

Numéro 16 / Année 2022

Synergies France

Revue du GERFLINT

Revisiter ou repenser le triptyque de la compétence lexicale : lexique, vocabulaire et grammaire

Coordonné par Catherine Blons-Pierre
et Marie-Christine Fougerouse



Synergies France

Numéro 16 / Année 2022

Revisiter ou repenser le triptyque
de la compétence lexicale :
lexique, vocabulaire et grammaire

Coordonné par Catherine Blons-Pierre
et Marie-Christine Fougerouse



REVUE DU GERFLINT
2022

POLITIQUE EDITORIALE

Synergies France est une revue francophone de recherche en Sciences Humaines et Sociales. Elle est particulièrement ouverte aux travaux de sciences du langage et de la communication, de littératures, de didactique de la langue-culture française élaborés par tout doctorant inscrit en France et chercheurs de toute nationalité menant leurs activités professionnelles et leurs recherches scientifiques en France.

Sa vocation est de mettre en œuvre, en France, le *Programme Mondial de Diffusion Scientifique Francophone en Réseau* du GERFLINT, Groupe d'Études et de Recherches pour le Français Langue Internationale. C'est pourquoi elle publie des articles dans cette langue, mais sans exclusive linguistique et accueille, de façon majoritaire, les travaux issus de la pensée scientifique de chercheurs francophones. Comme toutes les revues du GERFLINT, elle poursuit les objectifs suivants : défense de la recherche scientifique francophone dans l'ensemble des sciences humaines, promotion du dialogue entre les disciplines, les langues et les cultures, ouverture sur l'ensemble de la communauté scientifique, adoption d'une large couverture disciplinaire, aide aux jeunes chercheurs, formation à l'écriture scientifique francophone, veille sur la qualité scientifique des travaux.

Libre Accès et Copyright : © **Synergies France** est une revue française éditée par le GERFLINT qui se situe dans le cadre du libre accès à l'information scientifique et technique. Sa commercialisation est interdite. Sa politique éditoriale et ses articles peuvent être directement consultés et étudiés dans leur intégralité en ligne. Le mode de citation doit être conforme au Code français de la Propriété Intellectuelle. La Rédaction de *Synergies France*, partenaire de coopération scientifique du GERFLINT, travaille selon les dispositions de la Charte éthique, éditoriale et de confidentialité du Groupe et de ses normes les plus strictes. Les propos tenus dans ses articles sont conformes au débat scientifique et n'engagent que la responsabilité de l'auteur. Conformément aux règles déontologiques et éthiques du domaine de la Recherche, toute fraude scientifique (plagiat, auto-plagiat, retrait inopiné de proposition d'article sans en informer dûment la Rédaction) sera communiquée à l'entourage universitaire et professionnel du signataire de la proposition d'article. Toute procédure irrégulière entraîne refus systématique du texte et annulation de la collaboration.

Périodicité : annuelle
ISSN 1766-3059 / ISSN en ligne 2260-7846

Directeur de publication

Jacques Cortès, Professeur honoraire de l'Université de Rouen Normandie, France

Coordination éditoriale générale et révision du numéro

Sophie Aubin, Universitat de València, Espagne

Rédactrice en chef

Marie-Christine Fougerouse, DILTEC, La Sorbonne Nouvelle, France

Traduction et révision des textes en anglais :

Margaret Siebens, diplômée des Universités de Wellesley College, États-Unis et Jean Monnet de Saint-Etienne, France.

Titulaire et Éditeur : GERFLINT

Siège en France

GERFLINT
10 rue Chartraine
27000 Évreux - France
www.gerflint.fr
gerflint.edition@gmail.com

Contact de la Rédaction :

synergies.france.redaction01@gmail.com

Comité scientifique

Catherine Blons-Pierre (France éducation international, France), Monique Monville Burston (Université de Technologie de Limassol, Chypre), Jean-Pierre Cuq (Université de Nice Sophia Antipolis, Ancien Président de la FIPF, France), Chantal Forestal (Aix-Marseille Université, France), Thierry Gustave (Université de Boston, États-Unis), Daniel Modard (Université de Rouen Normandie, France), Teresa Muryn (Université Pédagogique de Cracovie, Pologne), Trương Quang Đê (Université de Hué, Vietnam).

Comité de lecture

Sandrine Cazals (Anthropologue et Responsable de formation, Le Cannet, France), Evelynne Delorme (Enseignante pluri-disciplinaire et Chargée de mission formation, Saint Palais, France), Sylvie Geleznikoff (Lycée Charlemagne, Paris, France), Sylvie Lizard (Université Rouen Normandie, France), Aleksandra Ljalikova (Université de Tallinn, Estonie), Evelynne Randé (Conseillère pédagogique en enseignement des langues, La Rochelle, France), Valérie Spaëth (Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3, France), Laurence Vignes (Université de Rouen Normandie, France), Yaprak Türkan Yücelin Taş (Université de Marmara, Istanbul, Turquie).

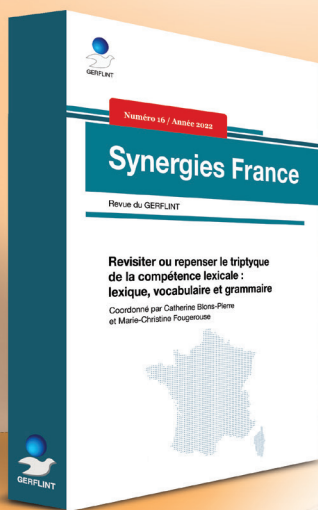
Patronages et partenariats

Fondation Maison des Sciences de l'Homme de Paris, (Pôle Recherche & prospective), Sciences Po Lyon (Partenariat institutionnel pour Mir@bel), EBSCO Publishing (EDS), ProQuest, Zenodo (CERN, OpenAIRE).

Numéro financé par le GERFLINT.

PROGRAMME MONDIAL DE DIFFUSION SCIENTIFIQUE FRANCOPHONE EN RÉSEAU

Synergies France n° 16 / 2022
<https://gerflint.fr/synergies-france>



Indexations et référencements

ABES (SUDOC)
Data.bnf.fr
DOAJ
EBSCOhost (Communication Source)
Ent'revues
ERIH Plus
HAL Science ouverte
Index Islamicus
ISSN Portal / ROAD
JournalSeek
JUFO (Publication Forum, Finlande)
LISEO
MIAR
Mir@bel
MLA – Modern Language Association Database
ProQuest Central (Linguistics data base)
Scopus, Scopus sources
SHERPA-RoMEO
SJR SCImago (Scopus)
Ulrichweb
ZDB
Zenodo

Disciplines couvertes par la revue

- Ensemble des Sciences Humaines et Sociales
- Culture et communication internationales
- Sciences du langage
- Littératures francophones
- Didactologie-didactique de la langue-culture française et des langues-cultures
- Éthique et théorie de la complexité

Revisiter ou repenser le triptyque de la compétence lexicale : lexique, vocabulaire et grammaire

Coordonné par Catherine Blons-Pierre
et Marie-Christine Fougerouse



Sommaire



Catherine Blons-Pierre, Marie-Christine Fougerouse	7
Présentation	
Les représentations de la compétence lexicale et les concepts de lexique et vocabulaire à travers différentes approches : lexicologie, terminologie, lexicographie	
Henriette Walter	15
Les noms de la maison : une exception française	
Claudine Franchon, René G. Strehler	33
Le fait lexical : réhabilitation du vocabulaire, cet obscur objet d'enseignement/apprentissage	
Ophélie Tremblay, Andréanne Gagné	45
Développer la compétence lexicale des apprenants : fondements théoriques et pistes didactiques	
Sami Mabrak	57
Et si le dictionnaire historique était au service de la didactique du lexique : étude de cas du <i>Dictionnaire Historique de la langue française</i>	
Edna Sánchez	71
Quelle terminologie grammaticale pour expliquer la notion de « complément verbal » en cours de français langue étrangère ?	
La place du vocabulaire et de la grammaire dans la didactique du FLE/FLS/FOS/FOU et des disciplines dites non linguistiques	
Rémy Ndikumagenge	87
La place du lexique français dans l'enseignement/apprentissage au Burundi.	
Chen LING	101
Vocabulaire et grammaire : regard croisé sur des méthodes de français langue étrangère	

Gérard Vigner	121
Publics d'élèves allophones nouvellement arrivés, vocabulaire et apprentissage des disciplines dites non linguistiques	

Nikolina Kastropil, Ivana Franić	133
De l'erreur lexicale à la compétence lexicale en classe de français langue étrangère : analyse des productions écrites des apprenants croatophones	

Alessandra Keller-Gerber, Romain Racine	153
Le vocabulaire : clef de voûte de l'écriture académique en langue étrangère	

Gemma Sanz Espinar, Aránzazu Gil Casadomet	165
Développement de la compétence de communication académique et scientifique en français langue étrangère : le français pour les Études littéraires	

Le jeu : médium de l'enseignement/apprentissage du vocabulaire et de la grammaire

Di ZHANG	181
Pratiques théâtrales en français langue étrangère : un aperçu de l'apport lexical, grammatical et culturel chez les apprenants chinois.	

Haydée Silva, Alberto Soria López	195
Perspectives actuelles du jeu comme outil pour le développement de la compétence lexicale	

Compte rendu de lecture

Sandy Knez	209
<i>Grammaire du français. FLE C1-C2 perfectionnement</i> , Marie-Christine Fougerouse, Alain Kamber, Jean-Christophe Pellat (coordination). Grevisse Langue française, De Boeck Supérieur, 2021	

Présentation d'ouvrage

Henriette Walter	213
<i>Les petits plats dans les grands. La savoureuse histoire des mots de la cuisine et de la table</i> . Henriette Walter, Éditions Robert Laffont, 2021	

Annexes

Profils des contributeurs	219
Projet pour le n°17 - Année 2023	225
Consignes aux auteurs	229
Publications du GERFLINT	233



ISSN 1766-3059

ISSN en ligne 2260-7846

Présentation

Catherine Blons-Pierre

France Éducation International, Sèvres, France
 blons-pierre@france-education-international.fr

Marie-Christine Fougerouse

DILTEC (EA 2288), Université Sorbonne Nouvelle, Paris
 Université de Saint-Étienne, France
 progfle@hotmail.com



Depuis la parution du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (CECRL), les enseignants de langues, chercheurs et apprenants se sont acculturés à la vision d'un enseignement/apprentissage décliné en compétences parmi lesquelles figurent la compétence lexicale définie comme « la connaissance et la capacité à utiliser le vocabulaire d'une langue » (CECRL : 87). Cette compétence se compose, selon le CECRL, d'une part, d'éléments lexicaux et, d'autre part, d'éléments grammaticaux.

Les éléments lexicaux comprennent des expressions toutes faites, des locutions figées et des mots isolés ; les éléments grammaticaux appartiennent, quant à eux, à des classes fermées de mots (CECRL : 88) tels que les articles, les prépositions, etc. En parallèle à cette compétence lexicale, on trouve une compétence grammaticale définie par le CECRL comme la connaissance des ressources grammaticales de la langue et la capacité de les utiliser et de comprendre et d'exprimer du sens en produisant et reconnaissant des phrases bien formées selon ces principes et non de les mémoriser et de les reproduire comme des formules toutes faites (CECRL : 89). La grammaire, en quelque sorte, permet à l'usager de la langue de mettre en musique symphonique les éléments lexicaux et grammaticaux qui composent la compétence lexicale.

Il n'y a, en général, pas de confusion entre compétence lexicale et compétence grammaticale, que ce soit au niveau des enseignants ou des apprenants de langue.

Les choses se complexifient lorsque l'on aborde les deux composantes de la compétence lexicale telles que définies par le CECRL, qui propose une bipartition de cette compétence en « étendue du vocabulaire » et « maîtrise du vocabulaire » correspondant à une double échelle de descripteurs caractérisant les niveaux A1 à C2. Les descripteurs utilisés pour l'étendue du vocabulaire du niveau A1 à B2 font

référence plutôt à la notion de « vocabulaire » tandis que, pour les niveaux C1 et C2, il est davantage question de « la bonne maîtrise d'un vaste répertoire lexical » (CECRL : 88). Le volume complémentaire au CECRL dans sa version en français parue en 2018 n'a pas modifié sensiblement cette bipartition entre vocabulaire et répertoire lexical dans les descripteurs actualisés relatifs à la compétence lexicale.

Cet aller-retour entre les notions de lexique et de vocabulaire se retrouve dans les supports pour l'enseignement/apprentissage que constituent les manuels pédagogiques. En effet, on rencontre dans la table des contenus des manuels pédagogiques, selon les auteurs et les éditeurs, les termes de « lexique », « vocabulaire », « objectifs lexicaux », « page de lexique », pour évoquer la compétence lexicale, si bien que les enseignants ne savent plus s'ils doivent parler de lexique ou de vocabulaire.

La question mérite d'être posée et éclaircie car il ne s'agit pas uniquement d'une querelle de mots. Sous cette question en apparence anodine se jouent en fait des conceptions méthodologiques voire épistémologiques, qui influent sur la didactique des langues. Les croisements et les entrelacs de nature épistémologique, didactique et méthodologique entre lexique et vocabulaire méritent d'être clarifiés et renvoient à un champ vaste qui englobe à la fois les recherches en lexicologie, lexicographie, terminologie et toutes les approches de lexiculture développées à la suite de Galisson, qui servent de support scientifique à la didactique du vocabulaire et aux pratiques de classe.

Plusieurs contributeurs s'efforcent, dans ce numéro de *Synergies France*, de démêler l'écheveau conceptuel du couple lexique/vocabulaire afin de clarifier les axes de recherche et/ou la méthodologie qu'ils appliquent dans leurs enseignements/apprentissages.

Les approches pédagogiques abordées sont multiples, allant de l'enseignement/apprentissage contextualisé du vocabulaire de spécialité (français sur objectifs spécifiques et/ou universitaires), aux enseignements/apprentissages en classe de français pour les publics d'apprenants de l'enseignement primaire, secondaire et tertiaire ayant recours aux dictionnaires, aux cartes mentales ou encore aux jeux développés grâce à la robotique et à l'intelligence artificielle. Les auteurs explorent les savoirs et les représentations attachés à ces approches et à ces pratiques en s'inscrivant dans les grands courants de la recherche présents dans la didactique des langues : recherche épistémologique, recherche de synthèse, recherche-action, recherche de développement.

Les contributions se répartissent selon les grands axes suivants : les représentations de la compétence lexicale ; les rapports entre lexique, vocabulaire et grammaire ; la place du vocabulaire dans la didactique du FLE/FLS/FOS/FOU ; les apports de la lexicologie, de la lexicographie ou de la terminologie dans l'enseignement et l'apprentissage du vocabulaire ; les apports des nouvelles technologies.

1. Les représentations de la compétence lexicale et les concepts de lexique et vocabulaire à travers différentes approches : lexicologie, terminologie, lexicographie ...

Pour aborder cette thématique, **Henriette Walter** part du constat que le lexique présente un caractère illimité et propose d'utiliser les outils de l'analyse axiologique pour circonscrire une partie de ce lexique « instable et mouvant ». Elle applique cet outil au corpus des noms de la maison, qui constitue une sorte d'exception lexicale à la française.

Claudine Franchon et **René G. Strehler**, tout en s'appuyant sur une expérience de terrain, proposent une réflexion sur la didactique du « vocabulaire-lexique » en FLM et FLE autour de trois axes : les attentes didactiques, les conceptions révélées par les activités lexicales et métalexicales, les aspects sémantiques et sémiotiques qui touchent aux représentations du monde et du langage.

Ophélie Tremblay et **Andréanne Gagné** viennent compléter l'exploration des représentations de la compétence lexicale en précisant les notions de lexique et de vocabulaire dans une perspective lexicologique et montrent combien les dimensions cognitives et affectives peuvent influencer sur la motivation des apprenants dans leurs apprentissages en lien avec le lexique et le vocabulaire.

Sami Mabrak, dans une perspective lexicographique, montre à travers l'étude de cas du *Dictionnaire historique de la langue française* dans quelle mesure le dictionnaire peut également représenter une valeur ajoutée à la didactique du lexique sur les plans syntaxique et morpho-syntaxique. Une approche diachronique se combine avec une approche étymologique pour suivre l'évolution des mots donnant ainsi accès à l'histoire de la langue française.

Enfin, **Edna Sanchez**, choisit l'angle de la terminologie pour analyser le rapport entre grammaire et vocabulaire en s'appuyant sur une étude de cas centrée sur un objet grammatical précis : le complément verbal. À travers les pratiques et les usages d'un groupe d'enseignants de FLE en Colombie, elle montre l'importance de la terminologie dans la didactique du FLE et la formation initiale des enseignants.

Ces différentes études amènent à s'interroger concrètement sur la didactique du vocabulaire auprès de différents publics d'apprenants et d'examiner les outils et les méthodologies qui servent aux enseignants et aux apprenants dans l'enseignement/apprentissage du vocabulaire.

2. La place du vocabulaire et de la grammaire dans la didactique du FLE/FLS/FOS/FOU et des disciplines dites non linguistiques

L'outil principal qui intervient dans l'enseignement/apprentissage du vocabulaire est typiquement le manuel pédagogique.

Rémy Ndikumagenge, s'appuyant sur trois aspects reconnus pertinents par les didacticiens du FLE pour l'enseignement/apprentissage du lexique - la morphologie du mot, son sens et la syntaxe de l'environnement du mot - passe au crible les manuels pédagogiques utilisés au Burundi pour l'enseignement du français dans le cadre de l'école fondamentale et post-fondamentale. À travers cette analyse des supports pédagogiques, il met en évidence un enseignement du lexique basé sur la monosémie et propose de recentrer cet enseignement sur le triptyque morpho-syntaxe, sémantique et socioculturel pour permettre aux apprenants de mieux cerner les contours et les formes variées du langage quotidien.

Dans le même ordre d'idées mais dans un contexte différent, **Chen Ling** analyse l'enseignement/apprentissage du vocabulaire et de la grammaire dans trois manuels pédagogiques de FLE destinés aux apprenants débutants de niveau A1. Ces manuels publiés entre 2015 et 2017 proviennent d'éditeurs présents en France et sur la scène internationale et suivent tous une approche actionnelle et une démarche active. L'auteure de l'étude constate que, dans la plupart des cas, l'apprentissage du vocabulaire précède celui de la grammaire et apparaît ainsi comme un soutien lexical dans l'acquisition des compétences lexicale et grammaticale.

Il est également possible d'aborder la question de la didactique du vocabulaire selon les types de public visés ainsi que les déclinaisons du français langue étrangère correspondant à ces différents publics (FLE, FOS, FOU, ...).

Gérard Vigner étudie ainsi la place du vocabulaire dans la construction de la compétence lexicale auprès du public des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) et scolarisés en France. Ces élèves, dès lors qu'ils sont considérés comme aptes à rejoindre l'enseignement scolaire obligatoire sont confrontés à l'acquisition du vocabulaire spécifique relevant des disciplines dites non linguistiques (D(d)NL). L'auteur constate que si ce type de vocabulaire a été développé pour d'autres types de public, cela n'est pas encore le cas pour le public des EANA scolarisés

dans l'enseignement primaire et secondaire en France, ce qui pose problème et mériterait le développement de recherches-actions dans ce sens.

Nikolina Kastropil et **Ivana Franić** analysent la construction de la compétence lexicale chez un public croatophone d'apprenants du FLE de niveau B1 fréquentant le lycée. Leur étude de cas privilégie l'analyse de la production écrite et, plus particulièrement, l'identification et la description des erreurs lexicales. Elles s'appuient notamment sur les principes de la lexicologie explicative et combinatoire et montrent que les erreurs lexicales peuvent constituer un matériau pédagogique dont l'intérêt est indéniable pour améliorer la maîtrise du vocabulaire auprès de ce type d'apprenants et d'autres.

Alessandra Keller-Gerber et **Romain Racine** s'attachent, eux, à l'étude du processus de la construction de la compétence lexicale au niveau de la production écrite académique dans le cadre d'une recherche-action menée auprès d'un public d'étudiants inscrits dans une filière bilingue. Ils montrent comment, à partir d'un travail collaboratif sur la notion de frontière englobant le vocabulaire et l'environnement culturel qui s'y rattache, il est possible d'articuler l'apprentissage autour du triptyque vocabulaire-discours-culture pour atteindre la compétence lexicale telle que définie par le CECRL pour les niveaux C1 et C2.

Toujours dans le domaine du français sur objectif universitaire et dans une perspective bilingue, **Gemma Sanz Espinar** et **Aránzazu Gil Casadomet** proposent une réflexion sur la conception de matériel pédagogique lié au développement de la compétence académique scientifique centrée sur les études littéraires et, notamment, sur les problématiques de la communication orale dans une approche actionnelle.

L'ensemble des contributions précédentes ont montré que les supports pédagogiques et les activités élaborées et conduites dans une perspective actionnelle et une démarche active contribuent concrètement à la construction de la compétence lexicale, et également grammaticale, auprès de tous les types de public et d'apprenants du niveau A1 au niveau C2. On peut encore compléter ce large panorama diachronique et synchronique offert par les différents contributeurs, qui représentent dans ce numéro de *Synergies France* la richesse de la francophonie et de ses apports à la didactique du FLE, par une approche qui est loin d'être nouvelle mais qui, parce qu'elle peut apparaître par certains côtés plus frivole que les autres approches est parfois boudée par la recherche scientifique : le rôle du jeu dans la didactique du FLE.

Deux contributions traitent de cette thématique et envisagent tour à tour les apports du jeu théâtral et les apports des jeux dits « sérieux » dans la construction de la compétence lexicale et grammaticale.

3. Le jeu : médium de l'enseignement/apprentissage du vocabulaire et de la grammaire

Tout d'abord, **Di Zhang** montre comment la pratique du théâtre éducatif auprès d'étudiants chinois permet aux apprenants de se centrer sur eux-mêmes et de travailler aussi bien les aspects linguistiques du français - notamment ceux du lexique et de la grammaire - que la dimension culturelle. Le théâtre permet, selon l'auteur, d'améliorer non seulement la phonétique, l'articulation et la prononciation mais aussi de corriger les erreurs lexicales et conceptuelles liées aux différences culturelles. Le jeu théâtral permet ainsi de réduire le jeu lexical dû au fort degré de xénité entre le français et le chinois.

Haydée Silva et **Alberto Soria López**, après avoir fait un rappel diachronique des liens qui existent, depuis l'Antiquité, entre le jeu et le développement de la compétence lexicale, notamment dans le domaine des langues étrangères, étudient les apports potentiels de l'utilisation des mégadonnées, de l'intelligence artificielle et de la robotique dans l'enseignement/apprentissage du vocabulaire. À travers des exemples concrets, ils mettent en avant l'aspect ludique et la multimodalité permis par les nouvelles technologies qui, à condition d'en faire un usage raisonné et critique, laissent entrevoir des perspectives inédites pour le jeu comme médium dans le développement de la compétence lexicale dans le domaine du FLE.

Les deux derniers contributeurs de ce numéro de *Synergies France* se sont attachés à mettre en avant les nombreuses possibilités offertes par les technologies relevant de la quatrième révolution industrielle et de l'émergence de nouveaux paradigmes éducatifs tout en sachant raison garder quant aux potentielles dérives provenant d'un usage non maîtrisé de ces nouvelles technologies adaptées à l'enseignement.

Synergies France n° 16 / 2022

Les représentations de la
compétence lexicale et
les concepts de lexique et
vocabulaire à travers
différentes approches :
lexicologie, terminologie,
lexicographie





ISSN 1766-3059

ISSN en ligne 2260-7846

Les noms de la maison : une exception française

Henriette Walter

Université de Haute-Bretagne, France
rirettewalter@gmail.com



Reçu le 26-04-2021 / Évalué le 15-05-2021 / Accepté le 07-06-2021

Résumé

Devant les difficultés inhérentes au caractère illimité du lexique, cette étude des noms de la maison en français se fonde sur un corpus restreint (133 lexèmes), afin de pouvoir en analyser les éléments selon leurs traits pertinents de sens, comme on le fait en phonologie à partir des traits phoniques pertinents. Cette étude permet d'aboutir à la conclusion qu'une structure partielle du lexique en général peut être ainsi révélée, mais qu'elle reste lacunaire.

Mots-clés : lexique, structure, sémantique, axiologie, maison

The Names of the House: a French Exception

Abstract

Based on a reduced lexical corpus (133 nouns for "house" in French), this study analyzes each lexical item on the basis of its relevant semantic features, just as a phonological analysis would be done from a system of relevant sound features. This research on a small part of the French lexicon reveals a partial structure in the lexicon, but this structure remains incomplete.

Keywords: lexicon, structure, semantics, axiology, house

Le lexique, domaine de l'à-peu-près

Alors que le nombre des phonèmes d'une langue s'élève seulement à quelques dizaines, ce qui permet des études exhaustives et systématiques, le nombre incalculable de ses formes et les prolongements polysémiques des lexèmes entraîne la nécessité d'opérer une sélection des termes à prendre en considération, ce qui implique quelques exclusions.

Limitation du corpus

Pour constituer le corpus des noms de la maison (qui figure en ANNEXE), ont été écartés tous les noms désignant des abris naturels pour les êtres humains, comme *grotte* ou *caverne*, mais aussi tous les abris pour les animaux (*antre*, *tanière*, *gîte*, *terrier*...). Ont été également exclus divers types d'habitations construites, comme :

- l'habitation - définitive - des défunts (*tombeau, sépulcre, mausolée, caveau...*) ;
- l'habitation - temporaire - des vivants dans une construction mobile (*roulotte, caravane, mobile home, wagon-lit*), ou facile à déplacer (*tente ou gîte*) ;
- l'habitation construite pour des animaux (étable, *bergerie*, écurie, *soie, porcherie, clapier, chenil, niche, aquarium*).

De même, n'y figurent pas les constructions qui abritent des êtres humains mais qui comportent aussi des bâtiments pour les animaux (*ferme, métairie ou borderie*).

Ont enfin été écartés quelques édifices religieux qui ne sont que des lieux de passage pour les humains, et non pas des lieux d'habitation (*temple, synagogue, église, cathédrale, mosquée...*).

Parmi les études précédentes sur les noms de la maison, Georges Mounin (Mounin, 1972 :103-129) avait analysé un corpus de 146 termes où figuraient aussi bien *maison, hutte* ou *château*, qui désignent des édifices entiers et autonomes, que *gynécée, appartement, réduit* ou *communs*, qui ne sont qu'une partie d'un bâtiment plus important, de même que *ferme, borderie, ou métairie*, qui ne sont pas exclusivement réservés à l'habitation.

Corpus des noms de la maison

C'est un corpus un peu plus restreint qui a été constitué pour la présente étude, où n'ont été retenus que les termes désignant :

1. une construction séparée, ce qui exclut aussi bien les parties individuelles d'une construction totale, (*appartement, chambre, cambuse*), que des groupes de constructions (*îlot, pâté, complexe, cité, grand ensemble, bidonville, favela, barre, lotissement...*) ;
2. fixe, ce qui exclut *roulotte, caravane, wagon-lit...* ;
3. servant d'habitation (permanente ou temporaire), ce qui exclut les édifices religieux qui ne sont que des lieux de passage (*temple, synagogue, église, mosquée*) ;
4. à des êtres humains (et vivants). De ce fait, se trouvent éliminés aussi bien étable ou *bergerie* que *tombeau* ou *sépulcre*.

Ces quatre traits pertinents de sens constituent les critères à la base des 133 unités lexicales de notre corpus final. Mais avant d'entrer dans le détail de ses différents éléments, rappelons quelques points d'histoire sur le nom *maison* lui-même.

La maison

On fera remarquer que les deux noms principaux de la maison en latin (*domus* et *aedes*) n'ont pas largement survécu dans les langues romanes : si *domus* se retrouve bien par exemple dans l'italien *duomo*, mais avec le sens de « cathédrale », ce n'est pas le cas pas en français, où seul *aedes* s'est maintenu dans édifice, édifier, édification. D'autre part, c'est le mot latin *casa* « hutte, cabane de berger » (d'origine probablement pré-indo-européenne) qui a eu la plus grande fortune dans presque toutes les langues romanes, à l'exception du français.

Le français s'est en effet différencié en favorisant un autre étymon : *mansionem*, dérivé de *mansus*, participe passé du verbe *manere* « rester, demeurer ». Une trace de *casa* subsiste toutefois, mais sous une forme bien dissimulée, dans *chez*, par l'ancien français *chiese* « maison » et que l'on retrouve dans des toponymes comme *La Chaise-Dieu*, (Haute-Loire), qui signifie donc « maison de Dieu » (et non pas « chaise de Dieu »), ou dans des patronymes comme *Lacaze*.

Par ailleurs, *maison* et *manoir* ont la même étymologie, *manoir* étant une forme plus récente d'un ancien *maneir*, de *manere* « rester, demeurer ».

Quelques évolutions de sens surprenantes

Il est par exemple difficilement explicable sans un grand détour, que la tour de Galata à Constantinople, aujourd'hui Istanbul, ait fini par devenir un terme péjoratif en français, où *galetas* ne peut de nos jours désigner qu'un logement misérable et sordide, après s'être référé simplement à un logement sous les toits, comme c'est encore le cas régionalement, par exemple en Suisse (Knecht, 1997).

De même, on reste rêveur devant le destin du mot gaulois *bulga* « petit sac de cuir », qui a donné d'une part le mot *budget*, après être passé par l'anglais et revenu en France avec un nouveau sens (Walter 1989 :186) et d'autre part le mot *bouge* « maison malpropre et en désordre ».

Le terme *pavillon* est également le résultat d'une évolution de sens assez inattendue : si on voit bien pourquoi la forme d'une tente pourrait évoquer les ailes d'un papillon (du latin *papilionem* « papillon ») ait pu aboutir au mot français *pavillon* -, le passage de la « tente » au « pavillon de banlieue » garde une partie de son mystère.

Ces indications historiques ne font qu'illustrer le caractère hautement instable et mouvant du lexique et confirmerait, si besoin était, l'incertitude et l'imprécision sémantique caractérisant toute unité lexicale.

Analyse en traits pertinents de sens, ou axiologie

À la suite d'André Martinet, on a pu concevoir le terme *axiologie* Martinet (Martinet 1975 : 539-542) comme l'analyse en traits pertinents de sens dans une langue donnée, par l'analyse en traits pertinents de sens dans une langue donnée, par opposition à *sémantique*, qu'il définit comme « le domaine infini et mouvant de l'expérience humaine antérieurement à tout désir de la communiquer linguistiquement » (Martinet 1977 : 157-163).

Les tentatives d'application de cette notion au lexique d'une langue ont été rares et partielles : sur les noms des chaussures (Walter 1985 : 234-239), sur les noms de la maison (Walter 1999), sur l'axiologie et la diversité des usages (Walter 1993 : 41-64), sur la sémantique et l'axiologie (Walter, 1995 : 21-30), sur le dialogue (Walter 1996 : 167-179), Du dialogue au polylogue (Walter 1998).

Une analyse axiologique des noms de la maison

Pour aboutir à un classement axiologique, il faut pouvoir mettre chacun des traits pertinents de chaque unité lexicale en opposition avec une autre unité lexicale ne possédant pas ce trait. C'est ce qui a été tenté dans le corpus sélectionné (voir annexe), qui inclut quelques indications sur l'étymologie de chacune des unités lexicales, suivies d'une caractérisation de chacune d'elles des lexèmes par ses traits pertinents de sens (entre les signes < et >. Les traits de sens ont été établis en rapport avec les acceptions actuelles du terme et non pas en raison de ses racines étymologiques.

Termes génériques, ou hyperonymes

Un groupe de termes se détache de l'ensemble, ceux n'impliquent aucune spécification particulière : *bâtiment, bâtisse, demeure, domicile, édifice, habitation 1, immeuble, logement, logis, maison, résidence*. Bien qu'ils ne soient pas des synonymes parfaits, tous ces termes peuvent être conçus comme des équivalents de *maison*, donc des termes génériques, des hyperonymes). Ces onze hyperonymes recouvrent un certain nombre de termes plus spécifiques, qui se laissent à leur tour classer sous quelques dizaines de rubriques regroupant leurs traits pertinents de sens.

Regroupement des données

Le nombre de traits pertinents, comme on pourra le constater, est considérable (il s'élève à 63 pour 133 unités lexicales), mais certains d'entre eux sont mieux représentés que d'autres : par exemple

- le trait de sens “construction légère” est présent dans 20 lexèmes
- le trait de sens “à la campagne” dans 16 lexèmes
- le trait de sens “religieux” dans 15 lexèmes.

Une hiérarchie provisoire est donc possible selon le critère de la fréquence lexicale. C’est cette hiérarchie qui est proposée : elle va du trait pertinent le plus représenté (« construction légère » dans 20 lexèmes) aux nombreux lexèmes qui ne sont représentés qu’une seule fois (comme « de glace » (*igloo*) ou « en ruines » (*masure*)).

Un bilan modeste

On mesure ainsi de façon tangible toute la distance qui sépare l’analyse axiologique de l’analyse phonologique : le consensus ne sera jamais total entre les usagers pour reconnaître un trait pertinent de sens pour un lexème donné. En revanche, en phonologie, « bilabial » face à « apical », par exemple, est une évidence pour opposer /p/ à /t/ en français. De ce fait, l’analyse phonologique peut tendre vers l’exhaustivité, tandis que l’analyse axiologique ne pourra jamais y prétendre, car le champ des incertitudes est infini.

Cette constatation - prévisible - réduit évidemment beaucoup la valeur d’une analyse axiologique telle qu’elle a été tentée dans cette recherche. Elle a tout de même permis d’explorer un peu plus profondément et d’éclairer la structuration partielle d’une petite section du lexique français. Elle pourrait de ce fait constituer une aide appréciable pour un enseignement raisonné de ce lexique.

Annexe

Corpus des noms de la maison et analyse en traits de sens

Les dates correspondent aux premières attestations écrites. Chacun des lexèmes comprend l’ensemble des quatre traits pertinents constituant l’hyperonyme, auxquels s’ajoutent un ou plusieurs traits de sens entre < et > suivis du signe +.

ABBAYE du latin *abbatia*, de *abbas*, de l’araméen *abba* « père », s’applique aux monastères d’hommes ou de femmes.

< les quatre traits de sens de l’hyperonyme + religieux >

AERIUM (1928) formé d’après *sanatorium*, « habitation où l’air est sain ».

< + lieu d’accueil + convalescents >

AJOUPA du tupi (1640), aux Antilles, hutte élevée couverte de feuillage.

< + construction légère + régional >

ALCAZAR (1069) *alcaçar* et *alcazar* (1865), emprunté à l'espagnol *alcazar*, de l'arabe *al qasr* « forteresse », « palais fortifié d'origine maure en Espagne ».

< + fortifié + seigneurial + étranger >

ASHRAM Monastère dirigé par un gourou chez les Brahmanes.

< + religieux + brahmane >

ASILE (1355) du latin *asylum* < grec *asulon*, aujourd'hui « hôpital pour les aliénés, les vieillards ».

< + où l'on soigne + aliénés ou personnes âgées + vieilli >

AUBERGE du provençal, correspondant à l'ancien français *herberge* « logement », du francique.

< + temporaire + payant >

BAGNE Établissement pénitentiaire pour les forçats après la suppression des galères.

< + sous la contrainte + vieilli >

BARAQUE (fin XIV^e) d'abord *barraque*, de l'ancien provençal *baraca*, du catalan de Valence *barraca*, probablement d'origine pré-romane, « petite construction légère primitive servant d'abri ».

< + construction légère + péjoratif >

BASTIDE (XV^e) de l'ancien provençal *bastida*, du latin médiéval *bastida*, dérivé du verbe *bastir*. A signifié d'abord « fortification » puis, au XIII^e siècle, « ville nouvelle », surtout en Gascogne et dans le Périgord, et « château-fort » au XIV^e siècle. Aujourd'hui, *bastide* « petite maison de campagne » (Blanchet 1995 : 34).

< + à la campagne + régional >

BASTIDON (1866) du provençal *bastidoun* « petite bastide » (Mounin, 1972 : 103-129).

< + à la campagne + petit + régional >

BATIMENT (XVII^e) du provençal *bastiment*, du germanique **bastjan* « assembler » (au XVII^e dans le sens d'habitation).

< 4 traits pertinents (hyperonyme) >

BATISSE (1762) de l'ancien français *bastissement*. (1762).

< 4 traits pertinents (hyperonyme) >

BEGUINAGE (1277) dérivé de *béguine* « religieuse », probablement du néerlandais *beggaert* « moine mendiant », « Couvent de béguines, religieuses soumises à la vie conventuelle sans avoir prononcé de vœux ».

< + religieux + femmes >

BICOQUE (1796) peut-être du toponyme italien *La Bicocca*, près de Milan, lieu de

défaite de François 1^{er} (1522), d'où « place forte sans défense, peu fortifiée », puis « maison de médiocre apparence ».

< + péjoratif>

BORDAGE « habitation agricole », Eure-et-Loir, Normandie (Lepelletier : 1989,1993).

< + à la campagne + régional>

BORDE (1872) de *borda* « cabane » < germanique *bord* « table, planche ».

< + à la campagne + régional>

BORDEAU (vieilli), dérivé de *borde* « petite cabane ».

< + construction légère + à la campagne + régional + vieilli>

BOUGE (1732) du latin *bulga* « sac de cuir » < gaulois. A ensuite signifié « petite chambre pour valet » puis « maison malpropre et en désordre ».

< + péjoratif>

BUILDING emprunté à l'anglais.

< *bildan*, du germanique **bu* « habiter ». < + grand>

BUNGALOW à l'origine « maison indienne entourée de vérandas ». Aujourd'hui, « petit pavillon en rez-de-chaussée ».

< + petit + en rez-de-chaussée + à la plage ou à la campagne>

BURON (1611) de l'ancien haut-allemand **bur* « hutte, cabane ». Aujourd'hui (Auvergne) « petite cabane de berger »

< + construction légère + à la campagne + régional>

CABANE (1387) d'origine gauloise, par le latin médiéval *capanna* « petite maison ».

< + construction légère + à la campagne>

CABANON (1752) dérivé de *cabane* (Provence) « petite maison de campagne ».

< + petit + à la plage ou à la campagne + régional>

CAGNA francisation graphique de l'annamite *cai-nha* « une maison ». A d'abord pris le sens de « abri militaire », puis celui de « cabane, cahute ».

< + construction légère + militaire + étranger>

CAHUTE d'abord chahute, puis *quahute*, probablement dérivé de *hutte*, « petite cabane, petite hutte ».

< + construction légère + péjoratif>

CAMP ou Campe du latin *campus*, par le picard ou le provençal, aujourd'hui, au Canada, « cabane de bois » construite en forêt (Poirier,1988), aujourd'hui essentiellement réservée aux chasseurs.

< + construction légère + en bois + en forêt + régional>

CAMP DE CONCENTRATION (1906).

< + sous la contrainte>

CAPITE, petite construction dans un vignoble, un bois ou un jardin servant d'abri, en Suisse (Knecht, 1997).

<+ construction légère + à la campagne + régional>

CARAVANSÉRAIL (XVII^e) du persan *karavanserai* « palais pour la caravane ».

<+ temporaire + étranger>

CARBET, (1638) d'un mot tupi, « grande case commune », aux Antilles (Telchid 1997).

<+ construction légère + régional>

CASE (1637) « petite maison » en Afrique ou aux Antilles dans ce sens, emprunté au portugais *casa*.

<+ construction légère + étranger ou régional>

CASEMATE (1539) de l'italien *casamatta*, « abri militaire enterré ».

<+ abri enterré + militaire>

CASERNE < provençal *cazerna* « groupe de quatre personnes » < latin *quaterna* « quatre par quatre, groupe de quatre », d'abord «logement sur les remparts pour quatre soldats de garde, aujourd'hui « logement pour la troupe » (Bloch, Wartburg, 1950).

<+ militaire>

CASSINE (1509) du bas-latin *cassina* « chaumière », par le piémontais, « petite maison ». Petite maison isolée.

<+ isolé + petit + vieilli>

CASTEL (fin XIX^e s.) belle villa, viilli.

<+ villégiature + vieilli>

CHALET (1723) du pré-latin *cala* « lieu abrité », par un dialecte suisse roman, « maison de bois en pays montagneux ».

<+ en bois + à la montagne>

CHARTRE du latin *carcerem* « prison ». Terme vieilli pour « prison » (Littré 1956).

<+ sous la contrainte + vieilli>

CHARTREUSE (XIV^e) du toponyme *Grande Chartreuse*, dérivé de *chartre*, localité du Dauphiné où S^t Bruno fonda en 1084 le premier monastère des Chartreux.

<+ religieux >

CHÂTEAU du latin *castellum* « forteresse », diminutif du latin *castrum* « camp ».

<+ grand + fortifié ou résidentiel>

CHÂTEAU-FORT dérivé de *château*, pour « château fortifié ».

<+ fortifié>

CHAUMIÈRE (1666) de *chaume* « paille », du latin *calamus* < grec *kalamos* « roseau », d'abord « maison au toit de chaume », aujourd'hui « petite maison rurale ».

<+ à la campagne + toit de paille>

CITADELLE « forteresse commandant une ville ».

<+ en ville + fortifié>

CLINIQUE du latin *clinicus* < grec *klinikos*, de *klinein* « être couché », d'abord « qui concerne le malade au lit », puis « service hospitalier ».

<+ où l'on soigne + privé>

CLOÎTRE (1190) du latin *CLAUSTRUM* < latin *claudere* « clore », d'où « lieu clos », puis « monastère ».

<+ religieux + interdit aux profanes> (Rey, Rey-Debove, 1993).

COMMANDEIRIE, résidence des Commandeurs des Templiers.

<+ religieux>

CORON (1877) probablement de l'ancien français *corn* « extrémité, coin », d'où « extrémité d'un bâtiment, bout d'une rue », appliqué aux habitations de mineurs (Nord de la France et Belgique).

<+ ouvriers mineurs + régional ou étranger>

COTTAGE de l'anglais *cottage* « petite maison de paysan », du latin médiéval *cottagium* (XII^e), dérivé du germanique **cot* « cabane, abri », aujourd'hui « petite maison rustique et élégante ».

<+ élégant + à la campagne + vieilli>

COUVENT de l'ancien français *convent* < latin *conventus* « assemblée », puis « assemblée de moines », aujourd'hui « habitation d'une communauté religieuse ».

<+ religieux>

CURE du latin *cura* « soin », devenu au XII^e « soin des affaires de l'Église », puis « direction d'une paroisse » et enfin « résidence du curé » (1496 dans ce sens).

<+ religieux + du curé>

DATCHA, emprunté au russe au XIX^e « lopin de terre concédé par le prince », puis « maison de campagne ».

<+ à la campagne + étranger>

DEMEURE du latin *demorari* « tarder, s'arrêter », d'où « séjourner, habiter ».

<4 traits pertinents (hyperonyme)>

DOMICILE du latin *domicilium*, de *domus* « maison ».

<4 traits pertinents (hyperonyme)>

ÉDIFICE du latin *aedificium*, du latin *aedes* « temple, demeure des dieux » puis « maison ».

<4 traits pertinents (hyperonyme)>

ERMITAGE, dérivé de *ermite*, du grec *erêmites* « qui vit dans la solitude », du grec *erêmos* « désert ». Aujourd'hui « maison de campagne retirée ».

<+ isolé>

FARÉ (Tahiti) « habitation traditionnelle ».

<+ construction légère + régional>

FOLIE (XVII^e) (vieilli), « riche maison de plaisance et de divertissement », semble rattaché à la fois à *feuillée* « couvert de feuilles » et à *fou* « extravagant » (vieilli).

< + divertissement + vieilli >

FORTERESSE, dérivé du latin *fortis* « fort », aujourd'hui « lieu fortifié ».

<+ fortifié>

GALETAS, du toponyme turc *Galata*, nom d'une tour haute de plus de cent mètres, à Constantinople. A d'abord désigné un « logement placé dans les combles », puis un « logement misérable ».

<+ péjoratif>

GENTILHOMMIÈRE « maison de campagne d'un gentilhomme, petit château ».

<+ seigneurial + petit>

GEÔLE du bas-latin *caveola*, diminutif du latin *cavea* « cage ».

<+ sous la contrainte>

GOURBI de *gurbi*, mot arabe d'Algérie, nom donné à une petite habitation en terre des autochtones, de construction sommaire.

<+ construction légère + en terre + étranger>

GRANGE « maison de campagne » (Comtat Venaissin) (Blanchet, 1995).

<+ à la campagne + régional>

GRANJON « petite maison de campagne » (Comtat Venaissin).

<+ à la campagne + régional + petit>

GRATTE-CIEL, calque de l'anglais *sky-scraper*. Le terme, qui désigne un édifice très élevé, est aujourd'hui remplacé par celui de *tour* ou de *I.G.H.* (Immeuble de grande hauteur).

<+ très élevé>

HABITATION 1. (1120) du latin *habitatio*, de *habitare* « habiter ». (1120).

<4 traits pertinents (hyperonyme)>

HABITATION 2. Le terme a pris à la Réunion le sens spécifique de « habitation du maître ».

<+ régional + habitation du maître>

H.B.M. « habitation à bon marché ».

<+ bon marché + vieilli>

H.L.M. « habitation à loyer modéré ».

<+ bon marché>

HÔPITAL (1190) du latin *hospitalis* (*domus*) « hospitalier ». D'abord « établissement religieux où l'on recevait les gens sans ressources ». Le nouveau sens médical n'apparaît qu'au XVII^e siècle.

<+ où l'on soigne + public>

HOSPICE lieu d'accueil pour les vieillards, les abandonnés, les infirmes.

<+ lieu d'accueil + gratuit>

HÔTEL (XIII^e) du bas-latin *hospitale*, adjectif substantivé, « (local) pour recevoir des hôtes ». Le sens de « auberge » apparaît au XIII^e siècle dans les riches villes du Nord et se généralise au XV^e siècle.

<+ temporaire + payant>

HÔTEL PARTICULIER, avec le sens de « lieu officiel, anciennement demeure citadine d'un grand seigneur » (à partir du XIV^e siècle), grand et luxueux.

<+ en ville + élégant>

HUTTE de l'ancien haut-allemand *hutta* « cabane », de la même racine que l'anglais *to hide* « cacher ». Le sens moderne « petit abri rudimentaire en branchages, servant parfois d'habitation » date de 1358.

<+ construction légère >

I.G.H., abréviation de « Immeuble de grande hauteur », synonyme de *tour*.

<+ très élevé>

IGLOO (1873) de l'anglais *igloo*, de l'inuit *iglo* « habitation ». Désigne un abri en forme de dôme, fait de blocs de glace. (1873, chez Jules Verne.).

<+ en glace + étranger>

IMMEUBLE du latin *immobilis* « immobile », le latin juridique du Moyen Âge lui a donné son acception actuelle : « grand bâtiment urbain à plusieurs étages ».

<4 traits pertinents (hyperonyme)>

INTERNAT, dérivé du latin *internus* « interne ». « école où les élèves sont logés et nourris ».

<+ temporaire + payant + éducation>

ISBA (XIX^e siècle) < russe *izba* « maison traditionnelle, en bois de sapin ».

<+ construction légère + en bois + étranger>

JACAL (1858) mot hispano-mexicain « hutte rudimentaire ».

<+ construction légère + étranger>

LADRERIE (1492) hôpital pour lépreux.

<+ où l'on soigne + lépreux + vieilli>

LAURE (1873) du latin *laura* < mot grec désignant un « monastère orthodoxe ».

<+ religieux + orthodoxe >

LAZARET (1567) de l'italien *lazzaretto*, d'abord « léproserie » (puis (fin XVII^e) « lieu de quarantaine des contagieux », vieilli.

<+ contagieux + vieilli>

LÉPROSERIE, où l'on soigne les lépreux.

<+ où l'on soigne + lépreux>

LOGE (XIII^e), à l'origine « abri de branchages », puis « construction rudimentaire ».

<+ construction légère + vieilli>.

LOGEMENT, dérivé de *logis*, terme générique.

<4 traits pertinents (hyperonyme)>

LOGIS, terme un peu vieilli, qui se maintient dans des expressions comme la « fée du logis », la « folle du logis ».

<4 traits pertinents (hyperonyme)>

MAISON, terme générique, du latin *mansionem*.

<4 traits pertinents (hyperonyme)>

MAISONNETTE, diminutif de *maison*.

<+ petit>

MAISON D'ARRÊT « prison »

<+ sous la contrainte (moins d'un an) > (Blanchet : 1995)

MAISON CENTRALE « prison »

<+ sous la contrainte (plus d'un an)>

MAISON DE CORRECTION « prison »

<+ sous la contrainte + mineurs>

MAISON DE FORCE « prison »

<+ sous la contrainte>

MAISON DE REDRESSEMENT « prison »

<+ sous la contrainte + mineurs>

MAISON DE REPOS (1931) pour les convalescents

<+ lieu d'accueil + convalescents>

MAISON DE RETRAITE, pour accueillir les personnes âgées

<+ lieu d'accueil + personnes âgées>

MAISON PÉNITENTIAIRE « prison »

<+ sous la contrainte>

MALADRERIE, hôpital pour lépreux

<+ où l'on soigne + lépreux + vieilli>

MANOIR « maison modérément fortifiée ». Devient au XVII^e synonyme de *gentil-hommière* et ne se distingue alors de *château* que par des dimensions plus réduites.

<+ seigneurial + petit>

MAS, mot provençal, du latin *mansum*, de *manere* « rester », d'où est issu *manoir*. *Mas* correspond à l'ancien français *mes*, attesté jusqu'au XVIII^e siècle (Blanchet 1995)

<+ à la campagne + régional>

MASET, dérivé de *mas*, « petit mas », en Provence (Blanchet 1995)

<+ petit + à la campagne + régional>

MASURE, issu d'un dérivé de *mansum*. D'abord « maison », puis au XV^e « ce qui reste d'un bâtiment tombé en ruines », et ensuite « vieille maison qui menace ruine ».

<+ en ruines>

MÉNIL (vieilli), dérivé du latin *mansum*, survit dans les toponymes, petite habitation de campagne.

<à la campagne + vieilli>

MONASTÈRE du bas-latin *monasterium*, du grec ecclésiastique *monasterion*, de *monastes* « moine ». « établissement où vivent des religieux, isolés du monde ».

<+ religieux>

MOUTIER de l'ancien français *moustier*, du latin *monasterium* « couvent ».

<+ religieux + vieilli>

MUETTE (vieilli) de l'ancien français *muete* « gîte du lièvre », puis « pavillon de chasse ».

<+ de chasse + vieilli>

PAILLOTE, le sens « hutte de paille » est emprunté au portugais (Mozambique) *palhoto*

<+ construction légère + toit de paille>

PALACE de l'anglais *palace*, lui-même emprunté à l'ancien français *paleis*. Le sens « hôtel de luxe » date de 1903.

<+ temporaire + payant + luxueux>

PALAIS du latin *palatium* « Mont Palatin », puis appliqué à la grande demeure impériale d'Auguste, construite sur le Palatin.

<+ seigneurial >

PAVILLON du latin *papilio* « papillon », puis « tente », par analogie avec les ailes d'un papillon. Au XX^e siècle, « maison en zone rurale ou dans certains quartiers périphériques ».

<+ petit + campagne ou banlieue>

PÉNITENCIER « établissement où l'on subit une peine de réclusion »

<+ sous la contrainte>

PENSION, dérivé du latin *pensio* « paiement », d'abord « somme versée pour être logé et nourri », puis « établissement où l'on est logé et nourri ».

<+ temporaire + payant>

PENSIONNAT, dérivé de *pension*

<+ temporaire + payant + éducation>

PRESBYTÈRE du latin médiéval *presbyterium*, du grec *presbuterion* « conseil des anciens », d'abord « sacerdoce », puis « habitation du curé ».

<+ religieux + du curé>

PRÉVENTORIUM (1923) créé à partir de *préventif* sur le modèle de *sanatorium*, pour désigner un établissement sanitaire où l'on « prévient » certaines maladies, et en particulier la tuberculose

<+ tuberculose + où l'on soigne + vieilli>

PRIEURÉ, dérivé de *prieur* < latin *prior* « premier », d'où « logis d'une communauté dirigée par un prieur ».

<+ religieux + dépendant d'une abbaye>

PRISON du latin *prehensio* « action de prendre », d'où « lieu de détention des prisonniers ».

<+ sous la contrainte>

PRYTANÉE du grec *prytaneion* « édifice où les magistrats vivaient aux frais de l'État pendant la durée de leur charge », devenu « école réservée aux fils de militaires ».

<+ militaire + éducation >

RÉSIDENCE (1271) du latin médiéval *residentia* « résidence »

<4 traits pertinents (hyperonyme)>

SANATORIUM (1878) de l'anglais *sanatorium*, du latin de basse époque SANATORIUS « qui est propre à guérir ». Souvent abrégé en *sana*. (1878).

<+ où l'on soigne + tuberculose + vieilli>

SÉMINAIRE du latin *seminarium* « pépinière », puis « lieu d'habitation de jeunes clercs destinés à recevoir les ordres »

<+ religieux + éducation>

SÉRAIL (fin XIV^e) de l'italien *serraglio*, du persan *serai* « palais, hôtel », désigne le palais du sultan dans l'Empire ottoman

<+ seigneurial + étranger>

SOLARIUM, créé sur le modèle de *sanatorium*, pour un établissement où l'on pratique l'héliothérapie (1909).

+ où l'on soigne + héliothérapie

TAUDIS de l'ancien français *se tauder* « se mettre à l'abri », du vieux norrois *tjald* « tente dressée sur un navire ». Logement misérable

<+ péjoratif>

TAULE (1889) familier dans le sens de « chambre » et argotique dans celui de « prison ».

<+ sous la contrainte + argotique>

THÉBAÏDE, dérivé savant de *Thebais*, nom d'une contrée voisine de Thèbes (Égypte) où se retirèrent de nombreux ascètes chrétiens (chez Madame de Sévigné, 1674)

<+ isolé>

TIPI (1890) du sioux, par l'anglais *tepee*, « hutte conique faite de peaux soutenues par des mâts ».

<+ construction légère + en peaux + étranger>

TOUR XII^e siècle) du latin *turris*

<+ très élevé>

TRAPPE du toponyme *La Trappe* (Orne), où a été fondée en 1140 un célèbre monastère de l'ordre de Cîteaux.

<+ religieux>

TROU (argot) prison

<+ sous la contrainte + argotique>

VILLA de l'italien *villa* « ferme, maison de campagne », du latin *villa* « propriété rurale ».

<+ villégiature >

WIGWAM (1688), de l'anglais *wigwam* < algonquin *wikiwam* « leur maison », désigne une hutte d'Amérique du Nord (Côté, Tardivel, Vaugois : 279)

<+ construction légère + en peaux + étranger>

Bibliographie

Blanchet, P. 1995. *Les mots d'ici. Petit guide des vérités bonnes à dire sur les langues de Provence et d'ailleurs*. Aix-en-Provence : Edisud, p. 34, sous grange, mas et bastide.

Bloch, O., Von Wartburg, W. 1950. *Dictionnaire étymologique de la langue française*, Paris : P.U.F., sous caserne.

Côté, L., Tardivel, L., Vaugois, D., 1995. *L'indien généreux. Ce que le monde doit aux Amériques*. Paris : Boréal-Seuil, p. 279, sous wigwam.

Knecht, P. 1997 (sous la dir.). *Dictionnaire suisse romand*. Genève : Zoé.

Lepelley, R. 1989,1993. *Dictionnaire du français régional de Basse-Normandie*. Paris : Bonneton, 1989 ;

remplacé par le *Dictionnaire du français régional de Normandie*, Paris : Bonneton, 1993.

Littré, E. 1956, *Dictionnaire de la langue française*. Paris : [Hachette 1872], puis Jean-Jacques Pauvert, 1956, 7 vol.

Martinet, A. 1975. « Sémantique et axiologie ». *Revue roumaine de linguistique*, n° 20, p. 539-542.

Martinet, A. 1977. « L'axiologie, étude des valeurs signifiées ». *Estudios ofrecidos a Emilio Alarcos Llorach*, 1, Université de Oviedo, p. 157-163, notamment p. 161.

Mounin, G. 1972. *Clés pour la sémantique*. Paris : Seghers, p. 103-129.

