéenne *wegh-* exprimant le mouvement

Q. Cette racine se voit dans certains verbes anglais qui expriment le mouvement. Essayer de les trouver.

R. Les verbes anglais sont *wag*, *wiggle* et *wave*. Ce dernier est aussi la traduction du substantif *vague*.

- **VÉLO** (*nom masculin*) :

étymologie –

du mot *vélocipède*, composé des éléments du latin *velocis* et *pede*

velocis : « rapide, vif, agile »

pede : « pied »

Q. Citer d'autres mots qui sont composés de l'élément *-pède*.

R. Exemples : *quadrupède*, *pédaler*, *pédicurie*

- **VIN** (*nom masculin*):

étymologie –

du latin *vinum*, qui désigne à la fois la boisson et le raisin

Q. Expliquer l'étymologie du mot *vinaigre*.

R. Le mot est composé de *vin* et d'*aigre*, donc c'est un liquide provenant du vin qui est devenu aigre.

- **ZODIAQUE** (*nom masculin*):

étymologie –

du latin *zodicus* « cercle contenant les douze signes parcourus par le soleil »

Le mot vient du mot grec *zôn* « être vivant », du verbe grec *zên* « vivre ».

N.B. Le français a aussi tiré de *zôn* l'élément final *-zoaire*, élément qui entre dans la construction de termes appartenant au vocabulaire de la zoologie.

Q. Citer des mots composés soit de l'élément *-zoaire*, soit de l'élément *zoo-*.

R. Exemples : *protozoaire, zoologiste, zoo* (abréviation de *jardin zoologique*)

Conclusion

Cette recherche a été menée non pas dans le but de démontrer la supériorité d'une méthode d'enseignement du vocabulaire, mais plutôt pour rappeler la diversité des moyens qui sont à la disposition des professeurs de langues. Nous avons vu une comparaison de diverses théories concernant l'apprentissage du vocabulaire en L2. Nous nous sommes spécifiquement concentrés sur les différences entre les méthodes d'instruction directes et indirectes. Puis nous avons étudié en détail comment l'emploi de l'étymologie et de la morphologie peut s'avérer utile dans les cours de langues à multiples niveaux, en discutant de nos expériences personnelles dans des cours de français langue seconde. Finalement, nous avons créé des fiches pédagogiques que le professeur pourrait prendre et appliquer directement dans son cours de français.

De plus, nous voulons attirer l'attention sur le fait que l'enseignement de l'étymologie et de la morphologie comme moyen d'élargir le vocabulaire des étudiants ne doit pas se limiter aux cours de L2. Cette technique peut être employée dans les cours de tout sujet afin d'ajouter une autre dimension aux connaissances des étudiants. Par exemple, nous avons déjà utilisé la morphologie en enseignant des cours d'anglais aux anglophones dans un module qui traitait la mythologie grecque et romaine. Nous avons examiné en détail les noms des dieux de l'antiquité et l'interprétation de ces noms était d'autant plus facile que les étudiants avaient des notions de morphologie. Nous avons aussi pu l'incorporer dans des leçons de mathématiques pour expliquer, par exemple, le mot *géométrie* : « mesure de la terre ». Nous avons également eu du succès en

introduisant l'étymologie et la morphologie dans les cours d'anglais langue seconde, avec des étudiants d'origine japonaise et philippine, donc avec des étudiants qui n'avaient aucune familiarité avec la morphologie que partagent plusieurs langues indo-européennes. L'histoire et la composition des mots sont partie intégrante du champ éducatif, alors nous voulons insister sur l'intérêt de cette recherche non spécifiquement pour les professeurs de langue, mais pour les éducateurs de toutes disciplines.

L'enseignement de l'étymologie et de la morphologie présente néanmoins d'autres aspects qui n'ont pas été abordés dans ce mémoire. Ainsi nous proposons deux autres champs d'investigation pour lesquels une étude plus détaillée reste à réaliser. D'abord, le lien entre l'enseignement de l'étymologie et de la morphologie et les stratégies métacognitives pourrait être exploré plus en détail. Nous avons mentionné ce lien brièvement dans les pages qui précèdent les fiches pédagogiques. « La métacognition, c'est une activité mentale qui nous permet de percevoir et de comprendre comment nous exerçons notre pensée. Cela nous procure éventuellement davantage de pouvoir pour mieux contrôler et gérer notre façon d'apprendre quelque chose. » (Partoune 1999)

Le but cognitif d'un étudiant dans un cours de vocabulaire est d'apprendre le sens des nouveaux mots. Cet étudiant utilise des stratégies métacognitives afin d'atteindre ce but, c'est-à-dire qu'il surveille son propre progrès en se posant des questions qui portent sur sa capacité de l'atteindre. Par exemple, si l'étudiant se demande quelle est l'étendue de sa connaissance d'un mot, il emploie une stratégie métacognitive qui présuppose une conscience des différents niveaux de

connaissances lexicales, dans ce cas la composition des éléments, les changements sémantiques à travers le temps, ainsi que la définition actuelle du mot.

