



ISSN 1766-3059

ISSN en ligne 2260-7846

Le vocabulaire : clef de voûte de l'écriture académique en langue étrangère

Alessandra Keller-Gerber

Université de Fribourg, Suisse

Alessandra.keller-gerber@unifr.ch

<https://orcid.org/0000-0002-3411-8811>

Romain Racine

Université de Fribourg, Suisse

romain.racine@unifr.ch

<https://orcid.org/0000-0003-1786-7607>

Reçu le 29-06-2021 / Évalué le 15-07-2021 / Accepté le 15-09-2021

Résumé

Dans cet article, nous montrerons comment, au cours d'une formation de français « sur objectifs universitaires » (FOU) auprès de juristes germanophones (bilingue plus-droit, Université de Fribourg/Freiburg), le travail systématique sur le vocabulaire - ici autour de la notion de frontière -conditionne l'acquisition progressive de compétences essentielles pour l'écriture académique en langue-cible. Nous commencerons par l'analyse d'un texte rédigé à la suite de cet atelier d'écriture et évaluerons comment les compétences lexicales orientent la réflexion notionnelle et structurent la version finale des mémoires de fin de formation.

Mots-clés : vocabulaire, français sur objectifs universitaires, français sur objectifs spécifiques, compétence lexicale, discours

Vocabulary: the Keystone of Academic Writing in a Foreign Language

Abstract

In this article, we will show how classroom work on a concept, in this case borders - which occurred during the first day of an academic writing course in French for German-speaking lawyers ("*bilingual plus*" law, University of Fribourg, Switzerland) - is reflected in the progressive mastery of academic writing skills in the target language. We will begin by analysing a text composed following the discussions of this first day of the writing workshop. Then we will assess how this notional reflection influences the final version of the dissertations (composed within six months).

Keywords: vocabulary, French for Academic Purposes, French for Specific Purposes, lexical competence, discourse

Introduction¹

Si l'ensemble des acteurs du français langue étrangère (FLE), enseignants comme apprenants, s'accordent pour dire que les mots, dans toute leur étendue et diversité, sont indispensables au maniement d'une langue (étrangère), il n'en est pas moins vrai que le vocabulaire « a connu, dans l'évolution de la didactique du français langue étrangère, une destinée faite de hauts et de bas » (Porcher, 1995 : 34). Depuis la diffusion de la pédagogie de projet liée notamment aux travaux du Conseil de l'Europe sur le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL), force est de constater que la roue tourne plutôt en défaveur du vocabulaire car tous les efforts d'enseignement/apprentissage se focalisent sur la production d'un « livrable » dont l'essentiel réside dans des réalisations langagières globales. Dans cette optique, le travail « minutieux » sur le vocabulaire apparaît comme étant parcellaire, encombrant voire superflu, ralentissant le processus d'élaboration du projet par tâches et détournant le regard de l'objectif final. Faute de temps, comme par manque d'appuis didactiques, l'enseignant préférera donc, au mieux, procéder au traitement du vocabulaire « par incident » (c'est-à-dire au fil des lectures et des questions), au pire, faire l'impasse sur le vocabulaire en comptant sur son acquisition implicite « en cours de route », et ce d'autant plus que, selon certains spécialistes, dans les critères d'évaluation du CECRL les compétences lexicales ne sont pas suffisamment définies (Luscher, 2008). Là où l'apprentissage du vocabulaire semble encore avoir préservé son importance, c'est dans les approches de français « sur objectifs spécifiques » (FOS), héritières du français de spécialité, qui partent du principe que maîtriser un domaine passe en grande partie par la maîtrise des mots qui le définissent (Binon, Verlinde, 2004 : 272)².

Mais qu'en est-il dans le domaine du français « sur objectifs universitaires » (FOU) ? Quel serait l'apport d'un apprentissage systématique, intentionnel du vocabulaire à la « professionnalisation » des productions, notamment écrites, des étudiants en milieu universitaire ? Comment rendre ce travail sur les mots opérationnel, permettant aux étudiants allophones de rédiger des travaux écrits de qualité à partir du niveau B2 ?

