



Le fait lexical : réhabilitation du vocabulaire, cet obscur objet d'enseignement/apprentissage

Claudine Franchon

Universidade de Brasilia, UnB, Brésil

claudine_unb@yahoo.fr

<http://orcid.org/0000-0002-0442-6581>

René G. Strehler

Universidade de Brasilia, UnB, Brésil

rene_strehler@terra.com.br

<https://orcid.org/0000-0002-4024-3184>



Reçu le 16-03-2022 / Évalué le 22-05-2022 / Accepté le 07-07-2022

Résumé

Cet article présente une réflexion sur le fait lexical en mettant en perspective les écueils que peut soulever l'enseignement/apprentissage du vocabulaire dans le cadre du Français Langue Étrangère (FLE). Notre communication (expérience de terrain arrimée à une réflexion théorique) qui relate notre expérience d'enseignant de FLE à l'université de Brasília (UnB) met en évidence certaines difficultés rencontrées par les étudiants et les solutions apportées ou les questionnements qu'il convient de poser pour développer les compétences lexicales des apprenants en langue étrangère afin d'élaborer une véritable didactique du lexique.

Mots-clés : apprentissages lexicaux, vocabulaire, Français Langue Étrangère (FLE), champs notionnels, pensée et langage

The Lexis: Rehabilitating Vocabulary, that Obscure Object of Teaching and Learning

Abstract

This article presents a reflection on the notion of the lexis by putting into perspective the pitfalls involved in teaching and learning vocabulary in the context of French as a Foreign Language (FLE). Our communication (field experience linked to a theoretical reflection) which relates our experience as FLE teachers at the University of Brasilia (UnB) highlights some difficulties encountered by students and the solutions provided or the questions that should be asked to develop the lexical skills of foreign language learners in order to develop a true methodology for lexical learning and teaching.

Keywords: lexical learning, vocabulary, French as a foreign language, notional fields, thought and language

Introduction¹

Le lexique dans l'apprentissage en langue a connu des hauts et des bas, souvent parent pauvre, se réduisant fréquemment à un enseignement figé et ancré dans des routines pédagogiques ou bien annexé à d'autres apprentissages considérés comme plus fondamentaux (lecture, compréhension des textes, production d'écrits) ou encore limité à la simple consultation de dictionnaires sans véritable réflexion linguistique. Cette façon d'envisager le lexique comme un élément résiduel renvoie comme le souligne Calaque et David « à une conception simpliste de la référence, ramenée à une correspondance entre les mots et les choses » (2004 : 7). Ces auteurs remarquent que, dans la plupart des manuels de langue, le lexique occupe peu de place sauf factuellement pour résoudre des problèmes autres, d'ordre orthographique par exemple, concluant que les travaux didactiques - en langue et en discours - reflètent cette relative désaffection. Il convient de remarquer que cette relative désaffection va à l'encontre du foisonnement des travaux linguistiques universitaires où le lexique est un objet d'étude largement décrit et théorisé, en lexicologie, en morphologie ou encore en phraséologie. Se pose en peu de mots, la question de la définition d'une didactique du lexique qui permette de construire une démarche relative à l'organisation et à la dynamique lexicale, basée sur la perception d'une structure interne de la langue.

Notre article se propose de réfléchir sur des questions en résonance avec les interrogations des enseignants confrontés aux aspects problématiques de l'enseignement du lexique-vocabulaire. Sachant que les deux termes prêtent souvent à confusion, nous retiendrons la définition qu'en donne Picoche et Rolland. (2002 : 22) :

Ces deux mots ne sont pas exactement synonymes. On admet conventionnellement que le lexique d'une langue est la totalité des mots et termes qui peuvent être employés dans cette langue ; il est en toute rigueur quasi impossible à évaluer si l'on prétend y faire entrer tous les mots de toutes les régions, de tous les milieux sociaux, de toutes les spécialités, sans oublier les néologismes et les archaïsmes.

Quant au vocabulaire, il sera défini par Picoche et Rolland (2002 : 22) comme « la portion du lexique employé habituellement par tel ou tel locuteur, par tel auteur dans telle œuvre, par les spécialistes de telle spécialité ».