Poirier, C. 1988. *Dictionnaire du français plus à l'usage des francophones d'Amérique*. Montréal : Centre éducatif et culturel, sous camp.

Rey, A., Rey-Debove, J. (sous la dir), 1993. *Le nouveau Petit Robert, Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Paris : Le Robert, [1987], sous cloître.

Walter, H. 1985. « Sémantique et axiologie : une application pratique au lexique du français ». In : *La Linguistique*, Paris : P.U.F., 21, n° spécial *La linguistique fonctionnelle*, p. 275-295. Une version abrégée a été publiée dans les Actes du 11e Colloque international de linguistique fonctionnelle (Bologne, 2-7 juillet 1984), publiés par Gisèle Ducos et Sorin Stati, Padoue (Italie), 1985, p. 234-239.

Walter, H. 1989. *Des mots sans-culottes*. Paris : Robert Laffont, p. 186.

Walter, H. 1993. Analyse axiologique et diversité des usages. In : *Le langage et le monde*, Actes des journées d'études à la mémoire de Berke Vardar Istanbul, Isis, p.41-64.

Walter, H. 1995. "Semántica, axiología y lexico". *Nueva Revista del Pacífico*, n° 40, Universidad de Playa Ancha, Valparaíso, p.21-30.

Walter, H. 1996. «Dialogue: unités lexicales et analyse du sens». *Onomazein*, Revista de lingüística y traducción del Instituto de Letras de la Pontificia Universidad Católica de Chile, n° 1, p.167-179.

Walter, H. 1998. Du dialogue au polylogue. In : *Approches linguistiques, socio-pragmatiques, littéraires*, Actes du 3ème Colloque International (Do.Ri.F. Università Rome, 24-25 octobre 1997), textes réunis par Francesca Cabasino.

Walter, H. 1999. « La maison dans le lexique français », *Séminaire international Le langage et le monde : fonctionnement et dynamique des langues*, Istanbul (exposé oral, non publié).



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].



ISSN 1766-3059
ISSN en ligne 2260-7846

Développer la compétence lexicale des apprenants : fondements théoriques et pistes didactiques

Ophélie Tremblay

Université du Québec à Montréal, Canada
tremblay.ophelie@uqam.ca

<https://orcid.org/0000-0001-8229-5559>

Andréanne Gagné

Université Laval, Canada
andreanne.gagne@fse.ulaval.ca
gagne.andreanne@uqam.ca

<https://orcid.org/0000-0002-8325-297X>



Reçu le 29-06-2021 / Évalué le 10-08-2021 / Accepté le 15-09-2021

Résumé

Cet article s'inscrit dans trois axes faisant l'objet de ce numéro : les représentations de la compétence lexicale, les rapports entre lexique et vocabulaire et les apports de la lexicologie dans l'enseignement et l'apprentissage du vocabulaire. Nous présentons d'abord une caractérisation de la compétence lexicale inscrite dans le cadre de la lexicologie en distinguant au passage les notions de lexique et de vocabulaire. Des approches d'enseignement pour soutenir le développement de la compétence lexicale des apprenants sont ensuite proposées et mises en relation avec les dimensions cognitives et affectives mises en évidence dans la caractérisation de la compétence lexicale proposée.

Mots-clés : compétence lexicale, sensibilité lexicale, approches d'enseignement

Developing Learners' Lexical Competence: Theoretical Foundations and Didactic Approaches

Abstract

This article relates to three themes covered in this issue: representations of lexical competence, the connections between lexicon and vocabulary, and the contributions of lexicology to vocabulary teaching and learning. We start by presenting a characterisation of lexical competence based on a lexicological framework, while distinguishing the notions of lexicon and vocabulary. We then suggest teaching approaches to encourage the development of learners' lexical competence and link them to the cognitive and affective dimensions presented in the characterisation of lexical competence.

Keywords: lexical competence, word consciousness, teaching approaches, vocabulary

Introduction¹

Dans cet article, nous souhaitons proposer une caractérisation du concept de compétence lexicale qui intègre la dimension affective liée à l'apprentissage lexical, tant en contexte d'apprentissage d'une langue première que d'une langue seconde ou étrangère. Cette caractérisation s'appuie sur le cadre formel de la lexicologie (Polguère, 2016) et sur la définition du concept de compétence (Paquette, 2002). Notre intention est de montrer comment une dimension subjective peut être valorisée pour entrer dans l'étude plus formelle des mots de la langue et soutenir ainsi l'apprentissage du vocabulaire. Le modèle de la compétence lexicale proposé permet en effet de conjuguer la question du rapport affectif aux mots et celle de la connaissance des différentes facettes des unités lexicales (Tremblay et Anctil, 2020). Nous terminons en présentant quatre approches d'enseignement du vocabulaire préconisées par la recherche en enseignement des langues (Moody et al., 2018), en mettant celles-ci en lien avec les composantes du modèle de la compétence lexicale présenté.

Aimer les mots pour mieux les connaître?

Les mots ont un pouvoir évocateur que les écrivains utilisent pour rendre leurs écrits vivants, vibrants ou percutants. Cette sensibilité au pouvoir des mots a même donné lieu à la publication, aux éditions Points, d'une collection intitulée « Le goût des mots ». Des auteurs y partagent les mots qu'ils aiment en racontant ce qui suscite ou explique leur intérêt, leur curiosité ou leur affection à l'égard des mots choisis. Par exemple, pour Philippe Delerm (2013), *pudibond* est un mot « clown » qui demande de le prononcer « avec l'intention qu'on veut y mettre, les lèvres serrées comme une grenouille de bénitier indignée. [...] » (p. 21), alors que *samovar* plante le décor d'un roman russe et « semble une métaphore de ce bouillonnement des âmes slaves qui nous attirent et nous échappent » (p.94). Pour Anne Sylvestre (2019), le mot *grenouille* est amusant et composite : *Ce gre* « comme un grondement, suivi de *nouille* à la sonorité molle, fluide et résolument comique » (p. 119). Le mot *escogriffe* évoque des sentiments d'admiration, de dérision et d'effarement devant le hors norme : « C'est tout en jambes, tout en bras, tout en dents, tout en cheveux ébouriffés, tout en griffes, tout en mouvements désordonnés » (p.45). Ces extraits illustrent bien que quelque chose vit dans et à travers les mots, pas seulement pour les écrivains, mais pour quiconque veut bien s'arrêter pour examiner son propre rapport aux mots et à leur pouvoir d'évocation.

En classe, la lecture de recueils comme ceux qui viennent d'être présentés, peut amener l'enseignant et les apprenants à créer, individuellement ou collectivement,

un abécédaire « lexicoamoureux », soit une liste de mots aimés, de A à Z, comme le propose Tremblay (2018). Dans une perspective plurilingue ou dans une approche d'éveil aux langues (Candelier, 2003 ; Armand et al., 2004), un tel abécédaire pourrait contenir des mots issus d'autres langues, par exemple si l'abécédaire est collectif et que chaque apprenant propose, pour une ou plusieurs lettres, un ou des mots issus de sa langue maternelle ou d'une autre langue. Cet exercice éveille et stimule un lien plus sensible envers les mots et les univers qu'ils portent. Il permet aussi de mettre en évidence la diversité des critères qui président à la sélection des mots. Certains choisissent par exemple les mots pour leur référent (*amour, mer, vacances, liberté, vin, maman*), d'autres privilégient des mots qui les amusent par leurs sonorités (*cacatoès, riquiqui, quenouille*) ou par ce que ces dernières évoquent (*susurrer, caracolier, murmure, libellule*). D'autres choisissent les mots pour leur sens : *exquis, saudade* (en portugais brésilien), *allégresse*. À ces critères peuvent s'en ajouter d'autres, comme celui d'aimer tracer les lettres du mot (*libellule, farfelu, galanga*) ou de l'apprécier parce qu'on en maîtrise l'orthographe complexe (*rhododendron, parallélogramme, hiéroglyphe*).

La création d'un tel abécédaire en classe contribue également à créer des rapports de connivence entre les apprenants : il est parfois étonnant de constater que deux personnes choisissent les mêmes mots ou résonnent aux choix lexicaux des uns et des autres. L'exercice invite enfin à examiner plus formellement les dimensions de la connaissance lexicale mises en lumière par les réponses partagées.

Distinguer lexique et vocabulaire

Avant d'aller plus loin dans la présentation des connaissances lexicales mises en jeu dans une activité comme celle de la création d'un abécédaire, il importe de préciser la définition des termes *lexique* et *vocabulaire* que nous adoptons dans cet article. Le lexique correspond à l'ensemble des « mots » d'une langue, ou pour reprendre la terminologie de Polguère (2016), à tous les types d'« entités lexicales » qu'une personne utilise lorsqu'elle communique (tant d'un point de vue productif que réceptif). Le lexique comprend ainsi :

- des unités lexicales de type lexème (*découvrir, café, doux, aujourd'hui*);
- des unités lexicales de type locution (*coup d'éclat, voir le jour, cheval de bataille*);
- des collocations (*assister à une réunion, réaliser une opération, mariage heureux, voyager léger, fièvre de cheval*);
- des proverbes ou maximes (*À cheval donné on ne regarde pas la bride ; Un tiens vaut mieux que deux tu l'auras ; On n'arrête pas le progrès*);
- d'autres formules figées (*Défense de stationner, Ouvert 24 h*).

Le vocabulaire renvoie quant à lui à un sous-ensemble de lexique : il s'agit par exemple de l'ensemble des mots d'un texte ou encore de l'ensemble des mots compris et maîtrisés par un locuteur. Cette distinction entre lexique et vocabulaire est utile parce qu'elle permet d'envisager deux perspectives didactiques complémentaires en enseignement des langues. Ainsi, le terme *enseignement du vocabulaire* viserait davantage l'apprentissage de mots précis (leur sens, leur forme, leurs usages), alors que celui d'*enseignement du lexique* aurait une visée plus large. Celle-ci dépasse le travail sur les listes de mots et l'enseignement incident du vocabulaire, en favorisant plutôt un enseignement structuré et systématique (Grosman, 2011) qui prend en compte à la fois les différentes propriétés des mots et le fonctionnement du lexique lui-même comme réseau (Polguère, 2014). La représentation du concept de compétence lexicale permet, comme on le verra bientôt, d'envisager cet enseignement lexical de façon globale, en intégrant l'apprentissage de connaissances lexicales, mais aussi d'habiletés et d'attitudes relatives au lexique.

Les dimensions de la connaissance lexicale

Pour décrire une unité lexicale, le ou la lexicographe a besoin de mettre en évidence une variété d'informations, qui relèvent de trois dimensions : la forme, le sens et l'usage (Polguère, 2016; Nation, 2001).

La dimension de la forme relève autant de l'oral que de l'écrit, ce qui est particulièrement vrai dans un contexte d'apprentissage d'une langue seconde : on peut lire un mot sans savoir exactement comment il se prononce ou encore on peut apprendre un mot à l'oral sans pour autant être capable de l'orthographier correctement.

Pour ce qui est du sens, il s'agit ici de s'intéresser au sens d'une unité lexicale, qui peut elle-même faire partie d'un vocable polysémique. Cela met en lumière l'importance de la connaissance de la polysémie comme phénomène caractéristique des langues. Du point de vue de l'apprentissage lexical, il importe ainsi d'isoler le sens des mots, en particulier si on veut développer une connaissance structurée des différents liens qui unissent une unité lexicale à d'autres au sein du lexique. Au sein d'un même vocable, les unités lexicales n'entretiennent pas toutes les mêmes liens lexicaux. Par exemple, l'unité lexicale RAYON#1 [*Placer un livre sur un rayon*] est rattachée à l'unité lexicale RAYONNAGE#2, alors que l'unité lexicale RAYON#2 [*Il profite des rayons du soleil.*] a comme unité lexicale dérivée le nom RAYONNEMENT#1.

Il en va de même pour les informations relatives à l'usage, qui peuvent varier entre deux unités lexicales d'un même vocable. Par exemple, les collocations associées à une unité lexicale font partie des connaissances dont a besoin un apprenant pour faire bon usage de la langue qu'il est en train d'apprendre. Mais deux sens d'un même vocable ne s'utiliseront pas nécessairement de la même façon : CŒUR#1 s'emploie avec des verbes comme *battre*, *pulser* alors que CŒUR#2 s'utilise avec *dessiner* ou *tracer*.

La forme, le sens et l'usage sont ainsi autant de facettes à maîtriser dans l'apprentissage des mots d'une langue et qui montrent que le développement de la compétence lexicale se poursuit tout au long de la vie. En effet, on peut connaître le sens d'une unité lexicale sans pour autant connaître toutes les collocations qui l'accompagnent, ou encore découvrir, au hasard d'une lecture, un sens métaphorique inconnu jusque-là.

Une caractérisation de la compétence lexicale

Pour rendre compte des éléments affectifs et cognitifs liés aux mots, Tremblay et Ancil (2020) ont proposé une caractérisation formelle de la compétence lexicale. Cette caractérisation s'appuie sur une synthèse d'écrits sur la notion de compétence lexicale issus de travaux menés en langue première et en langue seconde², de même que sur la définition du concept de compétence au sens large (Paquette, 2002). Selon cette caractérisation, la compétence lexicale correspond à un ensemble de *connaissances*, d'*habiletés* et d'*attitudes* qui permettent de comprendre et d'utiliser les mots.

L'intérêt de cette caractérisation est qu'elle met en évidence la part des attitudes dans l'apprentissage, ce que nous avons voulu illustrer au départ de cet article par notre anecdote de l'abécédaire amoureux des mots. Cela rejoint les travaux portant sur la sensibilité lexicale ou « Word Consciousness » qui valorisent le développement de la curiosité, de l'intérêt et du plaisir éprouvé envers les mots (Scott, Nagy, 2009).

Le rôle de cette attitude sensible envers la langue et les mots (Graves, Watts-Taffe, 2008; Scott, Nagy, 2009; Scott, Skobel, Wells, 2008) n'est donc pas à négliger dans une perspective d'enseignement des langues. Développer la curiosité des apprenants envers les mots constituerait d'ailleurs une des façons efficaces de soutenir l'apprentissage lexical, comme le soutiennent plusieurs chercheuses et chercheurs (Beck, McKeown, Kucan, 2012; Blachowicz, Fisher, 2015; Stahl, Nagy, 2006). À cet égard, les personnes enseignantes ont elles-mêmes un important rôle de modèle à jouer pour soutenir le développement d'attitudes positives envers

le lexique chez les apprenants. Pour y parvenir, elles pourront par exemple en partager les nouveaux mots ou expressions qu'elles apprennent et faire de leur classe un milieu de vie où les mots sont importants, tant sur le plan de la forme, du sens que de l'usage. Encourager une attitude « lexicocurieuse » s'inscrit d'ailleurs dans la foulée de diverses approches d'enseignement du vocabulaire qui mettent en évidence le rôle du contexte et du climat de classe dans les apprentissages.

Des approches pour enseigner le vocabulaire et développer la compétence lexicale des apprenants

La sensibilité lexicale interpelle les émotions qui peuvent *déclencher* l'apprentissage, *maintenir* l'engagement de l'enfant ou de l'apprenant dans l'activité d'apprentissage et *favoriser le transfert* lexical dans d'autres contextes de parole. La littérature a identifié la curiosité et l'intérêt comme étant deux de ces émotions catalysant et soutenant les apprentissages. La curiosité, définie comme le goût et le désir de nouvelles informations (Jimenez, 2018 ; Litman, 2005, 2008), est connue pour être un moteur d'apprentissage (Grossnickle, 2016). On sait aussi qu'elle peut motiver les enfants à poursuivre leur apprentissage à travers l'exploration personnelle (Lamnina, Chase, 2019). L'intérêt, défini quant à lui comme un état psychologique d'attention et d'affect envers un objet ou un sujet particulier (Harachiewicz, Smith, Priniski, 2016), influence l'engagement cognitif de l'enfant envers des tâches similaires dans d'autres contextes (Lamnina, Chase, 2019). Mais comment favoriser la curiosité et l'intérêt envers les mots dans l'enseignement des langues? Nous proposons de répondre à la question en faisant un tour d'horizon des théories de l'apprentissage du vocabulaire, des pratiques didactiques en découlant et de la place qu'y occupe l'aspect affectif, en la mettant ce dernier en relation avec son rôle dans la caractérisation de la compétence lexicale proposée.

Les recherches en littérature ont mené à l'élaboration de théories de l'apprentissage du vocabulaire qui s'inscrivent dans quatre courants théoriques. Nous les présentons ici en ordre de prévalence dans les pratiques enseignantes nord-américaines (Moody et al., 2018) :

- a) **le socioconstructivisme**, où l'enseignement du vocabulaire est conceptualisé comme un dialogue à travers lequel l'apprenant construit le sens des mots à partir de ses échanges avec l'adulte ou un pair. Par exemple, un adulte suit la recette que son enfant veut faire et l'échange entre les deux comportera des verbes (*couper, diviser, ajouter, jeter*), conjugués à des temps différents ;
- b) **la psycholinguistique**, où l'enseignement du vocabulaire vise à faire émerger le sens d'un mot en le mettant en lien avec les représentations mentales

existantes chez l'apprenant, comme le contexte, la morphologie, la phonologie ou la sémantique. Par exemple, la construction d'un réseau sémantique lié à un mot (*soleil, chaleur, ensoleillé, rayon*, etc.);

- c) **les théories de la motivation**, où l'enseignement du vocabulaire est centré sur les besoins, les intérêts ou les objectifs d'apprentissage des apprenants. Par exemple, les enfants d'âge scolaire manifestent un intérêt pour la fête de l'Halloween et l'enseignante en profite pour présenter les mots reliés à ce thème ;
- d) **la théorie de l'encodage double**, où l'enseignement du vocabulaire consiste à présenter simultanément la forme verbale et son référent pour favoriser l'intégration du mot en mémoire. Par exemple, le mot *accrocher* est appris par un apprenant lorsqu'il vit une expérience sensorielle associée au mot *accrocher* (ex. faire le mime de la situation évoquée par le mot).

Les pratiques didactiques découlant du socioconstructivisme et de la psycholinguistique s'attardent principalement à l'aspect cognitif de la connaissance lexicale et, conséquemment interpellent les liens de sens, de forme ou de combinaison. Les théories de la motivation et de l'encodage double, quant à elles, font intervenir principalement l'aspect affectif de la compétence lexicale. Nous nous attarderons à ces deux dernières et illustrerons par des exemples comment la dimension affective présente dans les approches découlant des théories de la motivation et de l'encodage double favorise la curiosité et l'intérêt envers les mots et potentiellement, leur apprentissage.

1. Applications didactiques des théories de la motivation pour l'apprentissage lexical

Les théories de la motivation s'intéressent au rôle des émotions positives vécues par l'enfant pour déclencher et favoriser les apprentissages lexicaux en contexte de compréhension ou de production langagière. Elles s'inscrivent dans la mouvance de travaux récents qui mettent en évidence le rôle incontournable des émotions dans l'apprentissage (Fredrickson, Losada, 2013; Levykh, 2008) et en particulier dans l'apprentissage des langues (Armand, Lory, Rousseau, 2013; Arnold, 2006; Swain, 2013; Zuniga, Rueb, 2018). Une étude exploratoire (Tremblay, Gagné, 2019) en enseignement du lexique à l'éducation préscolaire a permis de montrer le développement d'attitudes positives envers les mots (enthousiasme, intérêt, curiosité) à la fois chez les enseignantes et chez les enfants lorsque cet enseignement est ancré sur les besoins et les intérêts de l'enfant. Les besoins et les intérêts de l'enfant peuvent naître de son quotidien; par exemple, l'enfant locuteur

non natif peut ressentir rapidement le besoin de connaître les mots de son environnement scolaire (ex.: *cartable, place, récréation*) dès la rentrée des classes, mais ils peuvent aussi naître d'un désir de compréhension d'une conversation ou d'un album. Le projet de Tremblay et Gagné (2019) utilisait des albums jeunesse comme déclencheur ou comme soutien aux activités de sensibilité lexicale et, à l'instar, d'autres études, l'utilisation d'album s'est avérée un excellent vecteur de curiosité envers les mots nouveaux (Boiron, 2010; Justice, Kaderavek, Fan, Sofka, Hunt, 2009; Pentimonti, Zucker, Justice, Kadevarek, 2010; Sénéchal, LeFevre, 2002 ; van Kleeck, 2008). La littérature jeunesse offre en effet un contexte motivant et signifiant pour enrichir le vocabulaire des enfants en plus de proposer des univers référentiels diversifiés (Godin et al, 2015; Wasik, Bond, 2001).

2. Applications didactiques des théories de double encodage pour l'apprentissage lexical

L'importance de l'expérience sensorielle dans l'apprentissage du vocabulaire est basée sur la théorie élaborée par Paivio (1986, cité par Sadoski et Paivio, 2004), qui stipule que les apprentissages langagiers relèvent de l'intégration de la forme verbale à ses référents (il s'agit de connecter les différentes dimensions de la connaissance lexicale présentées plus tôt, soit la forme et le sens, en plus d'y associer un ou plusieurs référents). Par exemple, pour un jeune enfant, le mot *lait* peut évoquer un verre de lait, une vache ou encore le moment de lecture d'histoires avant le coucher. L'enfant associe le bon référent à la bonne forme verbale si l'information est traitée *simultanément* sur deux aspects: l'aspect verbal de l'input (une suite de sons ou de lettres) et l'aspect non verbal de l'input (qui interpelle la vision, l'audition ou encore le toucher). Conséquemment, les pratiques enseignantes découlant de cette théorie font appel à des activités développementales langagières qui vont solliciter l'expérience sensorielle ou la création d'images mentales par le biais de différents supports matériels: figurines, activités motrices, schémas (Dalton, Grisham, 2011; Sadoski, 2002). Par exemple, dans le cadre d'une activité ciblant le vocabulaire descriptif, les élèves recueillent et classent des roches qu'ils ont ramassées à lors d'une sortie au parc. Les élèves, en manipulant les roches, génèrent des qualificatifs pour les décrire : une roche *poreuse, coupante, froide, pointue, bicolore, rugueuse, douce*, etc. Les apprenants sélectionnent ensuite un sous-échantillon de roches à partir d'un qualificatif qu'ils affectionnent particulièrement. Certains choisissent par exemple le qualificatif *coupant* car c'est là un mot important si on souhaite transformer la roche en outil. D'autres encore sélectionnent le qualificatif *bicolore*, car le son du mot les fait rigoler. Cette activité illustre bien une application didactique de l'encodage double

jumelée à une activité de sensibilité lexicale et qui permet de travailler à la fois le sens et la forme des mots.

Chacune de ces approches peut être mobilisée dans un contexte d'enseignement des langues secondes auprès de publics variés. Si les exemples donnés concernent avant tout des enfants d'âge préscolaire, les principes qui président aux activités sont transférables pour des apprenants d'autres groupes d'âge. Nous avons nous-mêmes fait vivre les expériences de recherche de mots à des enseignantes et avons pu observer leur engagement dans ces activités d'exploration et leur enthousiasme à se rappeler ou à découvrir des mots.

Mot de la fin

Et si développer l'amour des mots permettait de susciter et de soutenir les apprentissages lexicaux et la rétention du vocabulaire? C'est cette hypothèse que nous avons développée ici, en appuyant d'abord notre réflexion sur une caractérisation de la compétence lexicale qui intègre les dimensions cognitives et affectives de l'apprentissage lexical, puis en présentant des approches d'enseignement mobilisant ces deux dimensions et faisant notamment appel à la manipulation et à l'expérience pour favoriser la curiosité envers les mots et leur rétention. À vous maintenant de faire de votre classe un milieu lexicosensible, où les mots s'animent, se partagent et s'ancrent dans les mémoires et les cœurs!

Bibliographie

- Armand, F., Maraillet, E., Beck I. A., Lamarre, P., Messier, M., Paquin, S. 2004. « Pour éveiller à la diversité linguistique. Le projet Élodil ». *Québec français* n° 132, p. 54-57.
- Armand, F., Lory, M. P., Rousseau, C. 2013. « Les histoires, ça montre les personnes dedans, les feelings. Pas possible si pas de théâtre. » (Tahina) Ateliers d'expression théâtrale plurilingues en classe d'accueil. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, 48, p. 37-55. [En ligne] : <https://journals.openedition.org/lidil/3311> [consulté le 15 juin 2021].
- Arnold, J. 2006. Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère ? *Ela. Études de linguistique appliquée*, 4(124), p. 407-425. [En ligne] : <https://www.cairn.info/revue-ela-2006-4-page-407.htm> [consulté le 15 juin 2021].
- Beck, I. L., McKeown, M. G., Kucan, L. 2013. *Bringing words to life: Robust vocabulary instruction* (2^e éd.). The Guilford Press.
- Blachowicz, C. L. Z., Fisher, P. J. 2011. Best practices in vocabulary instruction revisited. Dans L. Mandel Morrow et L. B. Gambrell (Éds), *Best practices in literacy instruction* (4^e éd.), p. 224-249. New York: The Guilford Press.
- Boiron, V. 2010. « Lire des albums de littérature de jeunesse à l'école maternelle : quelques caractéristiques d'une expertise en actes ». *Repères*, n° 42, p. 105-126. [En ligne]: <https://doi.org/10.4000/reperes.254> [consulté le 15 juin 2021].
- Candelier, M. 2003. *L'Éveil aux langues à l'école primaire - Evlang. Bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles : De Boeck.

- Dalton, B., Grisham, D. L. 2011. eVoc strategies: 10 ways to use technology to build vocabulary. *The reading teacher*, 64(5), p. 306-317. [En ligne] : <https://doi.org/10.1598/RT.64.5.1> [consulté le 15 juin 2021].
- Delerm, P. 2013. *Les mots que j'aime*. Points. Collection « Le goût des mots ».
- Fredrickson, B. L., Losada, M. F. 2013. "Positive affect and the complex dynamics of human flourishing": Correction to Fredrickson and Losada (2005). *American Psychologist*, 68(9), 822. [En ligne] : <https://doi.org/10.1037/a0034435> [consulté le 15 juin 2021].
- Godin, M. P., Godard, L., Chapleau, N., Gagné, A. 2015. « La lecture interactive d'albums pour les élèves du préscolaire ayant des difficultés langagières: une intervention prometteuse pour améliorer le vocabulaire ». *Language and Literacy*, 17(3), p. 34-59.
- Graves, M. F. 2016. *The Vocabulary Book: Learning and Instruction*. Teachers College Press.
- Graves, M. F., Watts-Taffe, S. 2008. For the Love of Words: Fostering Word Consciousness in Young Readers. *The Reading Teacher*, 62(3), p. 185-193.
- Grossmann, F. 2011. « Didactique du lexique : état des lieux et nouvelles orientations ». *Pratiques*, n° 149-150, p. 163-183.
- Grossnickle, E. M. 2016. Disentangling curiosity: Dimensionality, definitions, and distinctions from interest in educational contexts. *Educational Psychology Review*, 28(1), p. 23-60. [En ligne]: <https://doi.org/10.1007/s10648-014-9294-y> [consulté le 15 juin 2021].
- Jimenez, S. R. 2018. *Preschoolers' Curiosity about Novel Words* [Thèse de doctorat, Vanderbilt University]. Vanderbilt University Institutional Repository. [En ligne]: <https://ir.vanderbilt.edu/handle/1803/13961> [consulté le 15 juin 2021].
- Justice, L. M. Kaderavek, J. N., Fan, X., Sofka, A., A. Hunt 2009. "Accelerating preschoolers' early literacy development through classroom- based teacher-child storybook reading and explicit print referencing". *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, n° 40, p.67-85. [En ligne]: [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2008/07-0098\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2008/07-0098)) [consulté le 15 juin 2021].
- Lamnina, M., Chase, C. C. 2019. "Developing a thirst for knowledge : How uncertainty in the classroom influences curiosity, affect, learning, and transfer". *Contemporary Educational Psychology*, n° 59, p.1-13. [En ligne]: <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.101785> [consulté le 15 juin 2021].
- Levykh, M. G. 2008. "The affective establishment and maintenance of Vygotsky's zone of proximal development". *Educational theory*, 58(1), p. 83-101. [En ligne]: <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2007.00277> [consulté le 15 juin 2021].
- Litman, J. 2005. "Curiosity and the pleasures of learning: Wanting and liking new Information". *Cognition & emotion*, 19(6), p. 793-814. [En ligne]: <https://doi.org/10.1080/02699930541000101> [consulté le 15 juin 2021].
- Litman, J. A. 2008. "Interest and deprivation factors of epistemic curiosity". *Personality and individual differences*, 44(7), p. 1585-1595. [En ligne]: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2008.01.014> [consulté le 15 juin 2021].
- Moody, S., Hu, X., Kuo, L.-J., Jouhar, M., Xu, Z., Lee, S. 2018. "Vocabulary instruction: A critical analysis of theories, research, and practice", *Education Sciences*, 8(4), p. 1-22.
- Nation, I. S. P. 2001. *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Paquette, G. 2002. *Modélisation des connaissances et des compétences : un langage graphique pour concevoir et apprendre*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Polguère, A. 2016. *Lexicologie et sémantique lexicale: Notions fondamentales*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Polguère, A. 2014. « From Writing Dictionaries to Weaving Lexical Network ». *International Journal of Lexicography* 27, p. 396-418.
- Sadoski, M. 2002. "Dual coding theory and reading poetic text". *The Journal of the Imagination in Language Learning and Teaching*, n° 7, p. 78-83.

Sadoski, M., Paivio, A. 2004. A dual coding theoretical model of reading. In: R. B. Ruddell et N. J. Unrau (dir.), *Theoretical models and processes of reading* (5^e éd.), p. 1329-1362. International Reading Association.

Sénéchal, M., LeFevre, J. 2002. "Parental involvement in the development of children's reading skill: A 5-year longitudinal study". *Child Development*, 73(2), p. 445-460. [En ligne]: <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00417> [consulté le 15 juin 2021].

Scott, J., Nagy, W. 2009. Developing word consciousness. *Essential readings on vocabulary instruction*. Newark: International Reading Association, p. 106-117.

Scott, J., Skobel, B., Wells, J. 2008. *The Word Conscious Classroom: Building the Vocabulary Reader and Writers Need*. NY: Scholastic.

Stahl, S. A., Nagy, W. 2006. *Teaching word meanings*. Mahwah, NJ: Erlbaum Associates.

Swain, M. 2013. "The inseparability of cognition and emotion in second language learning". *Language Teaching*, 46(2), p. 195-207. [En ligne] : <https://doi.org/10.1017/S0261444811000486> [consulté le 15 juin 2021].

Sylvestre, A. 2019. *Coquelicot et autres mots que j'aime*. Points. Collection « Le goût des mots ».

Tremblay, O. 2018. Pour l'amour des mots : enseigner le vocabulaire en partant du cœur ! Blogue « Parlons apprentissage ». [En ligne] : <https://passetemps.com/blogue/pour-lamour-des-mots-enseigner-le-vocabulaire-en-partant-du-cœur--n4151> [consulté le 15 juin 2021].

Tremblay, O., Ancil, D. 2020. « Introduction. Recherches actuelles en didactique du lexique : avancées, réflexions, méthodes ». *Lidil, Revue de linguistique et de didactique des langues*, n° 62. [En ligne] : <http://journals.openedition.org/lidil/8322> [consulté le 15 juin 2021].

Tremblay, O., Gagné, A. 2019, 13 mai. *Mesurer l'amour des mots, c'est possible ? Pistes pour le développement d'outils de mesure de la sensibilité lexicale au préscolaire*. Communication présentée dans le cadre de la Journée d'étude de l'AIRDF - section Québec « Des outils de recherche innovants pour répondre à des questions de recherche complexes en didactique du français ». Université Laval, Québec.

Van Kleeck, A. 2008. "Providing preschool foundations for later reading comprehension: The importance of and ideas for targeting inferencing in book-sharing interventions". *Psychology in the Schools*, 46(6), 1-17. [En ligne]: <https://doi.org/10.1002/pits.20314> [consulté le 15 juin 2021].

Wasik, B. A., Bond, M. A. 2001. Beyond the pages of a book: Interactive book reading and language development in preschool classrooms. *Journal of educational psychology*, 93(2), p. 243-250. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.93.2.243> [consulté le 15 juin 2021].

Zuniga, M., Rueb, A. 2018. Dans le flow : L'influence des tâches pédagogiques sur la qualité de l'expérience émotionnelle en classe de français langue seconde. In : F. Berdal-Masuy (dir.), *Emotissage. Les émotions dans l'apprentissage des langues*. Presses universitaires de Louvain, p. 263-278.

Notes

1. Ophélie Tremblay a rédigé la première partie de l'article, portant sur les fondements théoriques et Andréanne Gagné a pris en charge la deuxième partie de l'article, à propos des approches d'enseignement. L'article a été planifié puis retravaillé en étroite collaboration entre les deux autrices.

2. Pour plus de détails, consulter l'article de Tremblay et Ancil (2020), qui recense l'ensemble des travaux consultés pour réaliser la synthèse ayant servi d'appui à la caractérisation proposée.



ISSN 1766-3059

ISSN en ligne 2260-7846

Et si le dictionnaire historique était au service de la didactique du lexique : étude de cas du *Dictionnaire Historique de la langue française*

Sami Mabrak

École Normale Supérieure - Messaoud Zeghar - Sétif, Algérie

s.mabrak@ens-setif.dz

<https://orcid.org/0000-0001-8320-7338>

Reçu le 06-05-2021 / Évalué le 20-06-2021 / Accepté le 19-12-2021

Résumé

Le dictionnaire représente, pour de nombreux didacticiens, un support pédagogique indispensable à la didactique des langues, notamment pour la didactique de la compétence lexicale. La didactique du lexique de la langue française ne fait pas exception. Les dictionnaires français de langue générale jouent un rôle véritablement important dans la didactique du lexique de la langue française, comme langue première, seconde ou étrangère. La publication de la première édition du *Dictionnaire Historique de la langue française* en 1992 représente une valeur ajoutée par rapport à la lexicographie de la langue française, et donc par rapport à la didactique du lexique français. L'article présente les résultats d'une étude analytique de la valeur ajoutée que pourrait apporter le *Dictionnaire Historique de la langue française* à la didactique du lexique français sur les plans morphosémantique et syntaxique.

Mots-clés : lexique français, didactique du lexique, compétence lexicale, *Dictionnaire Historique de la langue française*, définition lexicographique

What if Historical Dictionaries Supported Lexicon's Didactics? A Case Study of the *Historical Dictionary of the French Language*

Abstract

For many educational practitioners, dictionaries represent an indispensable pedagogical support to language didactics, especially lexical competence didactics. The French language's didactics of lexical competence is no exception. The general French language dictionaries play a truly significant role in lexicon didactics of French as a first, second or foreign language. The publication of the first edition of the *Historical Dictionary of the French Language* in 1992 adds an important value to lexicography of the French, and thus to the French lexicon's didactics. This article presents the results of an analytical study of the additional value that the *Historical dictionary of the French Language* could bring to the didactics of the French lexicon on morpho-semantic and syntactic levels.

Keywords: French lexicon, lexicon didactics, lexical competence, *Historical Dictionary of the French Language*, lexicographic definition.

Introduction

Selon le CECRL (*Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*), la didactique des langues est conditionnée par l'acquisition de quatre compétences linguistiques fondamentales et complémentaires : la compréhension et l'expression écrite, la compréhension et l'expression orale. Dans notre article, nous nous intéresserons à la didactique du lexique français comme un élément transversal. La maîtrise du lexique français implique le déploiement de nombreux outils pédagogiques dont chacun remplit une fonction précise ; nous citons les dictionnaires. Notre étude porte sur un type particulier des dictionnaires : le *Dictionnaire Historique de la langue française*¹, baptisé désormais le Robert Historique (Le RH). Nous cherchons à démontrer comment le RH pourrait-il être un outil pédagogique par excellence au service de la didactique du lexique français, et ce grâce à la macrostructure et à la microstructure du RH.

Nous adoptons une méthode analytique. Nous analysons comment la macrostructure et la microstructure du RH apporteront une valeur ajoutée à la didactique du lexique français. Si l'usage didactique des dictionnaires français de langue générale a fait l'objet de nombreuses études (Agnès, 2005), (Fontenelle, 2005) et (Zanola, 2018), il nous semble que le RH n'a pas vraiment bénéficié d'autant de réflexions à l'exception de certaines analyses indirectes ou marginales (Picoche, Souhaité, 2004).

1. La didactique du lexique

1.1. Acquisition lexicale

L'*acquisition lexicale* se définit par analogie à l'*enrichissement lexical* comme étant une démarche pédagogique visant à permettre aux apprenants d'accroître le nombre de lexies dont ils connaissent l'orthographe, le sens et les usages (Elalouf, Keraven, 2004). Pour Plane et Lafourcade (2004 : 50), elles définissent l'acquisition lexicale en la comparant par le terme *représentation mentale*. Cette comparaison se manifeste du point de vue linguistique dans la manière dont les nouvelles lexies sont acquises et réorganisées par l'apprenant dans sa représentation mentale. Quant à l'acquisition en tant que démarche didactique, elle se distingue par rapport à l'acquisition syntaxique (Plane, Lafourcade, 2004 : 50). Autrement dit, l'acquisition lexicale se présente comme un processus d'apprentissage de nouvelles lexies qui précède séquentiellement l'acquisition syntaxique. Selon les propos de Branca-Rosofet (2008 : 266), le « *développement d'une conscience métalinguistique* » est indispensable pour l'acquisition lexicale, et cela est possible grâce à une communication linguistique réfléchie et ancrée dans un contexte précis. La notion

d'acquisition lexicale nous amène inévitablement à nous intéresser aux approches didactiques développées précisément pour la didactique du lexique.

1.2. Approches didactiques du lexique

La lecture est l'approche didactique la plus analysée dans le cadre de la didactique du lexique français. Pour David (2000), la lecture est une porte d'entrée par excellence au lexique. Dans le même sens, Nagy et al. (1985) affirment que nombreuses sont les recherches ayant démontré que la lecture représente un moyen essentiel dans l'acquisition du lexique. Les apprenants construisent progressivement le(s) sens et le(s) usage(s) de la même lexie relevée dans différents contextes. Par ailleurs, comme l'indique Carver (1994), l'approche didactique du lexique par la lecture pourrait être confrontée à une vraie problématique selon laquelle la lecture elle-même est remise en question. En fait, un seul signe linguistique inconnu pourrait compliquer la compréhension globale. Pour finir, Lété (2018) insiste sur le fait que la lecture constitue une approche didactique permettant non seulement d'accéder au lexique, mais aussi d'apprendre l'orthographe, la phonétique, etc.

L'usage du lexique dans le cadre des activités d'expression écrite ou orale est considéré également, selon Grossmann (2011 : 165), comme l'une des approches didactiques du lexique. Il suffit d'observer les difficultés d'expression chez les apprenants pour que l'enseignant soit en mesure de leur enseigner le lexique convenable. Cette approche, dite *apprentissage incident*, mise sur des compétences lexicales, chez l'enseignant comme chez l'apprenant, sur différents niveaux : métalinguistique, polysémie, synonymie, antonymie, etc. Cortier et Faugeras (2004 : 77) cautionnent cette approche dans la mesure où elle permet de « donner aux élèves les moyens d'enrichir en permanence leur vocabulaire en travaillant sur les relations lexicales (antonymie, synonymie, hyperonymie) et les procès de dérivation lexicale, sur les racines du vocabulaire savant et les divers affixes ». Ainsi, *l'approche de la lexicologie explicative et comminatoire*, dont l'origine remonte à la théorie du *Sens-Texte*, a permis « d'introduire des types de relation sémantique jusque-là ignorés ou méconnus dans le cadre de la didactique du lexique » (Grossmann, 2011 : 177). Dans la même optique, Novakova (2004) propose une approche fondée sur la notion d'une *syntaxe sémantique* qui considère le sens comme « un procès qui se construit entre deux termes ». Il est possible, selon Picoche et Souhaité (2004 : 221), d'enseigner et d'apprendre le lexique en adoptant une *approche autonome*. Ainsi, vue la spécificité du sujet de notre étude, nous partageons la proposition de Polguère (2004 : 115) qui se fixe comme objectif de fonder une « théorie lexicographique axée sur la définition d'outils de description lexicale ».

1.3. La compétence lexicale

La compétence lexicale selon le CECRL se manifeste à travers la manière dont un locuteur est capable de comprendre et de se faire comprendre en faisant appel au lexique d'une langue donnée en tant que système (lexique, grammaire, syntaxe, etc.). La notion de la compétence lexicale « implique aussi une compréhension de l'organisation du système lexical de la langue et des stratégies qui facilitent l'acquisition de mots nouveaux » (Ancil, 2015 : 113). Quant à Grossmann (2011 : 164), il aborde la notion de la compétence lexicale en proposant une définition plus profonde : la compétence lexicale « inclut la capacité à faire des hypothèses sur le sens d'un mot inconnu, à partir d'éléments morphologiques, phrastiques ou textuels et à construire et affiner progressivement le sens des unités lexicales, en distinguant leurs différentes acceptions mais aussi en les intégrant dans des réseaux sémantiques ». Par ailleurs, Polguère (2004 : 116) suggère de comparer la compétence lexicale au *savoir lexical* structuré sur la base de trois types de liens, à savoir : *liens définitionnels, liens sémantiques et dérivationnels, et liens collocationnels*.

2. La place du dictionnaire dans la didactique du lexique

Selon le dictionnaire de linguistique (Dubois et al., 2002 : 146), « le dictionnaire est un ouvrage didactique constitué par un ensemble d'articles dont l'entrée constitue un mot ; ces articles sont indépendants les uns des autres ». Dans cette définition, l'expression *ouvrage didactique* nous interpelle et nous renseigne effectivement sur l'objectif principal des dictionnaires. Le dictionnaire est un ouvrage de description du lexique du point de vue lexicographique et un ouvrage d'apprentissage de ce même lexique du point de vue didactique. Cela est possible grâce à la macrostructure et à la microstructure des dictionnaires. En fait, la macrostructure des dictionnaires est définie en fonction « du nombre d'entrées de lemmes, ou de formes fléchies, la nature de ses entrées et sa microstructure (la nature des informations associées à ces entrées » (Fontenelle, 2005 :120).

Le dictionnaire de langue est un outil pédagogique par excellence, et ce grâce à la description normalisée et rigoureuse du lexique (Polguère, 2004 : 123). L'utilité particulière des dictionnaires réside dans le fait qu'ils soient à la disposition de tous les apprenants même ceux ayant un niveau lexical modeste. Les dictionnaires, comme outils didactiques, concrétisent « une approche conjointe du lexique et de la syntaxe sur une base sémantique » (Chanfraul-Duchet, 2004 : 109). Par ailleurs, Elalouf et Keraven (2004 : 187) proposent une définition complexe du dictionnaire, comme moyen didactique et d'étude de langue, qui est elle-même un

moyen d'acquisition des connaissances et des savoirs. Auroux (1992), quant à lui, insiste sur la valeur des dictionnaires comme outils de grammatisation. Grâce à leur microstructure, les dictionnaires assurent pour les apprenants un accès facile à une richesse lexicale vaste et une richesse d'informations encyclopédiques importantes (Paveau, 2000).

Nombreuses sont les études ayant montré la valeur ajoutée du dictionnaire de langue dans le cadre de la didactique du lexique. Dans le cas de la didactique des faux amis en langue française, le dictionnaire constitue un passage obligé pour les apprenants (Cortier, Faugeras, 2004 : 85). L'étude menée par Elalouf et Keraven (2004 : 187) a montré à quel point le dictionnaire est indispensable pour la lecture des textes du Moyen Âge. Ainsi, Plane et Lafourcade (2004 : 56) ont démontré comment le dictionnaire permet aux apprenants de découvrir de nouveaux sens et de nouvelles significations dans le cadre d'une activité d'expression écrite. Ancil (2015) a mené une étude démontrant le rôle que jouent les dictionnaires en termes d'autocorrection des erreurs lexicales dans une activité d'expression écrite. L'étude menée par Tremblay (2004 : 138) a permis de conclure que le *Dictionnaire du français usuel* présente un grand intérêt pour la didactique du lexique actif du français, notamment en ce qui concerne la dérivation sémantique et la collocation. Concernant le phénomène linguistique de collocation, Agnès (2005) a démontré, grâce à son étude, la valeur ajoutée des dictionnaires de langue de spécialité.

3. Le RH comme moyen didactique

Les dictionnaires historiques, en l'occurrence le RH, sont compilés suivant une approche diachronique (Mabarak, 2020). C'est d'ailleurs pour cela que les dictionnaires historiques sont censés répondre à un besoin didactique particulier. Il s'agit de permettre aux apprenants de découvrir le sens d'une lexie, désormais entrée principale ou secondaire, depuis la première attestation jusqu'à nos jours. Dans le cas du RH, il constitue un support didactique du lexique français (Bonnet, 2004 : 35). C'est dans ce sens que Picoche et Souhaité (2004) proposent une approche diachronique, en l'occurrence des dictionnaires historiques, qui assurent, selon elles, un accès à la mémoire et à l'histoire de la langue en tant que composantes essentielles de la compétence lexicale. Le recours au dictionnaire historique dépend de l'activité pédagogique ainsi que de son objectif didactique. En fait, le dictionnaire historique sera nécessaire pour « mieux comprendre les liens qui se tissent entre les mots, d'accéder au potentiel symbolique du matériel lexical » (Grossmann, 2011 : 172). En revanche, un dictionnaire de langue générale serait suffisant uniquement s'il s'agit d'une activité d'expression écrite dans laquelle l'apprenant sera amené à choisir le mot qui convient en fonction de la situation.

Par ailleurs, le RH comme outil d'apprentissage du lexique français permet aux apprenants de « dévoiler ces caractéristiques des unités du système linguistique, ainsi que de suivre et dater la formation des dérivés, de même que la structuration des concepts et de leurs relations au sein du lexique de spécialité d'un domaine donné » (Grimaldi, 2018 : 50). Comme nous l'avons précisé dans la section consacrée à la compétence lexicale, la synonymie est un phénomène central dans la didactique du lexique. Il se trouve que le RH est une source d'apprentissage par excellence des synonymes, notamment quand il s'agit de l'évolution morphologique et sémantique des lexies synonymiques (Zanola, 2018). D'ailleurs c'est pour cette raison que, dans les exercices consacrés aux familles de mots, les enseignants hésitent entre « une définition historique et une conception plus nettement sémantique, rassemblant uniquement les apparentés morphologiques qui conservent un noyau de sens commun » (Grossmann, 2011 : 171).

3.1. Lexique français contemporain

Alain Rey met en exergue dans la préface du RH que ce dernier définit principalement le lexique français contemporain. Or, le recours au lexique français ancien dépendra si ce dernier est indispensable pour définir les mots français contemporains. Effectivement, les entrées principales et secondaires du RH sont constituées essentiellement à partir des mots français actuellement en usage. Dans le même temps, les mots français rares ou disparus ne sont pas totalement exclus, ils sont présents dans la mesure où ils sont indispensables à la compréhension de l'évolution morphologique et sémantique des mots français contemporains. Par conséquent, il est essentiel de confirmer, du point de vue didactique, que le RH a réussi à trouver pour le lexique français ancien une place essentielle et nécessaire pour l'usage du lexique français contemporain.

3.2. Les définitions lexicographiques comme sources de didactique

Les définitions lexicographiques que fournit le RH comprennent trois types d'informations : morphologique, sémantique et contextuelle (Mabrak, 2018 :2017). La nature de ces informations démontre clairement à quel point le RH pourra constituer une source de didactique du lexique par excellence, notamment en ce qui concerne le *savoir lexical*, c'est-à-dire, préciser le(s) sens et le(s) usage(s) du lexique français en contexte. Par conséquent, en consultant la définition lexicographique d'une entrée, l'apprenant sera amené systématiquement à découvrir l'histoire de son évolution morphologique et sémantique ainsi que ses usages en contexte.

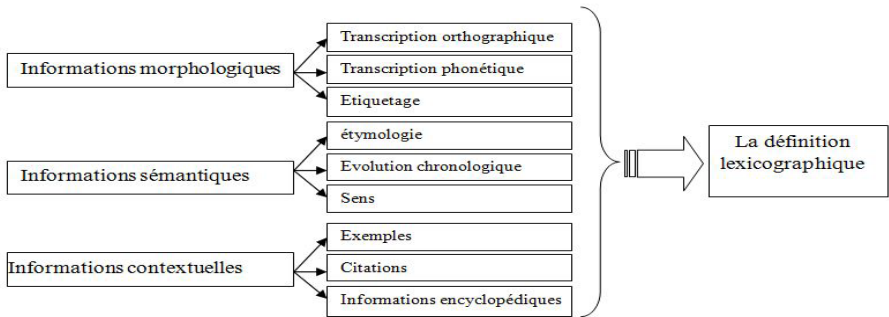


Figure 1: Typologie d'informations lexicales fournies par le RH.

3.3. L'accès étymologique au lexique français

Le RH propose une démarche différente par rapport à celle proposée par les dictionnaires de langue générale, à savoir : le regroupement et la mise en ordre du lexique français suivant un critère étymologique. C'est-à-dire, les lexies de la même famille lexicale sont classées sous la même entrée, qui est la base de dérivation (Mabrak, 2021 :343). Par conséquent, en consultant la définition d'une lexie (Entrée), l'apprenant sera amené systématiquement à consulter l'ensemble de la famille lexicale. À titre d'exemple, le RH traite la lexie (Grâce) comme entrée principale étant donné qu'elle représente la forme lexicale la plus ancienne au sein de sa famille lexicale. Sous l'entrée (Grâce), le RH regroupe toutes les formes dérivées, à savoir : *gracier, gracieable, gracieux, gracieusement, gracieuseté, gracieuser, disgrâce, disgracié, disgracier, disgracieux, disgracieusement, remercier et remerciement*. Par conséquent, cette démarche assure, selon notre analyse, un accès facile et direct au lexique français. Cela permettra aux apprenants de développer leur compétence lexicale.

Étant donné que le RH est un ouvrage historique, il est censé présenter l'origine étymologique du lexique français, notamment s'il s'agit d'une origine étymologique étrangère. Par exemple, le RH précise que l'entrée (Limon) a deux origines étymologiques : la première est latine (Limonem) qui signifie (Boue), alors que la deuxième est perse (Lîmûn) qui signifie (Citron). Le RH note également que le mot (Limon) a fait son entrée dans la langue française par le biais de l'arabe et l'italien, pour signifier (Citron). Cette information étymologique présente pour l'apprenant un élément essentiel dans la constitution de la valeur sémantique de la lexie (Limon) dans un exercice didactique : lecture ou expression écrite ou orale.

L'entrée (Limon) dans le RH (1) :

LIMON n. m. est issu (fin XI^e s.) du latin populaire °limonem, accusatif de °limo « boue », issu du latin classique limus « boue, vase » et aussi « lichen », et « aubier », à rapprocher du vieil islandais slim, de l'ancien haut allemand slīm « boue » et, sans doute, du grec leimôn « prairie humide », limnê « marais ». Limus survit dans l'ancien français lum, lun (fin XII^e s., 1306), l'ancien provençal lim, l'espagnol et l'italien limo.

L'entrée (Limon) dans le RH (2) :

LIMON n. m. est emprunté (v. 1314) à l'italien limone « sorte de citron acide » et « arbre qui le produit » (XIV^e s.), lui-même emprunté par l'intermédiaire de l'arabe laymūn, au persan līmūn de même sens, à rattacher au sanskrit nimbū désignant une variété d'agrumes. La culture de ce fruit, introduite par les Arabes dans le bassin méditerranéen, a été importée en Italie lors des Croisades (comme on le lit dans les récits de voyage en Terre sainte, au XIV^e s.).

La valeur ajoutée du traitement étymologique proposé par le RH pour le lexique français s'explique également par le fait qu'il donne des informations sur le(s) sens et le(s) usage(s) du lexique dans la langue d'origine. Par exemple, le RH précise le sens de la lexie (Minbar) dans la langue arabe qui est la langue d'origine du point étymologique.

L'entrée (Minbar) dans le RH :

MINBAR n. m. est un emprunt (1866) à l'arabe, où le mot désigne la chaire d'une mosquée. Minbâr, qui vient d'une racine signifiant « accentuer, manifester, rendre sensible », s'applique à l'estrade pour prêcher. Le minbar est souvent orné de sculptures.

3.4. Le lexique français en contexte

Le RH définit le lexique français et met en avant ses usages tout en proposant deux types d'informations contextuelles, à savoir les exemples et les citations. En fait, le RH constitue un outil pédagogique efficace pour ce type d'information nécessaire à la didactique du lexique français.

3.4.1. Les exemples

Le RH intègre dans la définition lexicographique les exemples selon deux modèles. Selon le premier modèle, le RH introduit l'exemple par l'expression (par exemple) comme dans le cas des exemples utilisés dans les entrées : (Réduire), (Réalité) et (Fuir).

L'entrée (Réduire) dans le RH :

(1538), dans réduire en cendres (1665) et spécialement en chimie (1680), par exemple dans réduire un oxyde. Certains emplois (en dessin, en géométrie) correspondent à la valeur générale de « ramener (qqch.).

L'entrée (Réalité) dans le RH :

Dans l'usage courant, la réalité correspond à « vie réelle », par opposition au rêve, au désir, à la fiction (v. 1700), (par exemple dans : la réalité dépasse la fiction), et une, des réalité(s) désigne une chose telle qu'elle est, un fait réel (1657-1662).

L'entrée (Fuir) dans le RH :

Les sens figurés, « échapper » (1538, tr. ; par exemple dans le sommeil me fuit) et « chercher à échapper à des difficultés d'ordre moral » (1549) sont devenus assez littéraires.

Selon le deuxième modèle, le RH inclut les exemples dans la définition lexicographique sans mentionner qu'il s'agit d'un exemple, comme dans l'entrée (Sélection). Par ailleurs, le RH intègre entre parenthèses les deux exemples (*Une belle sélection ; la sélection française*) sans mentionner que ces deux expressions sont des exemples.

L'entrée (Sélection) dans le RH :

Il désigne aussi, par métonymie du premier emploi (1887), l'ensemble des éléments choisis, spécialement (1908) en parlant de joueurs, d'athlètes pour une compétition (une belle sélection ; la sélection française...), en général avec l'idée d'élimination des moins aptes.

Les exemples constituent un moyen efficace à la didactique lexicale. En intégrant des exemples dans les définitions lexicographiques, le RH facilite l'accès au lexique français à travers des démonstrations réelles et contextualisées. Par conséquent, l'apprenant, en utilisant le RH, consulte à la fois la définition du mot cherché et découvre ses usages contextuels grâce à des exemples réels. Du point de vue didactique, la valeur ajoutée des exemples, proposés par le RH, réside dans le fait qu'ils permettent de renseigner l'apprenant sur l'évolution morphologique et sémantique du lexique français en contexte. Effectivement, les exemples dans le RH fournissent des informations contextualisées à propos des différents usages, anciens et contemporains, du lexique français. et sémantique du lexique français en contexte. Effectivement, les exemples dans le RH fournissent des informations contextualisées à propos des différents usages, anciens et contemporains, du lexique français.

3.4.2. Les citations

Dans la définition d'entrée (Plusieurs), le RH fait appel à une expression qui provient de la *Chanson de Roland* (Plusure choses). Cette citation a pour objectif d'illustrer comment la lexie (Plusieurs) est utilisée pour signifier (Quelques). Dans la définition d'entrée (Plutonium), le RH se base sur une lettre rédigée par Edward-Daniel Clarke qui atteste que la lexie (Plutonium) a été choisie pour dénommer le baryum. Par ailleurs, le modèle semi-libre conviendrait à reprendre des citations qui n'étaient pas rédigées à la base en Français, comme c'est le cas de la citation en anglais dans la définition d'entrée (Plutonium).

L'entrée (Plutonium) dans le RH :

Planète découverte dans le système solaire, aujourd'hui considérée comme un planétoïde. Dès 1816, on rencontre plutonium dans la traduction d'une lettre en anglais d'Edward-Daniel Clarke (Annales chim. et phys.) qui déclare avoir choisi le nom de plutonium comme dénomination du baryum. Plutonium n'en a pas moins été supplanté par baryum en ce sens.

Le deuxième modèle semi-libre pourrait être utilisé aussi pour des citations dont la langue d'origine est la langue française. Dans la définition des entrées (Tirer) et (fuir), le RH utilise deux citations reformulées. La citation « *faire sortir (qqch.) de son contenu* » incluse dans la définition d'entrée (Tirer) provient de La Chanson de Roland.