Si, à la suite des travaux de Grossmann, on qualifie le champ didactique du lexique d'« interface » où l'on « établit des ponts avec la catégorisation et la cognition, avec les discours, et donc avec l'énonciation, ainsi qu'avec la syntaxe » (Grossmann, 2011 : 163), on mesure l'importance que revêt le travail sur le vocabulaire, notamment dans le domaine académique, à la fois sur le plan cognitif et sur le plan discursif (nous laisserons ici l'aspect syntaxique de côté afin de limiter nos propos aux seules problématiques lexicales).

Pour ce qui est de la catégorisation et de la cognition, elles sont déclenchées par une mise en contact avec la base de connaissance de l'étudiant (les pré-acquis) moyennant le recours à un récit initial qui constitue un premier cadre référentiel composé d'un enchaînement d'événements plausibles et possibles. Confronté à d'autres récits, *a fortiori* en langue-culture étrangère, celui-ci est rapidement complété, élargi et enrichi par des découvertes insoupçonnées. L'étudiant se doit, par la suite, de stocker, de mémoriser ce nouveau savoir sur le monde (académique ou non) sous la forme d'un inventaire « encyclopédique » qui, fortement conditionné par l'étendue du vocabulaire à disposition et incluant la dimension (inter) culturelle, lui assure de développer une représentation différenciée et structurée du référent. En phase de production, ce sera précisément cet inventaire, « cette structure [...] qui, à partir de la compétence lexicale disponible chez [l'apprenant], permet de construire les textes répondant aux nécessités de la communication du moment » (Vigner, 1993 : 199). On constate donc qu'il s'agit d'une opération de décontextualisation des mots en les confrontant à d'autres réalités (culturelles) et à d'autres hypothèses que celles présentes dans le « récit » de départ. Cette constitution d'un large réseau lexical sous forme d'inventaire - on le voit bien - ne dépend plus d'un contexte particulier mais relève d'une catégorisation élargie tendant vers la réflexivité et l'abstrait, seule capable de mettre à la disposition des étudiants des éléments suffisamment « mis à distance » pour pouvoir se matérialiser, se recontextualiser à un moment donné dans un discours particulier (pour les opérations de décontextualisation et de recontextualisation, cf. Trévillat et Duquette, 1996).

À cela s'ajoutent les résultats des études menées depuis plusieurs années qui battent en brèche l'idée, encore assez répandue, que les écrits scientifiques, en tout cas dans certaines disciplines, font partie d'un genre dépersonnalisé où l'auteur s'efface derrière la présentation de faits objectifs. Il s'avère, bien au contraire, qu'il faudrait davantage tenir compte de la « présence auctoriale et du positionnement de l'auteur dans son texte » car « l'écrit scientifique est véritablement un texte argumentatif où la dimension rhétorique est fortement présente » (Tutin, Grossmann, 2014 : 13). C'est notamment l'attention portée par la recherche à la cohérence sémantique et énonciative, avec comme principal axe les questions de point de vue, qui a permis d'intégrer les problématiques lexicales dans les approches discursives afin d'obtenir un éclairage plus précis des caractéristiques du référent en lien avec une transposition adéquate dans la logique textuelle. Si en effet, dans un premier temps, le travail sur le vocabulaire élargit le champ d'investigation à travers des activités de décontextualisation liées à la catégorisation et à la classification en vue de sonder la pluralité³ des représentations liées aux mots (à

la fois en culture source et, avant tout, en culture cible), le fait - dans un second temps - d'« envisager les phénomènes lexicaux dans une perspective discursive, en relation avec les processus engagés dans l'écriture, amène à souligner la dimension de choix et de pertinence » (Nonnon, 2012 : 25) liée à l'élaboration du plan et de l'argumentation. Le vocabulaire constitue donc, à tout point de vue, la clef de voûte des interactions entre les activités cognitives, (inter)culturelles, langagières et discursives. En vue de favoriser, en langue étrangère, la production d'écrits universitaires de qualité, il est impossible, comme le précise Sedláčková (2019), d'acquérir des compétences académiques, quelles qu'elles soient, dans un contexte dépourvu de contenu académique, et dont nous soulignons ici la dimension « encyclopédique ».