L'installation du vocabulaire-lexique comme préoccupation d'enseignement

Les différentes techniques d'acquisition du vocabulaire ont été plus ou moins liées à l'évolution des méthodologies et à l'état des connaissances psycholinguistiques. En ce sens, il est instructif de considérer les exercices sur le lexique selon

des axes de questionnements structurants qui permettent d'asseoir la démarche lexicale en faisant comprendre à l'apprenant que le vocabulaire d'une langue est un « ensemble organisé » et ce, en revenant à une conception conceptualisée, équilibrée et plus personnelle du lexique (provoquer chez l'apprenant une trace mémorielle riche, détaillée et précise) que ne l'ont fait les approches communicatives qui, selon Tréville, « ne favorisent pas le vocabulaire au-delà d'un niveau fonctionnel minimal » (1996 : 65).

Le premier axe s'attache aux attentes didactiques de l'activité induisant une réflexion sur les types de compétences simulées ou sollicitées par l'activité métalexical ce qui poussera l'enseignant à se demander si « l'exercice vise à former un utilisateur d'outils lexicographiques ou à développer des compétences de scripteur ou de lecteur, s'il s'intéresse uniquement au fonctionnement en langue ou également aux fonctionnements en discours » (Plane, Lafourcade, 2004 : 49). Les questions qui sous-tendent cet axe sont du type : quels types de savoirs ou de compétences sont explicitement visés par l'exercice ? quels fonctionnements langagiers sont examinés ? quels problèmes linguistiques sont exhibés ?

Le second axe concerne les conceptions de l'acquisition lexicale et celles de l'accès au lexique qui sont postulées par les activités lexicales ou métalexicales, ce qui renvoie à la problématique de l'étendue du vocabulaire nécessaire aux apprenants pour réaliser les opérations intellectuelles indispensables dans la production/réception des textes (textes généraux et terminologies développées dans le cadre des textes de spécialités). Il convient de signaler que l'acquisition du lexique relève du point de vue théorique et méthodologique de deux grandes familles d'hypothèses soit de deux types d'approches que sont le modèle de la sémantique des prototypes et le modèle componentiel du signifié (Cordier, 1994 ; Rastier, 1991 et 2018). La question liée à l'acquisition du lexique fait écho à la structuration du lexique mental (on utilise couramment en psycholinguistique l'expression « lexique mental » pour référer à l'ensemble des connaissances qu'un sujet possède à propos des mots de sa langue. Ces connaissances concernent les propriétés sémantiques, syntaxiques, morphologiques, phonologiques et orthographiques des mots) et à la récupération de ce lexique par le sujet. À ce propos, Lehman (2000) souligne que les liens entre acquisition lexicale et acquisition syntaxique constituent un principe d'association pertinent sur le plan didactique car ils permettent de structurer efficacement les données lexicales soumises à l'apprentissage. Autre problématique considérée dans ce cadre, celle de l'existence d'une interaction étroite entre les acquisitions lexicales proprement dites et l'évocation de la représentation du monde (rapports les plus immédiats avec le monde et l'expérience), à travers la constitution de savoirs encyclopédiques. Par ailleurs, la nécessité de distinguer ce

qui peut être considéré comme des invariants concernant l'acquisition des langues en général, et ce qui est à mettre en rapport avec les spécificités de la langue cible s'inscrit également dans les travaux et réflexions sur l'acquisition du lexique.

Quant au troisième axe, il relève des aspects sémantiques et sémiotiques mis en œuvre par l'activité métalexicale proposée aux apprenants, ce qui centre la réflexion sur le rapport au langage et aux mots. Dans cette optique, les exercices viseront l'apprentissage du langage via la découverte des liens qui s'établissent entre le monde et le langage au sens où le langage est un instrument d'action sur le monde comme l'a démontré Halliday (1975). On aura à cœur de privilégier une autonomisation des représentations du monde et du langage, qui permettra d'installer une opposition entre plusieurs catégories d'objets affectées de propriétés différentes telles que : 1. les objets du monde dans leur singularité, leur hétérogénéité et leur opacité ; 2. les représentations ou images mentales des objets du monde qui sont des entités psychologiques propres à chaque sujet pensant qui les construit ; 3. les concepts, qui sont des instruments de relation et de catégorisation ; 4. les lexèmes, entités linguistiques, caractérisées par des propriétés morphologiques, sémantiques, etc.. ; 5. les vocables, qui sont les actualisations en discours des lexèmes, et qui, à ce titre sont caractérisés par une acception dépendant du contexte.