L'entrée (Tirer) dans le RH :

Dans La Chanson de Roland (1080), tirer est employé au sens général de « faire sortir (qqch.) de son contenant », souvent avec une idée d'effort ; cette acception se développe surtout à partir du moyen français. Le verbe s'emploie spécialement dans tirer l'épée « se battre » (1459 ; [...]).

Dans la définition d'entrée (Draper), le RH fait appel à une citation dont l'auteur est Victor Hugo. Cette citation a pour objectif d'attester que le verbe (Draper) a été utilisé pour exprimer le sens de « *se mettre en valeur d'une façon théâtrale* ». Les citations contribuent à mettre l'apprenant dans un contexte réel dans lequel l'entrée est utilisée.

3.5. L'évolution morphologique et sémantique du lexique français

Le RH ne se contente pas de donner des informations d'ordre linguistique (morphologique, sémantique et syntaxique), il fournit également des informations d'ordre encyclopédique. À ce titre, le RH définit l'entrée (Divorce) en donnant

des informations qui ne s'inscrivent pas forcément dans le cadre d'une définition lexicographique dans un dictionnaire de langue générale. Il s'agit ici de donner plus de détails d'ordre historique et encyclopédique sur l'entrée (Divorce), contrairement au dictionnaire Le Petit Robert qui se contente de préciser l'information suivante : « *Le divorce, introduit en France par la loi 20 septembre 1792, supprimé en 1816, fut rétabli par la loi du 27 juillet 1884* ».

L'entrée (Divorce) dans le RH :

Le mot est attesté isolément avec un sens douteux (« délai, attermoisement » ?) puis (1395) avec sa valeur moderne de « rupture légale du mariage civil », dans un contexte antique. L'emploi dans un contexte moderne est fonction des institutions : interdit par l'Église catholique mais autorisé par les protestants (XVI^e s.), le divorce, en France, est légal de 1790 à 1815, puis de nouveau interdit. Il ne redevient légal qu'en 1884. Mais le mot lui-même s'était diffusé dès le XVIII^e s., prenant par extension le sens figuré de « rupture, dissension ».

Cette entrée permet d'observer comment le RH précise que le divorce en tant qu'acte civil a été introduit, puis interdit et finalement rétabli en France dans la période de 1790 à 1884. Ces informations d'ordre encyclopédique ne sont pas dans la définition lexicographique pour clarifier le sens ou l'usage de la lexie (Divorce), ces informations permettent aux apprenants de découvrir comment l'Etat français a traité la question du divorce et comment ce dernier est passé du domaine de la religion au domaine de la politique civique.

Le RH ne se contente pas de donner des informations encyclopédiques ayant une dimension historique comme c'est le cas de l'entrée « Divorce » : le RH est aussi une source d'informations contemporaines et parfois d'informations de spécialités, comme c'est le cas de la définition de l'entrée « Spot ». Le RH donne des informations concernant l'entrée (Spot) dans deux domaines de spécialités. Tout d'abord des informations relevant du domaine de la physique : « *en physique, désigne d'abord un point lumineux réfléchi sur le miroir de certains instruments de mesure, qui se déplace sur une échelle graduée* ». Ensuite, des informations relevant du domaine du cinéma : « *un petit projecteur à faisceau lumineux étroit, utilisé pour éclairer un acteur, une partie de décor, message publicitaire* ».

L'entrée (Spot) dans le RH :

Spot, en physique, désigne d'abord un point lumineux réfléchi sur le miroir de certains instruments de mesure, qui se déplace sur une échelle graduée ; cet emploi se prolonge par le sens plus récent (1948) de « tache lumineuse produite par les électrons qui viennent frapper un écran fluorescent, dans un tube cathodique ».

Conclusion

Le lexique est une composante linguistique transversale. La didactique du lexique représente alors un passage obligé et indispensable pour la maîtrise de la langue. La didactique du lexique français implique le déploiement de nombreux outils pédagogiques, parmi lesquels le dictionnaire. Notre étude a démontré comment le RH apporte une valeur ajoutée à la didactique du lexique français, et ce grâce à sa macrostructure et sa microstructure.

Le RH propose un accès étymologique au lexique français. En cherchant une lexie, l'apprenant sera amené systématiquement à découvrir l'ensemble des lexies appartenant à la même famille lexicale. Cela représente, du point de vue didactique, l'un des processus pédagogiques visant à développer la compétence lexicale. Certes, le classement des entrées selon un principe étymologique présente certaines limites. Par exemple, l'apprenant est supposé connaître au sein de chaque famille lexicale la lexie qui sert comme base de dérivation, et donc comme entrée principale. Quant à la définition lexicographique, le RH assure un accès à trois types d'informations : morphologiques, sémantiques et contextuelles. Ces informations démontrent clairement à quel point le RH pourrait être déployé comme outil didactique du lexique français par excellence. Le RH permet aux apprenants non seulement d'accéder au lexique français comme composante linguistique transversale, il garantit également un accès à l'histoire de la langue française en racontant de quelle manière les mots français naissent, meurent ou continuent à évoluer dans le temps et dans l'espace. Enfin, le RH constitue un moyen important pour la didactique du lexique français en expliquant comme ce dernier entre en contact avec le lexique des autres langues, voisines ou lointaines.

Bibliographie

- Auroux, S. 1992. Le processus de grammatisation et ses enjeux. In: *Histoire des idées linguistiques*. Tome 2. Liège : Mardaga.
- Agnès, T. 2005. « Le dictionnaire de collocations est-il indispensable ? ». *Revue française de linguistique appliquée*, n° 10, vol. 2, p. 31-48.
- Anctil, D. 2015. Un meilleur enseignement lexical pour une plus grande appropriation de la langue. In : *Service de la langue française et de la politique linguistique, S'approprier le français*. Paris : De Boeck Supérieur.
- Bonnet, V. 2004. Les mots construits au regard des manuels de collège. In: *Didactique du lexique*. Paris : De Boeck Supérieur.
- Branca-Rosofet, S. e. 2008. Linguistique de corpus et didactique du lexique : la mise en mots des sensations dans une classe de CE1. In : *Les apprentissages lexicaux : lexique et production verbale*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- Carver, R. P. 1994. « Percentage of unknown vocabulary Words in Text as a Function of the relative Difficulty of the Text : Implications for Instruction ». *Journal of Reading Behavior*, n° 26, vol. 4, p. 413-437.

- Chanfraul-Duchet, M.-F. 2004. *Vers une approche syntagmatique du lexique en didactique du français*. In : *Didactique du lexique, Contextes, démarches, supports*. Paris : De Boeck Supérieur.
- Cortier, C., Faugeras, M.-P. 2004. Développement des compétences morpho-lexicales en français langue seconde. In : *Didactique du lexique*. Paris : De Boeck Supérieur.
- David, J. 2000. « Le lexique et son acquisition : aspects cognitifs et linguistiques ». *Le français aujourd'hui*, n°131, p. 31-41.
- Dubois, J., al.2002. *Dictionnaire de linguistique*. Paris : Larousse.
- Elalouf, M.-L., Keraven, J. 2004. L'acquisition du lexique à l'épreuve d'un grand corpus de textes d'élèves. In : *Didactique du lexique*. Paris : De Boeck Supérieur.
- Fontenelle, T. 2005. « Dictionnaires et outils de correction linguistique ». *Revue française de linguistique appliquée*, n°10, vol.2, p. 119-128.
- Grimaldi, C. 2018. « Explorer la langue en diachronie : lexicographie et grammaire dans l'enseignement des langues de spécialité ». *Études de linguistique appliquée*, n°189, vol 1, p. 49-61.
- Grossmann, F. 2011. « Didactique du lexique : état des lieux et nouvelles orientations ». *Pratiques*, n°149-150, p. 163-183.
- Lété, B. 2018. Apprendre le vocabulaire et l'orthographe dans les manuels de lecture. In : *Psychologie cognitive des apprentissages scolaires*. Paris : Dunod.
- Mabrak, S. 2021. « Quand des signes linguistiques deviennent des entrées des dictionnaires : le cas du dictionnaire historique de la langue française ». *Revue Traduction et langues*, n° 1, vol. 20, p. 337-352.
- Mabrak, S. 2020. Critères de constitution des entrées à partir d'un corpus historique : le cas des dictionnaires historiques anglais, arabe et français. In : *Lexique(s) et genre(s) textuel(s) : approches sur corpus*. Grenoble : éditions des archives contemporaines.
- Mabrak, S. 2018. *La macrostructure et la microstructure des dictionnaires historiques : étude analytique et comparative de la macrostructure et de la microstructure des dictionnaires historique français, anglais et arabe*. Thèse de doctorat. Université Lumière Lyon 2
- Nagy, W. E., Anderson, R. C., Hermanc, P. A. 1985. Learning words from context. *Reading Research Quarterly*, n° 20, vol.2, p. 223-253.
- Novakova, I. 2004. Approche lexicale des expressions verbonominales en français langue étrangère. In : *Didactique du lexique*. Paris : De Boeck Supérieur.
- Paveau, M.-A. 2000. « La richesse lexicale entre apprentissage et acculturation ». *Le français aujourd'hui*, n°131, p. 19-30.
- Picoche, J., Souhaité, S. 2004. L'utilisation du Dictionnaire du français usuel pour l'enseignement du vocabulaire. In : *Didactique du lexique. Contexte, démarches, supports*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Plane, S. 2004. *Un consensus à interroger : la question des "mots difficiles". Quelques éléments d'une enquête sur le repérage des problèmes lexicaux*. Québec.
- Plane, S., Lafourcade, B. 2004. Pour une approche discursive de l'apprentissage du lexique : les activités définitionnelles. In : *Didactique du lexique*. Paris : De Boeck Supérieur.
- Polguère, A. 2004. La paraphrase comme outil pédagogique de modélisation des liens lexicaux. In : *Didactique du lexique*. Paris : De Boeck Supérieur.
- Tremblay, O. 2004. Pour un apprentissage structuré de l'enseignement-apprentissage du lexique. In : *Didactique du lexique. Contexte, démarches, supports*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Rey, A. (Dir) 2010. *Dictionnaire historique de la langue française : contenant les mots français en usage et quelques autres délaissés, avec leur origine*. Paris : Le Robert.
- Zanola, M.-T. 2018. « Les relations synonymiques du lexique spécialisé dans la tradition lexicographique entre XVIII^e et XIX^e siècles : le cas de l'habillement féminin ». *Études de linguistique appliquée*, n°1, vol. 189, p. 35-47.

Note

1. Rey, A. (Dir.) 2010. *Dictionnaire historique de la langue française : contenant les mots français en usage et quelques autres délaissés, avec leur origine*. Paris: Le Robert.



Quelle terminologie grammaticale pour expliquer la notion de « complément verbal » en cours de français langue étrangère ?

Edna Sánchez

LIDILEM, Université Grenoble Alpes, France
edna.sanchez-arevalo@univ-grenoble-alpes.fr

<https://orcid.org/0000-0003-1323-0481>

Reçu le 06-04-2022 / Évalué le 24-06-2022 / Accepté le 15-09-2022

Résumé

Dans cette contribution, nous présentons une étude sur la terminologie grammaticale qu'un groupe d'enseignants universitaires de français langue étrangère emploie lors de leurs explications sur les compléments verbaux en contexte colombien. L'analyse quantitative et qualitative des termes faisant allusion à la notion « complément verbal » montre un consensus didactique implicite du groupe d'enseignants. Nous discutons les implications didactiques de ce consensus pour l'apprentissage de l'objet grammatical dans le contexte. Cette réflexion rejoint les discussions de la didactique du français autour des héritages des courants linguistiques francocentrées dans les contextes hétéroglottes d'enseignement du FLE.

Mots-clés : FLE, didactique de la grammaire, pratiques d'enseignement, terminologie grammaticale, compléments verbaux

Grammatical terminology around the notion of “verbal complement” in Foreign French Language courses

Abstract

In this contribution we present a study on the grammatical terminology used by a group of EFL teachers when explaining verbal complements in a Colombian context. An analysis of the words referring to the notion «verbal complement» shows an implicit didactic consensus of the group of teachers. We discuss the didactic implications of this consensus for the learning of the grammatical in the context. Our considerations advance discussions of French didactics around the legacies of francocentric linguistic movements in heteroglot context of EFL teaching.

Keywords: FSL, didactics of grammar, teaching practices, grammar terminology, verbal complements

Introduction

L'enseignement des compléments verbaux du français en contexte universitaire colombien est complexe pour des raisons linguistiques et contextuelles. À cela s'ajoute la terminologie variée et parfois contradictoire présente dans les ouvrages de référence du français (grammaires, méthodes de langues et dictionnaires)

permettant de définir les compléments verbaux directs et indirects du français (Bouard, 2016 ; Piron, Vincent, 2010).

Notre contribution présente les analyses terminologiques faites sur un corpus de transcriptions des séquences didactiques d'enseignants en contexte universitaire colombien. Dans ces séquences, cinq enseignants de FLE expliquent les compléments verbaux directs et indirects du français à un public d'apprenants hispanophones, dans des universités de Bogota. Cette étude fait partie d'une recherche doctorale qui vise à décrire les explications des enseignants de ce contexte universitaire sur l'objet grammatical mentionné. Nous nous interrogeons sur les termes (Rastier, 1995 ; Sager, 2000) que les enseignants de FLE emploient pour définir la notion « complément verbal » dans leurs séquences ; sur la variation terminologique autour de la notion et sur la fréquence d'utilisation des termes employés dans les séquences observées. Dans ce sens, notre objectif est de montrer la relation entre terminologie et didactique de la grammaire du FLE.

Dans le premier volet de notre contribution, nous présentons quelques considérations théoriques autour de l'étude du métalangage dans l'enseignement des langues et de la terminologie grammaticale employée par les courants linguistiques pour définir les compléments verbaux du français. Dans le deuxième, il est question du contexte universitaire de notre étude, du corpus, de la méthodologie d'analyse et des résultats : l'inventaire des termes repérés. Dans la troisième, nous interprétons cet inventaire à partir de sa variation et sa fréquence d'emploi, ce qui nous permet de réfléchir autour des implications de l'emploi terminologique observé sur l'enseignement / apprentissage de l'objet grammatical dans le contexte, et de discuter sur les aspects théoriques et contextuels sous-jacents à cet emploi terminologique observé.

1. Aspects théoriques

1.1. Étude des terminologies grammaticales des cours de langue

L'activité métalinguistique est une des caractéristiques des cours de langue (Cicurel, 1985). Du fait de la double nature de la langue dans un contexte d'enseignement de langues (objet d'enseignement et langue d'enseignement) l'activité métalinguistique permet l'appropriation des faits de langue et constitue une pratique très présente dans la culture de l'enseignement du français (Beacco, 2018 ; Bronckart, 2016 ; Chartrand, 2012 ; Fougereuse, 2001).

C'est dans l'explication grammaticale que l'activité métalinguistique prend toute son ampleur (Cicurel, 1985) car elle exige l'utilisation d'un langage particulier, le

métalangage ; *c'est-à-dire*, les discours sur la langue, la grammaire et son enseignement/apprentissage (Cuq, Gruca, 2017). Ainsi, l'ensemble de termes avec lesquels on décrit la langue (Ellis, 2016) fait partie du métalangage et l'étude de ces termes grammaticaux présents dans les discours des enseignants de français (Chiss, 2013) revêt des intérêts didactiques. En effet, en FLE peu d'études y sont consacrées (Beacco, 2010 ; Chiss, David, 2011) alors que la terminologie grammaticale employée en cours de langue, étrangère et maternelle, a une influence évidente dans la compréhension effective des notions, des définitions et des fonctionnements de la langue chez les apprenants (Fougerouse, 2001 ; Grossmann et Vargas, 1996). Tout en sachant que l'analyse des terminologies présentes dans les discours des enseignants ne suffit pas pour retracer ce qui implique la dimension métalinguistique des cours de langue (Cicurel, 1985), nous considérons que mener des études à ce propos constitue un premier levier dans la compréhension de cette dimension de l'enseignement de la grammaire.

1.2. Complément verbal : terminologies en conflit

Les courants linguistiques attribuent des terminologies spécifiques lorsqu'ils ont la tâche de décrire les objets grammaticaux des langues. Dans le cas particulier des compléments verbaux du français, les diverses dénominations fournies par les différents courants linguistiques sont l'objet de polémiques historiques, caractérisées par l'absence d'accord sur l'essentiel (Bronckart, 2016 ; Chiss, David, 2011 ; Grossmann, Vargas, 1996 ; Piron, Vincent, 2010). Présentes dans les ouvrages de référence (grammaires savantes et pédagogiques, méthodes et manuels de langue, terminologies officielles et programmes, etc.), ces terminologies ont laissé derrière un large éventail de dénominations sur l'objet grammatical manifeste dans les cours de français langue maternelle, seconde et étrangère (Bouard, 2016 ; Chiss, David, 2011 ; Piron, Vincent, 2010).

2. Aspects contextuels et méthodologiques

2.1. Contexte de l'étude et corpus

Les compléments directs et indirects du français sont un objet grammatical difficile à enseigner par la complexité propre à ses caractéristiques linguistiques : morphologiques, par la présence ou non de préposition ; syntaxiques, par la place que peut prendre le complément dans la phrase ; et, sémantiques, par les différentes significations qu'un verbe peut acquérir (Maillard, 2002 ; Larjavaara, 2019). Si l'enseignement de cet objet grammatical se fait dans un contexte hispanophone,

la tâche se complexifie davantage du fait de la proximité linguistique qui existe entre le français et l’espagnol (langue maternelle des apprenants). En effet, l’objet grammatical existe dans les deux langues, ce qui facilite les interférences et les calques (Castellotti, 2011 ; Gajo, 2014). En particulier, les pronoms « le » et « les » et la préposition « à », identiques dans les deux langues, facilitent les erreurs chez les hispanophones du type *Larsen aime à Frieda**, *Larsen le téléphone**, *Frieda les parle**. (Alvarado, 2018 ; Baquero, Deswarte, Plata Peñafort et Reyes Rincón, 2020 ; Larjavaara, 2019 ; Lévêque, 2020 ; Narro, 2016 ; Pino Serrano et Valcárcel Riveiro, 2016 ; Psilakis Guichard, 2018 ; Rouanne, 2010 ; Sánchez, 2020a).

Ces aspects problématiques de l’enseignement des compléments verbaux du français nous ont interpellée car nous enseignons le FLE en contexte universitaire colombien, plus ponctuellement à Bogota. C’est dans le cadre d’une thèse de doctorat, dans laquelle nous nous interrogeons sur la façon dont les enseignants de FLE de ce contexte expliquent l’objet grammatical, que nous explorons davantage la problématique et les différents aspects didactiques liés à l’explication de l’objet grammatical.

Dans ce cadre, il nous a été permis, au premier semestre de 2018, d’observer et d’enregistrer des cours de FLE dans deux universités de Bogota : l’Université Nationale de Colombie (UNC) et la Pontificale Université Javeriana (UPJ). Ceci dans des licences de formation des futurs enseignants de langues et des cours tout public.

Notre corpus est constitué de la transcription de cinq séquences d’explication sur les compléments verbaux directs et indirects, soit 16h32 d’enregistrement. Le Tableau 1 montre une caractérisation des séquences observées dans le contexte universitaire de notre choix.

Séquence	Université	Programme FLE	Heures observées	Séances
A	Publique	Cours tout public	4h53	5
B			5h53	4
C	Privée	Licence langues	1h20	2
D			2h51	1
E			1h35	1

Tableau 1. Séquences observées en contexte universitaire de Bogota

2.2. Méthodologie d’analyse

Inscrite dans le champ de la didactique du français, ponctuellement dans l’analyse des pratiques d’enseignement de la grammaire, notre recherche de doctorat s’inspire en grande partie des méthodologies d’analyse du *Groupe de*

Recherche pour l'Analyse du Français Enseigné (GRAFE), de l'Université de Genève. Dans notre étude, nous avons adapté leurs protocoles de recherche et nous avons conçu un dispositif d'observation pour l'enregistrement de cours de FLE. Celui-ci comprenait également des entretiens menés avec les enseignants et des questionnaires remplis par les apprenants.

Les analyses des cours de FLE observés en contexte universitaire colombien ont commencé par la transcription des enregistrements et la segmentation des séquences didactiques, afin de délimiter les phases méthodologiques de conceptualisation et d'appropriation ; c'est-à-dire, les moments des séquences où les enseignants expliquent l'objet grammatical. Après segmentation, nous avons éliminé les interactions des apprenants afin de cibler le discours des enseignants pour répondre aux trois questions de notre étude : quelle est la terminologie employée par les enseignants colombiens pour définir la notion de « complément verbal » dans leurs cours de FLE ? quelles sont les variations terminologiques autour de cette notion ? quelle est la fréquence d'utilisation des termes relevés ?

Sur le modèle des travaux de Bain et Canelas-Trevisi (2004) et Kasazian (2016), nous avons effectué une analyse quantitative et qualitative (thématique) des termes que les enseignants emploient pour faire référence à la notion « complément verbal » dans les séquences de FLE observées. Nous avons mené l'analyse en trois étapes : dans un premier temps, nous avons fait la lecture des transcriptions afin de repérer des termes clés. Dans un deuxième temps, à l'aide du logiciel WordSmith Tools (WST), nous avons *établi* les concordances des termes *afin de créer des catégories et d'établir un inventaire final* de termes/expressions. Dans un troisième temps, nous avons analysé la fréquence d'usage de ces termes et ces expressions.

Nous avons cherché les termes en rapport avec la notion « complément verbal » en identifiant sur le corpus le terme *complément*, au singulier et au pluriel, en français et en espagnol (*complément, compléments, complemento, complementos*). Cette recherche des termes en espagnol répond au fait que les séquences observées en contexte hispanophone ont eu lieu dans des cours de FLE de niveau A1 et A2, niveaux où les enseignants, partageant la L1 de leurs apprenants (Cuq et Grucca, 2017), emploient souvent l'espagnol pour faciliter les échanges. De même, puisque la notion sur l'objet grammatical implique d'autres objets grammaticaux (par exemple, les pronoms, le pronom EN et le pronom Y), nous avons aussi fait des lectures plus fines afin de repérer les termes inclus dans la notion générale de « complément verbal ».

3. Aspects d'analyse et de réflexion

3.1. Terminologie grammaticale autour de la notion « complément verbal » : inventaire varié

Une vingtaine de termes apparaît dans le corpus, faisant allusion à la notion « complément verbal » : *complément*, *complément COD*, *complément COI*, *complément direct*, *complément indirect*, *complément d'objet*, *complément d'objet direct*, *complément d'objet indirect*, *COD*, *COI*, *complément du verbe*, *complément de lieu*, *complément de temps*, *EN*, *Y*, *personne*, *objet*, *animal*, *idée*, *nom*, *syntagme prépositionnel*, *pronom complément* et *wagon*.

Observons, pour commencer, que les enseignants emploient cette vingtaine de termes pour faire allusion à une même notion grammaticale. Cette terminologie est, à l'évidence, assez variée compte tenu du contexte réduit dans lequel les discours des enseignants ont été produits et observés. Une telle variation terminologique peut être préjudiciable pour les apprenants (Grossmann, Vargas, 1996) car « *si l'on veut qu'ils construisent des connaissances grammaticales solides et utiles, il faut (...) éviter de modifier sans cesse au cours de la scolarité les termes de la métalangue* » (Chartrand, 2012 : sur internet).

Cette variation terminologique est probablement la conséquence des terminologies employées par les différentes traditions linguistiques pour décrire l'objet grammatical (Chiss et David, 2011). Ces terminologies apparaissent dans les ouvrages de référence servant à la formation des enseignants et dans le matériel d'appui que les enseignants utilisent au cours de leur expérience professionnelle (Beacco, 2010). Ce fait nous a conduit à faire une analyse du matériel de référence dont les enseignants se servent pour leurs cours ; nous montrerons quelques résultats de cette analyse à la fin du troisième volet de notre contribution.

3.2. Fréquence d'emploi des termes repérés: changement de perspective

Il nous semble intéressant de regarder de près la fréquence d'emploi de l'inventaire terminologique repéré, c'est-à-dire, le nombre de fois où l'ensemble des enseignants a employé chaque terme (Tableau 2). En effet, l'exploration de ces fréquences révèle des phénomènes didactiques intéressants, nous ayant fait réviser la question sur la variation terminologique.

Nombre d'utilisateurs \ Catégorie	Terme	Fréquence d'emploi
1	<i>complément COI</i>	1
	<i>syntagme prépositionnel</i>	1
	<i>nom</i>	2
	<i>complément du verbe</i>	3
	<i>wagon</i>	5
2	<i>complément COD</i>	2
	<i>animal</i>	5
	<i>idée</i>	14
	<i>complément d'objet</i>	2
3	<i>de lieu, de temps, EN, Y, etc.</i>	12
	<i>complément indirect</i>	14
	<i>complément direct</i>	24
4	<i>complément d'objet indirect</i>	9
	<i>complément d'objet direct</i>	19
5	<i>objet</i>	41
	<i>complément</i>	65
	<i>personne</i>	90
	<i>pronom complément (et variations)</i>	150
	<i>COI</i>	173
	<i>COD</i>	201
	TOTAL	833

Tableau 2. Fréquence d'emploi des termes repérés

Nous avons classé les termes de l'inventaire en fonction de la fréquence d'emploi : *cinq* catégories (première colonne) hiérarchisées selon le nombre d'utilisateurs (les enseignants) et le nombre d'emplois du terme (troisième colonne). En guise d'exemple : le terme *complément indirect* (surligné dans le Tableau 2) a été employé par trois enseignants, quatorze fois, ce qui le place dans la troisième catégorie.

La lecture du Tableau 2 montre, à notre avis, une évidence : l'augmentation de la fréquence d'emploi des différents termes est directement liée à l'augmentation du nombre d'utilisateurs, ou nombre d'enseignants employant le terme dans leur séquence. Si les enseignants observés ont employé 833 fois les vingt termes repérés, il faut tout de même remarquer que les cinq termes de la première catégorie (*complément COI*, *syntagme prépositionnel*, *nom*, *complément du verbe*, *wagon*) sont ceux que les enseignants ont employés le moins, et les six termes de la cinquième catégorie (*objet*, *complément*, *personne*, *pronom complément*, *COD*, *COI*) correspondent à ceux que les enseignants ont employés le plus pour faire allusion à la notion « complément verbal ». En réalité, les quatorze termes des quatre premières catégories ne représentent que le 13,6% de la fréquence totale d'emploi de l'inventaire des termes, alors que les six termes de la dernière catégorie représentent le 86,4% de la fréquence totale d'emploi.

L'analyse détaillée des fréquences d'emploi des termes de l'inventaire (figure 1) nous montre une particularité : les termes *COD* et *COI*, appartenant à la cinquième catégorie, sont les termes que l'ensemble d'enseignants a privilégiés pour allusion à la notion « complément verbal » dans leurs cours de FLE. En effet, les termes *COD* et *COI* ont été employés 374 fois, ce qui représente le 45% de la fréquence totale d'emploi.

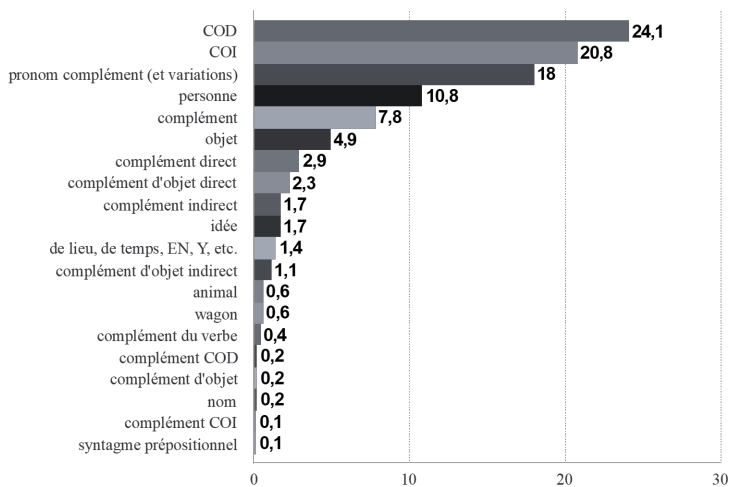


Figure 1. Pourcentage de fréquence des termes de l'inventaire

3.3. COD et COI : implications didactiques de leur emploi dans le contexte

Ce résultat inattendu met en évidence une sorte de consensus didactique implicite du groupe d'enseignants, coopération prônée actuellement par les approches plurielles d'enseignement des langues. Cette coopération répond tacitement aux principes d'harmonisation et d'unification terminologique, réclamés actuellement par les didacticiens et les politiques de l'enseignement des langues (cf. CECRL, terminologies grammaticales officielles, grammaires modernes) (Chiss, David, 2011).

Le consensus terminologique constitue un avantage pour les apprenants étant donné que les contenus grammaticaux progressent en spirale dans les programmes de FLE (cf. contenus des méthodes). De cette façon, comme un même objet grammatical est enseigné progressivement dans différents niveaux de langue, le passage des apprenants entre un enseignant et un autre ne leur demande pas un formatage terminologique. Ce consensus pourrait s'attendre aussi au niveau des définitions enseignées sur l'objet grammatical car, comme nous l'avons mentionné auparavant, les termes employés pour définir un objet grammatical sous-tendent

une tendance théorique spécifique. Nous ne pouvons qu'avancer cette hypothèse pour la vérifier dans le développement de notre thèse de doctorat.

Ces résultats sont intéressants dans le contexte étudié car d'autres études faites sur les terminologies grammaticales employées en cours de FLE, dans d'autres contextes, montrent que celles-ci sont assez éclectiques (Kasazian, 2016) ou présentent des écarts considérables (Bain, Canelas-Trevisi, 2004). Par leur consensus terminologique, le groupe d'enseignants colombiens observés renforcerait les effets positifs de l'enseignement grammatical dans leurs cours : affiner la précision linguistique, augmenter le rythme d'acquisition, développer l'autocorrection et l'analyse linguistique (Ellis, 2016). De même, ils semblent faire implicitement « *un exercice d'hygiène des métalangues* » (Chiss, David, 2011 : 121) nécessaire pour mener une « *activité grammaticale formatrice* » (Chartrand, 2012 : sur internet).

3.4. COD-COI: l'influence de la tradition grammaticale francocentrée

Nous avons mentionné auparavant l'intérêt de faire une étude terminologique du matériel d'appui que les enseignants ont utilisé lors des observations. Composé d'un total de 14 documents, il s'agit d'un corpus de méthodes et grammaires de FLE et des sites web consacrés à l'enseignement du FLE, conçus entre 1999 et 2016. Nous y avons analysé la terminologie employée pour définir les compléments verbaux directs et indirects, apparus dans la table de contenus et les unités destinées à l'enseignement/apprentissage de l'objet grammatical. Le Tableau 3 montre le type de matériel, le total de documents analysés ainsi que le nombre de documents employant la notion « objet » pour décrire l'objet grammatical ; nous ajoutons le pourcentage que cet emploi représente dans l'ensemble du matériel analysé. Dans cette analyse, il faut le mentionner, nous n'avons pas établi des fréquences d'emploi car c'était une analyse thématique.

Type de matériel	Total de documents	Emploi de la notion « objet »	
		Nombre de documents	Pourcentage
Sites web	4	3	75%
Méthodes FLE	4	3	75%
Grammaires FLE	4	4	66,6%
Total	14	10	71,4%

Tableau 3. Analyse terminologique autour de la notion « objet » dans le matériel

Nous avons identifié que le 71,4% du matériel emploie une terminologie en rapport avec la notion « objet de l'action » : *complément d'objet direct et/ou*

indirect, pronom complément d'objet direct et/ou indirect. Pour nous, il s'agit d'une des influences terminologiques les plus importantes dans le contexte, surtout parce que les programmes de FLE des cours observés sont construits sur la base des progressions thématiques que proposent les méthodes de FLE analysées. Le pourcentage de ce matériel pédagogique qui emploie la notion « objet », incluse dans les termes *COD* et *COI*, est à hauteur de 75%.

Ce fait nous montre la perméabilité et la dépendance des terminologies grammaticales scolaires, francocentrées, dans le contexte hétéroglotte colombien d'enseignement du FLE (Beacco, 2010). En fait, le matériel de référence du FLE exporté dans toute la francophonie est conçu en France pour la plupart (Piron, 2017), sur la base de la tradition linguistique francophone ; arrivant dans des pays comme la Colombie, ce matériel perpétue les discours grammaticaux francophones dans les contextes hétéroglottes (Beacco, 2010 ; Cuq, Gruca, 2017 ; Goes, 2015). D'où l'emploi terminologique observé dans les cours de FLE de notre étude qui, en outre, atteste une certaine sédimentation des théories provenant des courants linguistiques mentionnés (Chiss, David, 2011), sachant que les grammaires modernes ont éliminé la notion d'objet de l'action pour définir les compléments verbaux (Piron et Vincent, 2010).

Il nous semble important de mentionner, cependant, notre constat sur le fait que les enseignants observés sont conscients de l'implication sémantique de la notion « objet », présente dans les termes *COD* et *COI*. Il s'avère que, lors de l'analyse de la fréquence d'emploi des termes *objet* et *personne* dans le discours des enseignants, nous avons détecté des moments dans les séquences didactiques où les enseignants font comprendre aux apprenants que le terme *objet* de la définition *COD* et *COI* ne fait pas référence explicite à un objet matériel mais à une notion abstraite et générale. Dans cet exemple, l'enseignant C explique que la notion « objet » n'est pas une façon explicite de définir le trait sémantique [+ objet] du nom qui remplace un complément car le complément accepte aussi d'autres traits sémantiques tels [+ personne] : « Ici, À QUI vous parlez ? À QUI les femmes parlent ? vous répondez à quelle question : 'à qui' ou 'à quoi' ? [...] À QUI ! et quand vous répondez... "Les femmes parlent aux fleurs", "les fleurs" c'est "à quoi". Donc, comme je te dis, le *COD* ou le *COI* ça s'appelle complément d'OBJET direct ou indirect, ça signifie pas* que c'est un objet : c'est un objet ou c'est une personne, ça peut remplacer les deux¹ ».

Discussion et conclusions

L'étude présente dans cette contribution montre comment les enseignants de FLE observés coïncident dans le choix d'une terminologie pour l'explication des compléments verbaux directs et indirects du français, en contexte universitaire de

Bogota. Ce choix terminologique favorise l'apprentissage de l'objet grammatical car les apprenants étudient une même notion à plusieurs reprises, dans la logique actuellement prônée d'un enseignement des contenus en spirale. Il s'agit là d'un choix en faveur de ce qui est utile pour l'enseignement d'une notion grammaticale (Cicurel, 1985) : les enseignants de FLE du contexte universitaire de Bogota privilégient la clarté (Goes, 2015) dans leurs explications grammaticales malgré l'ancrage des termes sédimentés, provenant des grammaires scolaires francophones.

L'observation des pratiques réelles d'enseignement du FLE dans le contexte colombien est un aspect déterminant pour la didactique du français puisqu'elle constitue un objet d'étude jusqu'ici peu retracé dans le contexte. L'examen des questions terminologiques étant aussi un aspect essentiel de la didactique du FLE (Chiss, 2013), il nous permet de comprendre les aspects sous-jacents à l'enseignement de la langue dans les contextes d'enseignement spécifiques.

L'évidence d'un usage terminologique qui privilégie les termes *COD* et *COI* nous fait réfléchir à deux aspects : en premier lieu, à la conception des programmes de formation en FLE du contexte universitaire de notre étude. Ces programmes adoptent souvent les contenus grammaticaux proposés par les méthodes de FLE, ce qui pose problème car la progression grammaticale proposée ne tient pas compte des processus naturels d'acquisition de la grammaire de la L2.

En deuxième lieu, et pour qu'une vraie réflexion sur la conception des programmes ait lieu, il est fondamental d'examiner les formations en didactique de la grammaire des programmes de formation des futurs enseignants de FLE. Nous nous demandons si dans ces programmes, il y a une formation consacrée à la grammaire de la langue étrangère et, plus important, à la didactique de la grammaire de la langue étrangère. Si oui, nous nous interrogeons sur les formes de cet enseignement et leur rapport avec les pratiques actuelles de l'enseignement grammatical.

Certainement, si les formations des futurs enseignants commençaient à s'intéresser davantage à cet aspect de la didactique (lequel, et nous le comprenons, ne fait pas partie des priorités actuelles des programmes de formation), les futurs enseignants commenceraient à avoir plus d'outils pour analyser en profondeur les avantages et désavantages didactiques du matériel d'appui des cours, des progressions grammaticales choisies et des pratiques existantes d'explication grammaticale en cours de LE. À ce propos, par les observations sur le terrain, nous constatons l'importance de former les futurs enseignants au fonctionnement des objets grammaticaux en L1 et L2 et aux outils informatiques pour l'enseignement/apprentissage des langues, tels l'apprentissage basé sur corpus.

Bibliographie

- Alvarado, I. 2018. *L'influence des langues sources dans l'acquisition du français L3 dans un contexte universitaire chilien. Une analyse du groupe verbale : description linguistique et propositions didactiques*. Thèse de Doctorat. [En ligne] : <https://www.theses.fr/2018AIXM0158> [consulté le 07 novembre 2021].
- Bain, D., Canelas-Trevisi, S. 2004. « Utilisation de la grammaire scolaire dans l'enseignement de la rédaction française : analyse de pratiques en classe ». Actes du 9^e colloque de l'AIRDF, p. 1-15.
- Baquero, F. J. et al. 2020. « Analyse des erreurs fossilisables au niveau orthographique et morphosyntaxique en production écrite ». *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, n° 17(1), p. 332-354. [En ligne] : <https://e-flt.nus.edu.sg/wp-content/uploads/2020/09/baquero.pdf> [consulté le 07 novembre 2021].
- Beacco, J.-C. 2010. *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues. Savoirs savants, savoirs experts et savoirs ordinaires*. Paris : Didier.
- Beacco, J.-C. 2018. « Enseigner la grammaire du français à des allophones : une question de culture ». *L'Information Grammaticale*, n° 157, p. 5-11.
- Bouard, B. 2016. « De l'apport de l'histoire dans l'enseignement de la langue. L'exemple des compléments du verbe ». *Le français aujourd'hui*. [En ligne] : URL : <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2016-1-page-15.htm> ; DOI : 10.3917/lfa.192.0015 [consulté le 23 mai 2021].
- Bronckart, J.-P. 2016. « Que faire de la grammaire et comment en faire ? » *Pratiques*, n° 169-170, p. 1-14. [En ligne] : URL : <https://journals.openedition.org/pratiques/2959> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/pratiques.2959> [consulté le 23 juin 2022].
- Castellotti, V. 2001. *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Paris : Clé International.
- Chartrand, S.-G. 2012. « Utiliser une terminologie rigoureuse et cohérente pour parler de la langue ». *Correspondance*, n° 17. [En ligne] : https://correspo.ccdmd.qc.ca/_site_original/Corr17-2/Rigoureux.html [consulté le 23 mai 2021].
- Chiss, J.-L. 2013. Terminologie gramamticale et métalangages dans la classe de grammaire. In : Bertrand, O. et Schaffner, I. (dir). *Enseigner la grammaire*. Paris : Les Éditions de l'École Polytechnique, p. 53-61.
- Chiss, J.-L., David, J. 2011. « Métalangages, didactique du français et enseignement de la grammaire ». *Le français aujourd'hui*, n° 5, p. 117-127. [En ligne] : URL : <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2011-5-page-117.htm> ; DOI : 10.3917/lfa.hs01.0117 [consulté le 23 mai 2021].
- Cicurel, F. 1985. *Parole sur parole. Le métalangage en classe de langue*. Paris: CLE International.
- Cuq, J.-P., Gruca, I. 2017. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Ellis, M. 2016. « Metalanguage as a Component of the Communicative Classroom ». *Accents Asia*, n° 8, p. 143-153. [En ligne] : <http://www.issues.accentasia.org/issues/8-2/ellis.pdf> [consulté le 23 mai 2021].
- Fougerouse, M.-C. 2001. « L'enseignement de la grammaire en classe de Français Langue Étrangère ». *Ela. Études de linguistique appliquée*, n° 2, p. 165-178. [En ligne] : URL : <https://www.cairn.info/revue-ela-2001-2-page-165.htm> ; DOI : 10.3917/ela.122.0165 [consulté le 23 juin 2022].
- Gajo, L. 2014. Plurilinguisme et FLE : entre étrangeté et étrangeté. In : Avanzi, M. et al. (dirs.), *Enseignement du français : les apports de la recherche en linguistique. Réflexions en l'honneur de Marie-José Béguélin*. Bruxelles : Peter Lang, p. 197-205.
- Goes, J. 2015. « Comment sortir du Bled? De la difficulté des natifs et des non-natifs à se distancier de la tradition grammaticale ». *Recherches et applications - Le français dans le monde*, n° 57, p. 59-69.

Grossmann, F., Vargas, C. 1996. « Pour une clarification du statut des activités grammaticales à l'école ». *Repères*, n° 14, p. 3-14. [En ligne] : https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_1996_num_14_1_2188 [consulté le 23 juin 2022].

Kasazian, E. 2016. « Enseignement des langues en Angleterre : variation de la terminologie grammaticale en contexte ? ». *Contextes et Didactiques*. [En ligne] : <https://journals.openedition.org/ced/553> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ced.553> [consulté le 23 mai 2021].

Larjavaara, M. 2019. *La transitivité verbale en français*. Paris : Éditions Ophrys.

Lévêque, S. 2020. *Des outils innovants pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage des pronoms compléments en classe de FLE*. Mémoire de Master. [En ligne] : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02992619> [consulté le 07 novembre 2021].

Narro, Á. 2016. « Constructions verbales intransitives avec préposition et grammaires françaises pour apprenants hispanophones (1970-2016) ». *Synergies Espagne*, n° 9, p. 35-49. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Espagne9/narro.pdf> [consulté le 07 novembre 2021].

Pino Serrano, L., Valcárcel Riveiro, C. 2016. « Los complementos del verbo en francés y su contextualización en las gramáticas locales españolas ». *Synergies Espagne*, n° 9, p. 17-33. [En ligne] : https://gerflint.fr/Base/Espagne9/pino_valcarcel.pdf [consulté le 07 novembre 2021].

Piron, S. 2017. Complément (d'objet) indirect, complément circonstanciel et complément de phrase dans les grammaires contemporaines. In : Tyne, H. (dir.). *Le français en contextes*. Perpignan : Presses Universitaires de Perpignan. p. 56-70. [En ligne] : <https://books.openedition.org/pupvd/2852?lang=fr> [consulté le 23 juin 2022].

Piron, S., Vincent, N. 2010. « De l'intransitivité à la transitivité indirecte. Et si le dictionnaire et la grammaire parlaient à l'unisson ? ». 2^e Congrès Mondial de Linguistique Française. [En ligne] : URL : https://www.linguistiquefrancaise.org/articles/cmlf/abs/2010/01/cmlf2010_000240/cmlf2010_000240.html ; DOI : <https://doi.org/10.1051/cmlf/2010240> [consulté le 23 mai 2021].

Psilakis Guichard, É. 2018. *Acquisition des clitiques objets indirects en contexte guidé : analyse d'erreurs et propositions didactiques*. Mémoire de master. [En ligne] : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01890117> [consulté le 07 novembre 2021].

Rastier F. 1995. « Le terme : entre ontologie et linguistique ». *La banque des mots*, n° 7, p. 35-65. [En ligne] : http://www.revue-texto.net/Inedits/Rastier/Rastier_Terme.html [consulté le 23 juin 2022].

Rouanne, L. 2010. « Anticipation de l'emploi de la préposition verbale « à » et les interférences français-espagnol ». *Thélème. Revista Complutense de Estudios Franceses*, n° 25, p. 251-266. [En ligne] : <https://revistas.ucm.es/index.php/THEL/article/view/THEL1010110251A> [consulté le 07 novembre 2021].

Sager, J. C. 2000. Por une approche fonctionnelle de la terminologie. In : Thoiron, P., Béjoint, H. (éds). *Le sens en terminologie*. Presses Universitaires de Lyon, p. 40-60.

Sánchez, E. 2020. « Expliquer la complémentation verbale du français : démarches contrastives en FLE ». *Les Langues Modernes*, n°1 (114), p. 76-88.

Note

1. Convention de transcription : “mot” = mots ou exemples de la séquence | mot = mots ou phrases en langue étrangère | [mot] = traduction du chercheur de mots ou de phrases en langue étrangère | [mot] = ajout du chercheur d'informations implicites du discours observé | //mot// = chevauchement | [...] = coupure du texte de la transcription à des fins d'interprétation du chercheur | MOT = emphase du locuteur | ... = hésitation ou demande d'achèvement | ... = allongement de la syllabe | , . : = marques d'organisation du discours du locuteur | ? = interrogation | ! = exclamation | * = erreur syntaxique du locuteur.

Synergies France n° 16 / 2022



La place du vocabulaire
et de la grammaire
dans la didactique
du FLE/FLS/FOS/FOU
et des disciplines dites
non linguistiques





ISSN 1766-3059

ISSN en ligne 2260-7846

La place du lexique français dans l'enseignement/apprentissage au Burundi

Rémy Ndikumagenge

École Normale Supérieure du Burundi

Ndikuma2015@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-1186-8983>

Reçu le 18-05-2021 / Évalué le 30-06-2021 / Accepté le 12-10-2021

Résumé

Cette étude vise à montrer la place réservée au lexique français dans les outils pédagogiques burundais. Elle s'inspire des documents scientifiques sur le « lexique » et son enseignement, analyse les contenus des méthodes de français et critique la méthodologie visant à enseigner ledit lexique au Burundi. Les résultats obtenus montrent la difficulté à en cerner les contours et ses formes variées dans le langage quotidien. Il s'impose donc la prise en charge de ces formes et l'intégration des aspects morphosyntaxique, sémantique et socioculturel du lexique dans son enseignement. L'analyse des *manuels de français* révèle une rareté de leçons consacrées au lexique et la relative abondance des formes monolexicales par rapport aux formes polylexicales. Les démarches pédagogiques préconisées pour aborder le lexique au Burundi ignorent les sens connotés inhérents aux contextes socioculturels et occultent les aspects morphosyntaxiques des lexiques complexes.

Mots-clés : enseignement, lexique, français, analyse, burundi

The place of lexis in the teaching/learning of French in Burundi

Abstract

This study is intended to bring to light the share given to French lexis in the teaching materials in Burundi. Drawing on scientific documents on lexis and its teaching, it examines and critiques the approaches and techniques proposed to teach French lexis in formal education of Burundi. The findings show the difficulty to discern both its components and its varied forms in daily language use. There is thus a strong need to not only bear those forms in mind, but also integrate the morphosyntactic, semantic and sociocultural aspects of lexis in lessons focused on its teaching. An analysis of French textbooks reveals inadequate coverage of lexis and an emphatic of monolexical forms compared to polylexical forms. The lexis-teaching approaches within the official textbooks seem to undermine connotations which are inherent in sociocultural contexts and ignore morphosyntactic aspects of complex lexical items.

Keywords: teaching, lexis, French, analysis, burundi

Introduction

L'importance de la compétence lexicale dans la maîtrise d'une langue n'est plus à démontrer. En effet, l'enseignement/apprentissage du lexique amène l'apprenant à la connaissance, à la maîtrise et à l'utilisation consciente et réfléchie du vocabulaire. Cette conviction explique l'intérêt que les didacticiens de langues portent sur la place du lexique dans les contenus des outils pédagogiques et dans les méthodologies d'apprentissage de langues. Dans la même logique, nous voulons montrer la place réservée au lexique français dans les classes de langues au Burundi. Cette réflexion est menée à la lumière de trois questions de recherche. Quels sont les contours de la notion de lexique ? Jusqu'à quel degré les contenus des manuels de français intègrent-ils le lexique ? Que dire des démarches envisagées pour enseigner/apprendre le vocabulaire au Burundi ? En vue de répondre à ce questionnement, nous nous inspirons d'abord des documents scientifiques pour cerner les contours de la notion de lexique et connaître les démarches suivies pour son enseignement ; nous analysons ensuite les contenus des méthodes de français utilisées dans notre pays ; nous critiquons enfin les démarches préconisées dans les *Guides de l'enseignant* pour aborder le lexique. Les données ainsi rassemblées et analysées sont structurables en trois points, à savoir notion de lexique et son enseignement, place du lexique dans les Manuels de français et la manière dont le lexique est enseigné selon les outils pédagogiques burundais.

1. Notion de lexique et méthodologie de son enseignement

Ce point décrit le lexique dans ses divers aspects avant de montrer la façon dont la même notion doit être enseignée.

1.1. Lexique : une notion confuse et diffuse

Univoque par apparence, le terme « lexique » est foncièrement équivoque. En témoignent des oppositions dont il fait l'objet et ses acceptions. En effet, on peut distinguer « lexique général et lexique de spécialité », « lexique réel et lexique virtuel », « lexique et grammaire » (Siouffi, Van Raemdonck, 2012 :126-127). D'après les mêmes auteurs, le lexique général est constitué de mots connus de tout le monde, tandis que le lexique de spécialité est formé de termes employés entre des locuteurs des mêmes domaines techniques ou professionnels. Le lexique réel est l'ensemble de noms propres qui, grâce à leurs usages fréquents, sont devenus de noms communs (noms de marques) ou des noms de personnages ; alors que le lexique virtuel est l'ensemble de vocabulaires d'une langue qui ne sont pas nécessairement attestés, même s'ils sont formés à partir des règles morphologiques.

Le caractère équivoque du lexique transparaît aussi dans ses acceptions. Au sens large du terme, le lexique est l'« ensemble des mots formant la langue d'une communauté et considéré abstraitement comme l'un des éléments constituant le code de cette langue » (Jeuge-Maynard, 2013 : 626 [col.1]). En considérant le sens restreint de lexique, la même auteure retient que le lexique est l'« ensemble du vocabulaire employé par quelqu'un, notamment un écrivain, un homme politique » (Ibidem). Cette acception est quasi similaire à celle du vocabulaire au sens restreint comme « ensemble des termes propres à une science, à une technique, à un auteur, etc. » (Jeuge-Maynard, 2013 : 1156 [col. 2]). Ce sens restreint du lexique est très proche de la définition du vocabulaire actif d'un locuteur, opposable au vocabulaire passif. Selon Treville et Duquette, « le vocabulaire actif correspond aux unités linguistiques connues et employées très souvent par le locuteur [tandis que] le vocabulaire passif correspond aux termes dont le locuteur connaît la définition mais qu'il n'utilise pratiquement pas » (1996 : 9). En cela, le sens du vocabulaire actif est assez proche de celui de lexique : « Le vocabulaire est l'ensemble des termes propres à une science, à une technique, à un auteur, etc. » (Jeuge-Maynard, 2013 : 1156 [col. 2]). Dans ce travail, nous précisons que le lexique passif de l'apprenant du FLE est composé de mots français qu'il comprend mais qu'il n'utilise pas dans ses communications langagières en français. Par contre, le lexique actif de l'apprenant est constitué de tous les mots français qu'il comprend et emploie quotidiennement. Nous soulignons aussi que les sens restreints du lexique et du vocabulaire se recoupent. Et comme ces seuls sens intéressent ce travail, nous parlons, indistinctement, d'enseignement de vocabulaire ou d'enseignement de lexique en référence à ce point de vue.

Remarquons de plus que le lexique peut être constitué d'une unité simple (monolexicale) ou d'une unité complexe (polylexicale). En dernier cas, il est un mot composé fonctionnant comme un mot simple (*Chauve-souris*). Souvent, « cette composition peut modifier le sens ou la structure des éléments pris isolément. Elle se signale soit par une absence de marque (pomme de terre), soit par un trait d'union (petite-fille), le qu'en-dira-t-on » (Siouffi et Van Raemdonck, 2012 :45). Ces composants inséparables constituent chacun une séquence semi-figée ou figée, selon qu'ils sont partiellement considérés ou déconsidérés dans la formation du sens de l'unité polylexicale concernée. Par exemple, « porte de secours » est une expression semi-figée (ou collocation) alors que « peur bleue » est une expression figée (ou locution). La présente réflexion tient compte de ces différentes formes. Dans le sous point qui suit, nous montrons la manière dont le lexique doit être abordé.

1.2. Enseignement du lexique selon les didacticiens contemporains de langues

La langue étant un système de signes linguistiques devant intégrer « *les trois facettes de ce signe, à savoir la forme, la fonction et le sens* » (Van Raemdonck, 2008 :10), l'enseignement du lexique adopte le principe que « le mot est appris, puis compris et utilisé, autant en fonction de ses facultés morpho-syntaxiques que de ses propriétés sémantiques » (Defays, 2003 : 43). Dans cette logique, la méthodologie à mettre en œuvre doit toucher les trois aspects : la morphologie du mot, son sens et la syntaxe de l'environnement du mot. La maîtrise, par les apprenants, de ces aspects et du mode de leurs interactions leur permet de comprendre que le vocabulaire d'une langue est un ensemble organisé. Pour amener les apprenants à maîtriser ces aspects et mode d'interactions, l'enseignant du français peut aborder le lexique en dépassant « le mot pour privilégier les unités lexicales et ouvrir les apprentissages à la dimension syntagmatique [ce qui] fait intervenir les cooccurrences lexicales, les relations syntaxiques et les données sémantiques » (Chanfrault-Duchet, 2004 : 103-104). Aussi doit-il prévoir des activités de classe touchant les aspects morphosyntaxique, sémantique et extralinguistique.

Par ailleurs, la prise en compte de la dimension extralinguistique du lexique fait écho à l'observation que « la communication dépasse largement le cadre des mots et la structure des phrases et que la culture, sous forme de connotations, de sous-entendus, d'implications, précède, imprègne, manœuvre le langage de sorte qu'il est difficile, ou même inutile de dissocier ce qui relèverait de l'un ou de l'autre » (Defays, 2003 : 68). Il est donc nécessaire d'intégrer la dimension culturelle dans l'enseignement du lexique. Cela est d'autant vrai que « le lexique est à la fois un élément grammatical de par la focalisation sur sa forme, un élément culturel de par les connotations culturelles et un élément lié à la pensée sociale de par la focalisation sur le sens. » (Ndikumagenge, 2015 :451).

L'enseignement ainsi conçu permet aux apprenants d'accéder à la portée significative du terme dans le contexte où il est employé et de rapprocher le sens lexical des signes culturels. De cette façon, lors du traitement du lexique, l'enseignant prendra en considération l'environnement syntaxique, les situations de communication et les considérations socioculturelles. En d'autres mots, enseigner un lexique exige une démarche méthodologique combinant l'analyse des relations intrinsèques aux mots (analyse morphologique ou sémantique) et l'analyse des relations extrinsèques liées aux connotations socioculturelles. Serait-ce dans cet esprit que le lexique français est enseigné en classes burundaises ? Nous y reviendrons au troisième point. Dans le second point, nous indiquons jusqu'à quel niveau les manuels de français utilisés au Burundi intègrent le lexique.

2. La place réservée au lexique français dans les manuels utilisés au Burundi

Au Burundi, les humanités générales sont organisées en deux niveaux : l'école fondamentale et l'école post-fondamentale. Ici, nous limiterons notre réflexion au 4^e degré du cycle fondamental (désormais CF) et au cycle post fondamental (désormais CPF). Nous analysons les manuels de l'élève et les fichiers du maître utilisés dans ces cycles. Les outils pédagogiques concernés sont les trois méthodes et guides du maître employés au 4^e degré du CF et de trois autres méthodes et guides du maître employés CPF. Tous sont identifiés dans le tableau n°1 annexé à la fin de l'article.

Dans ledit tableau se remarquent six manuels identifiés. Les contenus de chacun des trois premiers sont structurés en 10 thèmes. Chaque thème est constitué de 10 leçons dont 2 sur le texte, 4 sur la grammaire (orthographe, conjugaison, accord, etc.), 1 sur le vocabulaire, 2 sur l'expression (orale et écrite) et 1 consacrée au bilan. En résumé, chacun de ces trois premiers manuels totalise 100 leçons. Les contenus des trois derniers manuels sont répartis en semaines variant de 27 et à 33 par année scolaire. Par semaine d'apprentissage ponctuel, les 8 à 9 leçons programmées sont constituées, essentiellement, de 2 leçons sur le texte, de 1 ou 2 leçon(s) sur le vocabulaire, de 3 ou 4 sur la grammaire, de 2 ou 4 sur l'expression. Cette répartition inéquitable fait qu'il y a 207 leçons dans la méthode utilisée en 1^e année PF, 205 leçons dans le manuel en usage en 2^e année PF et 184 leçons dans la méthode utilisée en 3^e PF. Sur l'ensemble de leçons de chacun de ces manuels, l'effectif de leçons consacrées au lexique est indiqué dans le tableau 2 mis en annexe.