Afin de confronter cette théorie aux pratiques en classe de FOU, deux mots sur notre terrain d'analyse. En effet, dans le cadre de la formation complémentaire « bilingue plus » à l'Université bilingue de Fribourg (français/allemand), les étudiants en droit qui ont fait le choix de cette option sont invités à rédiger un mémoire d'une vingtaine de pages suivi d'une soutenance devant un jury d'experts. Conçue sur deux années académiques, cette formation de soutien pour les études bilingues est sanctionnée par l'obtention d'un Certificat qui atteste du niveau C1 dans la deuxième langue d'études (pour une description détaillée du dispositif : Racine et Keller-Gerber, 2020). Le mémoire, quant à lui⁴, est directement relié à des soirées cinéma-débat organisées par la faculté de droit, « Le Droit dans le cinéma / *Recht im Film* ». Chaque année le thème retenu pour ce cycle de films est différent : à titre d'exemple, citons la vérité (2018), l'identité (2019), les frontières (2020), l'erreur (2021) et l'égalité (2022)⁵. Il s'agit donc, à présent, de vérifier comment le travail sur le vocabulaire déclenche et structure la première phase de l'écriture, sans doute décisive pour la qualité académique du travail écrit, qui s'étend de la circonscription d'un champ de réflexion à la mise en place du plan (sommaire et premières rédactions)⁶.

1. Le lancement de l'atelier : réflexion collective sur le thème

Concrètement, en deuxième année, la formation « bilingue plus » prend la forme d'un cours-bloc d'une semaine (40 périodes de 45 min.), qui s'envisage comme un atelier d'écriture (Keller-Gerber, Chomentowski, 2020). On y prépare la composition et la rédaction du mémoire de fin de formation, que les étudiants germanophones appellent plus volontiers « dossier⁷ ». Par un exemple tiré de l'analyse d'un corpus de productions issues de l'atelier 2020-2021 (thème : les frontières⁸), nous montrerons comment le travail notionnel lançant les cours-blocs oriente le choix du titre des dossiers-mémoires individuels, ainsi que les plans de travail (les

sommaires). Pour encadrer et structurer l'entrée progressive des étudiants dans la matière, la première séquence de travail, consacrée à l'exploration collective du sujet et à la composition d'une première synthèse en autonomie, est conçue et sous-séquentée en quatre étapes :

- a) Un tour de table sur le thème, visant à faire « s'ouvrir des cases⁹ » dans l'esprit des participants¹⁰. Ce premier échange n'amène que rarement à des discussions fructueuses ; répétant d'ailleurs souvent machinalement ce que leurs collègues ont dit avant eux, les derniers étudiants à parler laissent sous-entendre que le thème de l'année est déjà épuisé... Une feuille A3 et des feutres de couleur auront été distribués à chacun et, malgré l'impression de vide que cette première phase de travail suscite, les participants sont incités à l'écoute active par la composition de cartes mentales : on leur demande d'y distinguer, par un code couleur A) les idées personnelles à partager (inscrites sur la feuille en amont de la discussion) ; B) les idées et réactions des autres (à noter durant la discussion) ; C) les nouvelles idées survenues chez eux (durant ou après la discussion). Cette feuille porte la trace de l'émergence de la réflexion ; elle est à conserver toute l'année. Lorsqu'ils se mettront à rédiger leur travail, six mois plus tard, on suggérera d'ailleurs aux auteurs de la retravailler - ce qui permettra peut-être à certains de *surmonter le syndrome de la page blanche*.
- b) La deuxième étape de l'atelier est la phase de recherche, complétant l'établissement des cartes mentales et dépassant le récit initial. Après avoir consulté des dictionnaires de synonymes en ligne - amenant tous les membres du groupe, approximativement, au même listing de mots-clés - les étudiants comprennent vite l'intérêt de saisir le mot « frontière » dans divers moteurs de recherche sur internet. Parcourant des pans d'articles associés au thème, leur première sensation de vide s'inverse : c'est le trop-plein d'informations, la sensation d'aller « dans tous les sens » et de se perdre. Progressivement, les cartes mentales sont complétées par des flèches matérialisant leurs intérêts spécifiques et les liens avec « l'encyclopédie personnelle de connaissances » (livres lus, films vus, références à une actualité en cours) ; des chemins se fraient, mentalement, pour « faire parler » ces connaissances au sein d'un discours cohérent¹¹.
- c) Le retour aux échanges collectifs - et l'inscription des principales directions de recherche de la classe au tableau - montre que la liste de synonymes (ou prétendument synonymes) initialement composée est dépassée. Les étudiants s'interrogent, à ce stade, sur l'existence d'expressions en lien avec leurs premières idées ; une attention particulière est donnée à la sélection du