Au regard des observations émises, il convient de souligner la difficulté à ne pas transmettre aux apprenants une conception de la langue qui ne soit pas prisonnière de leurs représentations initiales et qui parvienne à s'inscrire dans des paradigmes élaborés. Comme le rappelle Cuq dans le cadre du FLE, la recherche de correspondance est une stratégie dont les limites sont vite atteintes et « On ne saurait fonder une méthodologie d'enseignement sur une technique aussi empirique, d'autant plus que l'hypothèse de l'équivalence sémantique entre deux langues est peu probable et qu'on ne peut que rarement tabler sur l'existence de correspondances terme à terme » (Cuq, 2004 : 62). En effet, il s'agira de construire pour une entrée stratégique dans le vocabulaire des réseaux différents dans lequel un terme s'insère. Aussi, s'agira-t-il pour l'enseignant de créer un autre canal d'accès au système conceptuel, sachant que la création de ce nouveau canal modifie le système lui-même, soit par la création de nouveaux concepts (qui n'ont de signifiant et de signifié que dans le système de la langue étrangère), soit par la superposition de concepts quasi similaires mais aux frontières relativement différentes (deux signifiants mais des signifiés partiellement superposables).

Enjeux méthodologiques FLM vs FLE

De façon générale, dans l'enseignement des langues étrangères, se pose de façon plus forte le problème du choix des priorités lexicales. Or l'évaluation du vocabulaire à connaître en langue étrangère est elle aussi relativement subjective. Ainsi, Galisson (1987) estime à environ 45000 termes le vocabulaire de base alors que Prouvost (2001) est plus modéré et évalue la quantité du vocabulaire de base à 3000 mots dont 1000 environ pour un noyau dur, chiffres comparables à celui du *français fondamental*, dont on rappelle qu'il s'élève à 1445 pour le premier degré et à 1800 pour le second degré (correspondant aux niveaux A1/A2 - utilisateur élémentaire).

Contrairement au professeur de français langue maternelle (FLM) le professeur de français langue étrangère (FLE) doit avoir une notion plus claire par rapport à l'objet qu'il enseigne. Ainsi le professeur de FLM est devant un public qui parle déjà le français de son milieu culturel (et qui, à l'école, apprend un certain français), alors que son collègue de FLE enseigne à des apprenants allophones qui ont comme système de référence leur propre langue maternelle, avec tout que cela implique comme structuration et représentations culturelles. Cette observation n'est surprenante qu'à première vue, car quelques expériences dans l'enseignement de sa langue maternelle à des allophones suffisent pour constater, par exemple, que l'emploi des pronoms français n'est pas aussi évident pour le Brésilien qu'un locuteur natif ne pourrait le croire. En se limitant au cas de l'enseignement du lexique², le professeur du FLM et du FLE ne se trouvent pas devant les mêmes paramètres pour ce qui est des stratégies adoptables dans l'enseignement.

Tout d'abord, dans le contexte brésilien, on observe qu'il y a peu d'élèves autour de 11 ans, âge auquel les petits Français fréquentent l'enseignement fondamental, âge auquel la curiosité est très vive envers les différents vocabulaires (Calaque, 2000 et 2002). Le gros des élèves commence l'apprentissage du FLE, ou d'autres langues étrangères, quand apparaissent les difficultés liées à la puberté et à l'adolescence. Le public adulte, de son côté, est à peu près absent de l'enseignement public régulier. Il fréquente alors d'autres institutions et les motivations au sujet de l'apprentissage ne sont certainement pas comparables avec le public scolaire de l'enseignement régulier.

Dans tous ces cas, la méthodologie et les méthodes de FLE recourent à d'autres paramètres que l'enseignement de la langue maternelle. Un recours prisé par les professeurs de FLM est de s'inspirer des autres disciplines présentes dans l'établissement scolaire pour attiser la curiosité de l'apprenant. Ceci consiste sans doute en une tactique valable pour provoquer un enrichissement du vocabulaire en LM, mais