Ensuite, une analyse quantitative pourrait être effectuée afin de déterminer dans quelle mesure les étudiants se rappellent du sens des mots lorsqu'ils comprennent l'étymologie et la morphologie du vocabulaire. Bien qu'une telle analyse ne se soit pas prouvée nécessaire pour ce mémoire, cette information serait néanmoins d'un grand intérêt pour des professeurs voulant utiliser cette technique dans leurs cours. Le manque de données empiriques concernant l'instruction de la morphologie dans les cours de L2 est une lacune mentionnée par plusieurs chercheurs (Schmitt et Meara, 1997; Morin, 2003).

Finalement, il est à noter que l'enseignement de la morphologie et de l'étymologie dans la salle de classe n'est pas quelque chose de nouveau. Pourtant, il existe très peu d'écrit sur l'enseignement de la morphologie en L2, et encore moins sur l'enseignement de l'étymologie. Ce mémoire attire ainsi l'attention sur les possibilités inhérentes à l'emploi de ces outils dans l'enseignement d'une deuxième langue.

Ouvrages Cités

- Arnaud, P. J. L., & Savignon, S. J. (1997). Rare words, complex lexical units and the advanced learner. In J. Coady, & T. Huckin (Eds.), *Second language vocabulary acquisition* (pp. 157-173). Cambridge: Cambridge University Press.
- Beck, I. L., McKeown, M. G., & Omanson, R. C. (1987). The effects and uses of diverse vocabulary instructional techniques. In M. G. McKeown, & M. E. Curtis (Eds.), *The nature of vocabulary acquisition* (pp. 147-163). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Besnard, C. (1995). Les contributions de la psychologie cognitive à l'enseignement stratégique des langues secondes au niveau universitaire. *The Canadian Modern Language Review/La Revue Canadienne Des Langues Vivantes*, 51(3), 426-441.
- Blachowicz, C., & Fisher, P. (2002). *Teaching vocabulary in all classrooms* (second ed.). Upper Saddle River, New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Bogaards, P. (1994). *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères*. Paris: Hatier : Didier.
- Burke, J. W. (1998). Foreign language techniques in teaching etymology. *The Classical Journal*, 93(3), 275-283.
- Chall, J. S. (1987). Two vocabularies for reading: Recognition and meaning. In M. G. McKeown, & M. E. Curtis (Eds.), *The nature of vocabulary acquisition* (pp. 7-17). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Clipperton, R. (1994). Explicit vocabulary instruction in French immersion. *The Canadian Modern Language Review*, 50(4), 736-749.
- Coady, J. (1997). L2 vocabulary acquisition through extensive reading. In J. Coady, & T. Huckin (Eds.), *Second language vocabulary acquisition* (pp. 225-237). Cambridge: Cambridge University Press.
- Coady, J., & Huckin, T. (Eds.). (1997). *Second language vocabulary acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Coady, J., Magoto, J., Hubbard, P., Graney, J., & Mokhtari, K. (1993). High frequency vocabulary and reading proficiency in ESL readers. In T. Huckin, M. Haynes & J. Coady (Eds.), *Second language reading and vocabulary learning* (pp. 217-228). New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Cook, V. (1993). *Linguistics and second language acquisition*. London: The Macmillan Press Ltd.

- Frantzen, D. (2003). Factors affecting how second language Spanish students derive meaning from context. *The Modern Language Journal*, 87(2), 168-199.
- Gairns, R., & Redman, S. (1986). *Working with words*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Galisson, R. (1971). *Inventaire thématique et syntagmatique du français fondamental*. Paris: Hachette et Larousse.
- Garner, R. (1987). *Metacognition and reading comprehension*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Gougenheim, G., Michea, R., Rivenc, P., Sauvageot, A. (1964). *L'élaboration du français fondamental: étude sur l'établissement d'un vocabulaire et d'une grammaire de base*. Paris: Didier.
- Graves, M. F. (1987). The roles of instruction in fostering vocabulary development. In M. G. McKeown, & M. E. Curtis (Eds.), *The nature of vocabulary acquisition* (pp. 165-184). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Guiraud, P. (1982). *Dictionnaire des étymologies obscures*. Paris: Payot.
- Harley, B. (1996). Introduction: Vocabulary learning and teaching in a second language. *The Canadian Modern Language Review*, 53(1), 3-12.
- Horst, M. (2005). Learning L2 vocabulary through extensive reading: A measurement study. *The Canadian Modern Language Review*, 61(3), 355-382.
- Hulstijn, J. H. (1992). Retention of inferred and given word meanings: Experiments in incidental vocabulary learning. In P. J. L. Arnaud, & H. Béjoint (Eds.), *Vocabulary and applied linguistics* (pp. 113-125). London: Macmillan.
- Imbs, P., & Centre de recherche pour un trésor de la langue française. (1971). *Trésor de la langue française : Dictionnaire de la langue du XIXe et du XXe siècle*. Paris: Éditions du Centre national de la recherche scientifique.
- Krashen, S. (1989). We acquire vocabulary and spelling by reading: Additional evidence for the input hypothesis. *The Modern Language Journal*, 73(4), 440-464.
- Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. New York: Longman, Inc.
- Krashen, S. (1993). *The power of reading: Insights from the research*. Englewood, Colo: Libraries Unlimited.

- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition* (1st ed.). Oxford England ; New York: Pergamon Press.
- Krashen, S. D. (1981). *Second language acquisition and second language learning* (1st ed.). Oxford England ; New York: Pergamon Press.
- Laufer, B. (1997). The lexical plight in second language reading. In J. Coady, & T. Huckin (Eds.), *Second language vocabulary acquisition* (pp. 20-34). Cambridge: Cambridge University Press.
- Laufer, B. (1992). Reading in a foreign language: How does L2 lexical knowledge interact with the reader's general academic ability? *Journal of Research in Reading, 15*, 95-103.
- Laufer, B., & Hulstijn, J. H. (2001). Incidental vocabulary acquisition in a second language: The construct of task-induced involvement. *Applied Linguistics, 22*(1), 1-26.
- Lemay, C. (2005). *Le balcon vert*. Retrieved 04/10, 2005 from <http://www.balconvert.charlevoix.net/html/accueil.html>
- Leroy-Miquel, C., & Goliot-Lété, A. (1997). *Vocabulaire progressif du français*. Tours: CLE International.
- Lightbown, P., & Spada, N. M. (1999). *How languages are learned* (2nd ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Lightbown, P. M. (2000). Anniversary article classroom SLA research and second language teaching. *Applied Linguistics, 21*(4), 431-462.
- Miller, G. A., & Gildea, P. M. (1987). How children learn words. *Scientific American, 257*(3), 94-99.
- Morin, R. (2003). Derivational morphological analysis as a strategy for vocabulary acquisition in Spanish. *The Modern Language Journal, 87*(2), 200-221.
- Nagy, W. E., & Herman, P. A. (1987). Breadth and depth of vocabulary knowledge: Implications for acquisition and instruction. In M. G. McKeown, & M. E. Curtis (Eds.), *The nature of vocabulary acquisition* (pp. 19-35). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Nassaji, H. (2004). The relationship between depth of vocabulary knowledge and L2 learners' lexical inferencing strategy use and success. *The Canadian Modern Language Review / La Revue Canadienne Des Langues Vivantes, 61*(1), 107-134.

- Nation, I.S.P. (1990). *Teaching and learning vocabulary*. New York: Newbury House Publishers.
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nattinger, J. (1988). Some current trends in vocabulary teaching. In C. N. Candlin (Ed.), *Applied linguistics and language study* (pp. 62-82). London: Longman Group.
- Nuttall, C. E. (1982). *Teaching reading skills in a foreign language*. London: Heinemann Educational.
- Partoune, C. Métacognition et transfert. Retrieved 03/17, 2006 from http://www.geoeco.ulg.ac.be/lmg/competences/chantier/methodo/meth_metal.html
- Paribakht, T. S., & Wesche, M. (1997). Vocabulary enhancement activities and reading for meaning in second language vocabulary acquisition. In J. Coady, & T. Huckin (Eds.), *Second language vocabulary acquisition* (pp. 174-200). Cambridge: Cambridge University Press.
- Pons-Ridler, S., & McKim, F. (1985). Étude du vocabulaire fondamental par la dérivation. *The French Review*, 58(5), 633-649.
- Pressley, M., Levin, J. R., & McDaniel, M. A. (1987). Remembering versus inferring what a word means: Mnemonic and contextual approaches. (pp. 107)
- Qian, D. D. (1999). Assessing the roles of depth and breadth of vocabulary knowledge in reading comprehension. *The Canadian Modern Language Review*, 56(2), 282-307.
- Racines, préfixes et suffixes. Retrieved 03/17, 2006 from <http://www.indfleurus.net/~fralica/refer/theorie/annex/racines.htm#composition>
- Read, J. (2000). *Assessing vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rey, A. (1992). *Dictionnaire historique de la langue française : Contenant les mots français en usage et quelques autres délaissés, avec leur origine proche et lointaine*. Paris: Dictionnaires Le Robert.
- Robert, P., Rey, A., & Rey-Debove, J. (2003). *Le nouveau petit robert : Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Paris: Dictionnaires Le Robert.