« bon verbe », par des allers-retours avec la langue maternelle : « passer ou dépasser les frontières » / « forcer ou renforcer des stéréotypes » / « construire ou ériger une forteresse ». Par cette recherche de collocations, le mot voyage d'un domaine de réalité à un autre et commence à se rapprocher de possibles réseaux lexicaux et discursifs ; il devient un mot-vedette et s'érigera en catégorie pour définir des « types de frontières » (Moirand, 2005). L'implication émotive, à ce stade, a totalement basculé : désireux d'exprimer, de manière fine, les images qu'ils ont en tête, les apprenants iront jusqu'à en inventer, comme cette étudiante qui - pour parler de la « frontière-bulle » qui la protège du monde lorsqu'elle discute avec sa sœur - déclare :

- MD : c'est l'amour sœurs-ternel¹², quoi.
- AKG : fraternel ?
- MD : non ! sœurs-ternel, je veux quelque chose de plus neutre, pourquoi masculin, en allemand on fait la différence entre *Brüderlichkeit* et *Geschwisterliebe*.

d) En fin de première journée, les participants composeront des synthèses. Ces synthèses sont pensées comme des commentaires permettant de lire les cartes mentales. De manière un peu provocatrice, on dit aux auteurs - et futurs juristes - qu'ils peuvent se « voler des idées », si c'est pour les faire évoluer... Ces premiers écrits doivent refléter les discussions collectives advenues durant la journée et comme de tels échanges se construisent sur le mode de la joute verbale, il est parfois difficile de s'attribuer l'origine d'une intuition.

2. De la recherche du « mot juste » à l'émergence d'une écriture académique en langue-cible

Pour la deuxième séquence, nous tenterons de montrer comment la réflexion sur la notion de frontière advenue durant le premier jour du cours-bloc transparaît dans la maîtrise progressive de compétences d'écriture académique en langue-cible. Nous commencerons par l'analyse d'un texte composé à la suite des discussions de ce premier jour d'atelier et évaluerons, dans un second temps, comment cette réflexion notionnelle oriente la version finale des *dossiers-mémoires* (espacée chronologiquement de six mois).

2.1. Sélection d'un réseau lexical différencié

TEXTE 1 : La frontière. Une ligne de démarcation, une barre, une douane, mais aussi la distanciation sociale, un délai, une fin. UNE FRONTIÈRE A BEAUCOUP DE VISAGES ET ENCORE PLUS DE MANIÈRES D'ÊTRE SAISIE. Une barrière physique comme un mur qui est difficile à franchir, un délai comme frontière temporelle qu'il ne faut pas manquer. Une ligne rouge tracée par des parents ou une autre autorité (différente). TOUS CES MOTS ET EXPRESSIONS FONT VIVRE LA NOTION DE FRONTIÈRE. À première vue, une frontière signifie souvent une séparation, une distinction ou une délimitation face à d'autres sujets. Contrairement à cette première impression, la notion comprend beaucoup de types divergents de frontières qui sont à distinguer. Premièrement, on retrouve des frontières géographiques ou nationales établies par la douane, le pouvoir politique, parfois marquées avec une clôture ou des frontières naturelles comme une montagne, une mer, un lac ou une rivière. Ensuite, il existe des frontières historiques, culturelles et religieuses quelquefois utilisées pour définir l'ensemble de l'Europe à l'égard d'autres entités politiques. Troisièmement, on peut parler d'une frontière linguistique qui existe par exemple en Suisse entre la Suisse allemande et la Suisse romande. Il y a des frontières sociales qu'on connaît très bien depuis la crise sanitaire en relation avec le Covid-19. Il ne faut pas oublier les frontières personnelles au niveau mental, physique et psychique, comme l'épuisement après un dur entraînement, ou la fatigue après un long jour de travail. Cette liste de frontières n'est pas complète, il s'agit juste de la surface d'un thème plus vaste encore. ELLE FONCTIONNE PLUTÔT COMME UNE INSPIRATION AU PROCESSUS D'ÉCRITURE¹³.