tactique difficilement utile et transférable en FLE, puisque au niveau élémentaire en FLE, l'apprenant n'a normalement pas les bases en français pour assimiler un vocabulaire spécialisé car le niveau A1 du CECR implique seulement de communiquer dans des situations simples de la vie quotidienne et A2 de comprendre et exprimer des sentiments, opinions et points de vue. Dans le cas du FLE, et de l'enseignement des langues étrangères en général, le chemin est tracé par le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR) qui stipule une progression autour de compétences linguistiques qui se reflètent dans les méthodes de langues étrangères, donc aussi de FLE. En clair, cela signifie que la progression de l'apprentissage s'articule, à un niveau débutant (A1 et A2), autour de compétences élémentaires comme se présenter, poser des questions relativement simples sur des lieux, des achats ou l'environnement proche et répondre à des questions de ce type. Une conséquence pratique de cet état de fait est que le professeur de FLE, contrairement à son collègue de LM, ne peut que modérément s'inspirer d'autres disciplines présentes dans l'enseignement pour stimuler l'enrichissement du vocabulaire des élèves. Une autre source qui pourrait enrichir le vocabulaire des apprenants sont des textes littéraires, simplifiés (les fameux *d'après X*) ou non, selon le niveau de la classe, ou des *documents authentiques*³. Des professeurs qui connaissent bien le profil de leurs élèves peuvent ainsi recourir à des textes qui peuvent stimuler la curiosité des élèves et inciter ainsi un travail sur des aspects lexicaux, comme la formation des mots à l'aide d'affixes ou sur des champs associatifs.

Hormis le cas où le professeur choisit lui-même, d'une manière consciente les textes à être traités en cours, le vocabulaire est toujours fixé d'avance et le professeur n'est que partiellement en mesure d'appréhender les raisons qui ont motivé la présence de tel ou tel vocabulaire dans une méthode. Bien entendu, il suffit de feuilleter quelques méthodes des niveaux A1 ou A2 pour noter que ce sont des actes de parole comme *se présenter* ou *demandeur le chemin* qui fournissent les vocabulaires correspondants.

Les arcanes de la langue : des frontières conceptuelles aux réalités extralinguistiques

Les deux facteurs qui expliquent la présence des unités lexicales dans les méthodes de FLE sont finalement la statistique, correspondant plus précisément au *français fondamental* (Gougenheim, 1959), et les objectifs communicatifs fixés par le CECR. Par rapport à ce vocabulaire de base le professeur a une certaine marge de manœuvre et même des contraintes d'adaptations lui sont imposées en fonction de la réalité extralinguistique changeante comme le progrès technique ou l'actualité politico-sociale mondiale. Ainsi dans le domaine de l'informatique et de

l'électronique en général nous ne sommes pas devant un vocabulaire clairement consolidé. Fait facilement compréhensible quand on note que la frontière entre objets non plus n'est pas rigide. Une tablette peut servir d'ordinateur ou encore d'appareil photo ; un *smartphone* a des fonctionnalités semblables à celles d'une tablette et pour ce dernier objet on peut se demander si l'enseignant doit connaître la recommandation officielle qu'est *ordiphone*. À cela s'ajoute le problème des marques déposées ; déjà anciennement les méthodes de français privilégiaient le substantif *réfrigérateur*, car les mots préférés des Français, *frigo* (de *frigorifié* ou *frigorifique* selon le Petit Robert), *frigidaire*, sont ou une abréviation ou une marque déposée dans le cas de *frigidaire*. Dans cette ligne de raisonnement il est inévitable que l'enseignant doive procéder à des ajustements en ce qui concerne le vocabulaire transmis. Il est tout à fait possible de faire l'impasse sur un certain nombre de mots ou de marques au profit d'unités lexicales qui permettent au locuteur de se retrouver dans la réalité extralinguistique. À côté de *tablette* (avec les acceptions d'avant 1990) il est souhaitable de faire connaître l'unité lexicale *tablette tactile*. Pour la téléphonie mobile une unité comme *téléphone mobile* permet éventuellement de faire l'impasse sur *smartphone*, *cellulaire*, usuel en Belgique, ou *natel*, employé en Suisse, étant donné que les locuteurs de ces pays, y compris en France, connaissent la dénomination *téléphone mobile*. Ce choix revient à privilégier le français standard, même si celui-ci est entendu par les oreilles des Français, c'est-à-dire interprété par l'usage observé en France permettant ainsi l'existence de sous-normes, plutôt que de normes distinctes comme c'est le cas pour le portugais avec la 'norma culta brasileira' et la 'norma culta portuguesa'. Dans certains domaines ce choix peut soulever des doutes, mais il a l'avantage de permettre une plus large intercompréhension à l'intérieur de la francophonie. En fait, un Québécois ou un Suisse connaît plus facilement un francisme qu'un Français un africanisme, un helvétisme ou un québécoisme. Illustrons la problématique avec le concept de */chef du pouvoir exécutif d'une commune/*, l'unité lexicale *maire* est sans doute la plus connue, mais un professeur de FLE, et ses apprenants, peuvent aussi trouver dans des textes des variantes 'exohexagonaux' comme *bourgmestre* (Belgique) ou *syndic*⁴ (Suisse).