Dans ce tableau, les leçons de lexique occupent 22% du total de leçons de français prévues en 7^e année, 21,19% de toutes les leçons de français programmées en 3^e année PF, 18,04 % des leçons au programme en 2^e année PF, 11,11% des leçons prévues en 1^e année PF et 10 % de toutes les leçons de français prévues en 8^e année, de même qu'en 9^e année. La moyenne globale de leçons consacrées au lexique dans les trois années du 4^e degré du CF et dans les trois années du CPF est de 15, 73% de la totalité des leçons de français programmées depuis la 7^e année jusqu'à la 3^e année PF. Le faible taux des leçons de lexique montre que les contenus des manuels de français utilisés lui accordent une place mineure. Au sein de cet effectif réduit, nous avons cherché à savoir la place occupée par le lexique constitué de plus plusieurs mots. Pour cela, nous nous sommes fondé sur la formulation de sujets de leçon et sur les contenus prévus. Le constat est que certains des sujets de leçon ressemblent aux titres d'extraits textuels comme « La « propreté ménagère » L 4 et « Les médecins et les maladies qu'ils soignent » L14 (RB, 2017 :41 ; 57) et « Autour du monde agricole » L 57. (RB, 2015 :57). D'autres laissent supposer la

prise en compte des unités polylexicales (Ex « Autour du mot “...” ») et « Les mots et expressions liés à “...” » ; « Les expressions en rapport avec “...” ».

En analysant les contenus, nous remarquons que quelques séquences (semi-) figées sont repérables dans la 1^e catégorie de sujets et que beaucoup de sujets censés contenir des expressions (semi-)figées ne le sont que par apparence : très peu de leurs contenus intègrent ces expressions. En effet, sur un total des 141 leçons consacrées au lexique dans les six manuels précités, nous comptons 5 leçons dont les contenus comprennent des collocations en 7^e année F, 2 leçons dont les contenus comprennent des collocations en 8^e année F, 2 leçons dont les contenus comprennent des locutions en 9^e année F, 2 leçons dont l'un des contenus comprend les collocations tandis que l'autre présente des locutions en 1^e année PF, 4 leçons dont les contenus comprennent des locutions en 2^e année PF et 2 leçons dont les contenus renferment des locutions en 3^e année PF. Nous totalisons 16 leçons dont les contenus comprennent des locutions et des collocations.

Cette observation confirme les résultats auxquels a abouti l'étude réalisée sur la phraséodidactique à partir des mêmes manuels : « Les leçons de vocabulaire comprenant des UP [unités phraséologiques] sont au nombre de **16** sur le total de **141** leçons de vocabulaire, soit un taux de **11,34%** dans les six manuels » (Ndikumagenge, Mberamihigo, 2020 :203). La quasi-totalité de contenus des leçons de vocabulaire est donc constituée de lexiques aux unités simples tandis que les séquences polylexicales y sont très faiblement représentées. Concrètement, les contenus des manuels exploités au 4^e degré du CF et au CPF réservent un espace réduit au lexique tout en reléguant à l'arrière-plan les lexiques aux unités complexes. Que remarque-t-on à propos des démarches pédagogiques proposées pour enseigner le lexique ? Le point suivant permet de répondre à cette question.

3. Comment le lexique du français est-il enseigné/ appris au Burundi ?

D'habitude, les démarches pédagogiques préconisées pour enseigner une discipline sont décrites dans des *guides de l'enseignant*. Il en va de même pour l'enseignement du lexique français. Les introductions générales des guides utilisés en 7^e, 8^e et 9^e années du CF (voir tableau 1) indiquent que pratiques pédagogiques « rentrent dans le cadre de l'approche communicative adaptée à l'enseignement des langues » (RB, 2017 : 6 ; RB, 2017 :13 ; RB, 2015 : 16). Néanmoins, les démarches à suivre pour enseigner/apprendre le lexique ne sont précisées que dans la Préface du manuel de l'élève 8^e année : « Les leçons de grammaire et de vocabulaire

sont construites sur une structure en quatre temps : 1. Observation ; 2. Notions à retenir ; 3. Exercices ; 4. Synthèse » (RB, 2015, p. 3). Cette démarche influence même la structure des contenus de leçon exposés dans le livre de l'élève (LE). Chaque leçon dispose d'un document déclencheur accompagné de deux questions (*J'observe et je réfléchis*), d'une synthèse des contenus développés (*Je retiens*) et 2 à 3 exercices d'application (*Je m'entraîne*). Ces trois moments correspondent à des étapes d'une leçon et les mêmes étapes sont prévues tout au long du déroulement de leçons grammaticales et lexicales. En guise d'illustration, nous prenons un extrait du guide de l'enseignant pour la 9^e année F, précisément la leçon 67 « Vocabulaire : autour du mot « correspondance » (RB, 2015 : 296) :

[...]

Exploitation du support (+/-20 min)

Faire lire le texte-support se trouvant dans le LE

- Faire trouver des réponses aux questions se trouvant en dessous du texte-support.

1) Réponses attendues : répondre, lettre, lire, commis.

2) Réponses possibles : circulaire, note de service, déclaration de créance, télégramme, convocation, invitation, carte postale, ...

Conceptualisation (+/-5 min)

- Faire lire la liste des mots se trouvant dans le LE
- Expliquer éventuellement tout mot qui pourrait poser problème aux élèves et noter, au fur et à mesure les explications au tableau.

Je m'entraîne (+/- 10 min)

Faire faire individuellement l'exercice 1 et en groupe les exercices 2 et 3. La correction se fera collectivement.

Corrigés

Exercice 1

- a) conte (le seul mot sans rapport avec la correspondance)
- b) écrivain (le seul mot sans rapport avec la correspondance)

Exercice 2

Thé/lait/ gras/ m → télégramme

Exercice 3

Les élèves rédigent en groupe les phrases sur leurs brouillons. Au cours de leurs productions, l'enseignant corrige au fur et à mesure les erreurs constatées. Lors de la correction collective qui se fera au tableau, il acceptera toute phrase correcte contenant le mot ou groupe de mots proposé.

Synthèse

Faire noter la liste de mots et le corrigé des exercices dans leurs cahiers.

Le contenu de la synthèse à faire noter par les apprenants est exposé dans *Je retiens* du L E. Nous en reprenons une partie à titre indicatif (RB, 2015 : 95) :

Liste de mots et groupes de mots en rapport avec la « correspondance »

- Correspondance : échange régulier de lettres.
- Lettre : écrit que l'on adresse à quelqu'un. Une lettre peut être personnelle ou administrative.
- Télégramme : message court qu'on envoyait autrefois par télégraphe. Les télégrammes n'existent plus aujourd'hui. On utilise plus le téléphone et l'internet.
- Épistolaire : qui concerne le fait ou la manière d'écrire des lettres.
- Expéditeur : celui qui adresse (envoie) un message.
- Destinataire : celui à qui le message est adressé.
- Message : contenu de l'information que l'on transmet à quelqu'un.
- Circulaire : texte administratif destiné à tous les membres d'un service, d'une entreprise.
- Courrier : ensemble de la correspondance transmise par service postal.
- Mandat : titre postal de paiement permettant à son destinataire de toucher une somme d'argent versée par l'expéditeur.

Au CPF, la même démarche pédagogique est reconduite mais avec la volonté d'accroître le niveau d'implication de l'apprenant. Les *guides de l'enseignant* associés aux Cahiers des Supports-élèves (ou CSE) utilisés en 2^e et 3^e années PF) le montrent :

Les séances de langue (grammaire/orthographe/vocabulaire) fournissent les outils pour le développement des compétences de lecture-écriture. Elles sont conduites selon une démarche didactique inductive supposant l'observation/découverte du fait linguistique, une réflexion métalinguistique correspondante, puis son utilisation par l'élève (RB, 2017 :2 ; RB, 2018 :2).

Mais elle paraît théorique car, dans ces outils pédagogiques, les contenus de leçons paraissent sommaires. Pour des leçons de grammaire, de vocabulaire ou d'orthographe, les CSE ne prévoient que des exercices d'application sans proposer ni le document déclencheur ni la synthèse de contenus de leçon. D'autre part, les *guides de l'enseignant* concernés n'indiquent que la synthèse à retenir tout en étant muets sur la démarche méthodologique à suivre. En guise d'illustration, nous reproduisons la synthèse retenue pour la leçon 21 « Vocabulaire : les expressions en

rapport avec « la main » tirée du *guide de l'enseignant* en usage en 2^e année (RB, 2017 :50) :

Vocabulaire : les expressions en rapport avec la main

- Tendre la main : demander l'aumône ou aider quelqu'un en difficulté
- Serrer la main de quelqu'un : saluer quelqu'un
- Demander la main de quelqu'un : demander quelqu'un en mariage
- Obtenir la main d'une jeune fille : avoir la permission de l'épouser
- Porter la main sur quelqu'un : frapper quelqu'un
- Prêter mains fortes : aider quelqu'un
- S'en laver les mains : se débarrasser de ce qui préoccupait
- Rentrer les mains vides : rentrer bredouille
- Se frotter les mains : se féliciter
- À pleines mains : abondamment
- Avoir le cœur sur la main : être très généreux

Ces illustrations amènent aux observations sur les démarches méthodologiques et sur les synthèses des contenus. Il apparaît que la méthodologie (explicitement décrite au CF ou à peine annoncée au CPF) se révèle fort limitée. En effet, au 4^e degré du CF, les étapes principales à suivre sont successivement « Exploitation du support », « Conceptualisation » et « Je m'entraîne ». La réussite de ces étapes est problématique faute de documents déclencheurs adéquats et des compétences exigées chez certains enseignants. Cette affirmation se base sur les résultats des analyses des contenus des mêmes manuels et de la capacité des enseignants maîtriser les contenus et à appliquer la méthodologie prônée. Ces résultats ont révélé que la maîtrise des contenus et des principes de l'approche communicative n'est pas garantie chez beaucoup d'enseignants burundais (Ndikumagenge, 2015 :172) et que les textes supports retenus sont souvent mal choisis (Ndikumagenge, Mberamihigo, 2020 :205-206). En plus, au regard de la durée (+/- 5 minutes) impartie à l'étape de « Conceptualisation » et des activités qui y sont prévues, il y a lieu d'affirmer que cette étape est à la fois minimisée et mal exploitée. La situation s'empire au CPF où les *guides de l'enseignant* n'indiquent ni les étapes à suivre ni la durée de chaque étape. De même, dans les synthèses se décèlent des insuffisances. Parfois, les contenus des *Je retiens* comprennent des termes tombés en désuétude (Ex. « télégramme » et « mandat » en 9^e année (RB, 2015 :95)). De plus, les formes monolexicales sont très nombreuses au moment où les formes polylexicales sont sensiblement réduites. Cette observation rejoint le constat que, « lors du déroulement de leçon, lesdites formes [locutions et collocations] sont traitées en parent pauvre. Elles n'ont aucune leçon qui leur est consacrée et ne font l'objet d'aucune mention dans certaines activités de classe ou sont à peine évoquées dans les activités-synthèses » (Ndikumagenge, Mberamihigo, 2020 :207).

De plus encore, l'enseignement/ apprentissage du lexique au Burundi n'accorde pas d'importance au contexte. Pour chacune de formes lexicales, il est indiqué sa signification sans donner aucune précision sur le contexte de son emploi, sans l'insérer dans un énoncé où la forme lexicale serait employée en fonction du sens retenu. En ces conditions, les apprenants ne peuvent pas avoir accès aux autres sens. Par exemple, (1) pour *courrier*, les sens « ensemble de lettres qu'une personne écrit ou reçoit » (dans *avoir du courrier à finir*) ou « rubrique de Journal consacrée à des nouvelles spéciales » (dans *le courrier théâtral, gastronomique/le courrier des lecteurs*) (Jeuge-Maynard, 2013 282 [col.2]) sont absents. (2) Pour la collocation « Tendre la main », les sens de « avoir une attitude cordiale et conciliante, (*Je tends la main à tous les citoyens Canadiens dans un esprit de réconciliation*) » « mendier des places » (dans *nous ne devons plus tendre la main citoyens* (collectif 2021) [dictionnaire en ligne] sont omis. De même, Pour « s'en laver les mains », les sens « décliner toute responsabilité », « se moquer totalement » (collectif 2021[dictionnaire en ligne]) sont ignorés. Cela dit, les mots polysémiques sont considérés comme des mots monosémiques, étant donné que leurs connotations socioculturelles sont passées sous silence.

Sous le même angle, les très rares éléments phraséologiques sont enseignés abstraction faite de leur dimension morphosyntaxique. Par exemple, les collocations « tendre la main » (V+Dét.+N) « Serrer la main de quelqu'un » (V+Dét.+N+Prép.+N) , « Prêter mains fortes » (V+N+Adj.). De même, les locutions « S'en laver les mains » (Pron. +pron.+ V+ Dét.+N) « À pleines mains » (Prép.+Adj.+N) , « Avoir le cœur sur la main » (V+ Dét.+N+Prép+Dét.+N). La description de ces formes complexes en indiquant la nature des éléments dont elles sont composées permettrait la connaissance de leur structure et favoriserait leur réemploi dans des énoncés contextualisés. Il se révèle alors que le vocabulaire est abordé en lui seul car il est hors contexte, ce qui conduit à la quasi-ignorance des sens connotés souvent inhérents aux contextes socioculturels d'emploi du lexique concerné et occulte carrément la description de lexiques à la forme complexe comme les locutions et les collocations.

Brièvement, l'enseignement du lexique français au Burundi est marqué par l'utilisation de contenu-matières peu adéquats et par une méthodologie lacunaire. L'inadéquation des contenus matières est due au taux négligeable de leçons consacrées au lexique, à la très faible représentativité du lexique aux unités complexes et aux documents déclencheurs non appropriés. Le caractère lacunaire de la méthodologie s'observe aux démarches méthodologiques insuffisantes, au manque d'importance accordée aux sens connotés du lexique, à l'aspect morphosyntaxique d'une unité polylexicale, au contexte où le vocabulaire est utilisé et à

la capacité relative des enseignants burundais de français à maîtriser les pratiques pédagogiques d'actualité. Pour améliorer cet enseignement/apprentissage, quelques pistes peuvent être proposées. Il est nécessaire de retoucher les manuels de français et les guides du maître en usage. Cette retouche viserait à augmenter l'effectif de leçons de lexique, à y intégrer remarquablement les formes polylexicales et à proposer des documents déclencheurs convenables. Elle étendrait aussi les démarches méthodologiques sur les sens connotés, sur l'aspect morphosyntaxique du lexique complexe et sur la dimension socioculturelle de chaque lexique. Enfin les programmes de formation initiale des enseignants de français doivent être revus dans la même logique, de façon que les lauréats s'approprient les outils et les pratiques pédagogiques ainsi restructurés.

Conclusion

Au terme de cette étude se dégagent trois principales idées. D'abord, la notion de lexique est l'objet d'une série d'oppositions et paraît protéiforme dans les énoncés discursifs. Ces formes doivent intéresser l'enseignement du lexique car celui-ci devrait toucher les aspects morphosyntaxique, sémantique et socioculturel. Ensuite, l'analyse des *manuels de français* conduit à l'observation que les leçons consacrées au lexique sont rares au regard de l'ensemble de leçons prévues et que ces rares leçons sont largement dominées par les formes monolexicales. Enfin, un regard sur la manière dont le lexique est enseigné montre que la méthodologie appliquée débouche sur un enseignement lexical borné à la monosémie lexicale. Ainsi, elle passe sous silence d'autres éventuels sens inhérents aux contextes socioculturels supposés lors de l'énonciation. En plus, la méthodologie ignore la dimension morphosyntaxique des séquences (semi-)figées. En clair, les contenus des manuels réservent une place minime au lexique ; tandis que la méthodologie appliquée se révèle fort limitée. L'évidence est donc que le lexique du français occupe une place assez mineure dans l'enseignement/apprentissage de langues au Burundi. Pour améliorer son enseignement, nous suggérons en passant des pistes à explorer. Elles pourront faire l'objet d'une réflexion ultérieure.

Bibliographie

- Bourdet, J. F., Fouillet, R. 2018. « La notion de conceptualisation en didactique des langues ». In : *Recherche en didactique des langues et des cultures. Les Cahiers d'Acedle*. [En ligne] : <http://doi.org/10.4000/rdlc.2669> [consulté le 08 mai 2021].
- Chanfrault-Duchet, M.-F. 2004. Vers une approche pragmatique du lexique en didactique du français. In : *Didactique du lexique : contextes, démarches, supports*. Bruxelles : De Boeck, p. 103-114.

Collectif. 2021. Les expressions françaises décortiquées. In : *Dictionnaire d'expressions françaises*. [En ligne] : [https:// : www.expressio.fr](https://www.expressio.fr) [consulté le 13 mai 2021].

Defays, J-M. 2003. *Le français langue étrangère et seconde : enseignement-apprentissage*. Sprimont : Mardaga.

Jeuge-Maynart, I. 2013. *Le Petit Larousse illustré*. Paris : Larousse.

Ndikumagenge, R. 2015. *Pour un renouvellement de l'apprentissage du FLE au Burundi : l'apport interculturel de la didactisation des contes burundais*. Thèse de doctorat non publiée. Vol.1 Bruxelles : ULB.

Ndikumagenge, R., Mberamihigo, F. 2020. « La phraséodidactique en classe de français au Burundi : analyse des manuels ». *Action Didactique. Revue de didactique de français*. [En ligne] : [http// : bejaia.dz/action didactique](http://bejaia.dz/action%20didactique). p.196-211 [consulté le 05 mai 2021].

Peytard, J., Genouvrier, E. 1974. *Linguistique et enseignement du français*. Paris : Larousse.

Siouffi, G., Van Raemdonck, D. 2012. [4^e édition]. *100 fiches pour comprendre la linguistique*. Paris : Breal.

Treville, M.-C., Duquette, L. 1996. *Enseignement du vocabulaire en classe de langues*. Paris : Hachette.

Van Raemdonck, D. 2008. *Modèle syntaxique : la syntaxe de l'aube du XXI^e siècle*. Bruxelles : PIE Peter Lang.

Annexes

N°	Titre	Date	Auteur	Ed.
1	<i>Langues 7^e année fondamentale Kirundi, Français, Anglais, Kiswahili. Manuel de l'élève.</i> Tomes 1, 2 et 3 <i>Langues 7^e année fondamentale Kirundi, Français, Anglais, Kiswahili. Guide de l'enseignant.</i> Tomes 1, 2 et 3	2017	RB	MEEERS
2	<i>Langues. Kirundi-Français ; Anglais-Kiswahili 8^e. Livre de l'élève.</i> Tomes 1, 2 et 3. <i>Langues. Kirundi-Français ; Anglais-Kiswahili 8^e. Guide de l'enseignant.</i>	2015	RB	MEEERS
3	<i>Langues Kirundi-Français, Anglais-Kiswahili 9^e. Manuel de l'élève.</i> <i>Langues Kirundi-Français, Anglais-Kiswahili 9^e. Guide de l'enseignant.</i>	2015	RB	MEEERS.
4	<i>Section Langues. Toutes disciplines 1^e année PF. Cahiers des supports-élèves.</i> <i>Section Langues. Toutes disciplines 1^e année PF. Guide de l'enseignant.</i>	2016	RB	MEEERS
5	Section Langues Toutes les disciplines. 2 ^e année PF. Cahiers des supports élèves Section Langues Toutes les disciplines 2 ^e année PF. Guide de l'enseignant	2017	RB	MEEERS.
6	Section Langues. Toutes disciplines 3 ^e année PF. Cahiers des supports-élèves. Section Langues. Toutes disciplines 3 ^e année PF. Guide de l'enseignant.	2018	RB	MEFTP

Tableau 1 : Identification de manuels d'élève et de fichiers du maître utilisés au Burundi

Légende :

RB : République du Burundi

MEEERS : Ministère de l'éducation, de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique

MEFTP : Ministère de l'éducation, de la formation technique et professionnelle

N°	Leçons de vocabulaire/ an	Total de leçons/ an	Pourcentage
1	22	100	22%
2	10	100	10%
3	10	100	10%
4	23	207	11,11%
5	37	205	18,04%
6	39	184	21.19%
	Total : 141	Total : 896	Pourcentage moyen global : 15,73

Tableau 2 : La place du lexique dans les méthodes de français



ISSN 1766-3059

ISSN en ligne 2260-7846

Vocabulaire et grammaire : regard croisé sur des méthodes de français langue étrangère

Chen LING

University of International Business and Economics, China

lingchen@uibe.edu.cn

<https://orcid.org/0000-0003-2618-5042>



Reçu le 20-06-2021 / Évalué le 19-07-2021 / Accepté le 06-11-2021

Résumé

La didactique du lexique, décrite comme le parent pauvre, a subi une éclipse dans les années 1980-2000. Entre 1970 et 2000, seulement treize ouvrages spécialisés en didactique du lexique ont été publiés en France, alors que quarante-sept ont été publiés sur la grammaire. Le lexique occupait peu de place dans la plupart des manuels de langue et des méthodes de FLE se réclamant du courant communicatif. Depuis une bonne quinzaine d'années, la didactique du lexique attire de plus en plus l'attention des enseignants et des chercheurs et revient progressivement au premier plan. Notre article tente d'apporter un regard croisé sur l'enseignement-apprentissage du vocabulaire et de la grammaire en analysant démarches, activités et tâches dans trois manuels de français langue étrangère (FLE) publiés récemment. Nous avons voulu savoir comment ces méthodes se positionnent par rapport aux principes actuels de la didactique du FLE.

Mots-clés : lexique, vocabulaire, grammaire, manuels de FLE, démarche

Vocabulary and grammar: crossed view in textbooks of French as a Foreign Language

Abstract

The lexicon didactics, described as the poor relation, suffered an eclipse in the years 1980-2000. Between 1970 and 2000, only thirteen works specialising in lexicon didactics have been published in France, whereas forty-seven have been published on grammar. The lexicon occupied little place in most language textbooks and methods of French as a Foreign Language claiming to be communicative. Over the past fifteen years, the lexicon didactics attracts more and more attention from teachers and researchers and is gradually coming back to the foreground. The article attempts to take a crossed view in teaching and learning of vocabulary and grammar by analysing the procedures, activities and tasks in three recently published textbooks. We are interested in knowing how these methods are positioned in relation to the current didactic principles of French as a Foreign Language.

Keywords: lexicon, vocabulary, grammar, textbooks of French as a Foreign Language, procedures

Introduction

Commençons par préciser les deux domaines sur lesquels a porté notre analyse. Nous adoptons dans cet article le terme *vocabulaire* soit « la portion du lexique employé habituellement par tel ou tel locuteur, par tel auteur dans telle œuvre, par les spécialistes de telle spécialité » (Picoche et Rolland, 2002 : 22) et qui renvoie au discours, le terme *lexique* renvoyant à la totalité des unités lexicales d'une langue. Nous parlerons ici surtout du vocabulaire enseigné pour que les apprenants puissent le réutiliser dans diverses situations communicatives. Il faut poursuivre les recherches en didactique du lexique et notamment les outils numériques qui peuvent grandement aider les apprenants à l'acquisition.

En ce qui concerne la grammaire, il reste nécessaire de faire une distinction entre *grammaire linguistique* et *grammaire pédagogique*. Les deux termes représentent en fait deux visions de la grammaire. « Si la grammaire linguistique a pour objectif d'explicitier la théorie grammaticale, la grammaire pédagogique a, quant à elle, pour but de l'adapter au public concerné qui pourrait être aussi bien un enseignant qu'un apprenant » (Ling, 2020 : 23). Comme « l'objet d'une grammaire est prioritairement didactique » (Cuq, 1996 : 26), il faut élaborer une grammaire pédagogique non seulement sur la base de descriptions linguistiques, mais aussi « selon des options didactiques préalables qui conduisent à envisager, examiner, sélectionner et éprouver des descriptions présumées utiles ou adéquates » (Besse, Porquier, 1991 : 186). Dans la suite de notre article, nous apporterons un éclairage théorique sur la compétence lexicale et la compétence grammaticale, ainsi que quelques principes en didactique, ce qui permettra de procéder à une analyse des manuels, afin d'étudier le lien entre l'enseignement du vocabulaire et de la grammaire.

1. La compétence lexicale et la compétence grammaticale

Selon le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (dorénavant CECRL), les composantes lexicale et grammaticale sont classées sous les compétences linguistiques. Tremblay, Anctil et Perron (2016) caractérisent la compétence lexicale à travers trois composantes : connaissances, habiletés, attitudes, ce qui rend plus concrète la définition décrite par le CECRL. Les connaissances et les habiletés sont considérées comme l'aspect cognitif de la compétence lexicale. Concernant les connaissances, il faut prendre en considération l'aspect quantitatif (étendue du vocabulaire) et l'aspect qualitatif (forme, sens, combinatoire). Nous partageons l'idée qu'il importe de « veiller à la diversité des catégories grammaticales des unités lexicales étudiées, de façon à ce que l'enseignement du lexique ne privilégie pas les noms par rapport aux adjectifs, aux connecteurs ou

aux verbes, ces derniers présentant un intérêt syntaxique particulier » (Aurnague, Garcia-Debanc, 2020 : 3). Les habiletés concernent des capacités dans la mise en pratique de l'oral, de l'écrit et de la lecture. Par exemple, à l'oral et à l'écrit, il est demandé d'« être capable de choisir le mot adéquat pour exprimer un sens précis » et de « produire des paraphrases » (Tremblay, Anctil, 2020 : 4). Pour les apprenants étrangers, il nous paraît bien important de ne pas négliger le développement des attitudes qui « interviennent dans le développement conjoint des connaissances et des habiletés liées à la maîtrise des mots » (*Ibid.* : 5). Cette attitude constitutive de la compétence lexicale est désignée par Tremblay et Gagné (2020) sous le nom de « sensibilité lexicale », par exemple, « être sensible aux contextes d'utilisation de nouveaux mots », « aimer jouer avec les mots (leur sens, leur forme orale ou écrite, leur usage) ». À travers l'élaboration d'une sensibilité lexicale, on sème les germes de l'intérêt chez les apprenants et on favorise une maîtrise à long terme.

Pour le CECRL, la grammaire est considérée comme « l'ensemble des principes qui régissent la combinaison d'éléments en chaînes significatives marquées et définies » (CECRL, 2001 : 89). D'après Riegel, Pellat et Rioul, « La composante lexicale d'une grammaire décrit la connaissance que nous avons du stock de mots qui constituent notre dictionnaire mental » (2009 : 37). Il n'y a « point de bonne grammaire sans une place donnée au lexique » (Pruvost, 2018 : 5). La grammaire est donc liée au lexique et vice versa. Cuq explique ainsi la relation entre la grammaire et le lexique du point de vue lexical : « Le mot, pour le lexique, comme la phrase pour la syntaxe, se révèlent être, plutôt que des unités linguistiques fiables, des représentations du fonctionnement de la langue. En ce sens, ils sont utiles au didacticien en tant que représentants d'un sentiment linguistique spontané. Mais, qu'on les appelle unités lexicales ou lexies, il vaut mieux prendre en compte les unités sémantiques que les mots eux-mêmes. » (2004 : 64). Picoche (2011) souligne l'importance primordiale de ne pas séparer le vocabulaire de la syntaxe et d'introduire une distinction sémantique dans l'enseignement. Une continuité et une interaction doivent exister entre l'enseignement du vocabulaire et de la grammaire.

2. Caractéristiques didactiques communes

Du point de vue de l'acquisition, « il faut qu'un processus puisse s'enclencher dans la mémoire à long terme - qui renvoie à notre capacité à conserver des informations de façon stable et à les réutiliser longtemps après les avoir acquises -, pour que les termes soient disponibles dans le discours et fassent réellement partie du vocabulaire actif de l'élève » (Cellier, 2011), ce qui est pareil chez l'apprenant qui développe une grammaire dite active. Par rapport aux activités fondées sur la

seule automaticité de la répétition, les activités fondées sur la conscientisation et le raisonnement, plus judicieuses, aident à « provoquer l'apparition d'une trace mémorielle riche, détaillée et précise » et à « constituer une trace structurée et par conséquent plus ancrée dans la mémoire à long terme » (Cuq, 2004 : 68). Comme l'indiquent Chiss et David, « [...] les connaissances linguistiques sont subjectives, dans le double sens de difficilement objectivantes et de résolument psychologiques. Enseigner la langue revient donc inéluctablement à réfléchir sur les fonctionnements de cette langue [...] » (2018 : 219). Tant pour enseigner le vocabulaire que pour la grammaire, il serait profitable d'introduire ce type d'activités réflexives en classe.

De plus, la relation entre l'oral et l'écrit nécessite une prise en compte particulière dans l'enseignement du vocabulaire et de la grammaire. Comme l'on sait, en français, « l'écrit est majoritairement gouverné par le principe phonographique qui correspond à l'utilisation des 26 lettres de l'alphabet, des accents et de la cédille pour transcrire des unités sonores, les phonèmes, qui composent des syllabes orales qui elles-mêmes composent les mots » (Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, 2018). Dans le tableau de phonogrammes constitué par Catach (1978), 11 parmi les 35 phonèmes peuvent s'écrire avec au moins deux graphèmes (y compris le cas d'accent). Il est indispensable de faire travailler simultanément les formes orales et les formes graphiques dans l'enseignement du vocabulaire. D'ailleurs, « on trouve également des éléments régis par le principe sémiographique avec des marques grammaticales (le -s pour le pluriel des noms par exemple) et des marques lexicales (la lettre -d dans *grand*). [...], très souvent, ces marques sémiographiques ne sont pas audibles » (Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, 2018) au masculin, mais tout à fait audibles au féminin, car c'est cette racine longue qui permet la construction d'autres lexèmes (*grandir*, *grandement*, *grandiose*). Il faut sensibiliser les apprenants à la discrimination des marques grammaticales tant à l'écrit qu'à l'oral. Et cela amènera l'enseignant à partir du féminin plutôt que du masculin quand il étudiera l'adjectif, pour que l'apprenant mette dans sa mémoire à long terme la racine longue de l'adjectif.

Il importe davantage de réfléchir au choix des priorités lexicales et grammaticales. Picoche (2011) propose de donner la priorité au verbe, parce que c'est lui qui structure la phrase. Plus précisément, « un verbe a au moins un sujet (verbes intransitifs) et généralement un ou plusieurs compléments essentiels (verbes transitifs, directs ou indirects). Il y a donc autour de lui des places vides qu'il faut remplir par des noms » (*Ibid.*). Cette logique grammaticale est intéressante pour structurer l'enseignement du vocabulaire.

3. L'enseignement du vocabulaire et de la grammaire dans trois manuels de FLE

Nous avons analysé et comparé les contenus pédagogiques de méthodes de FLE récentes pour voir comment elles se positionnent dans leurs démarches et contenus pour enseigner le vocabulaire et la grammaire¹. Nous en avons sélectionné trois d'éditeurs français différents : *Saison A1+* (2015) chez Didier, *Tendances A1* (2016) chez CLE International, *Cosmopolite A1* (2017) chez Hachette FLE. Ils s'appuient sur les principes décrits par le CECRL et s'inscrivent dans la lignée de la perspective actionnelle. Nous observons dans leur avant-propos des indications sur l'enseignement du vocabulaire et de la grammaire. *Saison* déclare opter pour un travail de découverte sur le vocabulaire et la grammaire. Les auteurs du manuel *Tendances* indiquent que « l'apprentissage de la grammaire et du vocabulaire fait appel à la fois à l'intuition, à la réflexion et à des procédures d'automatisation » (2016 : 3). Dans le manuel *Tendances*, les objectifs lexicaux ne figurent pas explicitement dans le tableau des contenus. Nous y notons un autre terme *Thèmes et actes de communication* qui englobe les mots et expressions liés aux thèmes de communication. Ce choix montre que l'accent est mis davantage sur la communication que sur le vocabulaire seul. *Cosmopolite* préconise une « conceptualisation grammaticale et lexicale » (2017 : 2), soit une démarche constructiviste où l'apprenant participe activement à la construction de son savoir et savoir-faire.

Nous allons analyser dans les trois manuels quelques similitudes et différences quant à l'enseignement du vocabulaire et de la grammaire à travers deux points de langue (les articles indéfinis ; le genre et le nombre des adjectifs) et le vocabulaire qui les accompagne.

3.1. Démarches pour les articles indéfinis

3.1.1. Le manuel *Saison*

Saison met en lien l'étude des articles indéfinis avec l'objectif d'identifier un objet.

a) Vocabulaire

Les auteurs intègrent un vocabulaire concernant les objets personnels du quotidien à partir d'une activité de compréhension écrite.

Exemple 1 (*Saison A1+*, 2015 : 26)

Lisez le document.

a. Qu'est-ce qu'il y a dans son sac ?

Dans son sac, il y a :

un sandwich un téléphone des mouchoirs

b. Classez les noms des objets dans le tableau, comme dans l'exemple.

Pratique	Accessoires	Beauté	Autres objets
<i>Un porte-monnaie</i>	<i>Des bijoux</i>	<i>Un rouge à lèvres</i>	<i>Une brosse à dents</i>
...	...	...	...

Le document est extrait d'un blog accompagné de trois images illustrant des objets dans un sac. Le guide pédagogique (2014) demande de laisser les apprenants classer les mots des objets par thèmes et comparer leurs réponses par deux. Les images relient les mots avec le sens. La rubrique *Mots et expressions* permet aux apprenants de réécrire les mots avec les articles et de construire leur propre dictionnaire.

Exemple 2 (*Saison A1+*, 2015 : 26)

Mots et expressions

Quelques objets

- un agenda
- un rouge à lèvres
- un téléphone
- des clés

.....

.....

Le repérage aide à la mémorisation et sensibilise les apprenants aux formes des articles indéfinis.

b) Grammaire

Après le travail portant sur le vocabulaire, une activité d'observation fait réfléchir à l'emploi des articles dans une phrase fabriquée.

Exemple 3 (*Saison A1+*, 2015 : 26)

Observez la phrase.

J'ai un agenda, une boîte de Tic-Tac et des clés.

- Lisez les mots soulignés. Quels mots sont féminins ? masculins ?
- Dans cette phrase, quel mot a un « s » à la fin ? Pourquoi ?
- Les mots en gras s'appellent des articles indéfinis. Quand est-ce que j'utilise *un*, *une* ou *des* ?

La phrase ne contient que trois mots apparus dans le document² qui comprend cependant onze mots avec les articles indéfinis. Il est dommage que le reste ne soit pas observé par les apprenants. Le guide pédagogique recommande d'« entourer le mot (*un*, *une*) qui a permis de connaître le genre » (2014 : 38), ce qui nous paraît pertinent pour sensibiliser les apprenants débutants à l'utilisation des articles indéfinis. La question *b* a pour but de faire réfléchir à la forme au pluriel.

Il est intéressant de faire écrire d'autres noms des objets au pluriel. Nous trouvons abstraite la question c, à laquelle les apprenants ne sauront pas répondre. On peut plutôt leur donner une formulation de règle à compléter comme « **Un** s'utilise devant un nom, **une** devant un nom, **des** devant un nom » et leur faire lire pour s'autocorriger la rubrique *Point étape* : « **Un** s'utilise devant un nom masculin singulier, **une** devant un nom féminin singulier, **des** devant un nom pluriel. » (2015 : 29). Il manque un travail sur les articles définis en opposition qui facilite la compréhension des articles indéfinis. On aurait pu avoir un texte comme « J'ai un sac. Dans mon sac, il y a une boîte de Tic-tac. La boîte de tic-tac est presque vide. ».

En même temps, une attention est accordée à l'oral.

Exemple 4 (*Saison A1+*, 2015 : 27)

Écoutez.

- a. Qu'est-ce qu'il y a dans le sac de la femme ? Dans sons sac, il y a ...
- b. Tendez l'oreille. Dites si vous entendez les sons [ĕ] ou [yn].

On invite les apprenants à écouter et à écrire les mots des objets dans le sac de la femme, ce qui renforce la mémorisation. Puis ils font une distinction particulière entre les sons [ĕ] et [yn] qui marquent respectivement le masculin et le féminin. Il y a deux mots (*un appareil photo*, *un ordinateur*) qui nécessitent la liaison. Il importe de se familiariser avec des codes oraux de la grammaire, mais il manque un exercice plus systématique sur la liaison faisant la distinction pour les mots commençant par une voyelle ou un *h* muet de ceux commençant par une consonne au masculin, par exemple, un ([ĕ]) rouge à lèvres et un ([ĕn]) agenda. Il faudrait faire de même aussi avec [de] et [dez].

Nous notons des activités intéressantes de réinvestissement avec le vécu personnel de l'apprenant : « Et vous, vous avez quoi dans votre sac ? Écrivez quelques phrases pour dire ce que vous avez dans votre sac ? » (*Saison A1+*, 2015 : 27), « Par deux, vous choisissez une célébrité. Vous imaginez ce qu'elle a dans son sac. » (*Ibid.* : 28). Ils permettent de réutiliser les mots des objets et les articles indéfinis. Le vocabulaire et la grammaire sont ainsi mobilisés dans une même activité. En faisant travailler les apprenants sur leur vie, leurs goûts et leurs opinions, la mémoire fonctionne mieux.

3.1.2. Le manuel *Tendances*

Tendances présente les articles indéfinis avec les articles définis en se basant sur un champ lexical des lieux. Les apprenants vont apprendre à demander un renseignement.

a) Vocabulaire

Les mots sont extraits d'un test au sujet de « 20 questions sur Paris » accompagné de photos de lieux, de statues et de personnes célèbres. Voici la partie « Les lieux » du test.

Exemple 5 (*Tendances A1*, 2016 : 26)

Les lieux... Qu'est-ce que c'est ?

- | | |
|----------------------------|----------------------------|
| a. La Concorde | 1. un musée |
| b. Montmartre | 2. un quartier touristique |
| c. Le Louvre | 3. une place |
| d. Notre-Dame | 4. des bureaux |
| e. Les tours de la Défense | 5. une cathédrale |

Il faut associer les sites touristiques de Paris et les noms de lieux, ce qui privilège un travail lexical en contexte culturel. Cette activité suscite des discussions entre les apprenants et les prépare à l'apprentissage des articles.

b) Grammaire

Exemple 6 (*Tendances A1*, 2016 : 27)

Dans la partie « Les lieux », observez les articles. Classez-les dans le tableau.

	Lieu précis	Type de lieux
Masculin singulier	...	...
Féminin singulier	la Concorde	une place
Pluriel	...	...

Complétez les tableaux.

- Les articles indéfinis

Pour identifier une chose ou une personne.

Masculin singulier	Féminin singulier	Pluriel
un quartier	... cathédrale	... rues

- Les articles définis

Pour parler d'une personne ou d'une chose précise.

Masculin singulier	Féminin singulier	Pluriel
le roi de France	... place de la Concorde	... tours de la Défense
Devant voyelle ou <i>h</i> ...hôtel Ritz		

Cet exemple illustre une alliance entre le vocabulaire et la grammaire. On fait classer les mots en fonction du point de vue lexical (*lieu précis, type de lieu*) et du point de vue grammatical (*masculin singulier, féminin singulier, pluriel*). La distinction entre les sites touristiques et les types de lieux aide à comprendre la fonction des articles définis et indéfinis. Nous remarquons que le mot « hôtel Ritz » ne s’emploie pas dans le document, alors comment l’apprenant peut-il deviner l’élision ? Il est important de fournir un corpus qui comporte tous les éléments nécessaires pour construire les règles, sinon l’apprenant sera perdu dans une démarche inductive. Par ailleurs, le livre ne parle pas de la liaison, phénomène important qui marque la différence entre l’écrit et l’oral et qui doit être maîtrisé par l’apprenant. Pour finir, on demande aux apprenants d’imaginer en groupe un test avec « Dix questions sur votre ville ou votre pays » (2016 : 27), ce qui leur permet de réinvestir le vocabulaire et le point de grammaire étudiés. L’enseignant peut vérifier l’appropriation de ces points de langue.

3.1.3. Le manuel *Cosmopolite*

Le document conçu pour travailler les articles indéfinis constitue une invitation de la part de l’ambassade de France à la Journée internationale des droits de l’enfant.

Grammaire

Exemple 7 (*Cosmopolite A1*, 2017 : 21)

Complétez avec **un, une, des**.

	Masculin	Féminin
Singulier	... nom ... prénom ... cocktail	... nationalité une invitation ... identité
Pluriel	... droits ... professionnels	des personnes ... rencontres

Dans le tableau ci-dessus, on donne deux exemples (*une invitation, des personnes*), puisque les mots (*invitation, deux personnes*) présentés dans le document n’ont pas d’article. Le guide pédagogique décrit très précisément le déroulement de l’activité :

« - attirer l’attention des apprenants sur la phrase *J’ai droit à une identité : un nom, un prénom et une nationalité*. Souligner les noms de deux couleurs différentes selon leur genre (rouge pour le féminin et bleu pour le masculin) et faire dire qu’ils sont précédés de *un* ou *une*. Encadrer les articles selon le code couleur adopté précédemment. Faire dire la différence entre les deux formes.

- [...] souligner le nom *professionnels* dans le document en utilisant une troisième couleur (par exemple, vert) et vérifier qu'ils ont compris l'idée de pluriel. Leur faire dire le nom pluriel est précédé de *des*. Encadrer l'article en vert. [...]

- Faire lire la consigne et l'exemple et faire réaliser l'activité par deux.

- Procéder à la mise en commun en groupe classe et compléter le tableau sous la dictée des apprenants. Écrire les articles selon le code couleur adopté. Faire valider les réponses par la classe. » (2017 : 20).

Il est donc proposé de distinguer les articles indéfinis selon le genre et le nombre avec différentes couleurs. Faire travailler la grammaire en couleur est une caractéristique du manuel *Cosmopolite* qui s'inspire des travaux de Gattegno dans les années 1950-1960 avec la lecture en couleurs. Il permet d'amener progressivement les apprenants à découvrir et à comprendre le fonctionnement de la langue, de façon inductive et ludique. Il manque pourtant des activités orales de réinvestissement sur le point de langue étudié.

Les documents des trois méthodes pour ce même point de langue se rapportent à des sujets socioculturels divers et privilégient le champ lexical qui les accompagne. Ils sont tous présentés de manière authentique avec des images, ce qui incite les apprenants à découvrir le point de langue dans un contexte concret. *Saison* et *Tendances* proposent un travail du vocabulaire qui contribue à la compréhension du document, soit classer des mots par thème, soit associer des mots par sens. *Cosmopolite* n'a pas d'activité lexicale, mais comme les autres manuels, la rubrique de grammaire est fondée sur des noms extraits du document. *Saison* pose des questions afin de solliciter la réflexion sur les formes des articles indéfinis, alors que *Tendances* et *Cosmopolite* recourent à des tableaux synthétiques. En identifiant le genre des noms, les apprenants tentent d'induire la règle d'accord. *Tendances* est le seul manuel à exposer les articles définis en même temps que les articles indéfinis, alors que les deux autres manuels font travailler seulement les articles indéfinis. Nous sommes d'accord avec la démarche de *Tendances*, car il nous semble indispensable de comprendre comment se positionnent les articles indéfinis par rapport aux articles définis. Il est judicieux de sensibiliser les apprenants aux deux types d'articles existant en français au début pour leur montrer le système, puis de travailler plus particulièrement sur l'un et sur l'autre. *Saison* fait écouter les sons pour que les apprenants aient l'habitude de distinguer le genre non seulement à l'écrit, mais aussi à l'oral. Il y a un travail morphophonologie sur [ĕ] et [yn], mais il manque un travail sur [de] et [dez].

3.2. Démarches pour les adjectifs

3.2.1. Le manuel *Saison*

L'étude du genre et du nombre des adjectifs est basée sur un texte intitulé « Vous rêvez de dormir dans un lieu insolite ? » qui touche un vocabulaire servant à caractériser des habitations.

Grammaire

Exemple 8 (*Saison A1+*, 2015 : 43)

Lisez les adjectifs ci-dessous.

breton magnifique rond grand petit lumineux

- Retrouvez les équivalents féminins dans le texte. Quel adjectif ne change pas au féminin et masculin ?
- Amusez-vous à prononcer les adjectifs au masculin et au féminin. Entendez-vous une différence ?
- Pour *grand*, *rond* et *petit*, quelle lettre faut-il ajouter ? Et pour les autres ?
- À votre avis, quel est le pluriel de *lumineux* ? Et pour les autres, que faut-il ajouter ?

La question *a* s'intéresse au genre des mots. Le guide pédagogique donne des précisions : « Lire les adjectifs et inviter les apprenants à les souligner dans le texte. Leur demander de souligner aussi l'article afin qu'ils visualisent bien la forme au féminin » (2014 : 63). La question *b* vise une sensibilisation à la distinction orale entre les formes masculines et féminines. La question *c*, quant à elle, a pour but de faire observer l'ajout du « e » au féminin en général et les cas particuliers (*breton* - *bretonne*, *lumineux* - *lumineuse*). La dernière question suscite une hypothèse sur les adjectifs au pluriel à l'écrit. D'après le guide pédagogique, on peut « inviter les apprenants à écrire les adjectifs au pluriel » et « attirer leur attention sur *lumineux* qui n'est pas modifié » (*Ibid.*).

3.2.2. Le manuel *Tendances*

Tendances présente uniquement le genre des adjectifs. À partir d'une page Internet du forum des jeunes étrangers à Paris, les apprenants doivent remplir une fiche d'informations sur les trois personnes présentées. La fiche englobe le prénom, la nationalité, l'adresse, la profession, les langues parlées et les intérêts. Le repérage permet de connaître les mots *espagnol*, *espagnole* et *indonésienne*. L'activité ci-dessous est consacrée à l'étude du genre des adjectifs de nationalité.

Grammaire

Exemple 9 (*Tendances A1*, 2016 : 23)

Réfléchissons... Le masculin et le féminin
Observez et complétez.

Masculin	Féminin
Marcos est espagnol.	Paula est espagnole.
Oliver est américain.	Kate est ...
Akio est ...	Aiko est japonaise.
Lulgl est italien.	Giulia est ...
Ronaldinho est brésilien.	Dalia est ...
Chang est ...	Lian est chinoise.
Anton est russe.	Lena est ...

Indiquez les marques écrites du féminin.

Adjectif masculin terminé par... consonne (d - s - l)	Adjectif féminin terminé par... consonne + e
-ais	...
-ain	...
-ien	...
-e	...

Dans un premier temps, à travers l’observation des phrases, les apprenants tentent d’écrire les formes masculines ou féminines des adjectifs. Dans un second temps, il faut indiquer les marques du féminin à partir de celles du masculin. On accorde une place à la grammaire lexicale. Il est possible de travailler le genre avec des adjectifs liés à d’autres thèmes, comme dans le manuel *Saison*, les adjectifs pour caractériser des habitations.

La distinction orale entre le féminin et le masculin a aussi été envisagée par les auteurs. Voyons l’exemple suivant.

Exemple 10 (*Tendances A1*, 2016 : 22)

Cochez dans le tableau. Répétez.

1. Elle est italienne. 2. Elle est ...

	Masculin	Féminin
1.		X
2.		
...		

En écoutant l'enregistrement de six phrases (*Elle est italienne. Elle est allemande. Il est suisse. Il est américain. Elle est suisse. Il est polonais*), les apprenants vont choisir le genre entendu. Étant donné que les phrases commencent par les pronoms personnels sujets, les réponses sont plutôt évidentes au début de chaque écoute. Il est possible que les apprenants ne fassent pas assez attention aux marqueurs lexicaux. On pourra choisir des prénoms à la place des pronoms personnels sujets, ce qui exige une écoute plus attentive de la phrase complète.

3.2.3. Le manuel *Cosmopolite*

Les auteurs mettent en lien le genre et le nombre des adjectifs avec un vocabulaire pour caractériser des personnes. Avant d'étudier le point de grammaire, les apprenants sont invités à faire des activités liées au vocabulaire. En voici le détail.

a) Vocabulaire

Exemple 11 (*Cosmopolite A1*, 2017 : 59)

Lisez la description du selfie **Comme des frères** (doc.2). Écoutez la conversation du jury. Associez les mots de sens équivalent.

- | | |
|-----------------|----------------|
| a. sincère | 1. cool |
| b. décontractés | 2. amusantes |
| c. drôles | 3. authentique |

Le document comprend les descriptions de selfies (*Comme des frères ; Histoire de famille*) présentées de manière authentique sous forme de page Internet. Il s'agit d'abord de la compréhension du premier selfie qui contient les trois mots (*sincère, décontractés, drôles*). Ensuite, il faut comprendre la conversation dans laquelle une voix française explique à une voix anglophone le sens des mots en utilisant des synonymes (*authentique, cool, amusantes*). L'activité suivante permet d'affiner la compréhension des descriptions.

Exemple 12 (*Cosmopolite A1*, 2017 : 59)

Par deux. Lisez les selfies (doc.2). Repérez les mots pour caractériser une personne :

- a. physiquement ; b. psychologiquement.

En classant les mots selon la manière de les caractériser, les apprenants peuvent vérifier s'ils ont bien saisi la signification des mots. On compte 6 adjectifs pour décrire physiquement une personne et 16 adjectifs pour la caractériser psychologiquement. Pour aller plus loin, le guide pédagogique (2017 : 74) propose de classer les adjectifs selon leur connotation positive et négative, ce qui renforce

la compréhension du vocabulaire. Les apprenants peuvent construire un selfie par groupe. Cette activité les prépare à la conceptualisation du genre et du nombre des adjectifs.

b) Grammaire

Exemple 13 (*Cosmopolite A1*, 2017 : 59)

a. Associez.

- | | |
|--|-----------------------|
| 1. La fille blonde, c'est Emma. | a. masculin singulier |
| 2. Elles sont intelligentes. | b. féminin singulier |
| 3. Le père est grand. | c. masculin pluriel |
| 4. Les enfants sont bruyants et bavards. | d. féminin pluriel |

b. Complétez la règle.

Masculin singulier + ... = féminin singulier.

Masculin singulier ou féminin singulier + ... = masculin pluriel ou féminin pluriel.

c. Associez.

- | | |
|------------------------------------|----------------------------------|
| 1. Leur amitié est sincère. | a. masculin et féminin singulier |
| 2. Bruce et Alex sont optimistes. | b. masculin et féminin pluriels |
| 3. Jo, Laura et Clara sont drôles. | |
| 4. Le père est calme. | |

d. Complétez la règle.

- Le masculin singulier et le féminin singulier sont
- Le masculin pluriel et le féminin pluriel sont

Attention !

Il est sportif. — Elle est sportive.

Il est gentil. — Elle est gentille.

Il est généreux. — Elle est généreuse.

Ils sont généreux. — Elles sont généreuses.

Les étapes *a* et *b* permettent de découvrir à l'écrit l'ajout du « e » au féminin et du « s » au pluriel en général. Les étapes *c* et *d* font observer les formes identiques au singulier et au pluriel. Le guide pédagogique suggère à l'enseignant de « faire remarquer que les quatre adjectifs se terminent par *e* » (2017 : 74). D'autres formations différentes (*sportif/sportive* ; *gentil/gentille* ; *généreux/généreuse*) sont présentées à la fin. Une précision sur l'aspect oral se présente dans le guide pédagogique : « Prononcer ces adjectifs au masculin puis au féminin et faire répéter les apprenants » (*Ibid.*). D'après nous, on pourrait ajouter d'autres exemples, tels que *attentif/attentive*, *heureux/heureuse*, *malheureux/malheureuse*,

chaleureux/chaleureuse, ce qui révèle quelque logique du changement de genre, aide la mémorisation de mots ayant le même suffixe et élargit le vocabulaire pour caractériser des personnes.

L'activité suivante est consacrée à l'oral.

Exemple 14 (*Cosmopolite A1*, 2017 : 59)

Écoutez le témoignage de Nathan. Répondez.

a. Comment Nathan caractérise son père ?

Relevez les adjectifs utilisés. Que remarquez-vous ?

b. Comment pouvez-vous aider Nathan à corriger sa prononciation ?

c. Quand doit-on prononcer [ã] ? Quand doit-on prononcer [õt] ? [õd] ?

Dans l'enregistrement, le locuteur Nathan prononce les adjectifs au féminin pour caractériser son père : « Ma mère est sportive et décontractée. Mon père est grande, intelligente, élégante et indépendante. Mon petit frère, Samuel, est gentil mais bruyant ! » (Guide pédagogique, *Cosmopolite A1*, 2017 : 75). Les apprenants vont jouer le rôle de correcteur et formuler la règle que la consonne finale des adjectifs au masculin ne se prononce pas. L'étape c fait écouter et comparer les quatre adjectifs (*grand, intelligent, élégant, indépendant*) au masculin et au féminin. Pour que les apprenants retiennent une racine longue de l'adjectif, il vaut mieux faire écouter d'abord le féminin et puis le masculin.

Les manuels intègrent le genre et le nombre des adjectifs avec du vocabulaire de différents thèmes. Dans les manuels *Saison* et *Tendances*, nous n'avons pas noté cette fois-ci la présence d'activités lexicales. Les auteurs de *Saison* sélectionnent des adjectifs employés pour caractériser des habitations et posent une série de questions en vue d'amener les apprenants à observer les marques écrites et orales des adjectifs. *Tendances* demande d'observer des adjectifs de nationalité et d'indiquer les marques écrites du féminin. Il existe un exercice permettant d'identifier le genre à l'oral. *Cosmopolite* propose une activité de synonymes et une autre de classement afin d'étudier des adjectifs traitant du physique et de la psychologie des personnes. Pour les apprenants, il n'est pas évident de compléter la règle avec seulement quatre exemples. La réflexion grammaticale reste centrée sur l'écrit dans l'exemple 13. L'exemple 14 permet de travailler sur les marques orales.

3.3. Place du projet de l'approche actionnelle

Dans les trois manuels, chaque unité aboutit à un ou deux projets comme le préconise l'approche actionnelle. Nous allons étudier le projet de l'unité traitant

le genre et le nombre des adjectifs. Le projet du manuel *Saison* occupe une page et débute par une phrase introductive : « Vous participez à un concours photo de l'immobilier. » (*Saison A1+*, 2015 : 51), qui attribue un rôle principal aux apprenants. *Cosmopolite* consacre aussi une page à son projet et l'introduit comme suit : « Nous créons un roman-photo pour faire connaître les élèves de notre classe. » (2017 : 70). L'emploi du « Nous » implique un travail en collaboration. Dans le manuel *Tendances*, le projet comprend deux pages et se présente comme une leçon : « Dans cette leçon, vous aller créer le groupe Facebook de votre classe. » (2016 : 28).

Concours photo dans le manuel *Saison*

Tous les projets de *Saison* consistent en quatre étapes : « On s'organise », « On se prépare », « On présente à la classe », « On publie ». L'organisation du projet « Participer à un concours photo de l'immobilier » demande de « nommer le type d'habitation et les pièces » (*Saison A1+*, 2015 : 51). On peut « inviter un apprenant à venir au tableau et à faire la liste des types d'habitation et des pièces proposées par la classe » et « laisser la classe réagir et corriger les erreurs potentielles » (Guide pédagogique, *Saison A1+*, 2014 : 78), ce qui fait appel au vocabulaire de logement et aux articles indéfinis. Ensuite, le travail de préparation vise à choisir un logement et à le photographier selon trois points de vue : « vue extérieure : La maison, l'immeuble vu de la rue, la façade, ce que tout le monde peut voir, vue d'ensemble ou détails. », « vue partagée : Le hall d'entrée, les escaliers, les paliers, l'ascenseur, les boîtes aux lettres, la cour, ce que l'on partage avec les autres résidents », « vue particulière : l'espace privé, images d'intérieurs, pièces précises, vue préférée, détail de décoration, marques du quotidien » (*Saison A1+*, 2015 : 51). L'intérêt est de faire vivre le vocabulaire dans une habitation réelle et de susciter des échanges parmi le groupe et avec le propriétaire. Les articles indéfinis, les prépositions simples et les adjectifs seraient réutilisés pour indiquer le lieu et pour décrire les pièces du logement. Puis la présentation permet de faire une description des photos prises et de s'entraîner à la pratique de l'oral, ce qui nécessite bien entendu la mobilisation des compétences linguistiques. L'étape de publier une photo préférée sur l'espace de son choix a pour but de prolonger les échanges après la classe.