Le texte s'articule en deux parties : l'étudiant livre d'abord sa « première impression » : « à première vue », la frontière est « une barrière physique », « un mur », « une ligne rouge », une « barre », une « douane », dressés par différents types d'autorités. Mais le discours bascule entre la sixième et la septième ligne d'un catalogue d'exemples foisonnants (et volontairement disparate) à un inventaire plus systématique des « types divergents de frontières ». Chacune d'entre elles, qu'elles soient « géographiques », « historiques », « linguistiques », « sociales » ou « mentales », sera associée à des actions humaines : « établies par la douane », « marquées avec une clôture », « utilisées pour définir [un] ensemble », etc.

Par sa mise en mots, ce texte mime le processus d'exploration de la notion par son auteur - ou par la classe¹³ - en recréant le développement chronologique de la réflexion. Ces étapes de mise en réseau lexical et d'analyse systématique sont ponctuées de tournures impersonnelles soulignant le travail d'investigation « premièrement, on retrouve », « ensuite, il existe », « troisièmement, on peut parler », « il y a », « il ne faut pas oublier ». Sur le plan rhétorique, des artifices sont pensés pour montrer que l'on explore tous les possibles du mot tout en reconnaissant les limites d'un tel inventaire : l'auteur énumère d'abord des objets lui paraissant comparables - une frontière, c'est « une ligne de démarcation, une barre, une douane » - « mais [c'est] aussi la distanciation sociale ». Comme s'il s'agissait de suivre un chemin mental, le discours est ponctué de reformulations

saisissant d'une jolie manière - nous semble-t-il - le passage entre observation du monde et construction opératoire d'un objet intellectuel :

UNE FRONTIÈRE A BEAUCOUP DE VISAGES ET
ENCORE PLUS DE MANIÈRES D'ÊTRE SAISIE
[mais]
TOUS CES MOTS ET EXPRESSIONS
FONT VIVRE LA NOTION DE FRONTIÈRE

Le doigt est mis, ici, sur la composition même de la synthèse, la recherche de « mots » et d'« expressions » dressant des pistes pour saisir et « [faire] vivre la notion de frontière ». Progressivement, l'on se rapproche du monde presque *palpable* de l'auteur : le monde > les langues > la Suisse > aujourd'hui la Covid. La liste, nous dit-il, « n'est pas complète », mais elle fonctionnera « comme une inspiration au processus d'écriture » ; c'est ce que nous allons tenter de décrire.

2.2. Construction d'un discours scientifique articulé

Pour harmoniser l'exposition de nos résultats, nous avons choisi de ne suivre ici qu'un seul auteur - celui de la synthèse ci-dessus - dont le dossier-mémoire s'intitule : *Les frontières de Bethléem*. Voici, pour commencer, la table des matières du travail ainsi qu'un extrait du mot d'introduction :

LES FRONTIÈRES DE BETHLÉEM

Dossier Bilingue-Plus défendu le 3 mai 2021

Table des matières

Bibliographie. Filmographie

1. Introduction
2. Qu'est-ce que c'est une frontière ?
3. La barrière physique
 - 3.1. Bethléem - le plus grand stade du monde
 - 3.2. Arada - un film sur la frontière
 - 3.3. Arada et Bethléem
4. Barrière psychologique
 - 4.1. Le racisme comme frontière psychologique
 - 4.2. Une histoire de séparation et de réconciliation
 - 4.3. L'impact de la frontière psychologique
5. Conclusion

J'ai donc décidé, avec les connaissances nouvellement acquises sur le concept de frontière, de traiter à nouveau, dans ce dossier, de mes impressions des

frontières de Bethléem. Je me demande comment les frontières, autant visibles qu'invisibles, affectent la vie et la liberté [...].