Une construction des connaissances par l'exploitation des champs notionnels

Un autre problème auquel le professeur de FLE est plus facilement exposé que son collègue de FLM concerne la 'conception positive des unités lexicales'. L'élève, et pas seulement l'élève, associe usuellement *casa* du portugais à *maison* ou *Haus*, selon la langue apprise, et même le locuteur natif a tendance à lier directement un signe linguistique à la réalité désignée, au lieu de l'insérer dans un champ notionnel

qui définirait sa valeur face à d'autres signes linguistiques comme *palais*, *barraque* et autres. S'ajoute à cela un autre phénomène lié à la conception positive du signe. Le professeur de FLE comme celui de FLM peuvent dans la majorité des cas ignorer que le signe prend sa valeur non pas d'une manière positive mais d'une manière négative et contrastive (Saussure 2002), mais s'il oublie la nature véritable du signe il risquera parfois de ne pas entendre certaines implications de la polysémie.

Un exemple concret de cette problématique est le cas du mot *quartier*. En général, ce mot apparaît dans des contextes où nous avons l'équivalent portugais *bairro*, c'est-à-dire que sur le plan statistique, il est plus probable qu'en FLE le signe en question apparaisse d'abord avec le signifié */division d'une ville/* et seulement plus tard */quatrième partie de qqch./*. Un phénomène semblable s'observe à propos de *tronc* que l'apprenant connaîtra sans doute d'abord par rapport aux signifiés usuels, comme */tronc d'un arbre/* ou */partie du corps humain/*, alors que le signifié */boîte où l'on met l'aumône dans une église/* arrivera bien plus tard à la connaissance de l'élève. Des exemples semblables sont nombreux, ils impliquent tous une problématique plus clairement présente pour le professeur de FLE : un signe linguistique non inséré dans un discours est une entité abstraite, mais l'élève de FLE ne le considère pas ainsi, il va consulter le dictionnaire bilingue sans nécessairement savoir comment fonctionne ce genre de répertoire et prendre un équivalent sans forcément avoir perçu que les équivalents proposés le sont par rapport à un contexte de communication. Dans cette optique, comme le souligne Bonnet (2004 : 45-46) « L'enseignement des mots savants souligne avec une acuité particulière les problèmes inhérents à l'enseignement du vocabulaire : pour les élèves, le sens des mots n'est qu'une étiquette abstraite attachée à des mots tout aussi abstraits. Le fait que ces mots ne soient jamais proposés en contexte accentue ce phénomène. Ainsi, les exercices ne fournissent pas une méthode d'utilisation du vocabulaire, mais un cumul de connaissances particulièrement normées, et dont on ne montre ni l'articulation, ni la fonction. Tant que la fonctionnalité des mots savants ne sera pas exposée, ils seront vides de sens pour les élèves ».

À la découverte des mots, la pertinence de l'usage

Avec le masculin et le féminin de certains substantifs nous trouvons une autre pierre d'achoppement. Peut-on encore prétendre, comme le faisait un académicien il y a une vingtaine d'années, que *ministre* n'aurait pas de féminin en français ? D'accord, il y a *la ministre*, forme épïcène, mais quel est le féminin d'*auteur* ? *Autrice* comme *actrice*, ou *auteure* ? *Sénateur* génère *sénatrice* en Europe et *sénateure* au Québec. La consultation des ouvrages normalisateurs montre que des règles existent, pourtant la pratique quotidienne de la langue montre que ces

règles ne sont pas perçues comme parole d'évangile et les dénominations officielles peuvent varier de pays à pays. Les auteurs de ces lignes hésiteraient à affirmer que le féminin d'*ambassadeur* est *ambassadrice* uniquement lorsqu'on parle de l'épouse d'un ambassadeur, mais, en pensant à la profession, est-ce que *ambassadeure* est d'un usage fréquent hors Canada ? Disons-le clairement, pour former des féminins, nous avons choisi de présenter des régularités qui existent dans la langue, mais, dans le fond, le problème se situe plutôt en sociologie qui, bien entendu, laisse aussi son empreinte dans la langue (comme en témoigne la variation sociale des usages linguistiques).