- Sanaoui, R. (1996). Processes of vocabulary instruction in 10 french as a second language classrooms. *The Canadian Modern Language Review / La Revue Canadienne Des Langues Vivantes*, 52(2), 179-199.
- Sandra, D. (1988). Is morphology used to encode derivations when learning a foreign language? *Review of Applied Linguistics*, 79, 1-23.
- Saussure, F. d. (1973). In De Mauro T. (Ed.), *Cours de linguistique générale*. Paris: Payot.
- Schatz, E. K., & Baldwin, R. S. (1986). Context clues are unreliable predictors of word meanings. *Reading Research Quarterly*, 21, 439-453.
- Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11, 129-158.
- Schmitt, N. (2000). In Richards J. C. (Ed.), *Vocabulary in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schmitt, N., & Meara, P. (1997). Researching vocabulary through a word knowledge framework: Word associations and verbal suffixes. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 17-36.
- Singleton, D. (1999). *Exploring the second language mental lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Siouffi, G., & Van Raemdonck, D. (1999). *100 fiches pour comprendre la linguistique*. Rosny: Bréal.
- Skeat, W. W. (1910). *An etymological dictionary of the English language* (New ed., rev. and enl ed.). Oxford: Clarendon Press 1968.
- Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Sternberg, R. J. (1987). Most vocabulary is learned from context. In M. G. McKeown, & M. E. Curtis (Eds.), *The nature of vocabulary acquisition* (pp. 89-105). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Stoller, F. L., & Grabe, W. (1993). Implications for L2 vocabulary acquisition and instruction from L1 vocabulary research. In T. Huckin, M. Haynes & J. Coady (Eds.), *Second language reading and vocabulary learning* (pp. 24-45). Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal: Les Éditions Logiques.

- Tomic, W. (1993). Behaviorism and cognitivism in education. *Psychology*, 30(3/4), 38-46.
- VanderMeulen, K. (1976). Reading in the secondary school: Teaching students how to add words to their vocabulary: Part one. *Reading Horizons*, 17(1), 66-70.
- Vocabulaire*(1995). Paris: Éditions Nathan.
- Walter, H. (2001). *Honni soit qui mal y pense : L'incroyable histoire d'amour entre le français et l'anglais*. Paris: Éditions Robert Laffont.
- White, T. G., Power, M. A., & White, S. (1989). Morphological analysis: Implications for teaching and understanding vocabulary growth. *Reading Research Quarterly*, 24(3), 283-304.
- Wode, H., Rhode, A., Gassen, F., Weiss, B., Jekat, M., & Jung, P. (1992). L1, L2, L3: Continuity vs. discontinuity in lexical acquisition. In P. J. L. Arnaud, & H. Béjoint (Eds.), *Vocabulary and applied linguistics* (pp. 52-61). London: Macmillan.
- Zimmerman, C. B. (1997). Historical trends in second language vocabulary instruction. In J. Coady, & T. Huckin (Eds.), *Second language vocabulary acquisition* (pp. 5-19). Cambridge: Cambridge University Press.

Index des mots étudiés dans les fiches

aéroport.....	79
anniversaire.....	79
apéritif.....	79
arc-en-ciel.....	80
aspirateur.....	80
automobiliste.....	81
banlieue.....	82
bibliothèque.....	82
bilingue.....	82
bureau.....	83
café.....	84
camping.....	84
château.....	84
cheval.....	84
chômage.....	85
coeur.....	85
commerce.....	85
compétition.....	86
conversation.....	86
convive.....	86
corps.....	87
déjeuner.....	88
école.....	89
embrasser.....	89
enfant.....	89
enterrement.....	90
équipe.....	90
étranger.....	90
famille.....	91
forêt.....	91
fromage.....	91
gendre.....	92
gentil/le.....	92
grand.....	92
grasse-matinée.....	93
gymnase.....	93
hémisphère.....	94
homme.....	94
hôpital.....	94
immense.....	95
impoli.....	95
jardinier.....	96
journal.....	96
kilogramme.....	97

librairie.....	98
logiciel.....	98
magasin	99
main	99
maternelle	99
naturel	100
orage	101
ordinateur	101
orthographe	101
pantalon	102
parapluie	102
parfumerie	103
passion	103
pauvre.....	103
paysan.....	104
philosophie.....	104
pomme de terre	104
pommier	105
problème	105
programme	105
réfléchir	106
remercement.....	106
repas	106
restaurant.....	107
riche	107
salaire	108
salut	108
solaire	108
soupe.....	108
sous-vêtements.....	109
sympathique.....	109
téléphone	110
télévision.....	110
tennis	110
tomber	110
tôt.....	111
touriste	111
travailler.....	111
tulipe.....	111
unique.....	112
vague.....	113
vélo.....	113
vin	113
zodiaque	114