Bien sûr les types de frontières sont nombreux, et il serait impossible de les traiter tous dans ce dossier. Je me limite donc à deux frontières en particulier. D'une part la barrière physique, souvent symbolisée par un mur, une clôture de sécurité ou simplement par une douane. Il s'agit d'une frontière visible, claire et omniprésente. Le deuxième type de frontière est plus abstrait, invisible pour les yeux au sens matériel mais tout à fait réel. La frontière psychologique comprend la différence entre certaines personnes à cause d'un traitement différent, de la marginalisation ou de l'exclusion d'un groupe des personnes. On parle parfois de citoyens de deuxième classe. Ce type de frontière possède une connotation sociale, politique et émotionnelle. ... et symbolique !

Par conséquent, le dossier est structuré selon ces deux types de frontières. Je commencerai par un texte de réflexion sur la notion de frontière en général. Ensuite, la première partie sera consacrée à la frontière physique, tandis que la deuxième partie couvrira la frontière psychologique.

Dans les premières lignes de l'introduction - que nous ne pouvons pas reproduire intégralement faute d'espace - l'étudiant explique qu'au cours d'une visite à Bethléem en février 2020, tout juste avant l'irruption de la crise sanitaire mondiale, il a pu « expérimenter de manière directe le concept de la frontière », à travers des observations de terrain et des récits de personnes rencontrées. Durant le second cours-bloc de l'année académique, fin février 2020, il a donc pris le parti de faire dialoguer ses « impressions des frontières de Bethléem » et les « connaissances nouvellement acquises sur le concept de frontières ». La notion d'« impression », centrale dans sa démarche, aurait pu amener à des développements flous ; au lieu de cela, elle devient l'outil d'une mise en lien articulée de réminiscences visuelles - images mentales remontant des souvenirs de voyage - avec d'autres récits rencontrés (scénarios de films présentés au festival « Le Droit dans le cinéma », romans lus ou actualité). Par ce dialogue entre scènes vécues et *histoires d'autrui*, les impressions initiales se transforment en intuitions opératoires, menant finalement à des questions de recherche : « Je me demande comment les frontières, autant visibles qu'invisibles, affectent la vie et la liberté ». Les catégories binaires, qui avaient été avancées dans la première synthèse - frontières visibles « mais aussi » invisibles - sont retenues ; l'effet de liste a disparu au profit de situations type : la clôture empêchant de circuler librement et l'exclusion sociale (thématisées dans les documents cités dans le sommaire). La dimension collective - le groupe d'étudiants *bilingue plus* qui défriche le terrain - a disparu au profit de l'étudiant-auteur, se positionnant en « je » réflexif dans son parcours de découverte et de recherche afin de construire un discours scientifique en langue-cible.

Conclusion

En résumé, on constate que ce double mouvement pour développer et perfectionner les compétences lexicales, à savoir celui de l'élargissement des connaissances lexico-culturelles en vue d'une catégorisation opératoire des référents découverts, puis celui de la sélection et de l'articulation des éléments lexicaux en vue de l'élaboration d'un plan et d'un discours pertinents, se matérialise dans les deux séquences d'apprentissage que nous avons mises en place dans le cadre de la formation « bilingue plus-droit » dont l'objectif est de rédiger un mémoire d'une vingtaine de pages sur un sujet transversal. Il est intéressant de souligner que grâce à ce travail systématique sur le vocabulaire les étudiantes et les étudiants progressent non seulement sur le plan linguistique mais également sur le plan notionnel et conceptuel. En aménageant un espace où les étudiants sont amenés à interroger les mots pour les décontextualiser, les classer, les associer à des réseaux lexicaux, les articuler entre eux et les recontextualiser en suivant un ordre discursif déterminé, les conditions sont réunies - ainsi que les moyens langagiers rassemblés - afin qu'une pensée académique structurée puisse émerger en classe de FOU.