Roman-photo et ***Portrait de classe*** dans le manuel *Cosmopolite*

Cosmopolite comporte deux projets par dossier dont l'un est le projet de classe et l'autre est le projet ouvert sur le monde. Le projet de classe se déroule en trois étapes : l'observation d'un roman-photo, la préparation d'un roman-photo de classe et la présentation. À la différence du projet *Concours photo*, on donne

aux apprenants un exemple de ce qu'ils vont créer. Ils vont étudier le roman-photo à partir de cinq aspects : « Où ? (Lieux et décors) », « Quoi ? (L'action) », « Qui fait quoi ? », « Dialogue (Texte de la bulle) » et « Dessin pour illustrer la scène ». Le projet se fait par groupe et permet aux apprenants de se connaître. Les contenus linguistiques appris seront utiles à la préparation du projet, comme les adjectifs pour caractériser une personne physiquement et psychologiquement, le verbe *faire* pour parler d'activités, des verbes et des expressions pour exprimer les goûts.

Le projet ouvert sur le monde invite à réaliser un portrait de la classe afin de s'inscrire sur un site de rencontres amicales. Il s'agit de rédiger un texte de présentation sur les goûts, les activités, les centres d'intérêt, les professions et les familles, ce qui exige une maîtrise du vocabulaire et de la grammaire articulée par ces thèmes. Concernant l'inscription sur un site ou bien la publication sur l'espace, nous nous posons la question de l'efficacité de ce genre de pratique. Il serait intéressant de poursuivre une telle publication et de connaître la suite de l'histoire.

Groupe Facebook dans le manuel *Tendances*

Le projet proposé par *Tendances* ressemble à un tutorat précisant les démarches de la création d'un groupe Facebook :

« 1. Inscrivez-vous sur Facebook. »

On montre aux apprenants une image d'inscription sur Facebook et on leur demande de la compléter d'abord avec les informations données et ensuite avec leurs propres informations. Dans cette étape, les apprenants vont réutiliser le vocabulaire qui permet de donner des renseignements sur soi (*nom, prénom, date de naissance*, etc.).

« 2. Trouvez un nom pour votre groupe ou votre classe. »

Les apprenants vont choisir un nom de groupe parmi quatre exemples donnés.

« 3. Créez le groupe de la classe. »

Il faut faire la liste des membres du groupe en précisant la ville d'origine, la profession et les langues parlées. Le vocabulaire relatif à ces sujets sera ainsi réemployé par les apprenants.

« 4. Choisissez vos personnalités préférées. »

On demande de partager la page de cinq personnes célèbres sur la page du groupe.

« 5. Notez vos goûts. »

Il s'agit d'une rubrique consacrée à la révision du thème « exprimer ses goûts ». À partir d'un encadré sur « La construction de + nom », les apprenants vont faire tout de suite un exercice sur ce point grammatical :

« Complétez avec *de, du, de la, de l', des*.

a. les étudiants ... université

[...]

e. le nom ... étudiants ... madame Mercier » (*Tendances*, 2016 : 29).

À partir d'un autre encadré « J'aime le couscous/le cinéma de la rue Champollion/ les films de Mélanie Laurent [...] ; Je n'aime pas la musique classique/les films de Tarantino/les exercices de grammaire », les apprenants vont rédiger des phrases de type similaire. Nous trouvons assez artificielle cette étape pour personnaliser la présentation du groupe.

« 6. Choisissez des photos. »

Les apprenants vont partager des photos et écrire une phrase pour chaque photo, comme « J'aime écouter les Daft Punk. », « Florent Manaudou, champion olympique de natation » (*Ibid.*). Ce projet se penche plus sur l'emploi du certain point grammatical et limite par conséquent la production des apprenants.

Les trois manuels sont vraiment dans une approche actionnelle. Les projets sont intéressants et variés et permettent aux apprenants de s'investir dans un travail de groupe qui fait sens et qui leur demande de réutiliser ce qu'ils ont appris. Comme l'indique le CECRL, « La perspective privilégiée de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. » (2001 : 15).

Conclusion

Grâce à l'analyse des manuels, nous arrivons à établir quelques constats sur l'enseignement du vocabulaire et de la grammaire. Nous avons remarqué des similitudes pédagogiques dans les manuels examinés. Au niveau du contenu, la grammaire et le vocabulaire sont organisés en fonction des thèmes socioculturels et des intentions de communication variées. Le vocabulaire est souvent étudié avant la grammaire et constitue un soutien lexical. On peut mettre en relation les contenus grammaticaux et lexicaux. Par exemple, dans les manuels analysés, les articles indéfinis sont liés aux différents champs lexicaux. Dans l'exemple 6, on fait classer les sites touristiques de Paris et les noms de lieux selon le point de vue lexical (*lieu précis, type de lieu*) et le point de vue grammatical (*masculin singulier, féminin singulier, pluriel*). Si l'on compare les activités langagières à des plats qui restent à goûter par les apprenants, les deux constituants de la langue sont des

ingrédients qui peuvent être cuisinés selon différentes recettes communicatives. L'idée est de tenir compte du lien entre le lexique et la grammaire et de montrer à nos apprenants la réalité de la langue de manière claire et simple.

Au niveau de la démarche, les concepteurs des manuels recourent à la démarche active et accordent une place à l'observation et à la réflexion grammaticale et lexicale à partir d'une situation concrète et authentique. On privilégie un apprentissage par raisonnement. C'est à l'apprenant d'entourer, de souligner ou d'encadrer des marques lexicales et grammaticales, mais il manque parfois d'exemples à observer. Le processus de construire la règle a peut-être tendance à être trop idéalisé ? D'ailleurs, par rapport à l'écrit qui tient une place dominante dans les manuels analysés, l'oral mérite plus d'attention et devrait être maîtrisé systématiquement et progressivement comme l'écrit. Plusieurs grammaires de référence (Riegel, Pellat, Rioul, 2009) et des livres d'exercices (*La grammaire des premiers temps*, PUG, A1-A2, 2014 ; B1-B2, 2015 ; *Focus Grammaire*, Hachette, 2015) sont très claires à ce sujet. Quant à l'élaboration du projet, les manuels font réinvestir des connaissances linguistiques dans des contextes variés. La grammaire et le lexique constituent un étayage important lors de l'accomplissement du projet, mais n'oublions pas que le rôle principal, c'est l'apprenant qui le joue et qui est le vrai acteur.

Bibliographie

- Abry, D., Chalaron, M.L. 2014 [1^e édition 1996]. *La grammaire des premiers temps A1-A2*. PUG. Grenoble. CD audio MP3.
- Abry, D., Chalaron, M.L. 2015. [1^e édition 2003]. *La grammaire des premiers temps B1-B2*. PUG. Grenoble. CD audio MP3.
- Akyüz, A., Bazelle-Shahmaei, B. 2015. *Focus : Grammaire du français*. Paris. Hachette. CD audio MP3.
- Aurnague, M., Garcia-Debanc, C. 2020. « Mettre en œuvre des activités de classification de verbes de déplacement à l'école primaire ». *Lidil*, n° 62. [En ligne] : <http://journals.openedition.org/lidil/8266> [consulté le 20 juin 2021].
- Besse, H., Porquier, R. 1991. *Grammaires et didactique des langues*. Paris, Didier.
- Calaque, E., David, J. 2004. Présentation. Dans *Didactique du lexique. Savoir en Pratique*, p.7-15. [En ligne] : <https://www.cairn.info/didactique-du-lexique---page-7.htm> [consulté le 20 juin 2021].
- Cellier, M., 2011. « Des outils pour structurer l'apprentissage du vocabulaire ». Éduscol.
- Chiss, J.-L., David, J. 2018. *Didactique du français. Enjeux disciplinaires et étude de la langue*. Paris, Armand Colin.
- Cocton, M.-N., Heu, É., Houssa, C., Kasazian, É, Dupleix, D., Ripaud, D. 2015. *Saison A1+*, méthode de français. Paris: Didier.
- Cocton, M.-N., Pommier, É. 2014. *Guide pédagogique, Saison A1+*. Paris, Didier.
- Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. En ligne : <https://rm.coe.int/16802fc3a8>. [consulté le 20 juin 2021].
- Cuq, J.-P., 1996. *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*. Paris, Didier/Hatier.

- 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. Savoir en Pratique*, Chapitre 4, p.61-71. [En ligne] : <https://www.cairn.info/didactique-du-lexique---page-61.htm> [consulté le 20 juin 2021].
- Girardet, J., Pécheur, J., Gibbe, C., Parizet, M.-L. 2016. *Tendances A1*, méthode de français. Paris, CLE International.
- Grossmann, F. 2011. « Didactique du lexique : état des lieux et nouvelles orientations ». *Pratiques*, p.149-150. [En ligne] : <http://journals.openedition.org/pratiques/1732> [consulté le 20 juin 2021].
- Hirschsprung, N., Tricot, T. 2017. *Cosmopolite A1*, méthode de français. Paris : Hachette.
- Ling, C. 2020. *Les étudiants chinois débutants face à la grammaire française : enjeux théoriques et propositions pédagogiques. Étude comparée de manuels et de grammaires chinois et français*. Thèse de doctorat. Université Grenoble Alpes.
- Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse, 2018. « Maîtriser la relation entre l'oral et l'écrit ». Éducol.
- Mous, N., Antier, M., Garcia, E., Gaudel, A., Veillon-Leroux, A. 2017. *Guide pédagogique, Cosmopolite A1*. Paris: Hachette.
- Picoche, J., Rolland, J.-C. 2002. *Dictionnaire du français usuel : 15000 mots utiles en 442 articles*. Bruxelles : De Boeck-Duculot.
- Picoche, J. 2011. « Lexique et vocabulaire : quelques principes d'enseignement à l'école ». Éducol. <http://eduscol.education.fr/vocabulaire> [consulté le 1 octobre 2021].
- Pruvost J. 2018. « À travers nos premiers dictionnaires : l'article grammaire ». *Lexicographie et grammaire. ÉLA. Études de linguistique appliquée*, n° 189, p. 5-11.
- Riegel M., Pellat J.-C., Rioul R. 2009 [7^e édition]. *Grammaire méthodique du français*. Paris : PUF.
- Tremblay, O. (À paraître). « Sensibilité lexicale » : l'émergence d'un concept en didactique du lexique. *Pratiques*.
- Tremblay O., Anctil D. 2020. « Introduction. Recherches actuelles en didactique du lexique : avancés, réflexions, méthodes ». *Lidil*, n° 62. [En ligne] : <http://journals.openedition.org/lidil/8322> [consulté le 20 juin 2021].
- Tremblay, O., Anctil, D., Perron, V. 2016. « Vers un modèle de la compétence lexicale en didactique du lexique ». Communication présentée au symposium « La notion de compétence lexicale en didactique du lexique » dans le cadre du 13^e colloque de l'Association internationale pour la recherche en didactique du français (AIRDF), Montréal, Québec.
- Tremblay, O., Gagné, A. 2020. Chronique « Au fil des mots ». Aimer les mots pour mieux les apprendre : la sensibilité lexicale au service de l'enrichissement du vocabulaire. *Vivre le primaire*, 33(2), p. 16-18.

Notes

1. Nous avons déjà effectué une démarche comparative pour notre thèse : *Les étudiants chinois débutants face à la grammaire française : enjeux théoriques et propositions pédagogiques. Étude comparée de manuels et de grammaires chinois et français*. 2020. Université Grenoble Alpes.
2. « Dans mon sac, il y a toujours des clés, un téléphone, un porte-monnaie, un agenda et un parapluie. J'ai aussi des mouchoirs, un rouge à lèvres, de la crème, mes bijoux, un stylo, une boîte de Tic-Tac et des tickets de métro. J'aime aussi avoir un livre pour lire dans le métro. » (*Saison A1+*, 2015 : 26).



ISSN 1766-3059
ISSN en ligne 2260-7846

Publics d'élèves allophones nouvellement arrivés, vocabulaire et apprentissage des disciplines dites non linguistiques

Gérard Vigner

IA-IPR de lettres

Éducation nationale, France

g.vigner@noos.fr



Reçu le 19-05-2021 / Évalué le 20-07-2021 / Accepté le 31-10-2021

Résumé

Dans le couple maîtrise de la langue/maîtrise du discours, la prépondérance des approches syntaxiques a conduit à ne pas directement aborder la question de la place occupée par la maîtrise d'un répertoire lexical auprès des publics d'élèves nouvellement arrivés dans le système scolaire français. Nous voulons ici reprendre la question de la place occupée par le vocabulaire dans la construction d'une compétence telle que ces élèves pourront suivre les apprentissages dans les D(d) NL, c'est-à-dire les disciplines non linguistiques.

Mots-clés : enfants de migrants, vocabulaire, enseignement scientifique, apprentissage intégré

Newly Arrived French Language Learners, Vocabulary and Learning in "Non-linguistic" Academic Subjects

Abstract

In the pair mastery of language/mastery of speech, the preponderance of syntactic approaches led to us not directly addressing the question of the place occupied by the mastery of a lexical repertoire by students newly arrived in the French school system. Here we want to take up the question of the place occupied by vocabulary in the construction of a competence such that these students will be able to follow the curricula of D (d) NL classes, that is to say non-linguistic disciplines.

Keywords: children of migrants, vocabulary, scientific teaching, integrated learning

Nous aborderons ici la question de la place du vocabulaire dans les apprentissages des D(d)NL¹ auprès des publics EANA (*Elèves Allophones Nouvellement Arrivés*) tels qu'ils sont définis par les instances du ministère français de l'Éducation nationale². Ces publics font l'objet d'un accueil formalisé ancien³, les premières classes qui leur étaient spécialement dédiées remontent à 1970 et les organismes d'information et de formation des enseignants à 1975. Publics aux dénominations variées, *enfants étrangers* tout d'abord, *élèves allophones nouvellement arrivés*⁴ aujourd'hui, en

passant par celle qui connut une très large diffusion, celle d'*enfants de migrants*, les travaux qui leur furent consacrés ont été particulièrement nombreux, histoires migratoires, diversité des profils sociologiques, problèmes d'intégration, multiculturalité⁵, dans une perspective essentiellement sociologique et historique. Mais la recherche en didactique fut, et est encore, tout aussi abondante, centrée pendant un moment autour du concept de *français langue seconde*, concept dont l'émergence fut d'ailleurs loin d'aller de soi, que ce soit en France comme dans les pays francophones⁶. Les thèmes actuels, mais une recension exhaustive des travaux en la matière ne saurait entrer dans l'espace forcément restreint de cet article, privilégient plus particulièrement les notions de traitement plurilingue des apprentissages et celle d'inclusion⁷. En revanche, la question des performances scolaires de ces publics, moins fréquemment abordée, constitue cependant un enjeu majeur en matière de recherche et ne peut être dissociée de la maîtrise des outils de la langue.

Pour les publics des EANA, comme d'ailleurs pour les autres publics de FLE ou de FL2 (mais en va-t-il différemment avec les publics de FLM ?), les questions se rapportant à la mémoire lexicale, à sa place dans les apprentissages, à son organisation et à sa dimension, sont rarement abordées. L'extrême discrétion du CECRL sur cette question est significative à cet égard⁸. Les raisons sont aisées à comprendre, le vocabulaire, comme système ouvert, semble défier la mesure. Entre les 1 500 mots d'un vocabulaire de base, dont on ne parle plus guère aujourd'hui d'ailleurs, et les dizaines de milliers de mots constitutifs du bagage lexical d'un locuteur au savoir encyclopédique, où situer le vocabulaire des élèves allophones confrontés très rapidement à la nécessité d'acquérir de très nombreux savoirs ? Et quelle peut être la mesure de ce répertoire ? L'enjeu d'un tel apprentissage est cependant particulièrement important dans la mesure où il existe un lien très fort entre la performance scolaire et la maîtrise d'un répertoire lexical étendu (tout au moins selon les exigences des programmes). Quels repères dans ces conditions peut-on se donner ?

Langue de scolarisation et répertoire lexical

Nous ne disposons pas de travaux qui porteraient sur le répertoire lexical des EANA dans leur dimension développementale - de quel point de départ à quel point d'arrivée - ni sur les particularités d'un répertoire spécifiquement consacré à l'acquisition des D(d)NL. Mais on pourra s'appuyer sur un certain nombre de recherches déjà engagées en direction des publics scolaires ordinaires, c'est-à-dire francophones natifs (école primaire et collège), repères d'autant plus intéressants à examiner, qu'ils correspondent aux répertoires des publics au milieu desquels les EANA vont prendre place, dès lors qu'ils seront considérés comme aptes à suivre les apprentissages à temps plein dans leur classe d'inscription⁹.

Soyons clairs, les travaux sont peu nombreux, du moins comparés à ceux qui portent sur d'autres domaines de la langue (syntaxe et discours), tant l'objet à étudier pose de nombreux problèmes d'ordre méthodologique (quelle forme de référence du mot adopter ? comment compter les mots ? sur quelle base d'analyse ?), liés eux-mêmes à cette interrogation : que signifie « connaître un mot » ? Vocabulaire actif, vocabulaire passif ? Quels mots, ceux désignant les éléments de l'univers physique ou ceux se rapportant à l'univers mental ? Même si ces questions, sur un plan fondamental, ne peuvent être éludées, les travaux portant sur les connaissances en vocabulaire peuvent contribuer à mieux éclairer la problématique.

On pourra citer tout d'abord le travail de S. Ehrlich, G. Bramaud de Boucheron, A. Florin, *Le développement des connaissances*. Sur la base d'un échantillon de 13 550 mots représentatifs d'un répertoire général moyen d'adulte, les mots moyennement connus dont 3 026 en CE1, 3 913 en CE2, 5 193 en CM1 et 6 143 en CM2. La période du CE1 au CM2 connaît ainsi une importante accélération du développement des connaissances lexicales. Le nombre de mots moyennement connus augmente beaucoup plus vite que celui des mots très bien connus et l'on est plus en présence d'une extension du lexique que d'un approfondissement ; sachant d'autre part que le vocabulaire fréquemment utilisé varie assez peu au cours de la scolarité. Et on notait déjà, ce qui sera largement confirmé par la suite, que les connaissances lexicales diffèrent nettement selon le milieu socio-culturel d'origine.

À cette approche globalisante du vocabulaire, on doit associer celle d'Alain Lieury portant sur ce qu'il a appelé la « mémoire encyclopédique », c'est-à-dire à ce qui se rapporte au lexique de connaissances qui se réfèrent à des matières spécialisées, en plus du vocabulaire courant. Pour le détail méthodologique du comptage des mots, nous renvoyons aux travaux de ces différents auteurs, pour nous en tenir simplement à des ordres de grandeur¹⁰.

Ces travaux font clairement apparaître l'enjeu que constitue pour l'élève la maîtrise d'un répertoire lexical suffisamment abondant pour être en mesure de suivre la formation dispensée dans les différentes disciplines enseignées à l'école élémentaire et au collège.

Inventaires statistiques

1. Vocabulaires de base

On sait que les premiers travaux portant sur ce que l'on peut appeler les vocabulaires de base ont commencé, en France, avec la mise au point de ce que l'on a appelé *le français fondamental*, à destination des publics non-francophones natifs soucieux de s'engager dans un enseignement du français fondé sur la commodité des

usages dans les situations les plus courantes¹¹. Constitué d'un inventaire de 1 475 mots différents obtenus par calcul de fréquence (692 noms, 339 verbes, 253 mots grammaticaux, 98 adjectifs, il servit pendant un certain nombre d'années à élaborer des outils de formation en langue (méthodes ou collection d'ouvrages en français facile). Le développement des approches communicatives eut cependant pour effet de marginaliser une organisation des apprentissages fondée sur un traitement fréquentiel du lexique alors que désormais allait prévaloir une approche organisée en situations de communications, le choix du matériau langagier dépendant alors de leur degré de rentabilité fonctionnelle.

Le vocabulaire sortit ainsi du champ de référence linguistique comme organisateur des contenus d'apprentissage. Et le CECRL (Conseil de l'Europe, 2001 : 88-89) n'apporta en la matière nulle amélioration particulière sensible, si ce n'est ces deux pages présentant deux tableaux définissant deux échelles portant sur l'étendue et la maîtrise du vocabulaire¹².

En 2002, cependant, à la demande du ministère français de l'Éducation nationale, le lexicologue Étienne Brunet publie, à partir de la base Frantext, une liste des 1 500 mots les plus fréquemment en usage dans la langue française. Mais à la différence du *français fondamental*, dont le corpus était constitué d'enregistrement d'entretiens oraux, le corpus est ici constitué d'œuvres essentiellement littéraires, du XVIII^e au XX^e siècles, c'est-à-dire de textes écrits, approchés ici dans une perspective essentiellement scolaire. Cette liste de fréquence lexicographique indique ainsi aux enseignants quelles peuvent être leurs priorités en matière de progressions à bâtir¹³.

L'intérêt de telles listes réside dans la présentation des verbes français les plus fréquents, verbes hautement irréguliers (être, avoir, faire, dire, aller, voir, savoir, pouvoir, falloir, vouloir, venir, etc. pour le *français fondamental*, être, avoir, faire, dire, pouvoir, aller voir, pouvoir, vouloir, etc. , pour la liste d'Etienne Brunet), à la différence des modes ordinaires de présentation en groupes (verbes du 1^{er} groupe, verbes du 2^e groupe, etc.), ainsi que dans la présentation des mots-outils (prépositions).

2. Les répertoires spécialisés

Les enquêtes statistiques sur les répertoires lexicaux spécialisés sont peu nombreuses et ne correspondent pas loin de là à ce que pourraient être les besoins des élèves en la matière. Signalons, dans une perspective essentiellement historique l'ouvrage d'André Phal et de Lucette Beis, *Vocabulaire général d'orientation*

scientifique (VGOS). Part du lexique commun dans l'expression scientifique, Didier, 1971, inventaire qui reprend quelque part les principes d'analyse du français fondamental, mais en s'appuyant ici sur un corpus de langue écrite constitué de manuels de sciences de l'enseignement secondaire, de manuels et photocopies du 1^{er} cycle d'université et d'ouvrages scientifiques non universitaires. Un corpus éloigné de nos publics, mais qui par ses choix de départ peut éclairer une réflexion en la matière sur un « vocabulaire qui ne répond aux besoins d'aucune science, d'aucune technique en particulier, mais nécessaire à tous ce qu'elles ont en commun » (*Langue française*, 2, 1969).

Plus récemment, on pourra prendre connaissance de travaux portant sur l'élaboration d'un lexique scientifique transdisciplinaire (LST)¹⁴ qui quelque part s'inscrit dans un projet analogue à celui d'André Phal, mais sur un corpus différemment constitué et dans un traitement distinct des unités lexicales. On pourra se reporter ainsi à l'ouvrage de Jacques M.P. et Agnès Tutin A. 2018, qui présente une description des caractéristiques lexicales et discursives des écrits de recherche en sciences humaines.

Mais si intéressants que puissent être ces travaux dans l'approche d'un socle commun lexical propre aux savoirs scientifiques, ils concernent pour l'essentiel des publics spécialisés, avancés, et ne peuvent intéresser que de très loin nos primo-arrivants dans les UPE2A.

Vocabulaire et maîtrise du langage scientifique

Un constat s'impose d'emblée, le savoir scientifique à l'école requiert pour être convenablement acquis, la maîtrise d'un vocabulaire particulièrement important (voir supra les travaux d'Alain Lieury), même si le vocabulaire en usage dans les manuels spécialisés traduit, de la part des auteurs, une volonté d'encyclopédisme qui va certainement bien au-delà de ce dont les élèves ont véritablement besoin.

En même temps, on doit s'interroger sur les moyens d'accès à ce lexique. Faut-il privilégier une extension quantitative ou procéder à un approfondissement intensif d'un répertoire plus restreint ? Faut-il privilégier un traitement explicite dans l'élargissement du répertoire ou s'en tenir à un travail d'imprégnation progressive avec un accent mis, ponctuellement, sur certains points considérés comme importants ?

On se rend bien compte qu'entre un public d'élèves aux scolarisations souvent fragilisées et un cadre institutionnel particulièrement contraignant en matière de déroulement des apprentissages, associé à des contenus de formation très denses, trouver le bon équilibre est loin d'aller de soi. Ce d'autant plus que les enseignants

intervenants dans les UPE2A sont plutôt formés à enseigner les langues comme LE et L2 qu'à bénéficier d'une formation sur les enseignements mathématiques et scientifiques¹⁵.

Dans les fiches d'accompagnement des *Programmes de sciences et technologie aux différents cycles d'apprentissage de l'école*, il est rappelé :

En ce qui concerne le lexique, le but essentiel des activités scientifiques ne consiste pas à faire apprendre par cœur aux enfants des listes de mots. Cependant il est souhaitable que la désignation soit introduite avec le terme exact, même s'il semble difficile dans sa prononciation ou dans sa forme écrite. Pour être définitivement acquis, les mots devront être reconnus, lus, écrits, orthographiés, mémorisés, situés, expliqués, réemployés chaque fois que nécessaire durant toute la scolarité. Ainsi, tout au long des cycles, à travers la formulation des concepts abordés, les compétences langagières s'amplifient et se précisent¹⁶ .

Une double exigence donc, précision dans la maîtrise du vocabulaire et progressivité dans les apports lexicaux, donnée sur laquelle nous allons revenir un peu plus loin.

S'il ne s'agit donc pas de se substituer aux enseignants de sciences, qu'il s'agisse du professeur des écoles ou du professeur de collège, il convient cependant, dans cette masse lexicale à gérer, d'entreprendre les tris et d'établir les priorités nécessaires en fonction des besoins.

Le traitement du vocabulaire pose d'emblée la question des limites de la nomenclature retenue. Limites quantitatives ? Limites thématiques, notionnelles ? Distinguons tout d'abord le vocabulaire en trois grands domaines :

- le vocabulaire de haute fréquence que l'on retrouve dans les inventaires du français fondamental ou ceux du T.L.F. (entre 1000 et 1500 mots environ), comportant notamment de nombreux mots-outils.
- le vocabulaire de base (3000 mots environ) qui permet de répondre aux besoins de l'échange ordinaire
- le vocabulaire encyclopédique ou spécialisé (volume indéterminé, pour mémoire rappelons que ce vocabulaire au CM2 et en 6^e est estimé dans les manuels à 6000 mots et dans les manuels de 3^e à 24000 mots).

Nous laisserons de côté le vocabulaire de haute fréquence composé pour l'essentiel de mots-outils, de mots grammaticaux, convenablement traité dans les méthodes de FLE/FL2, sans pour autant non plus nous engager dans le vocabulaire encyclopédique dont les limites sont impossibles à tracer. Il s'agit donc de couvrir

cette part du vocabulaire de base tel qu'il permet au locuteur d'inscrire des savoirs spécifiques dans une trame sensible, perceptive, intellectuelle, plus générale, ce qui constitue l'armature de toute pratique langagière, dès lors que l'on va au-delà des simples formules de contact, sans pour autant explorer l'ensemble des domaines liés à l'expérience sociale, technique et scientifique.

Ce vocabulaire à orientation générale, pour reprendre ici l'intitulé de l'ancien VGOS, pourrait s'organiser en trois grandes catégories :

la première qui porterait sur la **façon de percevoir** les événements, les situations, les attitudes (mais non les événements eux-mêmes dans leur infinie diversité, ce qui nous renverrait à un traitement encyclopédique du vocabulaire, l'événement pouvant être un match de football, un mariage, une rencontre amoureuse, etc.), vocabulaire de l'expression des sensations, de la perception.

la deuxième, porterait sur les **jugements** que le sujet humain peut porter sur ces événements, ces situations, ces attitudes (jugement technique, jugement moral, jugement esthétique), ainsi que sur l'expression des modalités.

la troisième sur la **nature même de l'action entreprise** appréhendée dans sa dimension logique par le moyen de verbes de sens logique (provoquer/ entraîner/ être responsable de, etc., ou dans l'autre sens, provenir/ être dû à etc.) ou sur la nature de l'effet ainsi produit (abîmer/agrandir/accroître, etc.).

Ce vocabulaire devra être réparti selon les cycles de l'école et du collège, du cycle 2 au cycle 4, de façon à ce que l'élève aborde les mots selon leur degré de précision dans l'analyse du sens. Si par exemple, je rassemble les éléments de lexique se rapportant au déroulement d'une action (qui peut donc concerner aussi bien un événement historique qu'un événement météorologique à titre d'exemple) :

Déroulement de l'action

a) Événement

. ARRIVER
. AVOIR LIEU
. SE DEROULER
. SE METTRE A
. SE PASSER
. SE PRODUIRE
. SURVENIR
. TOUCHER

b) Phases de l’action

Début de l’action	Suite	Arrêt	Fin de l’action
. APPARAÎTRE . DEBUTER . SE DECLARER . SE DECLENCHER . DEMARRER . COMMENCER . ENTAMER . ENTREPRENDRE	. CONTINUER . DURER . SE MAINTENIR . SE POURSUIVRE . SE PROLONGER . PERSISTER . S’ETENDRE . NE PAS CESSER DE . (SE) SUCCEDER	. S’INTERROMPRE . S’ARRETER . REPRENDRE	. ABOUTIR . S’ACHEVER . S’ARRÊTER . CESSER DE . FINIR PAR/DE . (SE) TERMINER

On peut ainsi considérer que des verbes comme : *arriver, commencer, s’arrêter, finir* peuvent trouver leur place dès le cycle 2, alors que : *se produire, survenir, apparaître, persister, s’interrompre, s’achever*, seraient plus aisément en usage au cycle 3 et plus encore au cycle 4. S’agit-il là de purs phénomènes de synonymie ou bien de verbes qui portent un sens plus précis ? Ainsi *persister* et *maintenir* ne recouvrent pas les mêmes espaces de sens.

Il importe dans ces conditions d’opérer une répartition du vocabulaire à partir de différentes sources : textes des programmes, fiches du site Eduscol <https://eduscol.education.fr/>, manuels, fiches du groupe *La Main à la pâte* (<https://www.fondation-lamap.org/fr/ressources>), entretiens avec les professeurs des disciplines concernées. Ainsi pourront être construits des repères de progressivité¹⁷selon le niveau d’entrée des EANA à l’école.

Aspects pédagogiques

L’acquisition du vocabulaire par les EANA a pour objectif non pas de mettre en place un répertoire lexical restreint qui tiendrait compte de leur niveau initial de compétence, et les placerait dans une position de simple survie linguistique, mais d’opérer, dans les meilleurs délais, et selon des voies à déterminer, une action de rattrapage qui les mettrait à niveau avec leurs camarades francophones natifs. Sinon, ce serait les enfermer dans un statut d’élèves à compétence restreinte.

On ne saurait ici, et ce n’est d’ailleurs pas le but de cet article, développer l’ensemble des propositions pédagogiques susceptibles de (re)donner à l’enseignement/apprentissage du vocabulaire l’importance qui est la sienne auprès des EANA¹⁸. Mais l’enjeu, on l’aura compris, est essentiel, le fait que trop souvent cette question soit contournée, comme il en va d’ailleurs de même pour les apprenants en FLE, explique la faible performance constatée des EANA au sortir des UPE2A (*unité pédagogique pour élèves allophones arrivants*).

La mise en œuvre de projets transversaux peut faciliter, dans le cadre d'une pédagogie, la découverte de ce vocabulaire et assurer sa première mise en place, sachant que le travail de consolidation ne pourra s'opérer que sur un temps long, celui de l'apprentissage engagé dans les classes ordinaires d'inscription des EANA. Les thèmes liés à la sécurité, à la préservation de l'environnement, aux paysages, à la mémoire des lieux par exemple, par leur caractère transdisciplinaire peuvent ainsi contribuer à la découverte de ce vocabulaire intermédiaire, socle à venir des différents lexiques spécialisés en usage dans les différentes disciplines.

Avec la question de l'acquisition du vocabulaire dans les D(d)NL en direction des publics d'EANA, aucune solution ne paraît aujourd'hui immédiatement viable. En effet, s'il existe bien des outils qui permettent d'approcher les lexiques spécialisés selon des procédures automatisées telles certains concordanciers ou par l'établissement de certains corpus, ces travaux concernent avant tout les besoins liés à des publics spécialisés de type FOS ou FOU, mais non des publics scolaires. Les méthodologues et les enseignants, deux fonctions qui ne sont pas toujours dissociées, mais qui le sont parfois, devront, sur la base d'une ressource temporelle très restreinte, tout à la fois mettre en place les fondamentaux de la langue (phonétique, syntaxe, morphologie, orthographe) dans leurs différentes formes de réalisation, selon les niveaux d'entrée des élèves dans l'école, et en même temps donner au vocabulaire la place fondamentale qui est la sienne. Il ne s'agit pas seulement en effet *d'apprendre à parler à quelqu'un*, selon les logiques de l'interaction ordinaire, mais aussi *d'apprendre à parler de quelque chose*, et ce traitement de la fonction référentielle du langage, pour reprendre une vieille terminologie jakobsonienne, passe par la maîtrise progressive d'un vocabulaire de plus en plus étendu. Le français comme langue de scolarisation est un outil d'accès aux savoirs scolaires et permet aussi à l'élève de prendre place dans une scénographie pédagogique nouvelle (échanges professeur-élèves, élèves-élèves). Les horaires actuellement impartis sont notoirement insuffisants pour assurer l'ensemble de ces formations. Sachant qu'il ne saurait être question de les juxtaposer, ce qui conduirait à une impossibilité pratique en termes de gestion horaire, la possibilité de les intégrer peut être envisagée, de même qu'un travail de collaboration étroite avec le/les professeur(s) de la classe ordinaire d'inscription. Un important travail de recherche-action s'impose ainsi de façon à fournir aux enseignants les repères indispensables à l'établissement d'un lieu d'entrée lexical dans les apprentissages selon que les élèves sont accueillis à l'école élémentaire ou au collège.

Bibliographie

- Armagnague-Roucher, M., Rigoni, I., Cossée, C., Mendonça Dias, C., Tersigni, S. 2018. *Rapport de recherche EVASCOL. Étude sur la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (EFIV)*. INSHEA.
- Cherqui, G., Peutot, F. 2015. *Inclure : français de scolarisation et élèves allophones*. Paris : Hachette, coll. F.
- Conseil de l'Europe. 2001. CECRL « Compétence lexicale », p. 87-89. Paris : Didier.
- Cuq, J.P. 1991. *Le Français, langue seconde*. Paris : Hachette.
- Déro, M. 1998. *Inventaire du vocabulaire et développement des connaissances du cours préparatoire à la sixième de collège*, Rennes 2.
- Déro, M., Fenouillet, F. 2014. « Estimation du vocabulaire encyclopédique scolaire mémorisé à l'école élémentaire », *Bulletin de psychologie*, 12.
- Ehrlich S., Bramaud de Boucheron, G., Florin, A. 1978 *Le développement des connaissances lexicales à l'école primaire*. Paris : PUF.
- Gougenheim, G., Michéa, R., Rivenc, P., Sauvageot, A, 1964 (rééd.). *L'Elaboration du français fondamental (1^{er} degré)*. Paris : Didier.
- Grossmann, F. 2011. « Didactique du lexique : état des lieux et nouvelles orientations ». *Pratiques*, p. 149-150. [En ligne] : URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/1732> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/pratiques.1732> [consulté le 15 mai 2021].
- Hatier, S., Tutin, A. 2019. « Lexique et phraséologie scientifiques transdisciplinaires en sciences humaines : de la modélisation à la création d'une ressource lexicale », *Francophonie et innovation à l'université*, 1.
- INED, 2016. *Trajectoires et origines Enquête sur la diversité des populations en France*, sous la direction de Cris Beauchemin, Christelle Hamel et Patrick Simon, Collection Grandes Enquêtes.
- Jacques, M.P., Tutin, A. 2018. *Lexique transversal et formules discursives des sciences humaines*, ISTE Editions.
- Lieury, A. 2003. « Mémoires et apprentissages scolaires », *Etudes de linguistique appliquée*, 12.
- Phal, A., Beis, L. 1971. *Vocabulaire général d'orientation scientifique (VGOS). Part du lexique commun dans l'expression scientifique*. Paris : Didier.
- Vigner, G., 2009. *Le français langue seconde. Comment apprendre le français aux élèves nouvellement arrivés*. Paris : Hachette.

Notes

1. Pendant longtemps, le sigle DNL recouvrait les apprentissages portant sur les disciplines non linguistiques, autres que le français donc. C'était d'une certaine manière vouloir ignorer que ces disciplines comprenaient un volet linguistique tout aussi important, d'où la précision apportée par certains en reprenant le sigle sous la forme plus développée de *discipline dites non linguistiques*. Pour la commodité d'usage, nous préférons ici conserver la formulation DNL, sachant que bien évidemment la dimension proprement linguistique est celle qui va nous intéresser ici. Les textes officiels parlent aussi de « langue instrumentale des autres disciplines ».
2. « L'Education nationale œuvre à la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (EFIV), conformément à l'article L.111-1 du code de l'éducation et aux engagements internationaux de la France qui garantissent à tous les enfants de six à seize ans l'accès à l'instruction dès lors qu'ils sont présents sur le territoire national, quels que soient leur nationalité, leur situation personnelle ou leur mode de vie. »

3. On rappellera que les premières tentatives de scolarisation spécifique de publics identifiés comme relevant d'un traitement pédagogique particulier remontent au milieu des années 50.
4. Nous laisserons ici de côté la problématique associée de celle des *enfants du voyage*.
5. Voir la très grande enquête conduite par l'INED, 2016.
6. Voir J.P. Cuq, 1991. On notera encore que le ministère français de l'Éducation nationale attendra 2001 pour publier une brochure intitulée *Le Français, langue seconde*.
7. Voir G. Cherqui et F. Peutot, 2015.
8. Voir CECRL, « Compétence lexicale », p. 87-89, Didier, 2000.
9. Pour le détail des conditions d'inscription des EANA, « En l'état actuel de la législation aucune distinction ne peut être faite entre élèves de nationalité française et de nationalité étrangère pour l'accès au service public de l'éducation. Rappelons, en effet, que l'instruction est obligatoire pour les enfants des deux sexes, âgés entre six et seize ans, qu'ils soient français ou étrangers, dès l'instant où ils résident sur le territoire français. Les personnes responsables, au sens de l'article L.131-4 du code de l'éducation, d'un enfant de nationalité étrangère soumis à l'obligation scolaire, sont donc tenues de prendre les dispositions prévues par la loi pour assurer cette instruction. » Circulaire n° 2002-063 du 20-3-2002.
10. Estimation du vocabulaire encyclopédique moyen acquis de la 6^e à la 3^e avec le total recensé dans les manuels ainsi que les estimations de vocabulaire, pour les élèves ayant à chaque niveau la note scolaire la plus basse ou la plus élevée » A. Lieury, 2003.
11. Sur les conditions d'élaboration du *français fondamental*, lire G. Gougenheim, R. Michéa, P. Rivenc, A. Sauvageot, 1964.
12. CECRL, Conseil de l'Europe/Didier, 2001.
13. On retrouvera cette liste sur le site Eduscol, <https://eduscol.education.fr/186/liste-de-frequence-lexicale/>
14. Voir Hatier, S. et Tutin, A., 2019.
15. « S'il paraît essentiel que les enseignants de mathématiques soient sensibilisés aux dimensions langagières de leur discipline, mais aussi aux gestes professionnels en facilitant l'accès, il est réciproquement profitable que les enseignants de français qui exercent en UPE2A soient informés des types de discours mathématiques usités par leurs collègues, en vue de mieux accompagner les élèves mais sans avoir à prendre en charge un enseignement pour lequel ils ne sont pas formés. » Armagnague-Roucher M. et alii, 2018, p. 287. Sachant que ce qui vaut pour les mathématiques ici, vaut pour les sciences de façon plus générale.
16. Voir https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Mettre_en_oeuvre_son_enseignement_dans_la_classe/44/1/RA16_C3_SCTE_2_prog_lexique_C1_C2_C3_568441.pdf
17. On ne confondra pas ces indicateurs de progressivité dans un vocabulaire général à orientation scientifique avec la notion de *niveau de formulation* telle qu'elle a pu être exposée en différents ouvrages (voir Vigner, G., 2009) et qui traite des différents niveaux de formulation d'une notion. Ainsi sur la notion de respiration :
Après un effort, on a le cœur qui bat, on est essoufflé (cycle 2 et 3, école élémentaire).
Au cours d'une activité musculaire, des modifications s'opèrent (rythme cardiaque et respiratoire, température corporelle), à l'échelle de l'organisme (classe de 5^e, collège).
L'augmentation de l'activité physique s'accompagne d'un accroissement de la consommation de dioxygène et de nutriments par les cellules musculaires (classe de 2nde).
- On passe ainsi d'un simple constat, appréhendé de façon empirique, à une analyse conceptualisée du phénomène. On reste exact, tout en étant de plus en plus précis. Problématique qui est celle de tous les élèves, y compris les francophones natifs de l'école.
18. Pour une synthèse relativement récente sur la question, voir Grossmann F., 2011.



ISSN 1766-3059

ISSN en ligne 2260-7846

Synergies France n° 16 - 2022 p. 133-152

De l'erreur lexicale à la compétence lexicale en classe de français langue étrangère: analyse des productions écrites des apprenants croatophones

Nikolina Kastropil

Faculté de philosophie et lettres, Université de Zagreb, Croatie

nikolinakastropil@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-9794-5566>

Ivana Franić

Faculté de philosophie et lettres, Université de Zagreb, Croatie

ifranic1@ffzg.hr

<https://orcid.org/0000-0003-2922-4094>

Reçu le 18-05-2021 / Évalué le 20-06-2021 / Accepté le 08-09-2021

Résumé

Dans cette recherche, nous aborderons la compétence lexicale et le processus de sa construction à partir d'une analyse des erreurs relevées dans les productions écrites des apprenants croatophones. En comparant deux types de productions, notamment la composition et l'épreuve de vocabulaire, nous distinguerons différentes catégories d'erreurs. En même temps, nous chercherons à déterminer quels sont les facteurs qui influencent l'émergence des erreurs, notamment en considérant l'influence de la langue maternelle, le croate, ainsi que l'influence de l'anglais. Par conséquent, nous voulons montrer que l'étude des erreurs représente toujours une base solide pour une approche plus élaborée et plus systématique de l'enseignement/apprentissage du vocabulaire.

Mots-clés : lexique, enseignement des langues étrangères, compétence lexicale, erreur lexicale, analyse des erreurs

**From lexical error to lexical competence in French as a foreign language:
analysis of the written productions of Croatian learners**

Abstract

This article deals with lexical competence and the process of its construction based on an analysis of errors in the written productions of Croatian-speaking learners. By comparing the two types of productions (written essay and vocabulary test), we will distinguish different categories of errors and try to determine which factors influence the emergence of errors, in particular by considering the influence of the mother tongue, Croatian, as well as the influence of English. Therefore, our aim to point out that error analysis still represents a solid basis for a more elaborate and systematic approach to lexicon teaching/learning.

Keywords: lexicon, foreign language teaching, lexical competence, lexical error, error analysis

Introduction¹

Dans cet article nous nous pencherons sur le domaine de l'acquisition du lexique, plus précisément sur les notions de compétence lexicale et d'erreur lexicale. De fait, nous mettrons au centre de notre recherche le processus de la construction de la compétence lexicale chez les apprenants croates qui maîtrisent la langue française au niveau intermédiaire (B1). Dans ce cadre, notre objectif sera d'identifier et de décrire les erreurs lexicales dans les productions écrites des apprenants, ainsi que d'examiner les sources potentielles des erreurs (la langue maternelle, une autre langue étrangère).

Dans l'analyse nous mettrons en relief les erreurs lexicales les plus représentatives pour les apprenants croatophones, autrement dit pour les locuteurs dont la langue maternelle est le croate (le français et le croate sont deux langues bien différentes du point de vue typologique). Notre corpus consistera en une vingtaine de productions écrites, à savoir les épreuves de composition et les épreuves de vocabulaire. Nous essaierons d'y repérer des erreurs lexicales selon la typologie proposée par Ancil (2005 ; 2010 et 2012), qui prend en compte les erreurs formelles, les erreurs sémantiques et les erreurs relevant de la combinatoire grammaticale, lexicale et pragmatique. Une comparaison sera effectuée entre les résultats (notes) obtenus à chaque épreuve (de composition et de vocabulaire), en vue de fournir, pour chaque apprenant, une image du processus de la construction de sa compétence lexicale.

L'analyse des erreurs lexicales des productions écrites nous permettra de reconsidérer le statut de l'erreur lexicale dans la construction de la compétence lexicale, en tant que compétence en évolution constante. Notre objectif sera également de souligner l'utilité didactique de l'observation et de l'analyse des erreurs des apprenants.

1. Compétence lexicale

Selon le Dictionnaire de didactique dirigé par Jean-Pierre Cuq, le lexique est défini de la façon suivante (2003 : 155):

Le lexique désigne l'ensemble des unités constituant le vocabulaire d'une langue, d'une communauté linguistique, d'un groupe social [...] ou d'un individu. Du point de vue linguistique, en opposition au terme vocabulaire, réservé au discours, le terme lexique renvoie à la description de la langue comme système de formes et de significations, les unités de lexique étant les lexèmes.

En vue d'élargir le concept, Rey (1991) aborde le champ de la sémantique lexicale en considérant les éléments syntaxiques et en mettant en évidence l'interrelation

entre grammaire et lexique. Dans une perspective didactique, selon Tagliante, le vocabulaire serait le lexique actif, maîtrisé par un individu (Tagliante, 2006 : 149).

Les questions liées à l'acquisition du lexique ont fait l'objet de nombreuses études et travaux. Dans une optique de la linguistique appliquée, Granger et Monfort (1994), sur les traces de A. Rey, optent pour un concept pragmatique du lexique et proposent une analyse rigoureuse des erreurs lexicales. Quant aux aspects plus orientés vers l'enseignement/apprentissage du lexique, Leeman (2000 : 42) considère qu'il existe une « difficulté de didactiser le lexique ». Cependant, les années suivantes étaient fortement marquées par une réflexion plus importante sur différents aspects du lexique, soit sur son rapport à la lecture ou à l'écrit, soit sur les activités lexicales en classe (Sardier, Roubaud, 2020).

D. Ancil, dans ses réflexions sur la typologie des problèmes lexicaux, définit la compétence lexicale comme « un ensemble des connaissances et stratégies qui permettent à l'apprenant de mieux comprendre certains phénomènes lexicaux et de maîtriser de nouvelles unités lexicales » (Ancil, 2005 : 7). Bien entendu, la compétence lexicale est le pilier de la compétence linguistique : que ce soit aux niveaux grammatical, sémantique, syntaxique ou morphologique, elle imprègne la langue en totalité.

Une définition bien élaborée de la compétence lexicale se trouve dans le CECRL, notamment dans la partie consacrée aux compétences communicatives langagières, plus précisément dans le sous-chapitre portant sur la compétence linguistique : « Il s'agit de la connaissance et de la capacité à utiliser le vocabulaire d'une langue qui se compose 1. d'éléments lexicaux et 2. d'éléments grammaticaux et de la capacité à les utiliser » (CECRL, 2001 : 87).

La compétence lexicale de l'apprenant se mesure par « la quantité, l'étendue et la maîtrise du vocabulaire », et ce sont les « paramètres essentiels de l'acquisition de la langue et, en conséquence, de l'évaluation de la compétence langagière de l'apprenant » (CECRL, 2001 : 115).

Pour ce qui est du niveau B1, qui d'ailleurs concerne notre recherche, les échelles proposées, tant pour l'étendue que pour la maîtrise, sont les suivantes (CECRL, p. 88-89) :

- 1) *Possède un vocabulaire suffisant pour s'exprimer à l'aide de périphrases sur la plupart des sujets relatifs à sa vie quotidienne tels que la famille, les loisirs et les centres d'intérêt, le travail, les voyages et l'actualité.* (étendue)
- 2) *Montre une bonne maîtrise du vocabulaire élémentaire mais des erreurs sérieuses se produisent encore quand il s'agit d'exprimer une pensée plus complexe.* (maîtrise).

2. Erreur lexicale

Deux concepts de recherche, celui de l'analyse contrastive et celui de l'analyse des erreurs, se sont consacrés, au fil des décennies, à l'étude du phénomène d'erreur (prise traditionnellement comme un « écart par rapport à la norme »). L'analyse contrastive entreprend une étude de deux langues en question (ou « en contraste ») dans le but d'exposer leurs dissemblances et ressemblances. « Pour prévoir les erreurs des apprenants, les didacticiens fondaient leurs espoirs sur l'analyse contrastive, qui se situe elle-même dans la tradition de la grammaire comparée ». (Cuq, Gruca, 2005 : 390).

Au cours de l'apprentissage d'une langue étrangère, l'apprenant confronte la grammaire intériorisée de sa langue maternelle et les éléments de la langue étrangère qu'il connaît ou qu'il découvre. Le transfert positif et le transfert négatif sont des facteurs incontournables dans le processus de l'apprentissage. L'effet négatif d'un apprentissage sur un autre est désigné par le terme de l'interférence.

L'analyse contrastive met l'accent surtout sur la structure, la pratique et l'apprentissage inductif tandis que l'analyse des erreurs met en avant le processus linguistique et cognitif. En vue d'expliquer la nature même du transfert, Besse et Porquier estiment que « on ne transfère pas seulement des structures linguistiques et des habitudes verbales, mais essentiellement l'expérience langagière et cognitive intériorisée par l'individu » (Besse, Porquier, 1991 : 203). D'autre part, lors de l'analyse, il convient de prendre en compte un ensemble de conditions : « la langue de départ de l'apprenant, les autres langues étrangères apprises au préalable, les difficultés connues de la langue cible, la situation endo ou exolingue » (Cuq, Gruca, 2005 : 391). Pour Ancil (2012), l'erreur englobe tous les écarts linguistiques par rapport à ce que produirait un locuteur expert, indépendamment de leur « gravité » ou de leur systématicité.

C'est grâce à l'approche communicative que l'attitude envers l'erreur change radicalement, de fait « la nécessité de la communication étant plus importante que le souci de correction de la langue » (Defays, Meunier, 2015 ; Tagliante 2006). Dès lors, les erreurs s'avèrent des « indices inévitables » dans la construction des compétences de l'apprenant. (Damić Boháč, Pečnik, 2018 : 10).

Pour ce qui concerne les erreurs dans les productions écrites des apprenants (l'écrit en tant qu'activité sociale, dont les spécificités touchent tout ce qui est lié à la scripturalité : le sujet lisant/écrivain, le texte et le contexte, cf. Babot, Helman, Pastor, 2007), elles sont généralement évaluées sous deux aspects différents : le niveau pragmatique et le niveau linguistique. Rappelons aussi que le CECRL répertorie plusieurs types d'erreurs, à savoir les erreurs phonétiques,

orthographiques, lexicales, morphologiques, syntaxiques, sociolinguistiques (socio-culturelles) et pragmatiques (CECRL : 119), ce qui s'inscrit dans une grande mesure dans la typologie élaborée par Tagliante (2001).

Dans un sens plus étroit et selon Granger et Monfort (1994), l'erreur lexicale est imputable à une mauvaise connaissance des propriétés inhérentes au mot, que celles-ci soient d'ordre logico-sémantique (le sens dénotatif), stylistique (le registre), collocationnel (la combinatoire lexicale) ou lexico-grammatical (les propriétés morpho-syntaxiques du mot). Par ailleurs, la classification de Granger et Monfort distingue entre les erreurs lexico-grammaticales et les erreurs lexicales stricto sensu, ces dernières comprenant les erreurs logico-sémantiques, les erreurs stylistiques et les erreurs syntagmatiques. Quant aux aspects méthodologiques, ces deux chercheurs distinguent clairement entre description linguistique et explication psycholinguistique des erreurs, ce que nous adoptons comme procédé très important pour notre recherche.

Dans notre recherche, nous nous sommes inspirées du travail de D. Ancil (2005 ; 2010 et 2012) qui, de son côté, s'appuie sur la théorie Sens-Texte de Mel'čuk, Clas et Polguère (1995), plus précisément sur la lexicologie explicative et combinatoire. Ce sont surtout les concepts de combinatoire et de combinatoire restreinte qui sont mis en avant par cette théorie (en d'autres mots, l'ensemble des propriétés qui régissent le « comportement » d'un mot lorsqu'il apparaît en contexte de phrase) et qui limitent les situations dans lesquelles ce mot peut être utilisé (Ancil, 2012).

En conséquence, notre démarche prendra en compte deux conceptions de l'erreur lexicale : i) tout emploi inapproprié d'une lexie ayant comme cause des connaissances insuffisantes de ses propriétés sémantiques, formelles et/ou de cooccurrence (un emploi est jugé inapproprié s'il mène à l'agrammaticalité, mais aussi s'il en résulte une maladresse (Hamel, Milicevic, 2007 : 29) ; ii) erreur linguistique qui concerne une propriété inhérente à l'unité lexicale, que cette propriété soit d'ordre formel, sémantique, lexico-grammatical, collocationnel ou pragmatique (Ancil, 2012 : 65).

Afin d'effectuer notre analyse et compte tenu du caractère des données recueillies dans notre recherche, nous retiendrons la typologie descriptive des erreurs lexicales proposée par Ancil (2005 ; 2010 et 2012) et qui prend en compte :

- 1) les erreurs formelles : phénomène qui survient quand le « scripteur ne semble pas connaître ou maîtriser la forme qui véhicule le sens qu'il tente d'exprimer » (Ancil, 2010 : 195) ;
- 2) les erreurs sémantiques : phénomène qui comprend la « distance sémantique entre l'unité lexicale utilisée et le sens visé » (Ancil, 2010 : 196) ;

- 3) les erreurs relevant de la combinatoire restreinte - combinatoire grammaticale : « les propriétés liées au comportement morphosyntaxique de l'unité lexicale » (Anctil, 2010 : 197) ;
- 4) les erreurs relevant de la combinatoire restreinte - combinatoire lexicale : les phénomènes liés aux collocations (choix d'un collocatif inapproprié, non-respect des contraintes d'emploi du collocatif, etc. (Anctil, 2010 : 199) ;
- 5) les erreurs relevant de la combinatoire restreinte - combinatoire pragmatique : les registres de langue, le contenu connotationnel incompatible avec le contexte (Anctil, 2010 : 200).

Après avoir expliqué notre cadre théorique, nous chercherons à présenter l'essentiel de la méthodologie appliquée dans notre recherche.

3. Méthodologie

Dans notre recherche, l'objectif sera d'identifier et d'expliquer les erreurs lexicales qui indiqueraient dans quelle mesure est développée la compétence lexicale en français écrit chez les apprenants croates. Afin d'atteindre nos objectifs, nous fournirons une analyse des compositions et des épreuves de vocabulaire. Une fois présentée l'analyse des données, nous ferons une comparaison entre les résultats obtenus dans les compositions et ceux obtenus dans les épreuves de vocabulaire, y compris une analyse détaillée pour chaque apprenant (composition + épreuve de vocabulaire + notes correspondantes attribuées par l'enseignante). Finalement, nous allons mettre en relief les ressemblances et dissemblances que nous considérons comme les plus importantes pour la construction de la compétence lexicale chez les apprenants croates.

3.1. Corpus d'analyse et échantillon

Notre corpus est constitué de onze compositions (sur un sujet donné par l'enseignante) et de onze épreuves de vocabulaire, rédigées par les onze apprenants du 4^e lycée de Zagreb (classe de 3^e, 3^e année d'apprentissage du français, l'année scolaire 2018/2019). Les épreuves et les compositions ont été corrigées et notées par l'enseignante qui dispense des cours de FLE au lycée. En vue de notre analyse et pour assurer l'anonymat des participants à la recherche, nous avons attribué à chaque apprenant un identifiant, comprenant l'initiale « E » (pour « élève » plutôt que « A » pour « apprenant » afin d'éviter la confusion possible avec les niveaux de langue A1, A2...) accompagnée d'un numéro (1, 2, 3...) ce qui donne E1 « élève 1 », E2 « élève 2 » et ainsi de suite. Nous avons recueilli au total 22 productions des

apprenants afin d'observer la construction de la compétence lexicale à partir de leurs productions écrites.