L'orthographe mérite aussi un petit commentaire. En 1990 le *Journal Officiel* de la République française a publié des « rectifications de l'orthographe ». Il s'agit bien de *rectifications* et pas de *réforme*, qu'on n'ose faire dans le domaine en question. De nos jours on note que, petit à petit, ces rectifications deviennent matière enseignée dans les établissements français. Ainsi, si l'on consulte le *Bescherelle de la conjugaison*, édition 2012, on trouve des observations comme, à propos de *croître*, « la réforme de 1990 autorise la suppression de l'accent circonflexe sur l'infinitif (*croître*), sur le futur simple et le conditionnel présent (*je croitrai(s)...*), mais pas sur les autres formes ». De même, en consultant *eczéma* dans le *Petit Robert*, édition 2017, nous constatons que, selon ce dictionnaire, « La variante *exéma* est admise ». La version de 2021, quant à elle, propose déjà « *eczéma* ou *exéma* ». Pour revenir aux rectifications publiées au *Journal Officiel*, on y lit aussi, dans la rubrique 'Principes'« [...] les graphies rectifiées deviennent la règle, les anciennes demeurent naturellement tolérées⁵ [...] ».

Cette disposition avait sans doute comme objectif de donner à l'enseignement du temps pour s'adapter aux nouvelles règles. Le temps a été pris et, il faut le reconnaître, les deux graphies d'un même mot continuent à être considérées comme correctes, par exemple, *croître* comme *croitre*.

Conclusion

Nous avons vu combien sur le plan linguistique et pédagogique, le lexique exigeait un travail fin si l'on voulait éviter les approximations et les caricatures, lorsque l'on est soucieux de faire prendre conscience à l'apprenant qu'il n'y a pas « UN » lexique, mais quantité de mondes lexicaux qui peuvent s'analyser selon de multiples points de vue. Nous concluons notre réflexion en reprenant les propos de Calaque et Grossmann (2000) pour qui « [...] il paraît utile de proposer une définition véritablement didactique de la compétence lexicale : celle-ci doit prendre en compte à la fois des aspects quantitatifs (on ne peut balayer d'un revers

de main la question de l'étendue du vocabulaire passif/actif des enfants) et des aspects qualitatifs (favorisant la dynamique de l'acquisition lexicale, mais aussi la capacité à inférer le sens d'un mot inconnu, à partir d'éléments morphologiques, phrastiques ou textuels) » (Calaque, Grossmann, 2000 : 10).

Bibliographie

- Apothéloz, D. 2002. *La construction du lexique français*. Paris : Orphys.
- Bogaards, P. 1994. *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères*. Paris : Crédif-Hatier, coll. « LAL ».
- Bonnet, V. 2004. Les mots construits au regard des manuels de collège. In : *Didactique du lexique : Contextes, démarches, supports*. Sous la direction de E. Calaque et J. David. Bruxelles : De Boeck.
- Calaque, E. 2000. « Enseignement et apprentissage du vocabulaire, hypothèses de travail et proposition didactique ». *LIDIL, Revue de linguistique et de didactique des langues* n° 21, p.17-35.
- Calaque, E., Grossmann, F. (Coord.) 2000. *Enseignement/apprentissage du lexique*. *LIDIL, Revue de linguistique et de didactique des langues*, n° 21.
- Calaque, E. 2002. *Les mots en jeu, l'enseignement du vocabulaire*. Grenoble : CRDP Grenoble, coll. « 36 ».
- Cordier, F. 1994. *Représentation cognitive et langage : une conquête progressive*. Paris : Colin.
- Cuq, J.-P. 2004. Le lexique en situation d'apprentissage guidé : pour une méthodologie d'enseignement interventionniste dans l'enseignement du français langue étrangère. In : *Didactique du lexique : Contextes, démarches, supports*. Sous la direction de E. Calaque et J. David. Bruxelles : De Boeck.
- Franchon C., Strehler, R. 2017. *Palavras em jogo. Intercompreensão: O vocabulário em uma perspectiva plurilíngue*. Campinas SP : Pontes.
- Galisson, R. 1987. « De la lexicologie de dépannage à la lexicologie d'apprentissage : pour une politique de rénovation des dictionnaires monolingues de FLE à l'école ». *Cahiers de lexicographie*, n° 51, p. 95-118.
- Gougenheim, G. 1959. *Dictionnaire fondamental de la langue française*. Paris: Klett.
- Halliday, M.A.K. 1975. *Langage as social semiotic*. Londres : Edward Anorld.
- Kleiber, G. 1990. *La sémantique du prototype. Catégories et sens lexical*. Paris : PUF.
- Lehmann, A. 2000. « Le vertige de l'infini ou de la difficulté de didactiser le lexique ». *Le Français d'aujourd'hui*, n° 131, p. 42-52.
- Lehmann, A., Martin-Berthet, F. 2003. *Introduction à la lexicologie*. Paris : Nathan-Université.
- Picoche, J. 1993. *Didactique du vocabulaire français*. Paris : Nathan-Université.
- Picoche, J., Rolland, J. C. 2002. *Dictionnaire du français usuel. 15 000 mots utiles en 442 articles*. Bruxelles : De Boeck-Duculot.
- Plane, S., Lafourcade, B. 2004. Pour une approche discursive de l'apprentissage : les activités définitionnelles. In : *Didactique du lexique : Contextes, démarches, supports*. Sous la direction de E. Calaque et J. David. Bruxelles : De Boeck.
- Polguère, A. 2003. *Lexicologie et sémantique lexicale. Notions fondamentales*. Montréal : Les presses de l'Université de Montréal, coll. « Paramètres ».
- Prouvost, J. 2001. « La dimension lexicale de la langue : didactique et dynamiques ». *Modernité et diversités. Dialogues et cultures*, n° 46, p. 344-349.
- Rey-Debove, J. 1998. *La linguistique du signe*. Paris : Armand Colin.