Enfin, ajoutons que pour consolider ces compétences lexicales, notamment en vue d'atteindre les niveaux C1 et C2, tels que définis par le CECRL, il sera nécessaire de compléter ce parcours d'apprentissage consacré au vocabulaire par une troisième séquence qui explicitera mieux encore le poids culturel des mots afin de démontrer l'ancrage du discours dans un environnement culturel particulier¹⁴. C'est cette étape supplémentaire qui permettra *in fine* aux étudiants-chercheurs de tenir compte des changements de perspective et de définir les points de vue d'une manière nuancée et précise. Il apparaît donc que l'appropriation de l'écriture académique effectuée en langue étrangère favorise et accélère, pour ne pas dire catalyse, l'émergence d'une pensée structurée solide et opérationnelle grâce à une explicitation, une mise à distance des mécanismes et des enjeux langagiers et culturels à l'œuvre - en sachant que dans la production de tout discours scientifique, fût-il réalisé en langue cible ou en langue source, le choix précis et adéquat du vocabulaire constitue sans nul doute la clef de voûte d'un travail universitaire de qualité.

Bibliographie

Binon, J., Verlinde, S. 2004. « L'enseignement/apprentissage du vocabulaire et la lexicographie pédagogique du français sur objectifs spécifiques (FOS) : le domaine du français des affaires ». *Éla. Études de linguistique appliquée*, n° 135, p. 271-283. [En ligne] : <https://www.cairn.info/revue-ela-2004-3-page-271.htm> [consulté le 15 juin 2021].

Gohard-Radenkovic, A. 2012. « Le plurilinguisme, un nouveau champ ou une nouvelle idéologie ? Ou quand les discours politiquement corrects prônent la diversité ». *Alterstice. Revue internationale de la recherche interculturelle*, 2(1), p. 89-102.

Grossmann, F. 2011. « Didactique du lexique : état des lieux et nouvelles orientations ». *Pratiques*, n° 149-150, p. 163-183. [En ligne] : <https://journals.openedition.org/pratiques/1732> [consulté le 15 juin 2021].

Keller-Gerber, A., Chomentowski, M. 2020. « Ateliers d'écriture en français sur objectifs universitaires : de l'autobiographie littéraire à l'acte de parole réflexif ». *Synergies Italie*, n° 16, p. 121-137. [En ligne] : https://gerflint.fr/Base/Italie16/keller_gerber_chomentowski.pdf [consulté le 15 juin 2021].

Luscher, J.-M. 2008. « Le traitement du lexique selon le CECR ». *Babylonia*, n° 4, p. 8-11. [En ligne] : http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2008-4/luscher4_08.pdf [consulté le 15 juin 2021].

Moirand, S. 2005. La circulation interdiscursive comme lieu de construction de domaines de mémoire par les médias. In : Lopez Muno, J.-M., Marnette S., Rosier, L. *Le discours rapporté dans tous ses états*. Paris : L'Harmattan, p. 373-385.

Nonnon, É. 2012. « La didactique du français et l'enseignement du vocabulaire, dans vingt ans de revues didactique du français langue première ». *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, n° 46, p. 33-72. [En ligne] : URL : <http://journals.openedition.org/reperes/88> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/reperes.88> [consulté le 15 juin 2021].

Paveau, M.-A. 2006. « Leçon de vocabulaire (1) ». *Le français aujourd'hui*, n° 154, p. 121-128. [En ligne] : URL : <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2006-3-page-121.htm> ; <https://doi.org/10.3917/lfa.154.0121> [consulté le 15 juin 2021].

Porcher, L. 1995. *Le français langue étrangère. Émergence et enseignement d'une discipline*. Paris, Hachette.

Racine, R., Keller-Gerber, A. 2020. « Le FOU à l'épreuve des compétences pluridisciplinaires d'étudiants en droit dans un contexte bilingue suisse : remédiation de savoir-dire entre décentrement et réflexivité ». *Revue TDFLE (Travaux de didactique du français langue étrangère). Le français sur objectifs universitaires (FOU) dans tous ses états : conceptions, approches, pratiques... et nouvelles pistes ?* Favrat S., Gohard-Radenkovic, A. n° 77. [En ligne] : <https://revue-tdfle.fr/pdf/articles/revue-77/1632-le-fou-a-l-epreuve-des-competences-pluridisciplinaires-d-etudiants-en-droit-dans-un-contexte-bilingue-suisse-remediation-de-savoir-dire-entre-decentrement-et-reflexivite> [consulté le 15 juin 2021].