3.2. Hypothèses de la recherche

Dans notre recherche, nous partons des hypothèses suivantes :

- a) Le lexique employé dans la production écrite des apprenants, notamment dans leurs compositions, serait influencé par le lexique de leur langue maternelle, le croate, ainsi que par l'anglais, leur première langue étrangère ;
- b) Les erreurs seraient les plus nombreuses dans le domaine de l'orthographe, ce qui correspondrait, d'après la typologie retenue, aux erreurs formelles ;
- c) Les résultats obtenus dans les compositions correspondraient à ceux obtenus dans les épreuves de vocabulaire : il existe une corrélation positive entre les notes attribuées à deux productions écrites.

4. Analyse du corpus et résultats obtenus

Dans un premier temps, notre objectif sera de présenter les résultats d'évaluation des compositions ainsi que de les répartir dans les tableaux. Dans l'étape suivante, nous présenterons un aperçu des erreurs lexicales relevées, regroupées en catégories selon la typologie retenue. Les sections suivantes seront consacrées à une étude plus détaillée des exemples (phrases, locutions, unités lexicales précises) produits par les apprenants et comprenant des erreurs (ainsi que les clarifications et explications correspondantes).

4.1. Compositions

Les apprenants ont rédigé les compositions en respectant la consigne suivante : *Vous écrivez au maire de votre ville pour vous plaindre du peu de mesures écologiques mises en place et faire des propositions. Exposez vos arguments de manière détaillée en citant des exemples précis.* Ecrivez un texte construit et cohérent. (160 mots)

L'enseignante a corrigé les compositions des apprenants à l'aide de la grille d'évaluation de la production écrite pour le niveau B1 (à l'exemple du DELF), qui prend en compte : l'étendue du vocabulaire, la maîtrise du vocabulaire et de l'orthographe lexicale. Lors de l'évaluation, elle a également pris en compte la cohésion et la cohérence du texte écrit.

Nous présenterons, sur la figure ci-après, le nombre approximatif de mots écrits et d’erreurs lexicales relevées (avec les pourcentages correspondants).

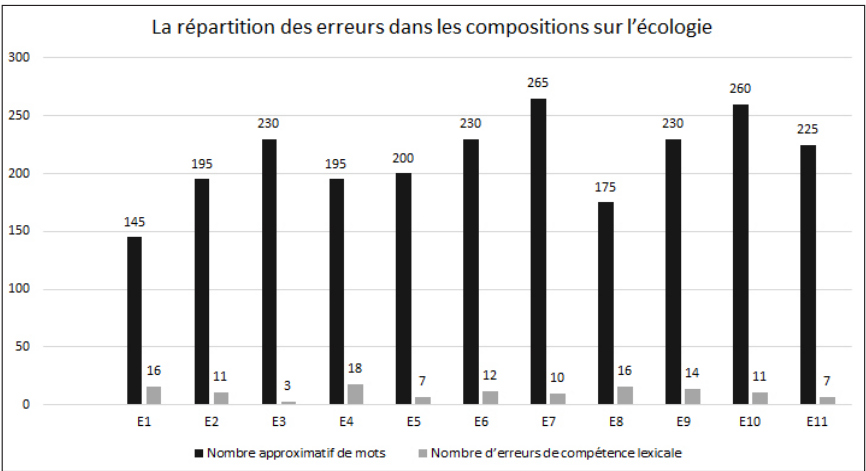


Figure 1 : La répartition des erreurs lexicales dans les compositions : le nombre de mots écrits par chaque apprenant et le nombre d’erreurs (E = élève ; 1, 2, 3... identifiant de l’élève)

La Figure 1 montre la relation entre le nombre de mots écrits par chaque apprenant et le nombre d’erreurs relevées. Il en ressort que le nombre d’erreurs n’est pas en corrélation linéaire avec le nombre de mots écrits au total. Cela montre l’importance du processus d’évaluation selon l’échelle choisie (pour déterminer les types d’erreurs). Nous présenterons, dans le tableau suivant, plus en détail les types d’erreurs lexicales :

Type d’erreur lexicale (Anctil 2005 ; 2010 ; 2012)	Tous les apprenants	%
Les erreurs formelles	37	29,6
Les erreurs sémantiques	27	21,6
Les erreurs liées à la combinatoire restreinte : la combinatoire grammaticale	35	28
Les erreurs liées à la combinatoire restreinte : la combinatoire lexicale	12	9,6
Les erreurs liées à la combinatoire restreinte : la combinatoire pragmatique	14	11,2
Au total	125	100

Tableau 1 : Les erreurs lexicales, suivant la typologie de Anctil (2005 ; 2010 ; 2012), tous les apprenants

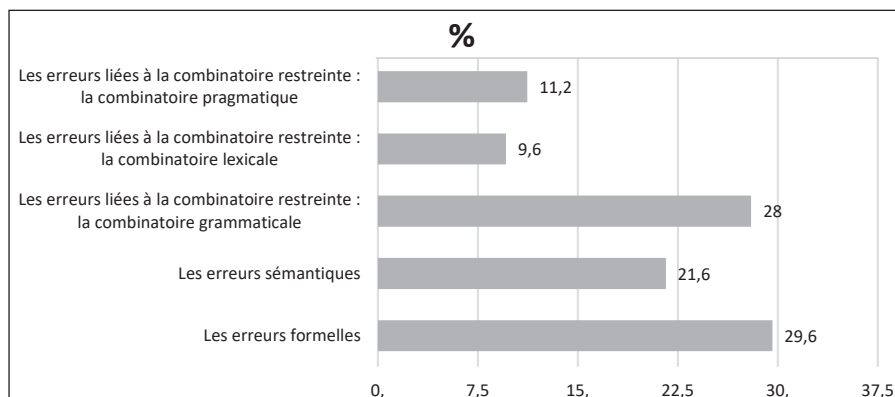


Figure 2 : La répartition des erreurs lexicales, suivant la typologie de Ancil (2005 ; 2010 ; 2012)

Au vu du tableau et de la figure précédents, il ressort la conclusion suivante : la correction des 11 compositions a révélé un total d'erreurs lexicales (125). Parmi ces erreurs, les erreurs formelles viennent en premier lieu (29,6 %), suivies par les erreurs liées à la combinatoire grammaticale (28 %), puis par les erreurs sémantiques (21,6 %) et les erreurs liées à la combinatoire pragmatique (11,2 %), tandis que les difficultés de la combinatoire lexicale (9,6 %) viennent en dernier lieu.

4.1.1. Erreurs formelles

Compte tenu des contraintes liées à l'exécution de la tâche de production écrite (absence de manuels qui pourraient servir d'aide lors de la structuration de l'écrit), chaque apprenant était censé « puiser » dans son propre vocabulaire et mobiliser son potentiel lexical. Ce fait contribue au nombre total d'erreurs lexicales, et notamment celles d'ordre formel, elles seraient de trois types : a) erreurs d'orthographe lexicale, b) barbarismes et c) unités lexicales inexistantes.

Pour ce qui est des erreurs d'orthographe lexicale, elles ne sont pas très nombreuses, nous citons les exemples les plus représentatifs :

- (1) *pubels (E1) (forme attendue : poubelles)
- (2) *lissé (E2) (forme attendue : lycée)
- (3) *concluire (E4) (forme attendue : conclure)
- (4) *acun (E6) (forme attendue : aucun)
- (5) *entaire (E8) (forme attendue : entière)

Citons également le cas du mot problème que nous trouvons sous trois réalisations différentes : tout d'abord avec le redoublement de la consonne le *problemmme,

puis avec l'omission de l'accent grave *probleme et finalement sans la dernière lettre e : *problem. Ceci montre toute la complexité, pour les apprenants, de « deviner » la forme du mot français problème, puisque ce seraient évidemment le mot anglais problem et le mot identique croate problem qui influencent le choix des apprenants, et en plus, l'accent mis sur la syllabe finale fait penser, sans doute, à un possible redoublement de la consonne à la fin du mot. Il convient de mentionner le cas du mot exemple, que nous trouvons sous la forme *exemple, sans doute sous l'influence de l'anglais. Le verbe polluer est aussi influencé par le transfert négatif de l'anglais (interférences lexicales et orthographiques) : E7 écrit gens qui *pollute (les gens qui polluent).

Nous n'avons repéré que deux formes de mots complètement inexistantes, dont la première est influencée par le suffixe anglais -ation, tandis que l'autre peut être liée à la maîtrise insuffisante de l'adverbe beaucoup et son orthographe (ou bien au manque d'attention de l'apprenant).

(6) *réciclation (E6) → recyclage

(7) *beaup (E4) → beaucoup.

4.1.2. Erreurs sémantiques

Cette catégorie regroupe les erreurs des mots synonymiques, des collocations sémantiques, ainsi que la création de redondances, de répétitions, de pléonasmes (Ancitil 2012). Dans certains cas, il s'agit de termes (quasi)synonymes. Par exemple, en dépit du fait qu'il s'agit d'un « synonyme » du mot élève, l'emploi du mot étudiant n'est pas adéquat dans la phrase suivante (1) :

(8) Je suis étudiant du 4ème lycée. (E1) (forme attendue : élève)

(9) Vous devez aussi encourager plus de peuples à prendre le transport public.
(E1) (forme attendue : gens)

(10) Les peuples aussi gaspillent l'électricité. (E10) (forme attendue : gens)

(11) Il y a trop de peuples qui ne *netoye pas apres son chien. (E1) (forme attendue : beaucoup de gens)

(12) Notre ville ne possède suffisant numéro de poubelles. (E1) (forme attendue : un nombre suffisant)

Plusieurs apprenants choisissent le mot étudiant, un mot de sens proche du mot élève, mais dont l'emploi diffère beaucoup. De fait, le mot anglais student désigne une personne qui fait des études supérieures ou qui reçoit un enseignement dans un établissement scolaire, ce qui couvre le champ lexical du mot étudiant et élève (lycéen). Par contre, en français, il existe une différence sémantique bien claire :

élève 'celui, celle qui reçoit un enseignement dans un établissement scolaire' et étudiant 'personne qui fait des études supérieures dans une université ou un établissement d'enseignement supérieur'.

L'emploi erroné de *peuple* au lieu de *gens* proviendrait de l'influence du mot anglais *people*. Les apprenants (E1 et E10) utilisent le mot *peuple* dans (9), (10) et (11) sans se rendre compte de la différence sémantique : *peuple* 'ensemble d'êtres humains formant une communauté structurée, d'origine commune' vs. *gens* 'personnes en nombre indéterminé'. En croate, le substantif *narod* correspond à l'unité lexicale *peuple* tandis que le substantif pluriel *ljudi* (sg. *čovjek* 'homme') correspond au mot français *gens*.

Une autre confusion peut apparaître dans le cas de notions assez proches, comme dans l'exemple (12) : nombre 'unité ou collection d'unités' vs. numéro 'nombre donnant la position d'une chose dans une série'. Ceci serait probablement dû au fait que l'apprenant ne maîtrise pas encore suffisamment les règles d'emploi de ces deux vocables français.

4.1.3. Erreurs relevant de la combinatoire restreinte

Dans cette catégorie, nous avons relevé plusieurs erreurs qui peuvent être réparties, selon la typologie de D. Ancil (cf. supra), en trois sous-catégories : celle relevant de la combinatoire grammaticale, de la combinatoire lexicale et de la combinatoire pragmatique. Afin de faciliter l'analyse, nous les désignerons ci-après par les syntagmes abrégés : combinatoire grammaticale, combinatoire lexicale et combinatoire pragmatique.

4.1.3.1. Combinatoire grammaticale

Pour ce qui est des erreurs relevant de la combinatoire grammaticale, dans le domaine nominal elles sont liées pour la plupart au non-respect du genre ainsi qu'au non-respect de classe des mots de l'unité lexicale (Ancil, 2012) :

- (13) (...) c'est *le façon le plus effectif (...) (E4) (forme attendue : la façon la plus efficace)
- (14) (...) la pollution lumineux (...) (E8) (forme attendue : la pollution lumineuse)
- (15) (...) aux parcs publiques (...) (E5) (forme attendue : dans des parcs publics)
- (16) (...) *le ville qui est plus beau (...) (E9) (forme attendue : la ville qui est plus belle)

Nous pouvons aussi remarquer le non-respect de la classe des mots de l'unité lexicale : la forme erronée de l'indéfini tout se répète dans les exemples suivants :

(17) *touts le Zagreb (E1) (forme attendue : tout Zagreb)

(18) *tout les personnes (E8) (forme attendue : toutes les personnes)

Les apprenants ne sont pas parvenus à s'approprier la forme correcte de l'adjectif ou du pronom tout, qui est variable en genre et en nombre, contrairement à l'adverbe tout. Les apprenants ne maîtrisent pas suffisamment ces structures, d'ailleurs assez nombreuses et fréquentes. Par conséquent, certains apprenants changent le genre et le nombre, mais de manière incorrecte.

Toujours dans le domaine nominal, les apprenants ne semblent pas encore maîtriser la règle selon laquelle les noms singuliers se terminant en « s, x, ou z » ne changent pas au pluriel. Nous avons remarqué cette erreur dans un bon nombre de compositions, sous diverses formes : gazes ou gazs au lieu de gaz :

(19) (...) et ainsi diminuer les *gazes de serre. (E9) (forme attendue : (...) et ainsi diminuer la pollution)

(20) (...) pour réduire l'émission des *gazs polluants. (E3) (forme attendue : (...) pour réduire l'émission des gaz polluants)

Voici deux cas de l'emploi des possessifs ou démonstratifs qui ne conviennent pas :

(21) son chien (E1) (forme attendue leur chien)

(22) ces (E1) (forme attendue : c'est)

D'autre part, le domaine verbal semble être le plus affecté par les erreurs de régime : d'abord nous observons l'emploi transitif d'un verbe intransitif :

(23) De plus, il doit être plus des *publicitées éducatives au télé (...). (E4)

En fait, dans la phrase (23), l'influence du croate est évidente à travers une tendance à la traduction littérale : Treba biti više reklama na televiziji (cro. trebati 'devoir' ou 'falloir', selon le contexte). L'apprenant emploie le verbe être (cro. biti) au lieu du verbe avoir, il choisit ensuite le sujet apparent (il) au lieu du pronom indéfini on. De plus, le verbe devoir n'est pas un verbe impersonnel comme, par exemple, le verbe falloir.

Voici un autre exemple de l'emploi incorrect du verbe transitif (24), c'est le verbe concerner, ici dans l'emploi pronominal, probablement sous l'influence des structures croates tiče se, odnosi se (se étant le pronom réfléchi en croate) ; la forme attendue serait en ce qui concerne :

(24) Aussi, ce qui *se concerne de transport public, selon moi, les gens doivent l'utiliser plus souvent... (E4)

Qui plus est, les erreurs de régime proviennent souvent d'un mauvais choix de la préposition. Les apprenants mélangent les prépositions à et de, notamment quand il s'agit du verbe inciter (25) et (26), qui doit être accompagné de la préposition à :

(25) (...) je vous propose de *reduire les prix des billets et d'inciter les gens d'utiliser le tram plus souvent que le bus. (E4)

(26) Si on peut inciter les habitants de faire ces choses (...) (E9)

4.1.3.2. Combinatoire lexicale

Les erreurs relevant de la combinatoire lexicale mettent en évidence les phénomènes liés aux collocations (choix d'un collocatif inapproprié, non-respect des contraintes d'emploi du collocatif, etc., cf. Anctil, 2010 : 199). Ces erreurs concernent surtout, cette fois encore, le domaine verbal. Nous présenterons ci-après un nombre d'exemples les plus représentatifs :

(27) Je sais que c'est notre *compalibilité mais nous sommes besoin de votre aide. (E2)

(28) Finalement, je pense qu'il est *nécessaire de faire l'action et d'encourager les citoyens à faire les bons décisions. (E7)

(29) (...) je crois que vous avez faire cette situation *meilleur. (E1)

Dans l'exemple (27) nous observons la maîtrise insuffisante de l'expression avoir besoin de, il s'agit probablement d'une confusion des verbes être et avoir. De manière semblable, nous découvrons deux choix intéressants des apprenants dans (28) et (29) : dans la première collocation doit figurer le verbe prendre : prendre de bonnes décisions, alors que la deuxième situation exige le verbe rendre : rendre cette situation meilleure. Le verbe faire, en tant que « verbe support » ou « valeur sure », ayant une fréquence très élevée, semble avoir attiré l'attention des apprenants et leur a semblé un choix « sûr ».

Parfois, les apprenants évitent d'employer des collocations ou ils les emploient de manière maladroite, comme dans le cas de collocations prendre en considération (30) ou réchauffement climatique (31):

(30) (...) *j'espère que vous allez considerer mes *propostitions. (E5)

(31) (...) pour mettre les gens au *courrent de réchauffage global. (E4)

(32) Il faut que vous prenniez l'action. (E10)

De toute évidence, les apprenants essaient de « forger » des collocations comprenant la composante nominale assez abstrait, comme c'est le cas du mot action dans l'exemple (32), au lieu de recourir à un syntagme ayant un sens plus précis.

Il ressort de notre analyse qu'il n'y a pas tellement d'erreurs dans cette catégorie, probablement vu le fait que les apprenants se sentent rassurés en rédigeant un texte sur un sujet bien connu et actuel (un sujet qui demande d'ailleurs leur implication et leur part active dans la proposition des mesures écologiques à entreprendre).

4.1.3.3. Combinatoire pragmatique

Ces erreurs proviennent de l'emploi des unités lexicales incompatibles avec le contexte ainsi que les registres de langues inappropriés. Bien que les erreurs dans cette catégorie ne soient pas si nombreuses (11,2 % de toutes les erreurs), nous présenterons les exemples les plus significatifs :

- (33) Bonjour monsieur Bandić, à mon avis il y a beaucoup de *problems écologiques en Zagreb. (E1)
- (34) (...) comme par exemple, éteindre l'eau (...) (E6)
- (35) [...] avec ses voisins dans même voiture au travail et *divide l'argent pour l'essence. (E9)
- (36) [...] c'est de mettre plus des poubelles. (E9)
- (37) On baisserait les charges electriques de la ville (...) (E8)

L'exemple (33) montre l'emploi inapproprié de la forme d'adresse au maire de la capitale par : Bonjour monsieur Bandić. Cette forme familière ne correspond pas au contexte : il faut s'adresser au maire et par conséquent, recourir à un style plus formel. Un autre apprenant, dans l'exemple (34), sous l'influence du croate, emploie le syntagme éteindre l'eau (en croate : ugasiti vodu), la forme attendue serait fermer le robinet. De manière semblable, dans l'exemple (35) l'apprenant (E9) recourt au verbe *divide dans le syntagme divide l'argent, pour la situation de covoiturage, ce qui donnerait en français partager les frais. Par la suite, un autre apprenant propose de mettre plus des poubelles (en croate : staviti više kanti za smeće), la tournure appropriée serait augmenter le nombre de poubelles (36). Et finalement, nous avons repéré l'expression baisser les charges électriques (37) qui provient sans doute du croate smanjiti troškove/račun za struju. En français, l'expression appropriée serait baisser la facture d'électricité.

Quant à l'emploi d'une unité lexicale qui appartient à un registre inapproprié, signalons l'emploi fréquent de la forme informelle du mot « cela » dans les exemples suivants :

- (38) c'est pour ça que (...) (E5) (forme attendue : c'est pour cela)
- (39) *ca fache les citoyens (...) (E2) (forme attendue : cela fache les citoyens)

Toutefois, les erreurs relevées dans cette catégorie ne sont pas tellement fréquentes chez les apprenants, bien que certains choix lexicaux exposés ci-avant puissent surprendre.

4.2. Les épreuves de vocabulaire

Il s'agit d'une épreuve de vocabulaire constituée de quatre types d'exercices (synonymes, antonymes, définitions, vrai ou faux. Les deux premiers exercices abordent les synonymes (quels sont les antonymes des mots suivants : l'ainé, les vêtements ringards, démolir, se méfier de, concéder) et les antonymes (quels sont les synonymes des mots suivants : se mettre sur son 31, lors de, sobre, volontiers, poursuivre, lorsque, être issu de, détériorer, sauvegarder). Dans le troisième exercice les apprenants sont censés écrire les définitions des mots suivants : être débordé, un produit dégriffé, la femme au foyer, sécher les cours, la subvention. Le quatrième exercice est de type vrai ou faux, avec un nombre de phrases qui portent sur le système éducatif en France (secondaire et universitaire) : le baccalauréat et le master, le troisième cycle, le cursus). Dans le tableau suivant nous présentons des résultats par type d'erreur ; le nombre d'erreurs se réfère à la totalité des apprenants :

Type d'erreur (Domaine)	Erreurs, tous les apprenants	%
Antonymes	20	27,40
Synonymes	25	34,25
Définition des mots	10	13,70
Question vrai ou faux	18	24,66
Au total	73	100

Tableau 2 : Les erreurs dans les épreuves de vocabulaire par type, tous les apprenants

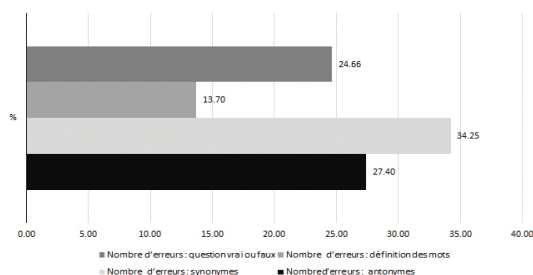


Figure 3 : Les erreurs dans les épreuves de vocabulaire

Dans le Tableau 2 et sur la Figure 3, on peut remarquer que les synonymes représentent la plupart des erreurs relevées dans les épreuves de vocabulaire, presque 35 %. Les antonymes suivent, avec 27,40 % dans le total des erreurs ; les erreurs relevées dans les questions vrai/faux correspondent à presque 25 % et, finalement, les erreurs liées aux définitions participent avec un taux de 13,70 % dans le total des erreurs relevées.

Parmi les antonymes recherchés, nous constatons que le verbe se méfier de pose des problèmes aux apprenants qui ne parviennent pas à trouver l'antonyme : se fier de au lieu de se fier à.

Dans la catégorie des synonymes, signalons le mot volontiers 'avec plaisir' qui est interprété incorrectement par certains apprenants comme 'bénévole', sans doute à cause de la confusion avec le mot volontaire.

En ce qui concerne les définitions, c'est le mot subvention qui présente des difficultés pour les apprenants croates. Le mot croate subvencija est fort semblable et sa signification est la même qu'en français. Comme il s'agit d'un terme appartenant à un domaine spécifique (administration publique), les apprenants ne comprennent pas ce concept et ont du mal à l'expliquer en français.

Finalement, l'exercice vrai/faux met en évidence le savoir socioculturel de l'apprenant et porte sur les faits liés au système éducatif français. Étant donné que la langue véhicule la culture, le vocabulaire est un porteur incontournable de l'aspect socioculturel de la langue. Dans ce domaine, pour le constat « l'enseignement public en France est laïque » on a relevé 33 % des réponses incorrectes, probablement à cause de la maîtrise insuffisante du substantif assez abstrait laïque.

4.3. Comparaison : résultats des compositions et des épreuves de vocabulaire

Dans la dernière partie de notre démarche analytique, nous nous pencherons sur les résultats des apprenants dans la composition et dans l'épreuve de vocabulaire. Nous prendrons en compte également les notes attribuées aux travaux des apprenants par leur enseignante. Cette comparaison aura pour objectif de déterminer si les résultats de chaque apprenant à l'épreuve de composition (nombre de mots, nombre d'erreurs, note attribuée) et à l'épreuve de vocabulaire (nombre d'erreurs et note attribuée) s'accordent pour chaque apprenant et s'il y a des écarts. Ceci viendra compléter deux analyses antérieures et nous permettra en même temps de déterminer dans quelle mesure la compétence de chaque apprenant est développée.

Élève	Composition			Épreuve de vocabulaire	
	Nombre de mots	Nombre d'erreurs	Note	Nombre d'erreurs	Note
E1	145	16	2	21	1
E2	195	11	2	7	3
E3	230	3	5	0	5
E4	195	18	4	2,5	4
E5	200	7	5	9	2
E6	230	12	4	5,5	4
E7	265	10	5	4	4
E8	175	16	4	8	2
E9	230	14	4	9	2
E10	260	11	4	7	3
E11	225	7	5	6	3

Tableau 3 : Comparaison des résultats (notes) obtenus dans les compositions et aux épreuves de vocabulaire, par apprenant (E = élève ; 1, 2, 3... identifiant de l'élève)

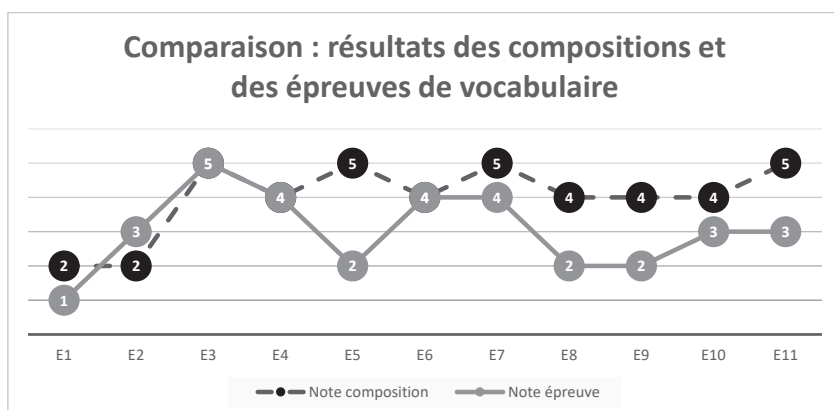


Figure 4 : Comparaison des résultats (notes) obtenues pour les compositions (en pointillé) et aux épreuves de vocabulaire, par apprenant (élève = E1, E2, E3, etc.)
Notation : « insuffisant » (1), « suffisant » (2), « bien » (3), « très bien » (4) et « excellent » (5).

Le graphique de la Figure 4 nous permet d'observer deux courbes : celle représentant les notes attribuées à la composition et celle (en pointillé) indiquant les notes attribuées à l'épreuve de vocabulaire. Notons que le système éducatif croate comprend cinq notes au total, allant de « insuffisant » (1), « suffisant » (2), « bien » (3), « très bien » (4) et « excellent » (5). En abscisse nous avons porté les identifiants des apprenants, sur l'ordonnée, les notes par ordre croissant. Les deux points, pour tout apprenant, représentent les deux notes attribuées à chaque apprenant : une

pour la composition, l'autre pour l'épreuve de vocabulaire. En conséquence, nous pouvons observer quatre situations différentes : a) l'accord total des notes pour E3 et E4 ; b) l'écart minimal des notes (d'une note) pour E1, E2, E7 et E10 ; c) l'écart plus significatif (de deux notes) pour E8, E9 et E11 et d) l'écart le plus significatif (de trois notes) pour E5. Cette figure est instructive : elle confirme partiellement notre 3e hypothèse (cf. ci-dessus 3.2.) disant qu'il existe une corrélation positive entre les notes attribuées à deux productions écrites. Les écarts observés indiquent que les apprenants, bien qu'ils aient obtenu de bonnes notes en composition, n'ont pas tellement bien réussi à l'épreuve de vocabulaire. Cela témoigne également que les critères plus précis sont appliqués à l'épreuve de vocabulaire, alors que dans le cas de la composition, l'évaluation s'avère être bien plus complexe, vu la nécessité de prendre en compte les critères tels que la cohérence, cohésion, etc. En même temps, cela signifie, dans le cas de la composition, que la relation entre le nombre de mots et le nombre d'erreurs commises (comme dans le cas de E5) n'est pas un facteur décisif dans l'évaluation.

Conclusion

Selon notre première hypothèse, les erreurs des lycéens croates à l'écrit sont influencées par leur langue maternelle (le croate) et l'anglais, leur première langue étrangère. À travers certaines erreurs formelles, nous avons montré l'influence inéluctable de l'anglais (les mots exemple ou problème). D'autre part, l'orthographe française pose des difficultés aux apprenants croates parce qu'elle possède beaucoup d'éléments qui n'existent pas dans leur langue maternelle. Ceci pourrait expliquer l'incidence d'un tel nombre d'erreurs formelles.

Les erreurs liées à la combinatoire grammaticale viennent en deuxième lieu. Nous avons remarqué la tendance inconsciente à la traduction mot à mot, ce qui amène les apprenants à choisir des prépositions erronées, genre incorrect du nom en français ou une classe de mots inappropriée. Pour ce qui est des erreurs sémantiques, nous avons constaté quelques irrégularités quand il s'agit des quasi-synonymes comme élève/étudiant, gens/people. Ces erreurs méritent une attention particulière en classe, étant donné leur proximité sémantique avec les mots de la langue maternelle (ou L1).

Pour ce qui est de l'épreuve de vocabulaire, il ressort que les synonymes représentent la plupart des erreurs relevées, suivies par les antonymes ; puis viennent les questions vrai/faux et finalement les erreurs liées aux définitions. Nous citons les cas les plus représentatifs : dans la catégorie des synonymes, c'est l'adverbe volontiers, pour les antonymes, le verbe se méfier de. Pour la catégorie des définitions,

nous citons le mot subvention qui présente des difficultés pour les apprenants croates. Quant au savoir socioculturel, nous constatons que l'adjectif laïque pose des difficultés aux apprenants.

En ce qui concerne la notation, nous avons comparé les résultats (notes) des apprenants obtenus à l'épreuve de composition et à l'épreuve de vocabulaire. Cela nous a permis de vérifier dans quelle mesure la compétence de chaque apprenant est développée. Après avoir observé deux courbes représentant les notes obtenues par chaque apprenant, nous constatons un nombre significatif des écarts entre les deux notes : ces écarts sont observables dans 7 cas d'un total de 11 apprenants. Les écarts sont minimaux chez quatre apprenants et plus significatifs chez trois apprenants. Cela confirme, d'une part, que la composition représente une forme d'expression libre où les apprenants peuvent choisir leur vocabulaire. D'autre part, cela montre que les critères plus précis sont appliqués à l'épreuve de vocabulaire. Il ressort également de notre analyse que les apprenants devraient travailler davantage sur leur savoir socioculturel (les exemples de mots laïque ou subvention montrent que leur non-maîtrise n'est pas strictement liée à la compétence linguistique de l'apprenant) et que le savoir socioculturel joue un rôle important dans la construction de la compétence lexicale.

En mettant en évidence les erreurs lexicales, nous avons montré que l'analyse des erreurs serait un moyen efficace d'éclairer des aspects lexicaux problématiques à acquérir pour un apprenant croatophone. Si l'enseignant aborde plus en détail les erreurs observées dans la production écrite et explique leurs sources potentielles, l'apprenant sera en mesure d'améliorer sa production écrite et d'éviter les erreurs ; de plus, il deviendra plus conscient de son processus d'apprentissage. Outre cela, la réflexion sur l'erreur, d'ailleurs un phénomène évolutif, permettra aux enseignants de diversifier les démarches et stratégies didactiques. Pour conclure, le champ du lexique et son application à l'écrit demeurent un domaine à examiner encore plus profondément.

Bibliographie

Anctil, D. 2005. *Maîtrise du lexique chez les étudiants universitaires : typologie des problèmes lexicaux et analyse des stratégies de résolution de problèmes lexicaux*. Mémoire de maîtrise non publié, Université de Montréal, Montréal.

Anctil, D. 2010. *L'erreur lexicale au secondaire : analyse d'erreurs lexicales d'élèves de 3e secondaire et description du rapport à l'erreur lexicale d'enseignants de français*. Thèse présentée à la Faculté des sciences de l'éducation en vue de l'obtention du grade de doctorat en didactique. Université de Montréal. [En ligne] : <http://hdl.handle.net/1866/5077> [consulté le 20 août 2022].

Anctil, D. 2012. « Portrait des erreurs lexicales d'élèves de 3e secondaire en production écrite et proposition de pistes didactiques ». *Pratiques*, n°155/156, p. 7-30. [En ligne] : URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/3447> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/pratiques.3447> [consulté le 20 août 2022].

- Babot, M. V., Helman, S., Pastor, R. 2007. « Didactique de l'écrit ». *Recherches et perspectives*. Éla. Études de linguistique appliquée, n° 148, p. 395-404.
- Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Unité des politiques linguistiques. Strasbourg.
- Besse, H., Porquier, R. 1991. *Grammaire et Didactique des langues*. Paris : Hatier.
- Cuq, J.-P. (Dir.) 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International, ASDIFLE.
- Cuq, J.-P., Gruca, I. 2005. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Damić Bohač, D., Pecnik, P. 2018. « Interférences lexicales et orthographiques de l'anglais dans l'interlangue française des apprenants croatophones - niveau intermédiaire ». *Strani jezici*, n° 47, 1-2, p. 5-26.
- Defays, J.-M., Meunier, D. 2015. « Cachez cette erreur que je ne saurais voir ! » *Pratiques*, n° 167-168, p. 1-13. [En ligne] : URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/2752> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/pratiques.2752> [consulté le 10 novembre 2020].
- Delatour, Y. 2004. *Nouvelle Grammaire du Français*. Paris : Hachette.
- Granger, S., Monfort, G. 1994. « La description de la compétence lexicale en langue étrangère : perspectives méthodologiques ». *Acquisition et interaction en langue étrangère*, n° 3. [En ligne] : URL : <http://journals.openedition.org/aile/4890> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/aile.4890> [consulté le 10 mai 2020].
- Hamel, M.-J., Miličević, J. 2007. « Analyse d'erreurs lexicales d'apprenants du FLS : démarche empirique pour l'élaboration d'un dictionnaire d'apprentissage ». *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 10(1), p. 25-45. [En ligne] : <http://www.aclacal.org/wp-content/uploads/2013/08/4-vol-10-no1-art-hamel-milicevic.pdf> [consulté le 10 novembre 2020].
- Leeman, D. 2000. « Le vertige de l'infini ou de la difficulté de didactiser le lexique ». *Le français aujourd'hui*, n° 131, p. 42-52. [En ligne] : <https://doi.org/10.3917/lfa.148.0089> [consulté le 10 novembre 2020].
- Mel'cuk, I. A., Clas, A., Polguère, A. 1995. *Introduction à la lexicologie explicative et combinatoire*. Paris/Louvain-la-Neuve : Duculot. [En ligne] : https://bibliotheque.auf.org/doc_num.php?explnum_id=866 [consulté le 15 octobre 2020].
- Rey, A. 1991. Présentation du Petit Robert. In : *Le Petit Robert 1*, par Paul Robert. Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française, rédaction dirigée par A. Rey et J. Rey-Debove. Paris : Le Robert.
- Sardier, A., Roubaud, M.-N. 2020. « Construire la compétence lexicale : quelles avancées vers le réemploi aujourd'hui ? ». *Repères*, n° 61, p. 8-15. [En ligne] : <https://doi.org/10.4000/reperes.2537> [consulté le 15 novembre 2020].
- Tagliante, Ch. 2001. *La classe de langue. Techniques de classe*. Paris : CLE international.
- Tagliante, Ch. 2006. *La classe de langue*. Paris : CLE international.

Sources en ligne :

Larousse Dictionnaire en ligne, <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais> [consulté le 5 mai 2020].

Note

1. Nikolina Kastropil est responsable de la recherche ainsi que du cadre méthodologique, Ivana Franić est responsable du cadre théorique.

© Revue du Gerflint (France) - Éléments sous droits d'auteur -
Modalités de lecture consultables sur le site de l'éditeur www.gerflint.fr



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 ».



Développement de la compétence de communication académique et scientifique en français langue étrangère : le français pour les Études littéraires

Gemma Sanz Espinar

Universidad Autónoma de Madrid, Espagne
gema.sanz@uam.es

<https://orcid.org/0000-0003-0639-5712>

Aránzazu Gil Casadomet

Universidad Autónoma de Madrid, Espagne
aranzazu.gil@uam.es

<https://orcid.org/0000-0003-2339-7429>

Reçu le 17-07-2021 / Évalué le 12-09-2021 / Accepté le 25-11-2021

Résumé

Les Études littéraires constituent un domaine scientifique spécifique avec des concepts et des termes propres, même si beaucoup de ces termes se retrouvent dans la langue courante (Sanz Espinar, 2012). Notre objet d'étude est le discours traitant de la Littérature en tant que français de spécialité. On y trouve des mots à sens très précis (terminologie) dans le domaine, mais aussi des structures propres au discours académique à différents degrés de spécialité. À titre illustratif, on analysera le cas d'enseignement d'une tâche spécialisée : « Faire une communication orale sur un sujet littéraire » et les répercussions d'une approche actionnelle.

Mots-clés : français pour les études littéraires, approche actionnelle, termes littéraires, discours académique, communication orale

Development of Academic and Scientific Communication Skills in French LSP : French for Literary Studies

Abstract

Literary Studies constitute a specific scientific field with its own concepts and terms, although many of these terms can be found in everyday language (Sanz Espinar, 2012). Our object of study is the discourse about Literature as Specialized French. There are words with very precise meaning (terminology) in the field, but also structures specific to academic discourse at different degrees of specialty. We will analyze how to teach the specialized task: "Make an oral communication on a literary subject" et the impact of an action-oriented approach.

Keywords: french for literary studies, action-oriented approach, literary terms, academic discourse, oral communication

Introduction

Notre objet d'étude est le discours traitant de la Littérature en tant que français de spécialité. Les Études littéraires (théorie de la littérature ou critique littéraire) constituent bien un domaine de spécialité ; on y développe des concepts très précis (terminologie) qui configurent un réseau sémantique reflétant la connaissance spécialisée. De même, on peut y retrouver des discours à différents degrés de spécialité : du français utilisé pour parler de la littérature, notamment dans le contexte de l'enseignement secondaire (moins spécialisé) à la langue plus spécialisée de la critique littéraire (Moirand, 2014). Nous montrerons en même temps qu'il s'agit d'une progression que l'on observe dans le parcours éducatif du secondaire à l'université. Enfin, dans cette discipline se développent différents genres écrits (article scientifique, travail académique, thèse, essai, critique littéraire d'un livre paru) et oraux (exposé, conférence, communication dans un colloque, débat, table ronde, cours, séminaire).

Dans cet article, il sera question de décrire une tâche basée sur un genre discursif oral spécifique (Carter-Thomas, 2009) dans le cadre des Études littéraires : « Faire une communication orale sur un sujet littéraire dans un cadre académo-scientifique ». Cette tâche sera analysée, au niveau sémantico-pragmatique, en termes de fonctions et notions. D'un côté, les fonctions communicatives nous guideront vers les structures grammaticales servant à exprimer ces actes de langage. D'un autre côté, la structuration du domaine de connaissance spécialisé (champ sémantique/notionnel) nous permettra de mieux organiser la terminologie. Cette démarche est liée, d'une part, à une approche linguistique de type pragmatico-textuelle (l'analyse du genre oral) ; d'autre part, à une approche didactique de type actionnelle (la tâche à développer portant sur ce genre particulier). Comme le souligne Sanz Espinar (2012), la notion de *genre* est à la base de la notion de *tâche* en tant que comportement linguistique codé socialement (suivant la définition de *genre* de Bronckart, 1994). Sur cette base, on pourra enfin proposer la création de matériels spécifiques pour le développement de la compétence à penser, à traiter, à analyser un sujet littéraire pour l'exposer oralement dans un cadre scientifique (colloque, congrès), dans le but de répondre aux exigences de formation, notamment dans des matières de Littérature française dans les diplômes de Langues Étrangères (*grado* - diplôme BAC+4 et master - diplôme BAC+5) en Espagne.

1. La place pour un enseignement du français pour les Etudes littéraires

Dans les matières de langue au secondaire, en Espagne et en France (comme à l'échelle internationale), le parcours éducatif fait place à la lecture de textes littéraires ou bien de textes glosant les textes littéraires (certainement moins en

Espagne qu'en France, pour cette deuxième modalité). Cette pratique est à la base de tâches ultérieures de production de textes académiques écrits/oraux où l'on présente, analyse, évalue des œuvres littéraires. Ces tâches sont parfois très déterminées culturellement par la langue-culture (cf. dissertation littéraire, commentaire composé, synthèse, en français vs. commentaire de texte en espagnol).

Par ailleurs, on retrouve, dans l'enseignement bilingue, un contexte scolaire où le commentaire de texte littéraire trouve une place importante. En effet, dans les Sections européennes de français, celles qui ont comme option la modalité du diplôme binational du Bachi-Bac (Bac français + Bachillerato espagnol) ont besoin d'une formation spécifique pour les épreuves du Bac français concernant la Littérature française (pour toutes les filières du Bachillerato). Il faut préciser que les approches des textes littéraires en contexte scolaire ne sont pas les mêmes dans la culture scolaire espagnole et française. L'entraînement au Bac dans le contexte du Bachi-Bac espagnol est de ce fait forcément accompagné d'un apprentissage de tâches très spécifiques du système scolaire français : on y évalue l'interprétation raisonnée du texte et éventuellement son encadrement dans une tradition culturelle, mais, tel qu'il est précisé dans la loi, pas comme un exercice de « critique littéraire » (MEFP, 2020).

On peut aussi voir que le français pour parler du texte littéraire a ce statut particulier de s'intégrer aussi dans le cours de FLE (dans une approche langue-culture étrangère). En effet, si l'on se penche sur le CECRL (Conseil de l'Europe, 2001, 2018), il existe un nombre remarquable de grilles qui concernent le développement d'un français pour parler du texte littéraire. C'est le cas pour les grilles de Médiation : *Analyser et critiquer des textes créatifs, (incluant la littérature)*, *Exprimer une réaction personnelle à l'égard des textes créatifs (incluant la littérature)*. C'est ainsi que le français pour parler et analyser des textes littéraires devient de plus en plus présent comme objectif formatif « en langue étrangère ».

À l'Université, les Etudes littéraires prennent forme et trouvent une place en tant que discipline allant au-delà de la description du texte littéraire ou du « simple » commentaire du texte littéraire, plus précisément dans les diplômes d'Espagnol ou de Langues étrangères ; plus tard, ils atteindront leur pleine autonomie dans des diplômes spécifiques de master. Le changement de visée au niveau universitaire pourrait être défini comme la prise de conscience d'un domaine scientifique, les Etudes littéraires, qui portent des filtres/regards différents sur le texte littéraire, selon différentes approches/écoles. Il y a donc un saut qualitatif important de l'enseignement secondaire aux études universitaires. Un saut supplémentaire peut être observé au niveau du master, où la formation pour la recherche s'achemine vers des genres à degré de spécialisation forte, comme la communication orale

dans un congrès ou l'article de recherche. Des aspects, tels que l'innovation, l'originalité, la prise en compte d'approches théoriques du texte littéraire sont à expliciter.

Il est à noter qu'une importante quantité de termes du domaine est présente depuis le début de l'enseignement secondaire (point de vue, type de narrateur, action, espace et temps, types de genres littéraires, notion de genre, types de poèmes, rimes, strophes, vers...), certains termes appartiennent avec le même sens ou un sens semblable à la langue générale (poème, action, espace, temps...). Or, lorsqu'il s'agit de les utiliser dans la communication spécialisée, il faudra les traiter comme des termes faisant partie d'une approche ou théorie précise de la littérature, des définitions plus précises seront nécessaires.

Dans le cadre de la théorie communicative de la terminologie proposée par Cabré (1994), les « termes » ne sont pas que des « mots appartenant à un domaine de spécialité ». En fait, les unités lexicales peuvent « fonctionner en tant que termes » si l'on respecte deux contraintes (Sanz Espinar, 2005) : 1) l'unité lexicale se trouve dans un texte spécialisé, c'est-à-dire, un texte créé par un (semi-)spécialiste ; 2) l'unité lexicale véhicule de la connaissance spécialisée, c'est-à-dire qu'elle intervient dans le texte spécialisé en tissant des réseaux sémantiques avec d'autres concepts/termes du domaine. Ainsi, lorsque l'on tente une définition du type « un texte littéraire est un texte faisant appel à sa dimension esthétique ; c'est une œuvre artistique », il faudra considérer, à leur tour, « texte », « esthétique » et « art » comme concepts en rapport avec « texte littéraire », donc comme des unités terminologiques. Leur rapport étant à éclaircir par des définitions précises. Le concept « texte », à son tour, devra être décomposé en unités plus petites (phrases, mots, expressions, figures littéraires, et autres) ou bien situé par rapport à des unités supérieures (œuvre artistique, discours), et ainsi de suite. Dans Sanz Espinar (2005), on avertit sur la terminologie en Sciences humaines et sociales, dont l'une des caractéristiques est que les termes coïncident souvent avec des mots de la langue générale. La particularité de ces « termes » présents aussi dans des textes non spécialisés et qu'ils y sont utilisés avec une dimension déterminologisée (étant donné qu'ils sont utilisés dans des textes non spécialisés et que le « sens » qu'on leur attribue s'éloigne du concept technique, ils perdent des nuances et ne sont pas aussi rigoureux que le requiert un discours spécialisé).

Enfin, il faudra considérer un continuum dans le degré de spécialisation (Figure 1).

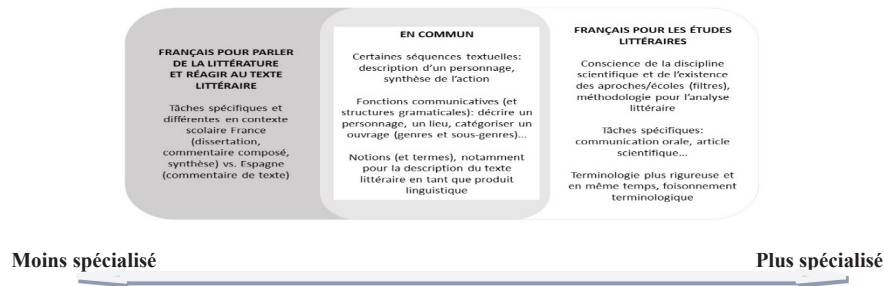


Figure 1. Le domaine littéraire. Du français pour parler de la littérature au français pour les Études littéraires : un continuum dans le système éducatif.
Élaboration propre

En effet, comme on le signale dans la Figure 1, au fur et à mesure que l'on arrive à des niveaux éducatifs supérieurs, le regard scientifique s'accroît et l'utilisation de termes propres au domaine augmente, les types de tâche oraux ou écrits varient et deviennent plus complexes. C'est-à-dire que cette compétence est insérée d'abord dans le curriculum en langue maternelle et elle est censée être transposée lorsque l'on fait des études en Langues Étrangères, notamment, dans l'enseignement supérieur.

Les formations spécifiques et indépendantes de français pour les études littéraires ne sont pas, à notre connaissance, courantes. Au contraire, à l'Université on proposera souvent, d'une part, des matières de Théorie de la littérature en langue espagnole faisant partie du cursus ; d'autre part, un entraînement dans les cours de littérature française ou francophone, faisant essentiellement l'objet d'une approche EMILE (enseignement d'une matière intégrée à une langue étrangère). Mais il ne fera pas forcément l'objet d'une approche FOS/FOU (français à objectifs spécifiques universitaires, (Mangiante, Papette, 2011 ; Boukhannouche, 2012). Dans le but de concevoir un enseignement de ce genre, il conviendrait donc de concevoir une progression au moins à partir du niveau B1, étant donné que le niveau de sortie dans les sections bilingues de français est d'au moins un B2 (B1 pour les élèves du programme régulier). D'autre part, pour les programmes des Études de Français à l'université le niveau de langue française exigé pour la première année universitaire est d'un A2/B1 environ. Cet état des faits résulte de l'échec de la mise en application d'un véritable enseignement de la deuxième langue étrangère au secondaire en Espagne.

Enfin, du point de vue pédagogique, il nous semble qu'étant donné ces contextes, une approche actionnelle nous permettra d'isoler des tâches précises, qui pourront être décrites d'un point de vue linguistico-pragmatique, approche

courante en contexte EMILE (cours de Littérature en langue étrangère). Ensuite, on pourra tirer profit d'une approche fonctionnelle-notionnelle, très courante en FOS. Les maquettes des diplômes pourraient enfin choisir l'approche pédagogique, la progression et le développement de ces compétences qui conviendraient dans chaque cas.

2. La conception de matériels pédagogiques

Les matériels pédagogiques spécifiques et adaptés sont rares dans ce domaine. En ce qui concerne les ouvrages pour l'acquisition des connaissances des auteurs et des ouvrages littéraires, on peut souligner la présence de la collection « Progressif » de CLE international, contenant des extraits littéraires même depuis le niveau A1 pour la *Littérature progressive du français* et depuis le B1 pour la *Littérature progressive de la francophonie*, tous adressés à de grands adolescents et adultes. Les objectifs des activités visent leur inclusion dans le cours de FLE, pas tellement un cours de FOS. Il s'agit de profiter du texte littéraire pour permettre une compréhension poussée du discours, des implicites, du culturel, pas d'utiliser des concepts et des termes de la théorie de la littérature pour en faire une critique à partir d'une approche précise (narratologique, critique psychanalytique, stylistique, sociocritique, histoire littéraire, génétique du texte, littérature comparée, critique formaliste, théorie de la réception). Il s'agit donc d'une approche « linguistique », éventuellement à visée (inter)culturelle (langue-culture).

Pour ce qui est des ouvrages consacrés à la terminologie du domaine, ils ne sont pas suffisamment adaptés aux premiers niveaux de compétence linguistique. Ces ouvrages, à facture classique, n'abordent pas normalement la terminologie que de façon isolée : pas de structuration de type thésaurus ou système conceptuel, pas de schémas, pas de cartes conceptuelles. Ils n'ont pas une visée pédagogique, mais sont plutôt des ouvrages de consultation.

À notre avis, la réflexion et la conception de matériels doivent suivre une perspective actionnelle centrée sur la tâche à développer pour l'analyser et des documents authentiques l'illustrant :

Partir de documents authentiques - communications/conférences (cf. les émissions des rubriques 'Art et création' ou 'Conférences' *Grands écrivains, grandes conférences* de France Culture).

Identifier des objectifs communicatifs pour cette tâche précise à partir de l'analyse des documents authentiques et par la médiation de quelques ouvrages spécialisés (Fløttum, K. *et al.*, 2006 ; Robles Garrote, 2013 y 2014 ; Gautier, 2014) qui permettront de mettre au clair les caractéristiques du genre.

Créer des matériels de référence (organiser la connaissance spécialisée à la manière par exemple des thésaurus spécialisés) : des thésaurus, des cartes conceptuelles, des inventaires de structures ou tournures utiles pour le discours académique, des collocations.

Proposer des séquences d'exercices orientées vers la consécution finale d'une tâche finale.

3. La tâche « Faire une communication orale sur un sujet littéraire »

Si on analyse la formulation : « Faire une communication orale sur un sujet littéraire (avec des transparents à l'appui) », on pourra en faire la modulation quantitative et qualitative (Sanz Espinar, 2019) selon le niveau de langue prévu pour le faire (B1-B2-C1-C2), la longueur et le niveau de complexité.

Plusieurs tâches pourront se combiner autant en production qu'en compréhension. Activités d'écoute :

- Degré de spécialisation :
 - B1/B2- émissions de divulgation vs. C1/C2- conférences spécialisés.
- Longueur de l'écoute différente :
 - B1/B2 (5'-10'. vs. 15'-30' : interventions dans des émissions de divulgation, présentation de livres récemment parus, extraits de cours) vs. C1/C2 (plus longs - débats littéraires, conférences complètes).
- Objectifs progressivement plus complexes des écoutes :
 - B1/B2 : Compréhension de la description d'un texte littéraire avec des termes de base des Études littéraires ; compréhension des critiques littéraires de livres signalant les spécificités des ouvrages, compréhension de la présentation d'un livre récemment paru, compréhension de cours
 - C1/C2 : Compréhension de la critique d'un texte littéraire, débats littéraires, congrès ; identification de différents positionnements, implicites et sous-entendus, compréhension de l'approche théorique et des termes spécialisés appartenant à des écoles différentes.

Activités de production :

- B1/B2. Exprimer les idées principales d'un texte. Analyser : thèmes et personnages, identification d'épisodes et leur fonction dans la trame, identification de la structure. Comparer deux œuvres sur ces aspects, identifier des aspects récurrents ou divergents chez un auteur... Décrire les aspects essentiels des époques littéraires. Présenter une époque littéraire avec ses principaux auteurs et œuvres littéraires.

- C1 : Exposer un discours bien structuré et hiérarchisé. Analyser une œuvre littéraire. Présenter des approches théoriques et des méthodologies d'analyse du texte littéraire.
- C2 : Présenter en contraste différentes idées et positionnements y compris les siens en distinguant les différentes voix.

4. Les fonctions communicatives liées à la tâche

On peut repérer au moins une fonction communicative ou acte de langage par énoncé. Elles sont pourtant soumises aux conditions pragmatiques de la tâche : situation, âge, niveau de langue ou degré de difficulté, registre et elles peuvent être générales, propres à toute présentation orale ou bien propres au genre (*décrire le type de narrateur*).

Il y a d'une part, des macro-fonctions, qui mettent en relief la macrostructure de la communication. Elles entraînent le choix de structures ou d'éléments grammaticaux particuliers, tels que connecteurs ou phrasèmes (Cavalla, 2018) pour exprimer ces fonctions, comme on peut le voir dans les exemples suivants :

- Annoncer le sujet/objectif de la communication : *Notre propos est de...*
- Annoncer la structure de la communication : *Nous allons suivre un parcours chronologique pour la présentation de... / Nous organiserons notre présentation comme suit...*

Elles servent aussi à développer la thématique grâce à la combinaison de différents types d'organisation textuelle :

- temporel : biographie de l'auteur, chronologie d'ouvrages, chronologie à l'intérieur d'un courant littéraire, ordre séquentiel dans l'action principale d'un ouvrage,...
- spatial : principaux cadres spatiaux dans une œuvre et leur valeur ou rôle ; principales régions géographiques où se développent certains genres littéraires
- logique : cause - effet (expliquer la genèse, succès ou déclin d'un courant littéraire ; genèse d'une œuvre littéraire) ; thèse-antithèse-synthèse (arguments à la base de la thèse d'un chercheur en littérature sur une œuvre littéraire ; arguments contre ; synthèse - conclusion ouverte ou fermée)
- thématique (sous-thématiques) : principaux aspects qui définissent un genre spécifique.

Il y a aussi des micro-fonctions, au niveau de l'énoncé :

- Définir un concept : *Un X est un Z / Le X (concept) selon Y (un auteur) est un Z.*
- Comparer des définitions : *D'après Y, on peut considérer le X comme un Z, tandis que...*

- Décrire et situer globalement une œuvre : auteur, date, genre littéraire, courant littéraire. *Écrite en [année], on classe [œuvre littéraire] de [auteur] parmi les [genre littéraire] du [courant littéraire].*

Voyons enfin quelques exercices autour des fonctions communicatives :

1. Recherchez quelques œuvres narratives françaises/francophones du XXI^e siècle. Présentez-les en indiquant le genre auquel elles appartiennent, les dates auxquelles elles ont été publiées, les auteurs et leur nationalité.
2. Décrivez brièvement le texte poétique proposé en indiquant le type de vers, strophe, rime et figures littéraires que vous y retrouvez.
3. Écoutez la conférence proposée, puis relevez différentes formes de hiérarchisation de l'information :
 - a) quelle est la structure de la conférence : grandes parties (introduction, développement, conclusion).
 - b) repérer l'idée principale (la thèse à débattre) et les idées secondaires. Y a-t-il des descriptions, analyses, discussions ?
4. Écoutez la présentation avec PowerPoint suivante sur un sujet littéraire.
 - a) Repérez les formules orales pour faire référence aux transparents, à des citations, à des tableaux.
 - b) Classez-les selon le moment de la communication orale où vous pouvez les utiliser.
 - c) Quel pronom sujet utilise l'orateur pour s'adresser à lui-même ?
5. Rédigez des transparents contenant une petite analyse littéraire suivant cette structure, puis faites la présentation :
 - a) titre, orateur, lieu et date de la communication,
 - b) organisation des transparents/parties de l'exposé,
 - c) objectif,
 - d) développement (plusieurs transparents sont possibles),
 - e) conclusion.