Rastier, F. 1991. Catégorisation, typicalité et lexicologie. Préliminaires critiques. In : D. Dubois (Ed.) *Sémantique et cognition. Catégories, prototypes, typicalité*. Paris : CNRS éditions.

Rastier, F. 2018. *Faire sens. De la cognition à la culture*. Paris : Classiques Garnier.

Saussure, F. de. 2002. *Écrits de linguistique générale*. Paris Galimard. [Texte établi par S. Bouquet et R. Engler.]

Tréville M.-C., Duquette L. 1996. *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*. Paris : Hachette.

Tréville M.-C. 1996. Le niveau du perfectionnement : le cas de la langue seconde. In : R. Courchène et alii (Eds), *Vingt-cinq ans d'enseignement des langues secondes à l'Université d'Ottawa*. Ottawa : Université d'Ottawa, Second language Institute.

Tréville M.-C. 2000. *Vocabulaire et apprentissage d'une langue seconde*. Québec : Les éditions Logiques, coll. « Recherches et Théories ».

Notes

1. Les responsabilités rédactionnelles de Claudine Franchon portent particulièrement sur les parties suivantes : *Introduction* ; *L'installaton du vocabulaire-lexique comme préoccupaton d'enseignement* ; *À la découverte des mots* ; *La pertinence de l'usage* ; *Conclusion* ; celles de René G. Strehler portent sur les parties intitulées *Enjeux méthodologiques FLM vs FLE* ; *Les arcanes de la langue : des frontières conceptuelles aux réalités extralinguistiques* ; *Une construction des connaissances par l'exploitation des champs notionnels*.

2. Sous l'appellation de *lexique* nous entendons 'tous les signes linguistiques d'une langue donnée' : le lexique du français ou du portugais, par exemple. *Vocabulaire* de son côté implique un changement de perspective, en délaissant la langue (le système) on entre dans le discours (la parole) ainsi avons-nous le vocabulaire d'Anne-Lise Grobéty ou de Clarice Lispector. Cette perspective saussurienne implique évidemment que le lexique ne se connaît qu'à travers la parole.

3. Désignation consacrée en pédagogie qui soulève la question de savoir en quoi un poème ou une nouvelle ne seraient pas des documents authentiques.

4. Il faut reconnaître que des dictionnaires comme le Petit Robert sont actuellement bien plus ouverts à des unités lexicales qui correspondent à des normes régionales non françaises. En 1991, par exemple, l'article *syndic* du dictionnaire en question ne traitait pas le sens spécifique à la Suisse, en 2021, si.

5. p. 9 du document téléchargé du site de l'Académie française, http://www.academie-francaise.fr/sites/academie-francaise.fr/files/rectifications_1990.pdf [consulté le 09 avril 2022].