Sedláčková, K. 2019. « Les 'quatre C' au service du renforcement de la motivation des apprenants de français ». In Fouchard, F. et al. *La Recherche en études françaises : un éventail de possibilités*. Sevilla : Acta, n° 79, p. 827-834. [En ligne] : <https://www.muni.cz/en/research/publications/1453936> [consulté le 15 juin 2021].

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

Tutin, A., Grossmann, F. (dir.) 2014. *L'écrit scientifique : du lexique au discours*. Rennes : Presses universitaires.

Vigner, G. 1993. « Le monde, les mots et l'école. Éléments d'une didactique du vocabulaire à l'école élémentaire ». *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, n° 8, p. 191-209. [En ligne] : https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_1993_num_8_1_2102 [consulté le 15 juin 2021].

Notes

1. L'article a été rédigé par les deux auteurs dans la même proportion. Le point de vue sur la fonction charnière des compétences lexicales est de Romain Racine et le point de vue sur les implications didactiques est d'Alessandra Keller-Gerber.

2. Quelque peu à rebours des forces centripètes à l'œuvre en didactique du FLE liées notamment à la pédagogie du projet, les éditeurs historiques (Didier, Hachette, CLE International, PUG, Ellipses...) continuent de consacrer certains de leurs manuels à l'apprentissage systématique du vocabulaire, dont notamment la collection « Pratique Vocabulaire » publiée chez CLE International.

3. Nous avons choisi ici le terme de pluralité au lieu de celui de diversité en suivant en cela les remarques judicieuses de Aline Gohard-Radenkovic qui constate - depuis plusieurs années déjà - un usage de plus en plus inflationniste et idéologique du second terme (Gohard, 2012 : 90). Quel sera le sort réservé au premier ?
4. Pour nous, un mémoire n'est pas à confondre avec le « livrable » d'un projet car il s'agit, toujours selon nous, non pas d'un produit mais d'une œuvre de l'esprit, ce qui implique - comme nous tentons ici de le démontrer - des adaptations importantes sur le plan didactique, notamment en ce qui concerne la place à accorder au travail sur le vocabulaire en contexte universitaire.
5. Cf. <https://events.unifr.ch/droitcinema/fr/>
6. En linguistique, il ne serait peut-être pas inintéressant de considérer le vocabulaire comme un élément essentiel dans le processus d'*input-output*.
7. Nous retiendrons donc ici pour ce travail écrit transversal le terme de « dossier-mémoire ».
8. Notre corpus d'analyse comprend les productions d'un groupe de 9 étudiants. Pour chacun, nous avons recueilli : la synthèse initiale composée durant le premier jour du cours-bloc, le titre et le sommaire du dossier-mémoire, la définition de la notion généralement intégrée aux pages d'introduction du dossier (rédigée en fin d'année).
9. Les expressions signalées par des italiques sont attribuables aux étudiants ; elles ont été notées dans un cahier de terrain durant les séances de travail collectives.
10. Nous les remercions pour leur contribution à cette recherche.
11. Depuis l'année 2020-2021, les dossiers-mémoires ne se composent plus exclusivement à partir de documents tirés du monde francophone. Les auteurs pourront s'exprimer en langue-cible, français, dans notre cas, sur des matériaux dans d'autres langues. Cet élargissement à « l'encyclopédie personnelle des connaissances » des candidats nous semble, en effet, plus en phase avec l'habitus d'un étudiant universitaire en contexte plurilingue.
12. Nous avons finalement découvert, en classe, la notion de « sororité », équivalent de « fraternité ». Mais cette notion désigne une solidarité entre femmes qui va bien au-delà des liens fraternels.
13. Une analyse comparée de ces synthèses montre que les emprunts mutuels entre étudiants sont fréquents, certains exemples - comme la douane ou le mur - sont assez systématiquement cités par plusieurs auteurs. Les catégorisations aussi rejaillissent d'une synthèse à l'autre ; d'où l'intérêt d'observer comment elles se développent - dans les versions finales des dossiers-mémoires - en pistes de recherche très différentes.
14. Cf., à titre d'exemple, le manuel Communication progressive du français perfectionnement C1-C2 (CLE International 2018) qui articule l'apprentissage au niveau avancé autour du triptyque « vocabulaire-discours-culture ».