5. Le domaine notionnel des Études littéraires

Il convient de travailler la terminologie globalement, en construisant un système conceptuel qui représente la connaissance spécialisée dans le domaine. C'est ainsi que nous proposons de construire un thésaurus spécialisé de domaine. Il permettra de travailler au niveau le plus élevé du domaine et créer un nombre limité d'entrées principales, à sous-diviser ultérieurement (Spang, 1996 ; Abirached, Nourissier, 1997 ; Gorp, van H. *et al.*, 2001 ; Garrido Gallardo, 2009 ; García Berrio, Huerta Calvo, 2016) :

- a. Description de la langue littéraire
 - a.1) Genres et sous-genres
 - a.2) Catégories pour la description du texte littéraire
- b. Époques et courants littéraires par grandes régions ou pays
- c. Texte narratif
 - c.1) Genres et sous-genres narratifs
 - c.2) Catégories pour la description du texte narratif
 - c.3) Auteurs
 - c.4) Ouvrages
- d. Texte poétique
 - d.1) Genres et sous-genres poétiques
 - d.2) Catégories pour la description du texte narratif
 - d.3) Auteurs
 - d.4) Ouvrages
- e. Texte théâtral
 - e.1) Genres et sous-genres théâtraux
 - e.2) Catégories pour la description du texte narratif
 - e.3) Auteurs
 - e.4) Ouvrages
 - e.5) Théâtre en tant que représentation
- f. Texte argumentatif
 - f.1) Genres et sous-genres argumentatifs
 - f.2) Catégories pour la description du texte narratif
 - f.3) Auteurs
 - f.4) Ouvrages
- g. Courants de la théorie de la littérature

Par ailleurs, on pourra travailler avec des cartes conceptuelles plus ou moins développées, telles que la carte bilingue de Courants littéraires, ci-dessous. À noter que les cartes bilingues n'ont pas forcément une organisation symétrique des connaissances et des termes, étant donné que les sous-genres littéraires n'existent pas dans toutes les sociétés et époques.

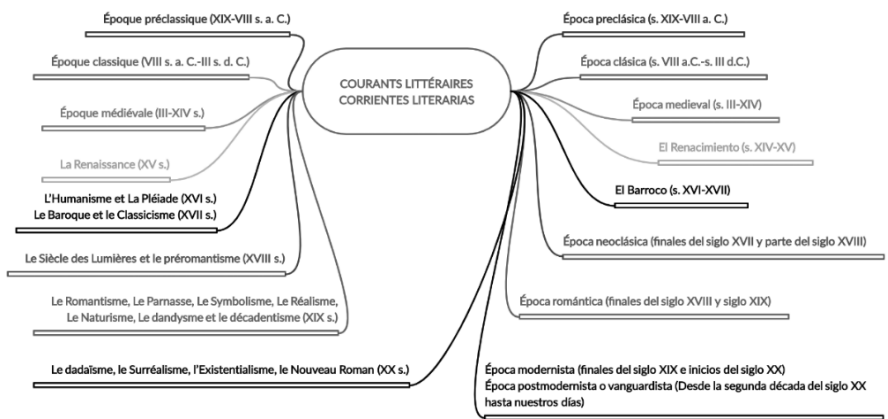


Figure 2. Carte conceptuelle bilingue, comparant les grandes époques et courants littéraires en France et Espagne

Voyons enfin quelques activités pour assimiler et établir la terminologie et les concepts littéraires :

1. Écoutez une émission où l'on présente un ouvrage. Repérez le vocabulaire descriptif du texte ; ensuite, reformulez les caractéristiques données et classez-les selon des catégories différentes : personnages, thème, type de narrateur.
2. Après avoir lu l'œuvre proposée, décrivez le narrateur et l'action à l'aide des notions suivantes :

TYPE DE NARRATEUR / TIPO DE NARRADOR
narrateur intradiégétique ou en première personne narrador intradiegetico o en primera persona
narrateur autodiégétique ou en deuxième personne narrador autodiegetico o en segunda persona
narrateur extradiégétique ou en troisième personne narrador autodiegetico o en segunda persona
narrateur hétérodiégétique narrador heterodiegetico
narrateur homodiégétique narrador homodiegetico
narrateur protagoniste narrador protagonista
narrateur métadiégétique ou témoin narrador metadiegetico

Figure 3. Type de narrateur

POINT DE VUE
narrateur externe narrador externo
narrateur interne narrador interno
narrateur “degré zéro” ou omniscient narrador omnisciente
narrateur déficient narrador infrasciente o deficiente
narrateur équiscent narrador discente o equisciente

Figure 4. Point de vue

PERSONNAGES ET SCHÉMA ACTANTIEL	SCHÉMA NARRATIF, TRAME, ACTION
protagoniste protagonista	argument argumento
personnage personaje	situation initiale situación inicial
personnages secondaires personajes secundarios	déroulement desarrollo
héros, héroïne héroe, heroína	dénouement desenlace, final, resolución
antihéros antihéroe	noeud nudo, complicación
rôle papel	péripéties, aventures peripecias, aventuras
actant actante	scène escena
agoniste agonista	élément déclencheur factor desencadenante, detonante
antagoniste antagonista	élément de résolution factor resolución
adjuvants ayudantes	situation finale situación final, resolución
opposants oponentes	fin fermée final cerrado
	fin ouverte final abierto

Figure 5. Personnages et schéma actantiel. Action, trame et schéma narratif

Conclusions

Il nous semble que cette approche du français pour les Études littéraires basée sur une approche linguistico-pragmatique pour la description des genres, en l’occurrence « la communication orale », peut bénéficier d’une méthodologie actionnelle pour son enseignement. En guise de fin ouverte, rappelons que Puren (2012) proposait une approche actionnelle forte pour l’enseignement de la littérature, allant de la logique des cours traditionnels (centrée sur des « tâches scolaires » de type « explication de texte littéraire ») à ce qu’il appelle « actions sociales par les textes », qui pourraient être classées selon cinq logiques documentaires actuelles, dont trois sont à mettre en rapport avec notre proposition : la logique « documentation » (base pour une activité ultérieure en rapport avec la littérature), la « logique sociale », dans laquelle on deviendrait « agent littéraire dans le champ social de la littérature » (concevoir des premières de couverture, rédaction de critiques, organiser des débats, des prix littéraires, tels que le Prix Goncourt des lycéens, proposer des traductions), la « logique littéraire », où l’élève devient interprète de documents littéraires ou auteur de textes littéraires. Cette perspective actionnelle forte du rôle de la littérature dépasse le cours de langue, à notre avis, et touche les cours de Littérature eux-mêmes, étant donné que ces logiques abordent la place et le rôle social des Études littéraires et pas seulement la valeur « civilisationnelle » de la langue de spécialité, comme le disait Van Der Yeught (2016), mais aussi une ouverture du domaine vers le milieu professionnel. On observerait ainsi une intéressante synergie entre, d’une part, la langue de spécialité et son enseignement et, d’autre part, le domaine de spécialité, l’enseignement de la spécialité et le milieu professionnel. L’effet de la perspective actionnelle ?

Bibliographie

- Abirached, R., Nourissier, F. 1997. *Dictionnaire des genres et notions littéraires*. Paris : Encyclopædia universalis, Albin Michel.
- Boukhannouche, L. 2012. « Le français sur objectif universitaire ». *Amerika*, n° 7. [En ligne] : <https://doi.org/10.4000/amerika.3437> [consulté le 10 mai 2021].
- Bronckart, J.-P. 1994. « Action, langage et discours. Les fondements d'une psychologie du langage ». *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, n° 59, p. 7-64.
- Carter-Thomas, S. 2009. *Texte et contexte : pour une approche fonctionnelle et empirique*. Université de la Sorbonne nouvelle - Paris III. [En ligne] : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00482108> [consulté le 10 mai 2021].
- Cavalla, C. 2018. Lexique transdisciplinaire et enseignement aux étudiants allophones. In : Jacques, M.P., Tutin, A. dirs. 2018. *Lexique transversal et formules discursives des sciences humaines*. Londres : ISTE Editions. p.191-214. [En ligne] : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01917082> [consulté le 10 mai 2021].
- Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- Conseil de l'Europe. 2018. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. Strasbourg. [En ligne] : <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5> [consulté le 10 mai 2021].
- Fløttum, K., Dahl, T., Kinn, T. 2006. *Academic voices: Across languages and disciplines*. Amsterdam : John Benjamins Publishing.
- García Berrio, A., Huerta Calvo, J. 2016. *Los géneros literarios: sistema e historia*. Madrid: Cátedra.
- Garrido Gallardo, M. 2009. *El lenguaje literario. Vocabulario crítico*. Madrid : Síntesis.
- Gautier, L. 2014. « Des langues de spécialité à la communication spécialisée : un nouveau paradigme de recherche à l'intersection entre sciences du langage, info-com et sciences cognitives ? ». *Études Interdisciplinaires en Sciences humaines*, Collège Doctoral Francophone Régional d'Europe Centrale et Orientale en Sciences Humaines CODFREURCOR, n° 1, p. 225-245.
- Gorp, van H. et al. 2001. *Dictionnaire des termes littéraires*. Paris : Éditions Champion.
- Mangiante, J.M., Parpette, C. 2011. *Le Français sur Objectif Universitaire*. Grenoble : PUG, p.41-123.
- MEFP. 2018. Bienvenidos a la web de Bachibac. Madrid, SGOA. [En ligne] : <http://w3.recursostic.edu.es/bachillerato/bachibac/web/es> [consulté le 10 mai 2021].
- MEFP. 2020. Resolución de 21 de septiembre de 2020, de la Secretaría de Estado de Educación, por la que se dictan instrucciones relativas al programa de doble titulación Bachiller-Baccalauréat correspondientes al curso 2020-2021. BOE n° 254. [En ligne] : <https://www.boe.es/boe/dias/2020/09/24/pdfs/BOE-A-2020-11166.pdf> [consulté le 10 mai 2021].
- Moirand, S. 2014. « Vers de nouvelles configurations discursives ». *Les Carnets du Cediscor*, n° 12. [En ligne] : <http://journals.openedition.org/cediscor/902> [consulté le 10 mai 2021].
- Puren, C. 2012. *Traitement didactique des documents authentiques et spécificités des textes littéraires : du modèle historique des tâches scolaires aux cinq logiques documentaires actuelles*. <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2012j/> [consulté le 10/05/2021].
- Robles Garrote, P. 2013. «La conferencia como género nomológico: análisis macroestructural en español e italiano». *Boletín de Filología*, n° 481, p. 127-146. [En ligne] : <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-93032013000100006> [consulté le 10 mai 2021].
- Robles Garrote, P. 2014. « Propiedades contextuales del discurso académico-científico : la conferencia y sus variantes ». *Sintagma*, n° 26, p. 119-131. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/386219> [consulté le 10 mai 2021].

Sanz Espinar, G. 2012. « Terminologie plurilingue des Sciences Humaines et Sociales : approche pragmatique et conceptuelle ». *Synergies Espagne*, n° 5, p. 17-27. [En ligne] : https://gerflint.fr/Base/Espagne5/sanz_espinar.pdf [consulté le 10 mai 2021].

Sanz Espinar, G. 2019. «El enfoque orientado a la acción aplicado al diseño de materiales en las secciones bilingües de francés en la Comunidad de Madrid». *Çédille*, n°15, p. 497-532. [En ligne] : <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6903683> [consulté le 10/05/2021].

Spang, K. 1996. *Géneros literarios*. Madrid: Editorial Síntesis.

Van Der Yeught, M. 2016. « Protocole de description des langues de spécialité. Recherche et pratique pédagogiques en langues de spécialité ». *Cahiers de l'ALPLIUT*, n° 35, p. 1. <http://journals.openedition.org/apliut/5549> [consulté le 10 mai 2021].

Synergies France n° 16 / 2022

Le jeu : médium
de l'enseignement/
apprentissage
du vocabulaire
et de la grammaire





ISSN 1766-3059

ISSN en ligne 2260-7846

Synergies France n° 16 - 2022 p. 181-194

Pratiques théâtrales en français langue étrangère : un aperçu de l'apport lexical, grammatical et culturel chez les apprenants chinois

Di ZHANG

EA 739 Dipralang

Université Paul-Valéry Montpellier 3, France

di.zhang@univ-montp3.fr

<https://orcid.org/0000-0002-7348-8786>

Reçu le 25-04-2021 / Évalué le 20-05-2021 / Accepté le 15-09-2021

Résumé

Le français et le chinois étant deux langues relativement éloignées, l'apprentissage de la langue de Molière par les apprenants chinois est toujours semé d'embûches et constitue un travail de longue haleine. Avec pour objectif l'immersion des apprenants chinois dans un environnement français, cet article s'interroge sur la possible intégration de la pratique théâtrale dans l'enseignement du français. En d'autres termes, la lecture de textes théâtraux ainsi que leurs représentations permettraient-ils l'acquisition de compétences lexicales, grammaticales et culturelles/interculturelles ?

Mots-clés : FLE, théâtre, lexique, morphologie, syntaxe, interculturel

Theatrical practices in FFL (French as a Foreign Language): an overview of the lexical, grammatical and cultural contribution of Chinese learners

Abstract

Since French and Chinese are two relatively distant languages, learning the language of Molière by Chinese learners is always fraught with pitfalls and a long process. With the aim of immersing Chinese learners in a French environment, this article examines the possible integration of theatrical practice into the teaching of French. In other words, would the reading of theatrical texts as well as their performances allow the acquisition of lexical, grammatical and cultural / intercultural skills?

Keywords: FFL, theater, lexics, morphology, syntax, intercultural

Introduction

En tant qu'art esthétique inspiré d'écrits littéraires, la représentation théâtrale peut être utilisée afin d'améliorer diverses compétences dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Son utilisation dépend de l'objectif à atteindre. Pour initier l'apprentissage d'une langue étrangère, la première étape est, à l'instar de tous

les autres apprentissages, l'imitation. Cette dernière passe par les éléments fondamentaux que sont la perception et l'observation. À titre d'exemples, si nous voulons préparer un plat coréen, il faut avant toute chose goûter la cuisine coréenne afin d'en découvrir ses aliments phares et ses caractéristiques gustatives. Si nous voulons chanter à la manière des Chinois, il est nécessaire d'écouter plusieurs chansons chinoises dans le but de s'imprégner des mélodies, des rythmes, des leitmotifs, etc. Il semble difficile de composer ou de chanter une chanson chinoise en sautant cette phase. C'est ce qui nous pousse à voir dans la perception un chaînon indispensable dans l'apprentissage d'une langue et *a fortiori* de la langue française pour les apprenants chinois qui rencontrent des difficultés lexicales, grammaticales et culturelles.

1. Le théâtre et le lexique

Il nous paraît intéressant et nécessaire de recourir aux textes théâtraux dans le sens où ils permettent de s'immerger dans une langue, dans une culture ou dans un décor. En effet, la représentation théâtrale commence, dans une grande majorité des cas, par la lecture d'un texte, « le texte littéraire peut jouer un rôle important du point de vue d'une didactique du sujet car, qu'il soit de nature dramatique ou poétique (théâtre, poème, conte, récit, chanson), il est à considérer comme parole, c'est-à-dire subjectivité langagière en actes, suscitant une altérité qui fait réagir, provoque effets d'affects et plaisir [...] » (Pierra, 2006 : 174). De ce fait, la lecture demande une capacité de compréhension écrite non négligeable des textes littéraires mais également une connaissance d'une langue plus vulgaire du fait des dialogues. Elle développe dès lors et ce, discrètement, une prise de conscience lexicale d'un français authentique chez les apprenants chinois.

Le lexique peut être défini, selon le *Grand Robert de la langue française*, comme « l'ensemble des unités lexicales faisant partie du code d'une langue (opposé aux unités effectivement réalisées dans le discours) ». Il est défini comme l'« ensemble des unités significatives formant la langue d'une communauté et considéré abstraitement comme l'un des éléments constituant le code de cette langue. (Le lexique s'oppose à la grammaire, ensemble des règles permettant de former des phrases à partir des unités lexicales.) » Selon le *Dictionnaire de didactique du français*, le lexique est défini comme « l'ensemble des unités constituant le vocabulaire d'une langue, d'une communauté linguistique d'un groupe social (profession, classe d'âge, milieu, etc.) ou d'un individu. » (Cuq, 2003 : 155).

Le vocabulaire, d'après *Larousse*, est défini comme l'« ensemble des mots, des vocables d'une langue ». Selon le *Dictionnaire de didactique du français*, dans l'usage

courant, il désigne l'ensemble des mots d'une langue et c'est en ce sens que des ouvrages à but pédagogique ou documentaire s'intitulent vocabulaire (Cuq, 2003 : 246). Du point de vue linguistique, le vocabulaire renvoie au discours, alors que le lexique renvoie à la langue. De ce fait, dans l'apprentissage du français, le terme de vocabulaire peut être englobé dans le terme de lexique. Il s'agit de l'ensemble des mots disponibles pour chaque personne dans un énoncé oral ou écrit.

1.1 Les difficultés des apprenants chinois dans l'apprentissage du lexique de la langue française

Le lexique ou le code de la langue française est sans aucun doute basé sur l'ordre chronologique de l'alphabet latin, aussi bien dans cette langue que dans d'autres langues indo-européennes. La plus grande partie du lexique français est issue des formes orales et populaires du latin, que l'usage a transformées depuis la Gaule romaine (Lettré, 1869 : 22). Si l'on prend les 1000 mots les plus fréquents en français d'aujourd'hui, 50 % des mots proviennent directement du latin parlé en Gaule (Granier de Cassagnac, 1872 : 226). De ce fait, il n'est pas très difficile d'apprendre à lire en français pour les apprenants hispanophones et italophones dont la langue d'origine partage beaucoup de mots communs venant du latin. Le code de la langue chinoise, langue officielle de la République Populaire de Chine depuis 1956, le putonghua 普通话 faisant partie de la famille sino-tibétaine, l'une des nombreuses langues chinoises, s'écrit au moyen de hanzi 汉字, à savoir des sinogrammes, construits de manière figurative. Cette écriture n'est ni alphabétique ni phonétique. Par conséquent, on constate une grande différence dans le domaine lexical entre le français et le chinois.

Les apprenants chinois, au niveau lexical, rencontrent souvent deux types de difficultés liées d'une part à la forme des mots, et d'autre part au concept lui-même. La première difficulté concerne l'erreur lexicale de forme : forme écrite (l'orthographe) et forme orale (la prononciation). La première peut être dépassée, même s'il y a une grande différence de forme écrite entre le chinois et le français, par exemple le pain s'écrit 面包 (*mianbao*) en chinois. L'une des stratégies que les étudiants chinois utilisent est d'apprendre par cœur, car ils ont souvent recours à la mémoire visuelle pour retenir un mot nouveau d'une langue étrangère. Ce qui cause le plus de problèmes est la deuxième difficulté : celle de la prononciation. Comme la plupart des apprenants chinois ont l'habitude d'apprendre une langue étrangère en mémorisant des mots en regardant un petit livre sur lequel il y a des mots de langue cible et la traduction juste à côté, ils peuvent retenir des mots à l'aide de la mémoire visuelle, mais le problème se posera à l'oral.

Il arrive souvent que les étudiants chinois connaissent un mot français à l'écrit, mais ils n'arrivent pas à le reconnaître à l'oral, ou bien ils le prononcent mal donc leurs interlocuteurs français n'arrivent pas à comprendre. Dans ces deux cas, il est possible de dire que ces apprenants ne maîtrisent pas ce mot en forme orale. L'une des causes est le fait que la plupart des étudiants chinois ont débuté leur apprentissage de la langue française en Chine, donc ils n'arrivent parfois pas à en percevoir tous les sons. Parfois, quand on apprend une langue étrangère, on s' imagine avoir bien entendu un son qui n'existe pas dans notre langue d'origine. En réalité, il n'est pas rare d'être dans l'erreur. En effet, notre cerveau assimile ce son en référence à un ou plusieurs sons que nous connaissons. Par exemple, /s/ espagnol qui se trouve dans « buenos días » n'est pas identique au /s/ français. Le /s/ espagnol est entre le /s/ français et le /ʃ/ de « dimanche ». Par ailleurs, même lorsque l'on a bien saisi les nuances entre des sons similaires, il est courant d'avoir encore des difficultés à prononcer le nouveau son.

L'autre difficulté, celle qui est liée au concept, comprend deux cas : le premier consiste à remplacer une lexie par un synonyme dans un contexte inapproprié ; le second est formé par l'attribution d'un sens fictif à une lexie existante. Par exemple :

*J'ai *quitté (abandonné) mes études chinoises l'année dernière.*

*Tous les soirs, il *prend (prépare) le repas à 18 heures.*

Nous pouvons bien remarquer que ce mauvais choix paradigmatique d'une lexie est causé par des connaissances insuffisantes sur les propriétés sémantiques des unités lexicales. Autrement dit, c'est une mauvaise maîtrise de la relation entre le mot visé, ses synonymes et ses antonymes qui fait naître ces erreurs.

1.2. L'apport du théâtre dans l'apprentissage du lexique

L'une des activités théâtrales, la lecture générale qu'on demande aux apprenants de faire de manière répétitive, peut être considérée comme un exercice pour améliorer la compréhension écrite et enrichir le vocabulaire.

Le repérage de tels champs aide à la mise en place du sens de certaines unités lexicales dans les contextes et conduit les apprenants à se pencher sur des listes d'unités lexicales, sur des réseaux sémantiques à déceler (des isotopies sémantiques), et enfin sur des exemples d'utilisation métaphoriques des unités lexicales qu'ils pourront alors réemployer dans leurs propres productions. (Cavalla, 2007 : 41)

Le texte d'une pièce de théâtre française peut être considéré comme un document authentique qui permettrait aux participants de percevoir un vrai univers français ou francophone. En Chine, où la pédagogie reste centrée sur le manuel, on utilise toujours des documents didactisés. Il faut avouer que c'est bien d'utiliser un manuel, mais l'utiliser avec parcimonie semble plus approprié parce que les dialogues et les textes sont fabriqués dans un but pédagogique et ne sont pas toujours authentiques. Avec un manuel, on rencontre souvent des limites lexicales ou structurales. À l'inverse, avec des documents authentiques, bien que ce soit plus difficile pour les apprenants au début, petit à petit, ils apprendront à comprendre les documents dans leur globalité. En cours de théâtre nous demandons encore aux apprenants de comprendre parfaitement un document authentique. De ce fait, afin de comprendre en profondeur le texte de la pièce, les élèves feront spontanément un effort préalable. Après plusieurs lectures du texte et la contextualisation en détail, ils arriveront quasiment à assimiler les nouveaux mots du texte.

Dans le cadre de théâtre éducatif, la lecture à voix haute sert la phonétique, l'articulation et la prononciation qui constituent la forme orale du lexique. Dans certains cours de FLE, les enseignants corrigent très peu les erreurs phonétiques pendant le cours pour ne pas déranger ou décourager les apprenants qui essaient de parler français, sauf dans le cas où la prononciation empêche l'intelligibilité. Sans oublier que quelques apprenants conservent leur accent d'origine lorsqu'ils parlent français. Malgré tout, dans un souci de cohérence de la représentation de la pièce, l'expression des apprenants doit être corrigée de manière attentive, voire de manière stricte par l'enseignant. C'est également une façon de corriger la prononciation de l'acteur mais également de l'apprenant. Cette correction permet donc d'améliorer la forme lexicale de l'oral (la prononciation de l'apprenant) en tant qu'acteur mais également celle de l'apprenant lui-même.

Le théâtre corrige non seulement la phonétique, mais aussi l'erreur lexicale liée au concept en apprenant aux participants à employer correctement les lexies.

Quand les apprenants chinois font une erreur de concept, c'est souvent qu'ils ont mal appris le mot en apprenant le sens par cœur. Comme j'ai mentionné plus haut, la première étape pour initier l'apprentissage d'une langue étrangère est d'imiter. Le théâtre crée une très bonne occasion qui permet aux participants d'être dans une imitation. Avec une meilleure contextualisation du texte, du personnage et de l'histoire, ils apprennent des passages ou des dialogues authentiques tout en comprenant mieux les nouveaux mots et ils les assimilent spontanément (les mots deviennent leurs mots). Ainsi, petit à petit, une habitude à employer correctement des lexies se développe.

2. Le théâtre et la grammaire

La plupart des élèves chinois ont commencé à apprendre l'anglais au collège. La langue française rejoint d'une certaine manière l'anglais dans la mesure où il y a des temps, des aspects et des modalités (TAM) : la maîtrise de la conjugaison est nécessaire. Par conséquent, si nous n'avions pas étudié l'anglais, il nous aurait été très facile de nous y perdre. La notion de conjugaison est difficile pour un Chinois par son inexistence dans le mandarin. Si la langue cible est très éloignée de la langue source, il est nécessaire d'avoir une période d'adaptation, plus ou moins longue selon les apprenants, afin de comprendre la logique de la langue, cela se manifeste par ce qu'on appelle « la grammaire ». Il existe donc, par rapport aux apprenants d'origine européenne, une période d'adaptation beaucoup plus longue. Bien que les étudiants chinois fassent énormément d'exercices grammaticaux à l'école et qu'ils soient forts en théorie grammaticale, il semble qu'ils ont encore du mal à s'exprimer de manière fluide comme le ferait un Français. Pourquoi ? Parce que la majorité n'a fait qu'utiliser la grammaire seulement pour faire des exercices grammaticaux ou passer leurs examens, ainsi la grammaire française n'a jamais été intégrée dans leur pensée ni dans leur logique. Alors nous pouvons nous demander : qui a commencé à apprendre sa première langue (langue d'origine) par la théorie grammaticale, en faisant des exercices grammaticaux ? Personne. Mais quand un enfant commence à parler, les règles grammaticales sont déjà présentes. Pourquoi ? Parce qu'il a entendu et répété ces mêmes phrases. Donc la perception et l'imitation comme mentionnée plus haut, sont très importantes dans l'apprentissage des langues, non seulement pour établir les compétences lexicales mais aussi les compétences grammaticales.

Il nous semble que la pratique théâtrale est l'un des outils pédagogiques utiles afin d'imprégner la grammaire française profondément chez les apprenants : elle constitue un outil pour une intériorisation grammaticale, comme le précisent Besse et Porquier (1984 : 15) :

Une grammaire intériorisée relève à la fois de l'inné et de l'acquis. De l'inné, en ce sens qu'elle est un phénomène apparemment spécifique à l'espèce humaine, et que tout enfant d'homme est apte à acquérir n'importe quelle langue terrienne pour peu qu'il vive au milieu de ceux qui la parlent.

La grammaire, selon Larousse, est définie comme l'« ensemble des règles qui président à la correction, à la norme de la langue écrite ou parlée » ou comme l'« ensemble des structures linguistiques propres à telle ou telle langue ; description de ces structures et du fonctionnement de cette langue ».

Du point de vue de la didactique des langues, la grammaire, d'après le *Dictionnaire de didactique du français*, peut être « une activité pédagogique dont l'objectif vise, à travers l'étude des règles caractéristiques de la langue, l'art de parler et d'écrire correctement », mais aussi, peut être considérée comme « les connaissances intériorisées de la langue cible que se construit progressivement la personne qui apprend une langue. » (2003 : 118).

2.1. Les difficultés grammaticales chez les apprenants chinois

Le chinois est une langue qui a connu très peu de changement ou de transformation au niveau de la syntaxe.

La langue chinoise est essentiellement une langue SVO, une langue dont les phrases suivent strictement un ordre sujet-verbe-objet.

ex : *wo xi huan gou*. 我喜欢狗. J'aime les chiens.

wo 我 (sujet: je)

xi huan 喜欢 (verbe: aimer)

gou 狗 (objet : le chien).

Pourtant, quand le C.O.D. ou le C.O.I. est remplacé par un pronom, ce dernier, dans la plupart des cas, doit être mis avant le verbe. À cause de l'inexistence de cette règle dans la langue chinoise, les apprenants chinois ont du mal à comprendre ce genre de phrases. En plus, quant à l'emploi, ils font souvent des erreurs syntaxiques comme « Je *le (lui) téléphone. » « Ce livre *lui (l') intéresse ».

En ce qui concerne la morphologie, dans la langue française, la conjugaison joue un rôle très important dans la phrase, car, à travers elle, se manifestent le genre du sujet, le temps, parfois une précondition (au conditionnel). Cela pose des problèmes aux apprenants chinois quand ils apprennent le français. Par exemple, « il » en chinois, c'est « 他(*ta*) », et « ils » est « 他们(*ta men*) », alors on peut savoir que le pluriel est explicitement mentionné par le caractère « 们(*men*) », et comme les verbes ne se conjuguent jamais en chinois, ce code “men” est très important pour comprendre le contexte. Cependant à l'oral, « il » ou « ils » en français se prononcent /il/, les apprenants chinois vont avoir du mal à savoir que c'est au singulier ou au pluriel quand ils entendent l'énoncé /il/, car ils n'ont pas l'habitude de distinguer le singulier et le pluriel par la conjugaison du verbe.

Une autre difficulté est celle de la morphologie du verbe : la conjugaison. On entend également souvent dire que le chinois n'a pas de temps. En fait, le chinois est une langue dite isolante. Les morphèmes sont tout à fait invariables.

À cause de cela, il n'y a aucun type d'accord et les verbes ne se conjuguent jamais. Afin d'actualiser le verbe et montrer le temps et le mode d'une phrase, on ajoute souvent des particules aspecto-temporelles.

Luo Dingrong affirme que « les verbes ne se conjuguent pas avec le temps, car les Chinois ont une notion du temps différente de celle des Occidentaux : le temps est circulaire et continu, sans rupture ni coupure. » (Luo, 2014 : 98).

Pour les étudiants qui n'ont jamais conjugué un verbe, cela prend du temps pour introduire le concept de conjugaison. Par rapport aux autres étudiants dont la langue d'origine se conjugue, les étudiants chinois ont vraiment du mal à conjuguer les verbes quand ils s'expriment, et ce, parce que la spontanéité de l'exercice implique un temps de réflexion plus bref. Les nombreuses conjugaisons et les nombreux temps constituent une réelle difficulté pour les apprenants chinois.

2.2. L'apport du théâtre dans l'apprentissage de la grammaire

Chaque participant est obligé d'apprendre par cœur les paroles de son personnage. Il peut s'entraîner par la lecture à voix haute, la prononciation et la mémoire à la fois visuelle et auditive, ce qui permet aux apprenants de retenir certaines formes de structure des phrases françaises qui n'existent pas en chinois, dans une situation ludique.

Quand un natif conjugue le verbe, il peut y arriver « sans réfléchir à la grammaire », parce qu'il a déjà eu une habitude ou bien une grammaire intériorisée, après de nombreuses occasions de pratique authentique. Il est possible de dire qu'il connaît la conjugaison par cœur. Alors au théâtre éducatif, apprendre les dialogues par cœur sert indubitablement à établir des compétences grammaticales sur la morphologie du verbe, c'est-à-dire la conjugaison. Les apprenants doivent répéter correctement leurs phrases plusieurs fois, avant de pouvoir les maîtriser en les utilisant naturellement avec fluidité. Au lieu de faire des exercices grammaticaux, cette approche semble plus cohérente pour inculquer aux élèves des savoir-faire. Mais il faut avouer que cela peut prendre plus de temps.

La langue est un outil pour communiquer, et nos paroles sont telles nos émotions incarnées d'une manière sonique. Durant les cours de théâtre, les discussions se font entre les apprenants, dans le but de réaliser la représentation de la pièce théâtrale. Elles peuvent être sur le sujet du partage de la compréhension de leur personnage ou la collaboration de leur performance. Pendant ces conversations, les apprenants ont plus l'occasion de parler en pratiquant les points grammaticaux qu'ils ont appris : le temps, l'aspect et la modalité.

Au théâtre, la prise de parole est un acte concret qui transporte le texte du côté de l'oralité. Comme disait Jean-Luc Nancy (1986), le son sonne du côté de son émission et de sa réception - vibrant de l'aller-retour entre la source et l'oreille à travers un espace ouvert. « Ni instruments, ni outils, les mots sont la vraie chair humaine et comme le corps de la pensée : la parole nous est plus intérieure que tous nos organes de dedans. » (Novarina, 1999 : 16). La parole peut présenter ce que nous sommes au moment où nous la prononçons, c'est pourquoi elle est considérée comme la magie qui peut incarner nos affects dans sa dimension esthétique et émotionnelle tout en fonctionnant communicationnellement et informativement. À l'aide de ces affects, les apprenants arriveront plus facilement à comprendre le conditionnel, le subjonctif, ce genre de modalité qui n'existe pas en chinois ou bien les différences entre l'imparfait et le passé composé, en se mettant en situation.

3. Le théâtre et la culture/les cultures

La parole a une puissance, chaque mot a du poids. Sous l'influence de la culture d'origine qui est toujours liée à la langue, le même mot en langues différentes n'a pas la même valeur. « l'interrelation de la langue et de la culture est depuis longtemps reconnue par les ethnologues comme un point d'ancrage de l'enseignement de toute langue vivante (...) le culturel sous-entend le linguistique et réciproquement » (Abdallah-Pretceille, 1983: 40). Par exemple, le mot « grossir » est un verbe qui signifie « rendre quelque chose plus gros, plus volumineux ». En Chine, il n'est pas malpoli de dire « vous avez grossi » ou « tu as grossi. ». Au contraire, dans certains cas, les Chinois seraient contents de l'entendre dans le sens d'être en forme et d'avoir une bonne mine. C'est pourquoi on dit que l'on ne peut pas maîtriser parfaitement une langue sans avoir des connaissances sur la culture, l'inverse est vrai aussi.

Il est vrai qu'au commencement de l'apprentissage d'une langue étrangère, le lexique et la grammaire posent problème. Mais il ne faut pas ignorer l'importance de pouvoir comprendre également la culture de la langue cible, ce qui aide les apprenants à comprendre mieux cette langue.

L'interculturel est une notion apparue dans les années 80, sous la diffusion de l'approche communicative en didactique des langues :

Depuis les années quatre-vingt, le concept de compétence interculturelle est graduellement entré, par le biais de l'approche communicative, en didactique des langues étrangères avec des linguistes et des didacticiens comme Porcher, Abdallah-Pretceille, Zarate, etc. Il ne s'agit plus seulement d'enseigner la langue et la culture, mais aussi de sensibiliser l'apprenant aux similitudes et

différences entre sa culture et celle de la langue étrangère ou seconde, aux implicites culturels qui conditionnent la communication dans une communauté linguistique donnée. (Robert, 2009 : 102).

La compétence interculturelle, qui signifie être sensible aux similitudes et différences entre sa culture et celle de la langue étrangère, est très importante pour les apprenants étrangers qui souhaitent venir en France afin de pouvoir communiquer avec un natif. En effet, cette compétence peut être efficace et régulièrement utilisée dans leur vie quotidienne française pour éviter des malentendus culturels, par une compréhension correcte et une expression lucide. Comme mentionné plus haut, cela n'est pas malpoli de dire « vous avez grossi » ou « tu as grossi » dans la culture chinoise.

Concrètement, avoir des compétences interculturelles signifie savoir adopter un comportement respectueux et faire preuve de compréhension pour les cultures différentes de la sienne, à l'aide d'une communication verbale et non-verbale avec l'autre.

3.1. Les difficultés interculturelles des apprenants chinois

Il y a peu ou aucune transparence entre la langue cible et la langue source dans le cas du français et du chinois. D'ailleurs on dit souvent « traduire, c'est trahir », une expression d'origine italienne « *traduttore, traditore* ». Et, en effet, « Bonjour », par exemple, est traduit en chinois par *nihao* 你好 et inversement. Or, leur sens est différent. Celui-ci est composé de « bon » et de « jour » : Le Trésor de la langue française indique « qu'avant l'année 1230, on notait «bon jor», soit l'équivalent de 'jour favorable, temps heureux' ». C'est-à-dire « jusqu'au XIII^e siècle, bonjour s'écrivait en deux mots, bon jour. Par la suite, 'bon' et 'jour' se sont soudés en une formule de salutation. La formule de politesse est écrite en deux mots dans des textes du XIII^e siècle. Plus tard, elle se substantive : 'je vous donne le bon jour' ou 'bien le bon jour !' » (Campese, 2014). Pour un étudiant chinois, ce mot est composé de *ni* 你 (tu ; toi) et de *hao* 好 (bon ; bien). Cette formule de salutation a commencé à être utilisée au début du XVII^e siècle et était employée pour souhaiter à un interlocuteur d'être sain et sauf (Zuo, 2016). Ces deux termes, bien qu'utilisés de manière similaire, n'ont pas exactement le même sens si on compare leurs compositions. Ces différences s'expliquent à cause des cultures sous-jacentes. Si un terme aussi courant possède une telle différence entre la langue cible et celle de la langue source, on peut imaginer ce qu'il en est pour les mots plus complexes.

L'implicite occidental n'est pas l'implicite asiatique. Par exemple, en Chine, dire « est-ce que tu as mangé » est une manière courante pour se saluer. Les Chinois n'attendent pas de réponse. La raison est historique : au cours de l'Antiquité, les Chinois avaient un grand problème avec la nourriture. Si quelqu'un pouvait bien manger, cela signifiait qu'il avait une vie aisée. Le sens de « tout va bien » est devenu le sous-entendu de l'expression. Un Chinois débutant en français langue étrangère, confronté à l'énoncé « comment allez-vous ? », à supposer qu'il puisse décoder des segments comme « comment », « aller/vas », « vous/tu », pourra comprendre qu'on s'enquiert de son mode de locomotion (à pied, en vélo, en voiture ou en bus ?).

D'un côté, les apprenants chinois ont du mal à comprendre correctement ces énoncés, de l'autre, ils s'expriment encore à leur manière « chinoise ». Il y a certainement des raisons linguistiques, mais aussi culturelles qui peuvent l'expliquer.

3.2. Les possibles apports du théâtre dans le domaine interculturel

Le théâtre en français a un grand avantage comme toutes les approches authentiques, car il peut permettre aux apprenants une perception ou bien une acquisition de la culture française et une réflexion linguistique. Il permettra chez les élèves de susciter une prise de conscience des différences interculturelles dans les valeurs et les modes de réflexion.

La pratique artistique, comme outil pédagogique, a une probabilité de réaliser des objets de communication interculturelle. Par exemple, dans des extraits d'une pièce théâtrale, les façons françaises de faire rire sont souvent installées dans des passages comiques. Il est certain que ces façons de faire rire ne sont pas forcément identiques aux pratiques chinoises. Et là, pour représenter ce passage, les apprenants chinois devront réfléchir aux raisons qui font que tel mot ou tel geste fait rire, tout en s'interrogeant sur ce qui les fait rire dans leur propre culture – quel genre de parole, de geste peut avoir la même fonction. Bien entendu, l'enseignant peut donner un exemple pour que l'apprenant puisse l'imiter, mais la mise en scène d'une pièce demande un travail réfléchi par l'apprenant afin qu'il puisse adapter sa personnalité à celle du personnage.

Les apprenants seront acteurs, représentant ou bien incarnant ce qu'ils sentent à l'intérieur. De plus, grâce à l'espace protégé du jeu théâtral, les acteurs/les élèves pourraient mieux s'accepter et s'ouvrir à l'autre. « Ainsi, le dépassement critique et créatif des codes culturels par l'action théâtrale est la condition de l'ouverture à l'autre par la reconnaissance de la différence, de l'intention et également de

l'émotion. » (Pierra, 2006 : 91). Ils pourront s'exprimer au travers du rôle qu'ils jouent grâce aux émotions, aux mimiques, à la gestuelle française. « Ces langages pluriels - esthétiques et quotidiens - issus d'un véritable travail imaginatif du corps et de la voix en rapport aux œuvres et aux relations, vont le transformer en lui permettant de dire 'Je' quand bien même serait-ce par le 'Je est un autre' de mots d'auteurs proférés sur une scène par un corps totalement assumé. » (*Ibid* : 197).

Tout cela va directement faire progresser le niveau de lexique et celui de grammaire chez les acteurs en fonction de ce qu'ils ont compris de la culture subjacente par leurs expériences fictivement vécues par une grande sensibilisation culturelle.

Conclusion

La langue n'est pas seulement un outil de communication, elle représente une culture bien antérieure. La plupart des étudiants chinois ont beaucoup plus de difficultés au cours de l'apprentissage du français que les étudiants occidentaux. Cela s'explique par le fait qu'ils rencontrent une double difficulté : l'une liée à la langue d'origine, l'autre à la culture.

L'emploi du théâtre éducatif dans l'enseignement des langues n'est pas nouveau. Les connaissances acquises grâce à un apprentissage ludique ont tendance à rester en mémoire plus longtemps que celles acquises de manière forcée ou obligatoire. « Depuis l'antiquité, le théâtre a toujours été lié à l'enseignement des langues parce que les dialogues dramatiques ont semblé offrir des modèles d'usage oral de la langue propices à son enseignement » (Roullinat-levasseur, 2013 : 32). Avec un choix cohérent de textes théâtraux comme document authentique, il est possible de construire des cours à visée grammaticale et lexicale adaptés à tous les niveaux.

Étant donné que le théâtre, considéré comme un spectacle dans lequel des acteurs incarnent des personnages pour un regard extérieur, est un genre de littérature qui expose une action dramatique sous forme de dialogues entre les personnages. Le théâtre éducatif demande également aux apprenants de se recentrer sur eux-mêmes en travaillant aussi bien le langage que la culture. Il ne s'agit pas d'une simple répétition de dialogues comme des robots, « chacun vit un vrai moment sensoriel, une poétique corporelle scénique où se savourent les mots, où les regards s'emportent. » (Pierra, 2006 : 78).

Parachevons en disant que le théâtre aide énormément à comprendre les lexies d'une façon plus ou moins ludique. Immergés dans une nouvelle culture, comme mentionné plus haut, les apprenants chinois, et de manière plus large, les

apprenants asiatiques ont du mal à comprendre certains mots qui n'existent pas ou ne veulent pas dire exactement la même chose que dans leur langue d'origine. Le théâtre semble donc bel et bien pouvoir aider les apprenants chinois lors de leur apprentissage du français.

Il est donc possible de dire, qu'au travers d'un cours de théâtre, des étudiants chinois peuvent très probablement améliorer leurs compétences dans le domaine du lexique, de la grammaire mais également développer la compétence culturelle/interculturelle.

Bibliographie

- Abdallah-Pretceille, M. 1983. « La perception de l'autre : point d'appui de l'approche inter-culturelle ». *Le Français dans le Monde*, n° 181, p. 40-44.
- Besse, H., Porquier, R. 1984. *Grammaires et didactiques de langues*. Paris : Hatier-Crédif.
- Bourdieu, P. 1982. *Ce que parler veut dire : l'économie des échanges linguistiques*. Paris : Fayard.
- Corral Fullà, A., Aubin, S. (Coord.) 2017. « De ce dixième numéro ». *Musiques, théâtre et didactique de la langue-culture française*. Préfacé par Gisèle Pierra, *Synergies Espagne*, n° 10, p. 7-16. [En ligne] : https://gerflint.fr/Base/Espagne10/corral_aubin.pdf [consulté le 24 mars 2021].
- Cavalla, C., Crozier, E. 2005. *Emotions - Sentiments, Nouvelle approche lexicale du FLE*. PUG.
- Cavalla, C. 2007. *Didactique du lexique*. CNED.
- Cuq, J-P. (dir.) 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : Asifl, CLE International.
- Rey, A. (dir.) 2001. *Le Grand Robert de la langue française*, édition augmentée, 6 vol., Paris : Le Robert.
- Granier De Cassagnac, B.-A. 1872. *Histoire des origines de la langue française*. Paris : F. Didot.
- Fairbank, J.-K., Goldman, M. 2013. *Histoire de la Chine : des origines à nos jours*. Paris : Tallandier.
- Huber-Kriegler, M., Lázár, I., Srange, J. 2005. *Miroir et fenêtre - Manuel de communication interculturelle*. Centre européen pour les langues vivantes, Conseil de l'Europe.
- Lauret, B. 2007. *Enseigner la prononciation du français*. Paris : Hachette.
- Littré, É. 1869. *Histoire de la langue française : Études sur les origines, l'étymologie, la grammaire, les dialectes, la versification et les lettres au moyen âge*. Paris : Didier et Cie.
- Li, D., Cheng, M. 1991. *Grammaire de chinois pratique*. Livres Du Dauphin.
- Luo, D. 2014. *L'impact culturel d'origine sur l'interlangue des apprenants chinois*. Éditions universitaires européennes, Université d'Avignon.
- Malherbe, M. 1983. *Les langages de l'humanité*. Paris : SEGHERS.
- Nancy, J.-L. 1986. *L'oubli de la philosophie*. Paris : Galilée.
- Novarina, V. 1999. *Devant la parole*. Paris : P.O.L.
- Pierra, G. 2006. *Le corps, la voix, le texte : Arts du langage en langue étrangère*. Paris : Éditions L'Harmattan.
- Pierra, G. 2013. Quelle pratique théâtrale en Français Langue Étrangère ? Le corps et la voix en action dans les textes. In : *Didactique du français langue étrangère par la pratique théâtrale*. Chambéry : Université de Savoie.

- Poizat, M. 1998. *Variation sur la voix*. Paris : Anthropos.
- Ramsey, S.-R. 1989. *The Languages of Chin*. Princeton, N. J.: Princeton University Press.
- Roullinat-Levasseur, É. 2013. Pratiques Théâtrales en FLE : du Jeu de l'Imitation et des Représentations dans l'Apprentissage. In : *Didactique du français langue étrangère par la pratique théâtrale*. Chambéry : Université de Savoie.
- Robert, J.-M. 2009. *Manière d'apprendre : Pour des stratégies d'apprentissage différenciées*. Paris : Hachette.
- Van Campenhoudt, L., Quivy, R. 2011. *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod.
- Zuo, N. 左乃文, 2016. « wenhouyu he zhaohuyu de gainian qufen 问候语和招呼语的概念区分 » (« La différenciation notionnelle entre appellation et salutation ») in : *Yuyan wenzi xiuci 语言文字修辞 (Langue, écriture et rhétorique)*, Maison d'édition Haerbin, n° 6, p. 60-61.

Sitographie

- « Déterminant dans la langue chinoise ». *Grammaire de la langue chinoise*.
Langue chinoise | tout sur le chinois. (wordpress.com)
<https://languechinoise.wordpress.com/grammaire/determinant-%E5%AE%9A%E8%AF%AD/>
[consulté le 15 mars 2021].
- « lexique » et « vocabulaire ». *Le dictionnaire Larousse*. <https://www.larousse.fr/> [consulté le 06 mars 2021].
- « bonjour » *Le Trésor de la Langue Française*. <http://stella.atilf.fr/Dendien/scripts/tlfiv5/advanced.exe?s=1420508355> [consulté le 24 mars 2021].
- Campese, S. « Bonjour, naguère, pourboire, bonhomme : ces mots agglutinés ont tant à nous dire ! » *Le projet voltaire*, 28/07/2014.
<https://www.projet-voltaire.fr/origines/bonjour-naguere-pourboire-bonhomme-mots-agglutines/> [consulté le 24 mars 2021].



ISSN 1766-3059

ISSN en ligne 2260-7846

Perspectives actuelles du jeu comme outil pour le développement de la compétence lexicale

Haydée Silva

Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras,
Colegio de Letras Modernas, Mexique
silva8a@unam.mx

<https://orcid.org/0000-0001-5239-4820>

Alberto Soria López

Centro de Investigación y de Estudios Avanzados,
Departamento de Control Automático, Mexique
soria@cinvestav.mx

<https://orcid.org/0000-0002-6310-9527>



Reçu le 27-06-2021 / Évalué le 20-07-2021 / Accepté le 21-09-2021

Résumé

Depuis l'Antiquité, le jeu a été souvent utilisé comme outil pour favoriser le développement de la compétence lexicale en général et dans le cadre de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères en particulier. Dans cet article, après avoir dressé un aperçu de ce qu'il faut entendre par « compétence lexicale » et par « jeu » selon la perspective actionnelle, nous explorerons d'un point de vue théorique et pratique les effets potentiels des mégadonnées, de l'intelligence artificielle et de la robotique - trois des principaux éléments associés à la quatrième révolution industrielle - sur les pratiques d'enseignement et d'apprentissage du vocabulaire.

Mots-clés : compétence lexicale, jeu, mégadonnées, intelligence artificielle, robotique

Current perspectives on game and play as tools for developing lexical competence

Abstract

Since ancient times, game and play have often been used as a tool to foster the development of lexical competence in general and in foreign language teaching and learning in particular. In this paper, after providing an overview of what is meant by "lexical competence", "game" and "play" from an action-oriented approach, we will explore from a theoretical and practical perspective the potential effects of big data, artificial intelligence and robotics - three of the main elements associated with the fourth industrial revolution - on vocabulary teaching and learning practices.

Keywords: lexical competence, game and play, big data, artificial intelligence, robotics

Introduction¹

Au moins depuis l'Antiquité romaine - voire avant -, au moment où l'éducation bilingue prend de l'ampleur, le vocabulaire a occupé une place de choix dans l'enseignement des langues étrangères, tel qu'en témoignent les *Hermeneumata Pseudeisithiana*, vocabulaires alphabétiques et thématiques en grec et en latin cités par Caravolas (1995 : 19). C'est à cette même époque que Quintilien affirme : « Ce que je veux, c'est que les enfants sachent d'abord décliner les noms et conjuguer les verbes, seul moyen de bien se rendre compte de ce que qu'ils auront à savoir par la suite » (ca. 92: 71, 73) et prône de manière générale le recours au jeu (« Que [l'étude] soit pour [l'enfant] un jeu », ca. 92 : 29), entendu comme une stratégie de motivation basée sur les louanges, l'applaudissement, l'émulation et les récompenses. Cette place ne s'est pas démentie depuis : par exemple, sur les 203 jeux en ligne proposés sur le site *Parlons français, c'est facile* (TV5MONDE, 2011), près de quatre sur cinq ont pour visée le lexique, seul ou en association avec d'autres compétences. Cela n'a rien d'étonnant, vu qu'un nombre important d'applications ludolinguistiques pour dispositifs mobiles placent le vocabulaire au cœur de leurs contenus.

Jeu et apprentissage du vocabulaire sont donc historiquement associés, sous diverses formes. Partant du constat selon lequel, aujourd'hui, la quatrième révolution industrielle (4RI) et l'émergence de nouveaux paradigmes éducatifs, tels que les compétences dites du XXI^e siècle, semblent entraîner une transformation des modalités d'enseignement et d'apprentissage du vocabulaire en langues étrangères, nous chercherons d'abord à délimiter le rôle attribué par la perspective actionnelle à la compétence lexicale et au jeu, respectivement, pour interroger ensuite le devenir possible des pratiques ludiques destinées à l'apprentissage du vocabulaire et évoquer finalement quelques pistes pratiques.

Vocabulaire et jeu et selon la perspective actionnelle

Dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR), la compétence lexicale occupe la première place parmi les six compétences linguistiques abordées (lexicale, grammaticale, sémantique, phonologique, orthographique et orthoépique), les compétences linguistiques étant elles-mêmes les premières parmi les trois compétences communicatives langagières considérées (linguistiques, sociolinguistiques, pragmatiques). La compétence lexicale y est définie comme « la connaissance et [...] la capacité à utiliser le vocabulaire d'une langue qui se compose 1. d'éléments lexicaux et 2. d'éléments grammaticaux » (CECR : 87). Deux échelles sont proposées pour évaluer le niveau de compétence lexicale, la

première permettant de mesurer l'étendue du vocabulaire, la seconde visant à en établir le degré de maîtrise.

Dans cet outil de référence, aujourd'hui largement reconnu en Europe et au-delà, la compétence lexicale apparaît donc en principe comme prioritaire et comme étroitement liée à la compétence grammaticale. Une analyse des occurrences des mots « vocabulaire », « lexique », « lexical » « grammaire », « grammatical », « phonétique », « phonologie », « phonologique », « prononciation », « orthographe », « orthographique », « orthoépique » montre cependant que la paire « grammaire » et « grammatical » (172 occ.) l'emporte d'assez peu sur le trio « vocabulaire », « lexique », « lexical » (144 occ.). Les deux sont suivis du quatuor « phonétique », « phonologie », « phonologique », « prononciation » (105 occ.) et devancent largement « orthographe », « orthographique » (27 occ.) tout comme « sémantique » (20 occ.) et « orthoépique » (à peine 4 occ.).

On a vu que la connaissance et la capacité individuelles dans le domaine du vocabulaire sont évaluées selon l'étendue de celui-ci et son degré de maîtrise, explicitement lié à la compétence grammaticale. Or, une compétence lexicale élevée exige aussi la mise en œuvre adéquate de la compétence sémantique, tel que l'illustre le descripteur choisi pour l'étendue du vocabulaire au niveau C2, le seul sur les six descripteurs de niveau à y faire mention de manière explicite : « Possède une bonne maîtrise d'un vaste répertoire lexical d'expressions idiomatiques et courantes avec la conscience du niveau de connotation sémantique. » (CECR : 88). Par ailleurs, l'absence d'erreurs envisagée pour définir le plus haut niveau de maîtrise du vocabulaire (« C2. Utilisation constamment correcte et appropriée du vocabulaire. », CECR : 88) est implicitement associée aux compétences sociolinguistique et pragmatique (en ce qui concerne par exemple le bon usage des salutations), tout comme aux compétences générales, notamment à la connaissance du monde dérivée de la culture générale mais aussi aux savoirs, aptitudes et savoir-faire interculturels (dans le cas des proverbes, par exemple). La compétence lexicale se trouve ainsi au carrefour de nombreuses autres compétences, qu'elle enrichit et dont elle s'alimente.

Qu'en est-il du jeu dans le CECR ? Même si les quelques lignes consacrées explicitement à ce sujet (CECR : 47) laissent entendre que le jeu peut concerner toutes les compétences générales et langagières, la compétence lexicale y occupe un rôle prédominant : les exemples choisis pour illustrer l'utilisation ludique de la langue concernent trois types de jeux (jeux de société, activités individuelles et jeux de mots). Parmi les huit jeux de société mentionnés, six sont des jeux de vocabulaire (pendu, loto d'images, *Scrabble*, *Lexicon*, charades et mimes), tandis que cinq des sept activités individuelles citées sont aussi basées sur le vocabulaire (mots croisés,

rébus, anagrammes, charades, *Des chiffres et des lettres*). En outre, la dernière catégorie porte justement sur les jeux de mots.

Au-delà de ce texte de référence, il est possible de retrouver sur le terrain des indices anciens et récents d'une association récurrente entre compétence lexicale et jeu sous la perspective actionnelle. Prenons le cas de deux recherches. La première (Silva, Brougère, 2016) a consisté en une enquête par questionnaire menée en 2015-2016 et visant à explorer les pratiques ludiques d'apprentissage du français langue étrangère : les auteurs ont interrogé 300 étudiants de 39 nationalités différentes sur les jeux auxquels ils jouaient en français. Les réponses ont été extrêmement variées, mais cinq sur six de celles ayant obtenu cinq occurrences ou plus étaient associées à la compétence lexicale. Le principal domaine de progrès mentionné était justement celui du vocabulaire (43%). Les résultats des entretiens menés lors de la seconde étape du projet, fin 2016, auprès de 16 apprenants ayant répondu préalablement au questionnaire (Silva, Brougère, 2017), allaient dans le même sens, le lexique y apparaissant à nouveau comme le principal domaine où le jeu est censé apporter des bénéfices à l'apprentissage.

Pour sa part, le mémoire de recherche de Rodríguez Montero (2021), consacré au fonds ludique de la médiathèque de son établissement d'enseignement secondaire, fait état de 87 jeux tangibles destinés à l'apprentissage des langues dont 69, soit quatre sur cinq, visent le développement de la compétence lexicale.

L'importance accordée à la compétence lexicale semble donc se traduire par un grand nombre d'outils ludopédagogiques disponibles, qui viendraient compléter voire remplacer les dictionnaires bilingues, les ouvrages spéciaux de vocabulaire et les notes lexicales de bas de page que privilégiaient les méthodes traditionnelles (Galisson, 1991 : 6), et qui permettraient de voir accomplies les promesses non tenues par l'approche communicative quant à la primauté accordée au sens, la centration sur l'apprenant comme sujet actif du processus, la prise en compte des aspects sociaux et pragmatiques et l'abandon d'exercices formels et répétitifs au profit d'activités de communication en contexte. Or, malgré une primauté apparente et malgré la complexité qu'impliquent ses liens avec d'autres compétences générales, langagières et linguistiques, la compétence lexicale continue d'être abordée assez souvent sous l'angle soit de la « thésaurisation » (Galisson, 1991 : 7), soit de l'approche naturelle, selon laquelle « le vocabulaire s'acquiert sans effort conscient, par un contact suivi et intensif de l'apprenant avec la langue, en particulier par la lecture » (Tréville, Duquette, 1998 : 95).

Il y a 30 ans déjà, Galisson se fixait pour dessein de « réhabiliter le vocabulaire [...], d'établir que la didactologie/didactique des langues/cultures a tort de le

négliger, sous le fallacieux prétexte qu'il ne serait pas structurable » (1991 : 3). Des avancées ont été réalisées dans ce sens, même si, dans de nombreux cas, il reste à identifier les moyens de travailler sur les trois grands axes proposés par Cavalla *et al.* pour optimiser l'enseignement du lexique : la morphologie, la sémantique et la dimension culturelle (2009 : 10).

Pour sa part, Barcroft, après avoir énuméré dix principes pour un enseignement efficace et contemporain du vocabulaire en langue étrangère (2018 : 22-23), conclut : « L'innovation dans la technologie numérique [...] devrait continuer à renforcer notre capacité à présenter de manière novatrice le vocabulaire visé et présent dans l'*input*, en élargissant notre capacité à présenter de nouveaux mots fréquemment et de manière répétée dans ledit *input* [...] et à incorporer les autres principes liés à l'*input* pour un enseignement efficace du vocabulaire². » (2018 : 34-35). C'est justement à l'impact de trois des plus importantes innovations technologiques intervenues au tournant du XXI^e siècle que nous allons nous intéresser désormais.

Devenir de l'enseignement/apprentissage ludique du vocabulaire

L'enseignement et l'apprentissage des langues au XXI^e siècle affrontent divers défis dont les acteurs sont encore loin d'avoir tiré toutes les conséquences. D'un point de vue technologique, on a vu émerger la 4RI, caractérisée par des transformations profondes : « L'intelligence artificielle et les progrès en robotique [...]. L'impression 3D et l'Internet des objets [...]. Le traitement des données de masse (*Big Data*). » (Groupe Média TFO, 2017 : 14). Ces bouleversements font émerger de nouveaux besoins, exprimés dans des compétences que de nombreux auteurs ont cherché à identifier, sous diverses dénominations : « compétences globales », « compétences du XXI^e siècle », « compétences essentielles ». De nombreux systèmes éducatifs cherchent désormais à intégrer ces compétences, qui « relèvent des domaines cognitif, interpersonnel et intrapersonnel » (Groupe Média TFO, 2017 : 18), afin de permettre aux apprenants de mieux répondre à un contexte en constante évolution.

La 4RI et l'intérêt envers les compétences globales qu'elle encourage ont un impact direct sur tous les domaines d'activité, y compris, bien entendu, celui de l'apprentissage ludique du vocabulaire. Explorons ici sept des retombées potentielles de la 4RI dans le domaine de la didactique des langues et des cultures, en particulier en ce qui concerne l'utilisation du jeu pour favoriser le développement de la compétence lexicale.

1. Reconfiguration des liens entre les langues

La globalisation a parfois pour conséquence une tendance au monolinguisme sélectif, favorable à l'anglais. Cependant, l'offre actuelle de jeux en ligne ou sur dispositif mobile se caractérise par un plurilinguisme où même les langues minoritaires trouvent leur place : le portail d'apprentissage des langues *Bluebird* (Bluebird Languages, 2020), qui propose des activités de jeu, se targue ainsi de proposer 164 langues dans son catalogue, tandis que la très populaire application *Duolingo* (Duolingo, 2021) comptait même, à la mi-juin 2021, plus de 453000 apprenants de haut valyrien, parmi un catalogue de plusieurs autres langues imaginaires. La conception de ressources pour ce type d'application est basée en grande partie sur l'intelligence artificielle (IA) et sur le recours aux mégadonnées, ce qui permet à des équipes relativement réduites de mettre sur le marché une offre très large et diversifiée en peu de temps.

2. Diversification et plus grande accessibilité des outils spécialisés en traitement automatique des langues (TAL)

En tant que discipline, le traitement automatique des langues (TAL) date du milieu du XX^e siècle. À cette époque, les besoins en matière de renseignements secrets associés au contexte de l'après-guerre et de la guerre froide ont favorisé ce type de recherches. Récemment, les outils spécialisés de la TAL sont devenus accessibles au grand public. Tel est le cas, par exemple, du logiciel *Tropes* (Molette, Landré, 2014), disponible gratuitement pour l'analyse sémantique de textes. D'après Carter, il est clair que la lexicographie informatisée à partir de larges corpus pourra répondre aux défis d'une approche discursive qui intègre les mots dans leur contexte et les significations variables voire négociables qui en découlent. (2012 : 176) La multiplication des outils aisément disponibles favorise également le renouvellement et le regain de popularité de pratiques déjà anciennes, telles que l'élaboration de cartes mentales ou la constitution d'un fichier de mots, aujourd'hui facilitées par une gamme de logiciels souvent gratuits et dont la prise en main ne requiert pas de connaissances spécialisées. C'est grâce à l'IA qu'une application telle que *Brainscape* (Bold Learning Solutions, 2021) peut identifier les cartes-mots qui ont posé le plus de difficultés au joueur pour les faire réapparaître plus souvent.

3. Multimodalité

Il y encore quelques décennies, l'accès permanent à un dictionnaire bilingue n'était pas toujours aisé : il fallait trouver un point de vente, avoir les moyens de payer l'ouvrage, penser à l'avoir sur soi malgré un poids souvent important.

Aujourd'hui, il est possible de sortir de sa poche son téléphone pour consulter un nombre incalculable de dictionnaires, en plusieurs dizaines de langues. Souvent, il s'agit d'outils multimodaux qui permettent de découvrir non seulement des définitions et/ou des traductions, mais aussi des images, des prononciations, des hyperliens, des exemples audiovisuels du mot en contexte. Vulchanova *et al.* affirment à ce propos : « La technologie numérique moderne a attiré l'attention des chercheurs en raison de son potentiel. Elle permet une interaction multi-sensorielle et fournit un *input* riche sous forme de stimuli visuels, auditifs et haptiques³ » (2017 : 7). Les jeux de vocabulaire ne sont donc plus uniquement des jeux écrits mais peuvent faire intervenir également des sons, des images, des vidéos et même des sensations tactiles.

4. Portabilité

La portabilité des nouveaux supports d'apprentissage les rend disponibles en presque tout lieu et à presque tout moment. Aux dispositifs mobiles tels que téléphones et tablettes s'ajoutent des « assistants personnels intelligents » tels que les célèbres Alexa et Siri, qui permettent une interaction vocale et grâce auxquels il est possible de consulter les actualités, de connaître les prévisions météorologiques, de lancer de la musique, de lire des livres audios ou d'acheter des articles en ligne. Cela se traduit par une plus grande assiduité d'usage, tel que l'a montré la recherche de Nikoopour et Kazemi, qui ont comparé les effets des cartes de jeu classiques, en ligne et sur dispositif mobile : « Le contenu des cartes étant le même pour les trois groupes, la performance obtenue par le groupe qui travaillait sur dispositif mobile lors de l'apprentissage du vocabulaire a été supérieure à celle du groupe qui travaillait en ligne et semble être due à la portabilité et à la grande accessibilité des téléphones portables. [...] La disponibilité, l'ubiquité et l'accessibilité de ces appareils semblent avoir été des facteurs déterminants à cet égard⁴. » (2014 : 1371, 1372).

5. Estompage des frontières entre formel et informel

L'apprentissage des langues a toujours opéré au sein d'un continuum entre les situations d'apprentissage les plus formelles et les situations les plus informelles. Cependant, l'ensemble des facteurs que nous venons d'évoquer rend encore plus obsolète la dichotomie formel/informel et diversifie les configurations possibles. De nombreux jeunes auront ainsi appris le vocabulaire du bâtiment en anglais après plusieurs parties de *Minecraft* (Mojang, 2020). L'apprentissage délibéré par le jeu s'accompagne ainsi souvent de l'apprentissage fortuit pendant le jeu.

6. Technologie incorporée (*embodied technology*)

Si la plupart des développements évoqués jusqu'ici sont liés à l'IA, les robots éducatifs introduisent la possibilité d'une interaction humain-machine de plus en plus sophistiquée, notamment dans le domaine de l'apprentissage des langues : « La recherche vise à déterminer si le recours à un robot physique, plutôt qu'à un agent virtuel ou à une vidéo sur ordinateur, a un effet positif sur le développement du langage. [...] une méthode de technologie incorporée plus riche améliore encore davantage l'apprentissage des langues⁵. » (Vulchanova *et al.*, 2017 : 5). Notons cependant que, même s'il existe des jeux pour apprendre les langues, ainsi que des robots-jouets et des robots destinés à soutenir l'apprentissage des langues, le carrefour langue/jeu/robotique reste encore relativement inexploré.

7. Agentivité et action collective

En sciences humaines et sociales, l'agentivité désigne la « [f]aculté, pour un agent, d'agir et d'influencer les événements et les êtres. » (Office québécois de la langue française, 2012). Elle ne concerne donc pas seulement l'action ou la capacité d'agir, mais aussi et surtout la capacité de prendre des décisions pour infléchir les cours des événements. Les technologies introduites par la 4RI apportent aux apprenants un fort potentiel d'agentivité, car elles mettent à leur disposition des outils jusque-là difficiles d'accès et grâce auxquels ils peuvent faire des choix relatifs à leur propre apprentissage. Dans le cas du jeu pour le développement de la compétence lexicale, les apprenants peuvent chercher de leur propre gré et utiliser à leur guise des centaines si ce n'est des milliers d'applications ludolinguistiques, dont le contrôle échappe aux enseignants. Cette agentivité opère aussi bien en faveur d'une personnalisation des outils et des stratégies d'apprentissage qu'en faveur d'un apprentissage collectif, dans la mesure où de nombreuses communautés d'affinité émergent autour des jeux les plus populaires. Il existe ainsi des plateformes spécifiquement dédiées aux partages de jeux, dont par exemple *Discord* (Discord, 2021), au sein desquelles le plurilinguisme est la règle. Le rôle du professeur comme seul détenteur et fournisseur du savoir est définitivement révolu.

Exemples d'applications pratiques

Parmi les caractéristiques de la 4RI, ce sont l'IA et les mégadonnées qui ont eu jusqu'ici le plus d'impact sur les outils ludiques pour favoriser le développement de la compétence lexicale en langue étrangère. C'est en effet grâce à elles qu'ont pu être conçus et perfectionner des dictionnaires multimodaux, des thésaurus en ligne, des logiciels lexicométriques, des traducteurs automatiques de plus en plus performants, mais aussi des logiciels tels qu'*Akinator* (Elokence, 2017), « le génie

du web ». Il s'agit d'un jeu numérique créé en 2007 et disponible en 14 langues, dont le français. Cette application « devine » à quel objet ou quel personnage pense son adversaire humain, grâce à une série de questions choisies par IA et à une base colossale de données accumulées au fil du temps. Lorsque Akinator est battu, il enregistre les données de la partie afin de les réutiliser par la suite : conçu au départ avec 200 items, le jeu est aujourd'hui capable d'en reconnaître des milliers, y compris ceux à charge culturelle marquée.

Une version francophone d'*Akinator* est proposée sur le site *JeuxDeMots* (Lafourcade, 2021), sous le nom de Totaki. *JeuxDeMots*, qui propose une vingtaine de jeux axés sur le lexique, a été créé par Mathieu Lafourcade en 2007, dans le cadre d'un programme de recherche en traitement automatique du langage naturel développé au sein de du Laboratoire d'informatique, de robotique et de microélectronique de l'Université Montpellier 2. Depuis sa création et jusqu'en juin 2021, le site avait permis de produire plus de 377 millions de relations entre les mots à partir d'un réseau de plus de cinq millions de termes.

Des équipes de recherche se sont penchées sur le potentiel du TAL pour le développement d'applications ludiques spécifiquement destinées au développement de la compétence lexicale en langue étrangère. C'est par exemple le cas des prototypes ludiques développés dans le cadre du projet IDEFI Innovalangues à l'Université Grenoble Alpes (Zampa, Yassine-Diab, Loiseau, 2017). D'autres auteurs se sont également intéressés à l'intégration d'activités axées sur le lexique au sein d'un jeu vidéo d'aventure, qui offre un environnement d'apprentissage immersif (Chen *et al.*, 2021) : les résultats de cette étude montrent que le jeu a eu un impact significatif sur le développement de la compétence lexicale, y compris dans le groupe témoin n'ayant pas effectué d'activités dans ce but, mais que la performance du groupe expérimental, qui a profité d'un apprentissage implicite et explicite, était supérieure.

Qu'en est-il de la robotique, peu mentionnée jusqu'ici ? Dans le domaine de l'éducation aux langues, on compte des robots de téléprésence - tel VGo (VGo Communications, 2021) -, des robots destinés à un public autiste - tel Milo (Robokind, 2021) -, voire des robots qui visent spécifiquement à enseigner les langues - tel Elias (Curious Technologies Ltd, 2021), « professeur » capable d'interagir en 23 langues différentes -. Cependant, les robots spécifiquement consacrés aux langues restent encore pour la plupart étayés par une vision comportementaliste de l'apprentissage.

La robotique en général et la robotique mobile en particulier restent pourtant des friches prometteuses, tel que le prouve le projet Ludibot (Silva, 2019), dans le cadre duquel ont été développés deux prototypes de robot mobile à reconnaissance

visuelle. Le projet vise à associer de manière équilibrée les apports récents de la didactique des langues, des sciences du jeu et de la robotique. Par le recours au capteur Kinect v2, qui est un dispositif permettant de capter le mouvement et de le restituer sous forme de signal, Ludibot est capable de détecter la position du ou des joueurs ainsi que la position de leurs mains. La première application est axée sur le vocabulaire des parties du corps : il s'agit d'un jeu où le robot énonce la partie du corps A et le ou les joueurs doivent rester immobiles ; lorsque le robot annonce la partie du corps B, le ou les joueurs doivent placer leur main sur A, et ainsi de suite. Si la réponse est juste, le robot avance et émet un signal de réussite ; si la réponse est incorrecte, le robot reste immobile et émet un signal d'échec. Le second prototype de Ludibot associe un robot mobile Loomo et un mini-robot Cozmo, capable de mettre en œuvre différentes animations en fonction de la réponse donnée. Au bout de cinq bonnes réponses, le ou les joueurs gagnent. Le jeu parie moins sur l'interaction humain-machine que sur l'expérience éducative optimale (Heutte *et al.*, 2016) étayée par le dispositif. Ludibot propose également une programmation basée sur machine d'états, grâce à laquelle enseignants et apprenants devraient pouvoir concevoir leurs propres jeux, mettant ainsi l'accent sur la créativité et l'agentivité.

Conclusions

Les technologies ont toujours accompagné et parfois infléchi les évolutions de la société. Il importe d'en faire un usage raisonné et critique pour profiter de leurs bienfaits potentiels. Le Ministère de l'Éducation de l'Ontario a identifié diverses fonctions éducatives de la technologie ainsi leur lien avec les compétences du XXI^e siècle (*Définir les compétences du 21^e siècle. Document de réflexion*, 2016, cité par Groupe Média TFO, 2017 : 61-62). Ainsi, par leur fonction sociale et de collaboration, elles « [f]avorisent l'acquisition de connaissances ». Par leur fonction hybride et mobile, elles « [é]largissent l'accès à l'éducation au-delà des murs de l'école ». Par leur fonction de visualisation, elles « [a]ident les élèves à maîtriser des concepts abstraits ». Par leur fonction de narration et de création, elles « [a]ident les élèves à devenir des créateurs et des communicateurs de savoirs ». En tant que médias immersifs et simulations, elles « [s]ituent l'apprentissage dans le monde réel, et en réalité augmentée ».

D'après ce même document, les technologies permettent dès lors de développer de nombreuses compétences, utiles dans différents domaines. Parmi celles qui peuvent être bénéfiques au développement de la compétence lexicale par le biais

du jeu, on retiendra la communication, la collaboration, l'ouverture intellectuelle, la pensée critique, la capacité d'analyse, la littératie de l'information, la métacognition, la résolution de problèmes, la créativité, la littératie numérique, la coopération, la curiosité et l'auto-efficacité. Cela laisse entrevoir de riches perspectives pour le jeu comme outil pour le développement de la compétence lexicale.

Bibliographie

- Barcroft, J. 2018. *Vocabulary in Language Teaching*. New York: Routledge.
- Caravolas, J.-A. 1995. *Le point sur l'histoire de l'enseignement des langues vers -3000-1950*. Anjou (Québec) : Centre éducatif et culturel.
- Bluebird Languages. 2020. *Bluebird*. [En ligne] : <https://bluebirdlanguages.com/> [consulté le 4 octobre 2021].
- Bold Learning Solutions. 2021. *Brainscape*. [En ligne] : <https://www.brainscape.com/> [consulté le 4 octobre 2021].
- Carter, R. 2012. *Vocabulary. Applied Linguistic Perspectives*. New York: Routledge.
- Cavalla, C., Crozier, E., Dumarest, D., Richou, C. 2009. *Le vocabulaire en classe de langue*. Paris : CLE International.
- CECR. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg : Conseil de l'Europe/Didier.
- Chen, H.-J. H., Hsu, H.-L., Chen, Z.-H., Todd, A. G. 2021. « Investigating the Impact of Integrating Vocabulary Exercises into an Adventure Video Game on Second Vocabulary Learning ». *Journal of Educational Computing Research*, n° 592, p. 318-341.
- Curious Technologies Ltd. 2021. *Elias*. [En ligne] : <https://www.eliasrobot.com/> [consulté le 4 octobre 2021].
- Discord. 2021. *Discord*. [En ligne] : <https://discord.com/> [consulté le 4 octobre 2021].
- Duolingo. 2021. *Duolingo*. [En ligne] : <https://fr.duolingo.com/> [consulté le 4 octobre 2021].
- Elokence. 2017. *Akinator*. [En ligne] : <https://fr.akinator.com/> [consulté le 4 octobre 2021].
- Galisson, R. 1991. *De la langue à la culture par les mots*. Paris : CLE International.
- Groupe Média TFO. 2017. *Une urgence pour le monde de l'éducation : S'adapter à la révolution numérique*. Livre blanc. Ottawa : Groupe Média TFO.
- Heutte, J., Fenouillet, F., Kaplan, J., Martin-Krumm, C., Bachelet, R. 2016. « 9. The Eduflow Model : A Contribution Toward the Study off Optimal Learning Environments ». In : L. Harmat, F. Ørsted Andersen, F. Ullén, J. Wright, G. Sadlo (eds.). *Flow Experience: Empirical Research and Applications*, p. 127-144. Cham : Springer.
- Lafourcade, M. 2021. *JeuxDeMots*, version 4.1.0. [En ligne] : <http://www.jeuxdemots.org/> [consulté le 4 octobre 2021].
- Mojang. 2020. *Minecraft*. [En ligne] : <https://www.minecraft.net/> [consulté le 4 octobre 2021].
- Molette, P, Landré, A. 2014. *Tropes*, version 8.4.2. [En ligne] : <https://www.tropes.fr/> [consulté le 4 octobre 2021].
- Nikoopour, J., Kazemi, A. 2014. « Vocabulary Learning through Digitized & Non-digitized Flashcards Delivery ». *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, n° 98, p. 1366-1373. [En ligne] : <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.554> [consulté le 4 octobre 2021].
- Office québécois de la langue française. 2012. *Le grand dictionnaire terminologique*. Montréal : Gouvernement du Québec.
- Quintilien. ca. 92. *Institution oratoire de Quintilien* (C. Ouizille, trad., 1829-1835), vol. 1. Paris : C. L. F. Panckoucke.

- Robokind. 2021. *Meet Milo!* [En ligne] : <https://www.robokind.com/robots4autism/meet-milo> [consulté le 4 octobre 2021].
- Rodríguez Montero, P. A. 2021. *El acervo lúdico de la Mediateca del Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Sur: percepción de los usuarios y los asesores*. Mémoire de premier cycle. Mexico : Universidad Nacional Autónoma de México.
- Silva, H., Brougère, G. 2016. « Le jeu entre situations formelles et informelles d'apprentissage des langues étrangères ». *Synergies Mexique*, n° 6, p. 57-68. [En ligne] : https://gerflint.fr/Base/Mexique6/silva_brougere.pdf [consulté le 4 octobre 2021].
- Silva, H., Brougère, G. 2017. « Jouer pour apprendre une langue étrangère : Concert à 16 voix ». *Synergies Mexique*, n° 7, p. 51-62. [En ligne] : https://gerflint.fr/Base/Mexique7/silva_brougere.pdf [consulté le 4 octobre 2021].
- Silva, H. 2019. «Ludibot : au carrefour de l'apprentissage des langues, du jeu et de la robotique ». *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication*, Vol. 22, n°1. [En ligne] : URL: <http://journals.openedition.org/alsic/3631>; DOI: <https://doi.org/10.4000/alsic.3631>[consulté le 4 octobre 2021].
- Trévillat, M.-C., Duquette, L. 1998. *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*. Paris : Hachette.
- TV5MONDE. 2011. *Parlons français, c'est facile*. [En ligne] : <https://parlons-francais.tv5monde.com/> [consulté le 4 octobre 2021].
- VGo Communications. 2021. *VGo*. [En ligne] : <http://www.vgocom.com/> [consulté le 4 octobre 2021].
- Vulchanova, M., Baggio, G., Cangelosi, A., Smith, L. (éds). 2017. *Language Development in the Digital Age*. Lausanne : Frontiers Media.
- Zampa, V., Yassine-Diab, N., Loiseau, M. 2017. « Des jeux et des mots : stratégies de conception et réalisations ». *Cahiers de l'APLIUT*, n° 362. [En ligne] : URL : <http://journals.openedition.org/apliut/5742>; DOI : <https://doi.org/10.4000/apliut.5742> [consulté le 4 octobre 2021].

Notes

1. Les auteurs sont coresponsables du projet Ludibot (PAPIIT IT400119), rendu possible grâce au soutien de la *Dirección General de Asuntos del Personal Académico* de l'Université nationale autonome du Mexique. Pour cet article à quatre mains, Haydée Silva a développé davantage les aspects didactiques tandis qu'Alberto Soria a pris en charge les aspects liés à la technologie.
2. « *Innovation in digital technology [...] should continue to enhance our ability to present target vocabulary in the input in novel ways, broadening our ability to present new words frequently and repeatedly in the input [...] and to incorporate the other input-related principles of effective vocabulary instruction.* »
3. « *Modern digital technology has attracted the attention of scholars due to its favorable affordances. It allows for multi-sensory interaction and provides rich input in the form of visual, auditory, and haptic stimuli* ».
4. « *Since the flashcards content was the same for all three groups, the outperformance of the vocabulary learning of Mobile Group over the Online Group seemed to be due to the portability and high accessibility of cell phones. [...] The availability, ubiquity, and accessibility of these devices seem to have been determinant factors in this regard.* »
5. « *research is investigating whether using a physical robot, rather than a virtual agent or a computer-based video, has a positive effect on language development. [...] a richer embodied technology method further improves language learning.* »

Synergies France n° 16 / 2022



Compte rendu de lecture



Sandy Knez

knezsandy@gmail.com



Grammaire du français. FLE C1-C2 perfectionnement. Résumés des règles et rappels B2. Cartes mentales. Exercices et quiz en ligne. Marie-Christine Fougereuse, Alain Kamber, Jean-Christophe Pellat (coordination). Grevisse langue française. De Boeck Supérieur, 2021, 298 p.

S'il y a une référence en langue française que l'on ne présente plus, c'est celle de Grevisse. Depuis son tout premier ouvrage - *Le Bon Usage* - la collection s'est considérablement étoffée afin de répondre aux besoins croissants de ses utilisateurs. Petits et grands, professionnels, spécialistes ou amateurs, chacun pourra y trouver son compte pour parfaire ses connaissances de la langue de Molière. Pourtant, après des ouvrages jusqu'ici destinés à des locuteurs natifs, le dernier-né de chez Grevisse s'oriente pour la première fois vers un public non francophone. Avec cette nouvelle publication, la collection ouvre ses portes au riche domaine du Français Langue Étrangère. Et ce n'est pas pour nous déplaire !

Comme à l'accoutumée, des experts de la langue française se sont réunis pour nous proposer un ouvrage à la hauteur des attentes que l'on peut avoir d'un Grevisse. Cette grammaire destinée à un public FLE de niveau avancé a été élaborée par une équipe internationale formée de Marie-Christine Fougereuse (Paris 3, Saint-Étienne), Alain Kamber (Neuchâtel) et Jean-Christophe Pellat (Strasbourg). Un cocktail FLM / FLE qui confère à cette grammaire toute sa pertinence en termes de contenus et toute son accessibilité à un public non francophone.

L'ouvrage arbore un format compact, à transporter partout, grâce aux quiz uniquement disponibles en ligne et aux exercices téléchargeables en PDF. Son contenu sobre mais clairement présenté se compose de deux parties, de la phrase au texte (partie 1) puis du texte au discours (partie 2), chacune divisée respectivement en 22 et 17 chapitres. Une grammaire qui se veut pratique mais détaillée, et surtout progressive avec de nombreux rappels et références à d'autres sections de l'ouvrage. Néanmoins, l'utilisateur pourra tout aussi bien suivre la progression choisie par les auteurs qu'ouvrir un chapitre au gré de ses envies, de ses besoins, ces derniers fonctionnant de manière autonome. Sauf exception, tous suivent la même

trame (cf. quatrième de couverture) et devraient contenter la majorité des profils d'utilisateurs : citations, résumés, rappels, etc. et bien évidemment, comme dans la plupart des ouvrages de la collection, des cartes mentales. Le lecteur trouvera, enfin, plusieurs annexes mettant l'accent sur quelques difficultés contemporaines de la langue française. Il pourra apprécier, entre autres, la présence d'un glossaire reprenant les termes métalinguistiques présents dans l'ouvrage qui pourraient bloquer l'utilisateur lors de sa lecture.

Le public visé par cette grammaire est très large puisqu'elle se destine aussi bien aux apprenants (spécialistes ou non) qui souhaitent se perfectionner en français pour approcher (ou même surpasser) les compétences d'un locuteur natif, qu'aux étudiants en Français Langue Étrangère, ou encore aux enseignants.

Une grammaire complète à avoir dans sa bibliothèque, que vous accompagniez, soyez accompagné ou alors autodidacte, ce volume saura tenir ses promesses.

Synergies France n° 16 / 2022



Présentation d'ouvrage



Henriette Walter

Université de Haute-Bretagne, France

rirettewalter@gmail.com



Les petits plats dans les grands. La savoureuse histoire des mots de la cuisine et de la table. Henriette Walter, Éditions Robert Laffont, 2021. ISBN : 9782221241419, 288 p.

Ce titre pourrait donner l'impression que ce livre est un festival de recettes de cuisine comme on les aime et dont on ne se lasse pas. Mais ce n'est pas du tout le cas.

On peut même aller jusqu'à prétendre que c'est un livre sur la cuisine comme on n'en a jamais vu ! Bien sûr, tout repose sur les noms de la nourriture et des plats cuisinés, et se poursuit, du panier de la ménagère (la nature brute) à ce qu'on voit sur la table (en quelque sorte, la culture), mais selon des angles rarement, ou plutôt jamais envisagés : prononciation, grammaire, évolution sémantique, environnement historique, géographique et culturel.

On pourra par exemple trouver du sel - c'est le cas de le dire - à se rendre compte que dans *sauce*, *saucisse* et *saucisson*, il y a le sel (*sal* en latin), évolué en [sau], puis en [so]. Et avez-vous remarqué par exemple qu'en français, une consonne a la fâcheuse manie de changer de place. Laquelle ? Le /r/, qui s'est déplacé pour devenir *f~~r~~omage* en français - mais qui devrait être *fo~~r~~mage*, car ce nom est issu du latin *forma* « forme ». Mais cette même consonne ne s'est pas déplacée dans *fo~~u~~rme*, par exemple dans *fourme d'Ambert*.

Sur le plan grammatical, si l'on cherche à identifier dans le vocabulaire culinaire le suffixe le plus fréquent, on constate l'abondance du diminutif *-et*, *-ette*, dans *beignet*, *magret*, *poulet*, *boulette*, *coquille*, *croquette*, *gaufrette*, *rillettes*, *tartelette*, *tartiflette*...).

Le suffixe *-in*, *-ine* lui fait concurrence (*craquelin*, *feuillantine*, *ballotine* et son synonyme *dodine*...). Mais attention ! *Pas toujours* : une *langoustine* n'est pas une *petite* langouste, et une *tartine* n'est pas une *petite* tarte (qui serait une *tartelette*).

Et quel serait son contraire, le suffixe *augmentatif* ? Tout naturellement, on pourrait opter pour *-on*, emprunté au suffixe italien *-one*, qui est toujours augmentatif dans cette langue. Mais là, grande surprise ! En français, il ne l'est pas toujours : si un *saucisson* est plus gros qu'une *saucisse*, ou les *rillons* plus gros que les *rillettes*, au contraire les *lardons* sont de *petits* morceaux de *lard*, un *caneton* un *petit* canard, un *saleron* est plus *petit* qu'une *salière*, un *carafon* plus *petit* qu'une *carafe*, un *napperon* plus *petit* qu'une nappe... Donc, ne nous précipitons pas sur les généralisations !

Et qu'en est-il de la géographie ? Cette fois, pas de déception : c'est à une vraie promenade gourmande dans l'espace que nous sommes conviés, grâce à toutes les spécialités originaires de pays voisins ou lointains et dont le nom est devenu si familier qu'on le croirait français : *marmelade* (emprunt au portugais), *baba* (au polonais), *nouilles* (à l'allemand), *paprika* (au hongrois), *réglisse* (au grec), *tomate* et *chocolat* (au nahuatl, langue amérindienne du Mexique), *anchois* ou *câpre* (à l'italien).

Et dans ce même cadre géographique, une autre question se pose à propos du genre grammatical, et on ne peut que se demander pourquoi *câpre* est féminin en français, alors que ce nom est un emprunt à l'italien *cappero*, mais masculin en italien. La question du nombre touche beaucoup plus de noms : *ravioli*, *spaghetti* ou *tagliatelle* sont déjà au pluriel en italien, mais nous nous empressons d'y ajouter un *-s*, qui fait double emploi ! C'est ce qu'en jargon linguistique on appelle une *tautologie*, ou un *pléonasme*.

De son côté, la géographie s'invite abondamment, en français, par exemple dans les noms des fromages, où *camembert*, *livarot*, *coulommiers*, *gruyère*... sont des noms de lieux - et elle est aussi sous-jacente dans des noms un peu moins connus parce qu'ils sont d'usage régional, comme

cagouille (= l'escargot en Charente)

farigoule (= le thym dans le Midi)

giraumon (= le potiron aux Antilles).

Ce que l'on sait encore moins, c'est que la pomme de terre s'est aussi appelée *tartoufle*, ou encore *tartifle* (d'où la *tartiflette*, où se mêlent pommes de terre et reblochon fondu), et même *truffe*, d'où la *truffade* auvergnate, où l'on ne trouvera aucune truffe, mais bien des pommes de terre, autrement dit des *patates*... mais ce nom a d'abord désigné uniquement la patate douce. Oui, on s'y perd un peu...

Car il faut accepter que les noms changent de sens. Ainsi, la *soupe* était à l'origine un morceau de pain trempé dans du bouillon, *viande* ne s'opposait pas encore à *poisson* mais désignait n'importe quelle nourriture (on y reconnaît une trace du verbe *vivre*). Quant au nom de l'assiette, il faut le relier, comme son nom l'indique, au verbe *s'asseoir* : il désignait la place où l'on s'asseyait autour de la table.

Vous trouverez sans doute que tout cela est bien prosaïque, terre-à-terre et sans prestige...

Et la culture, direz-vous ? Elle n'est pas loin : pour évoquer les beaux-arts et la littérature, il suffit de penser aux *mangeurs de pommes de terre* de VAN GOGH, à *La botte d'asperges* de MANET, ou encore aux innombrables tableaux de pommes de CÉZANNE ; mais aussi à *La poule aux œufs d'or* (LA FONTAINE), à *La cerisaie* (TCHEKOFF), au *Canard sauvage* (IBSEN), à *L'aile ou la cuisse*, (Claude ZIDI), à *La cantate du café* de Jean-Sébastien BACH...

Alors, croyez-en cet ouvrage : *mettre les petits plats dans les grands*, c'est aussi participer d'une manière ou d'une autre au monde de la culture.

Synergies France n° 16 / 2022



Annexes



Profils des contributeurs



• Coordinatrices scientifiques •

Actuellement responsable de l'unité Expertise et qualité au sein du Département de langue française de France Éducation International, **Catherine Blons-Pierre** a enseigné le français langue étrangère à tous les niveaux et à des publics hétérogènes. Elle a dirigé le Centre de langues de l'Université bilingue de Fribourg et a animé de nombreux séminaires et ateliers portant sur la didactique du FLE ainsi que sur l'éducation à l'interculturel, à destination des enseignants de langues et de disciplines dites non linguistiques. Elle a publié des articles et ouvrages sur ces thématiques comme, par exemple, l'ouvrage collectif, *Didactique du français langue étrangère et seconde dans une perspective plurilingue et pluriculturelle* (Berne : Peter Lang, 2016). Ses domaines de recherche et centres d'intérêt sont la didactique du FLE, le plurilinguisme et l'évaluation. Depuis 2017, elle fait partie du comité scientifique de *Synergies France*, revue du GERFLINT.

Marie-Christine Fougerouse est Maître de conférences en français langue étrangère à l'Université Jean Monnet à Saint-Étienne (France). Elle est rattachée à l'équipe du DILTEC (EA 2288) à l'Université Sorbonne Nouvelle à Paris. Ses domaines de recherche sont la didactique du FLE, la grammaire, la méthodologie et l'évaluation. Dans la collection *Grevisse langue française*, elle a coécrit la Grammaire du français, FLE C1-C2 perfectionnement (Éditions De Boeck supérieur, 2021). Elle a dirigé l'ouvrage *L'évaluation des productions complexes en français langue étrangère / seconde dans l'enseignement supérieur* (Éditions L'Harmattan). Pendant une dizaine d'années, elle a enseigné le FLE de A1 à C2 en France et à l'étranger. Elle est auditrice dans le Label Qualité FLE-Qualiopi à FÉI. Elle a occupé des fonctions dans le réseau culturel français à l'International. Depuis 2018, elle est rédactrice en chef de *Synergies France*, revue du GERFLINT.

• Auteurs des articles •

Claudine Franchon est enseignant-chercheur de 20 ans d'expérience dans le domaine de la linguistique, la didactique des langues et la traduction dont 7 ans de direction d'instituts linguistiques et culturels et de coopération éducative. Après avoir été ATER en France (Université de Rouen), elle exerce son métier d'enseignant-chercheur au Brésil, depuis 2010, en tant que Maître de conférences hors classe à l'Université fédérale de Brasilia (UnB).

Ivana Franić est professeur adjoint à la Faculté de philosophie et lettres de l'Université de Zagreb. Au sein du Département d'études romanes, elle est responsable du Master Enseignement de français langue étrangère depuis plus de 10 ans ; elle intervient dans les cours de didactique des langues étrangères (notamment le discours de classe, l'évaluation de la compétence linguistique et de communication). Ses recherches portent essentiellement sur l'enseignement des langues étrangères en lien avec un public spécifique et le plurilinguisme ainsi que sur un champ plus spécifique, à savoir la syntaxe du français (syntaxe structurale de L. Tesnière).

Andéanne Gagné est titulaire d'un baccalauréat en orthopédagogie, d'une maîtrise en Second Language Education, et d'un doctorat en Communication Sciences and Disorders. Elle a travaillé comme enseignante et orthopédagogue aux États-Unis et au Québec avant de poursuivre sa carrière en recherche. Elle s'intéresse tout particulièrement à l'effet du contexte familial sur les apprentissages, notamment le rôle des pratiques éducatives des parents sur la littératie émergente en milieu défavorisé et pluriethnique. Plus récemment, elle s'est intéressée à l'effet des émotions et du climat de classe.

Aránzazu Gil Casadomet est Docteur en Études françaises et francophones à l'Université Autonome de Madrid (Espagne) et prix extraordinaire de thèse. Elle travaille au Département de Philologie française, au sein du Laboratoire TiLc&Com et du groupe de recherche HUM F070 *Linguistique argumentative et énonciative et culture française* (LAEC) dans cette même université, ainsi que du groupe de recherche E023-09 *Linguistique française, générale et appliquée* (GLIF) de l'Université de Murcia. Elle développe ses travaux de recherche en sémantique argumentative et énonciative, linguistique computationnelle et de corpus, lexicographie et didactique du FLE.

Nikolina Kastropil est diplômée de la Faculté de Philosophie et Lettres de l'Université de Zagreb, titulaire d'un double Master, notamment en philologie française (parcours l'enseignement du FLE) et en philologie russe. Les recherches dans ses mémoires de Master portent sur la compétence lexicale ainsi que sur les contacts linguistiques croato-russes. Actuellement, ses activités sont orientées vers l'animation des cours de français et de russe, ainsi que sur le domaine de la traduction français-croate et russe-croate.

Alessandra Keller-Gerber est Docteur ès lettres (plurilinguisme et didactique des langues étrangères). Elle forme de futurs enseignants de langues étrangères au Département de plurilinguisme et de didactique des langues de l'Université de Fribourg/Freiburg et dirige le pôle « bilingue plus-droit » à l'Université de Fribourg/Freiburg. Ses domaines de recherche et d'enseignement sont la mobilité académique, la didactique du français sur objectifs spécifiques et universitaires (FOS/FOU), ainsi que les pratiques réflexives – considérées à la fois comme des méthodologies de recherche et d'enseignement.

Chen Ling est titulaire d'un Doctorat (2020) en Didactique et linguistique à l'Université Grenoble Alpes. Sa thèse porte sur l'enseignement de la grammaire française en milieu universitaire chinois à partir d'une étude comparée de manuels chinois et français. Elle est actuellement enseignant-chercheur à l'Université de commerce internationale et d'économie (University of International Business and Economics) à Pékin. Ses thématiques de recherche, ancrées en didactique du français langue étrangère, s'orientent autour de deux axes principaux. La première orientation concerne les méthodologies d'enseignement des langues. La deuxième se focalise sur la didactique de la grammaire. Elle s'intéresse à l'analyse de différentes pratiques pédagogiques permettant de favoriser un apprentissage actif, réflexif et pragmatique.

Sami Mabrak est titulaire d'un doctorat en Lexicologie, Terminologie Multilingues et Traduction (Université Lumière Lyon 2 – Équipe de recherche CeRLA). Il a exercé en tant qu'enseignant de langues étrangères au Centre de langues à l'université Lumière Lyon de 2012 à 2018. Il est actuellement maître de conférences (B) à l'École Normale Supérieure de Sétif (Algérie) et directeur de recherche attaché au laboratoire sur la didactique des langues. Ses projets de recherches et publications scientifiques portent sur les axes suivants : la lexicographie francophone, arabophone et anglophone, la macrostructure et la microstructure des dictionnaires historiques, la linguistique générale, la linguistique contrastive, la linguistique de l'énonciation, l'analyse du discours, la sociolinguistique, la didactique du FLE, du FLS et du FLSc, le translanguage.

Rémy Ndikumagenge est Docteur en Langues, Lettres et Traductologie, diplôme qu'il a obtenu à l'Université libre de Bruxelles en juin 2015. Il est Enseignant-chercheur à l'École Normale Supérieure du Burundi. Depuis janvier 2020, il est Professeur Associé. En recherche, son intérêt porte sur la sociodidactique, sur l'interculturel et sur la traductologie. Il est directeur-Adjoint du Centre de Recherche et d'Études en Lettres et Sciences Sociales (CRELS).

Romain Racine, Docteur ès lettres (littérature comparée), a été le coordinateur-responsable du pôle « bilingue plus-droit » à l'Université de Fribourg/Freiburg jusqu'en 2021. Il a effectué des missions de longue durée au Pérou, en Suisse, en France, en Chine et au Japon. Ses recherches portent sur les méthodologies digressives et pluriperspectivistes intégrant des approches bi/plurilingues et pluridisciplinaires (« Créer un espace bilingue et interdisciplinaire », *Language Learning in Higher Education*, 8/2018 ; « Le FOU à l'épreuve des compétences pluridisciplinaires d'étudiants en droit dans un contexte bilingue : remédiation de savoir-dire entre décentrement et réflexivité », *Revue TDFLE*, 77/2020). Par ailleurs, il est co-auteur de manuels de FLE, dont *Le Nouvel Édito B2* (Didier, 2010), *Vocabulaire en action grand débutant* (Clé International, 2011), *Communication progressive du français perfectionnement C1-C2* (Clé International, 2018) et *Pratique Vocabulaire B2* (Clé International, 2021).

Edna Sanchez est doctorante à l'Université Grenoble Alpes, laboratoire LIDILEM EA609. Enseignante universitaire de français langue étrangère et, actuellement, d'espagnol langue étrangère à l'Université de Tours, elle se charge notamment des cours de grammaire et d'expression orale et écrite. Ses intérêts de recherche portent sur l'explication d'objets grammaticaux en cours de français langue étrangère.

Gemma Sanz Espinar est Docteur et enseignant-chercheur à l'Universidad Autónoma de Madrid (UAM, Espagne) où elle enseigne depuis 1999 la langue française, la terminologie, la traduction et la didactique des langues étrangères. Elle est membre du Laboratoire de Transfert des connaissances et d'innovation en sciences du langage et de la communication (TiLc&Com) et des groupes de recherche en Linguistique argumentative énonciative et culture française (LAEC, HUM070) et en Plurilinguisme et littérature transculturelle en Europe (ELITE, HUM065) de l'UAM. Elle a réalisé de nombreux travaux en acquisition et didactique des langues étrangères, bilinguisme, langues de spécialité, linguistique comparée et de corpus, lexicographie et terminologie bilingues.

Haydée Silva est professeur à la Faculté de Philosophie et Lettres de l'Université Nationale Autonome du Mexique. Depuis 2017, elle est responsable de l'équipe de didactique de la langue et la littérature. Elle enseigne, entre autres, la didactique du français langue étrangère et la littérature des XX^e et XXI^e siècles. Titulaire d'un doctorat en théorie littéraire et de divers diplômes en didactique, traduction, interprétariat et sciences du jeu, et membre du Système national de recherche mexicain, elle a reçu divers prix et distinctions. Auteur de près de 125 articles publiés et de trois livres, co-auteur de trois ouvrages collectifs, elle a animé à ce jour plus de 225 ateliers dans 19 pays, portant essentiellement sur le jeu en classe de langue.

Alberto Soria López, après avoir effectué des études de licence en Génie électronique à l'*Universidad Autónoma Metropolitana unidad Iztapalapa* (Mexique, en 1992), a obtenu un master et un doctorat en Sciences industrielles à l'Université d'Evry (France, 1994 et 1999). Il est actuellement professeur adjoint au département de Contrôle automatique du *Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional* (CINVESTAV, Mexique). Ses recherches récentes portent sur la biologie des systèmes, la robotique ludique, les systèmes flous et les techniques d'asservissement visuel.

René G. Strehler a obtenu en 2002 son diplôme de Docteur en sciences du langage à l'Université de Nice, France, et est détenteur d'un Master en linguistique (1997) de l'Université de Brasília, Brésil, où il a également suivi un cours de spécialisation en 'Lexicografia e Terminologia'. Il a aussi réalisé des études de Licence et de Maîtrise (1988) es Lettres modernes à l'Université Sorbonne-Nouvelle, Paris, France. Il est 'Professor Associado' à l'Université de Brasília où il travaille depuis 1991, avant tout dans le Cours universitaire qui forme de futurs professeurs de français langue étrangère, appelé 'Graduação em Letras-Francês', mais il intervient aussi au 'Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução'

du Département de Langues étrangères et Traduction de cette Université. En général, son intérêt académique se porte sur la lexicologie et la lexicographie. Dans ce dernier domaine il a consacré plusieurs articles à des aspects divergents des lexicographies portugaise et française et sa thèse de doctorat a abordé les phraséologismes dans une perspective contrastive portugais-français. Ces activités académiques l'ont conduit à entreprendre un stage postdoctoral (2013) à l'Université de Neuchâtel, Suisse, au Centre de dialectologie et d'étude du français régional.

Ophélie Tremblay est professeur au département de didactique des langues de l'Université du Québec à Montréal. Ses travaux de recherche actuels portent sur la démarche des cercles d'auteurs au primaire, comme approche pour développer les compétences à écrire, à lire et à communiquer oralement. Portée par son amour des mots et son expertise en didactique du lexique, elle s'intéresse également aux démarches d'enseignement qui favorisent le développement de la sensibilité lexicale (un rapport à la fois affectif et cognitif envers les mots), aux usages du dictionnaire électronique en classe et aux interactions entre vocabulaire courant et vocabulaire disciplinaire dans les manuels scolaires en usage au primaire.

Gérard Vigner, inspecteur d'académie, inspecteur pédagogique régional de Lettres dans l'académie de Versailles (1997-2008), et de Caen précédemment (1995-1997), et désormais à la retraite, a exercé pendant de nombreuses années dans différents pays de la francophonie, en Tunisie (1966-1979), faisant fonction d'inspecteur pour le français dans l'enseignement tunisien, au Cameroun et en Côte d'Ivoire comme chef de projet dans la coopération éducative (1984-1995), après avoir exercé en France pendant plusieurs années comme inspecteur de l'Éducation nationale dans le premier degré (1980-1984). Chargé de cours à Paris III, il est intervenu en mastère pro sur des formations en FL2. Il a pu de la sorte se consacrer aux questions d'apprentissage du français comme langue de scolarisation. Il a participé, dans le cadre du ministère de l'Éducation nationale, à l'élaboration des textes se rapportant à l'organisation d'une formation en français langue seconde en direction des élèves nouvellement arrivés. Il a publié de nombreux ouvrages et articles consacrés aux différents domaines d'usage et d'enseignement du français : FLE, FLS FLM. Directeur de collection F auprès de Hachette FLE, il se consacre en outre à l'histoire de l'enseignement du français langue étrangère ou seconde (Société internationale pour l'histoire du français langue étrangère et seconde) et à la mise en place d'outils destinés à favoriser plus largement l'éducation aux langues (Association pour le développement de l'enseignement bi/plurilingue).

Henriette Walter a enseigné et dirigé des recherches en linguistique à l'université de Haute-Bretagne, à l'École pratique des Hautes Études (4e section), et au Conservatoire national d'Art Dramatique de Paris, tout en menant des enquêtes sur la prononciation et le lexique du français et des langues de l'Europe, qui ont donné lieu à la publication d'une vingtaine d'ouvrages et d'environ 300 articles. Son dernier ouvrage, *Les petits plats dans les grands. La savoureuse histoire des mots de la cuisine et de la table*, a été publié en 2020. Elle est officier de la Légion d'Honneur et Commandeur des Arts et Lettres.

Di Zhang est actuellement doctorant en Science du Langage à l'Université Paul-Valéry Montpellier 3. Diplômé d'un Master Français Langue Étrangère parcours Ingénierie des formations en langue, FLE, plurilinguisme et interculturel de l'Université Jean Monnet à Saint-Étienne, il a travaillé pendant un an en Chine en tant que professeur de français. Depuis plusieurs années, il effectue des recherches sur l'oralité et notamment sur ce qui peut s'avérer être une difficulté pour les apprenants chinois parce qu'au cours de son apprentissage du français, il a rencontré de nombreuses difficultés dans l'expression et la compréhension orales. Ces obstacles étant communs à un grand nombre d'apprenants chinois, c'est la raison pour laquelle ses recherches se concentrent sur cet axe.

• **Auteur du compte rendu** •

Après une licence en Espagnol et un Diplôme Universitaire de Portugais, **Sandy Knez** obtient son Master en Français Langue Étrangère spécialité « ingénierie des formations en FLE/S : expertise, conception et organisation en FLE/S/FOS » avec mention « très bien », sous la direction de Marie-Christine Fougerouse à l'Université Jean Monnet de Saint-Étienne. Grâce à son parcours, elle obtient une bourse d'excellence de la Fondation Jean Monnet ainsi qu'un prix d'excellence de l'enseignement supérieur stéphanois décerné par la Mairie de Saint-Étienne. Entre séjour en Erasmus, échange, assistantat et tourisme, elle a voyagé dans plus d'une dizaine de pays, assouvissant sa curiosité et sa passion pour les voyages et la découverte de nouvelles langues et cultures. Elle a travaillé cinq années consécutives au CILEC de l'Université Jean Monnet pour lequel elle a rédigé un référentiel pour les cours d'été qui a très vite éveillé son intérêt pour l'ingénierie pédagogique. Elle exerce à présent diverses activités à son compte, toutes en lien avec les langues et la langue française, sa passion de toujours.

Projet pour le n°17, Année 2023



L'évaluation en tant que soutien d'apprentissage

Coordination : Valérie Soubre (Université catholique de Lyon, Institut de langue et de culture françaises, France ; Groupe EReD Université de Genève, GFEN secteur langues)

Le prochain numéro de la revue *Synergies France* sera consacré à la question de l'évaluation comme soutien de l'apprentissage dans la didactique des langues-cultures en général et en Français Langue Etrangère et Seconde (FLE/FLS) en particulier.

Dans le CECRL, est explicité ce que recouperont les différentes fonctions de l'évaluation, que ce soit l'évaluation diagnostique, formative, sommative ou certificative. Aujourd'hui, les pratiques de l'évaluation dans les classes articulent ces différentes fonctions : à la fois attester des acquis mais aussi faire « de plus en plus appel à l'auto-évaluation des apprenants, que ce soit pour organiser et planifier leur apprentissage ou pour rendre compte de leur capacité à communiquer dans une langue [...] » (CECRL, p. 22).

Depuis les travaux d'Allal, Bain et Perrenoud (1993) notamment, on considère que la mise en œuvre de l'évaluation formative fournit des outils pertinents à l'enseignant mais également à l'apprenant. Elle est cohérente avec les objectifs du Conseil de l'Europe, dans le CECRL, qui sont de favoriser l'autonomie de l'apprenant et de promouvoir l'apprentissage tout au long de la vie. L'apport bénéfique de l'évaluation conçue comme soutien d'apprentissage, à la différence des épreuves normatives visant à mesurer la performance de l'apprenant, fait l'objet d'un large consensus au niveau conceptuel (Mottier Lopez, 2016 ; Hadji, 2012 ; Allal, 2007). Les démarches d'évaluation soutien d'apprentissage sont de précieux leviers de formation car elles suscitent et dynamisent la participation des étudiants, permettent la conscientisation et la régulation des processus d'apprentissage grâce au regard rétrospectif qu'elles suscitent sur le travail accompli (Mottier Lopez, 2012). Elles amènent l'apprenant à se construire un comportement cognitif apte à récapituler les procédures et les processus qui lui ont permis d'apprendre. Dans un contexte où de nombreux théoriciens de l'éducation posent la problématique de l'apprentissage en tant qu'espace conçu pour s'investir et s'impliquer (Perrenoud, 1992), ce type de démarche évaluative répond à la nécessité, pour tout apprenant, d'être pleinement acteur de sa formation.

L'implication des apprenants dans les activités d'autoévaluation ou d'évaluation mutuelle entre pairs a néanmoins des limites, sa part de paradoxes et des résistances fortes (Paquay, Darraz, Saussez, 2001). Par exemple, selon sa culture scolaire et les habitudes de travail construites au fil de son parcours, l'apprenant peut avoir des représentations, des a priori, des croyances selon lesquels l'évaluation relève de l'unique responsabilité de l'enseignant. De son côté, l'enseignant peut se représenter l'évaluation comme relevant de sa seule maîtrise et ainsi, ne pas vouloir y associer les apprenants.

Il reste que de part et d'autre, l'enseignant et l'apprenant portent une attention accrue aux examens, qui sont des passages obligés et donc importants, chacun se focalisant sur des objectifs de performance à atteindre. On omet fréquemment de relier explicitement les épreuves aux processus mentaux et aux interactions sociales soutenant la régulation des apprentissages.

À la différence de la normative, l'évaluation soutien d'apprentissage met à disposition des ressources d'apprentissage visant à améliorer la réussite de l'apprenant. Pour celui-ci, cela se traduit notamment, par une perception accrue des objectifs, par une meilleure instrumentation, plus accessible, pour gérer l'erreur (Astolfi, 2007), par la mise en place d'évaluations critériées (Ardoino, Berger, 1989) et par des régulations aux moments-clés de l'évaluation (Allal, Mottier Lopez, 2007). L'évaluation soutien d'apprentissage repose sur l'idée que l'apprenant doit être acteur de son apprentissage donc de son évaluation. Ce qui pose la question du pouvoir et du savoir évaluer. Ces pratiques d'évaluation peuvent se concrétiser à des degrés divers pour installer ce que Dillenbourg (1999) appelle l'apprentissage collaboratif. Dans ce contexte, l'évaluation favorise une dimension interactive de l'apprentissage. Qui plus est, la mise en œuvre de l'évaluation soutien d'apprentissage manifeste une appropriation de l'acte de l'évaluation par l'apprenant, lui permettant ainsi d'accéder à une certaine autonomie, voire une émancipation vis-à-vis du contrôle unique de l'enseignant.

Ce sont toutes ces thématiques que nous souhaitons aborder dans ce numéro, qui s'adresse aux spécialistes, aux enseignants et aux concepteurs de matériel didactique, tous chercheurs confirmés ou non, soucieux de participer à la réflexion pour apporter leur collaboration.

- Les contributions pourront s'inscrire dans l'une des thématiques ci-dessous ou traiter d'une problématique transversale :
- L'apprenant, comme acteur de sa propre évaluation, dans ses interactions avec ses pairs et l'enseignant.
- Les processus de régulation de l'enseignement et de l'apprentissage que permet cette évaluation soutien d'apprentissage en classe.

- La contribution de l'enseignant et la contribution de l'élève dans ces moments d'évaluation soutien d'apprentissage, notamment en termes de processus, procédures et outils utilisés.
- Les obstacles qui ralentissent ou empêchent l'évaluation soutien d'apprentissage dans l'enseignement des langues, vécus ou ressentis par les enseignants et les apprenants.
- Les formes de l'évaluation en didactique des langues qui se révèlent facilitantes et stimulantes pour l'apprentissage : en quoi influencent-elles la définition des activités, des tâches, des compétences ?
- Les gestes professionnels que l'enseignant construit au sujet de l'évaluation et la régulation des apprentissages des apprenants.
- Le sens à donner / à construire à cette évaluation soutien d'apprentissage compte tenu des dimensions psychoaffectives qu'elle intègre, notamment la gestion des attitudes (prise de risque, insécurité affective, résistance, refus d'implication...).

Un appel à contributions a été lancé en novembre 2021.

Contact et remise des propositions : synergies.france.redaction01@gmail.com

<https://gerflint.fr/synergies-france>

Consignes aux auteurs



- 1** L'auteur aura pris connaissance de la politique éditoriale générale de l'éditeur (le Gerflint) et des normes éditoriales et éthiques figurant sur le site du Gerflint et de la revue. Les propositions d'articles seront envoyées pour évaluation à synergies.france.redaction.01@gmail.com avec un court CV résumant son cursus et ses axes de recherche en pièces jointes. L'auteur recevra une notification. Les articles complets seront ensuite adressés au Comité de rédaction de la revue selon les consignes énoncées dans ce document. Tout texte ne s'y conformant pas sera retourné. Aucune participation financière ne sera demandée à l'auteur pour la soumission de son article. Il en sera de même pour toutes les expertises des textes (articles, comptes rendus, résumés) qui parviendront à la Rédaction.
- 2** L'article sera inédit et n'aura pas été envoyé à d'autres lieux de publication. Il n'aura pas non plus été proposé simultanément à plusieurs revues du Gerflint. L'auteur signera une « déclaration d'originalité et de cession de droits de reproduction et de représentation ». Un article ne pourra pas avoir plus de deux auteurs. S'il y a deux auteurs, ils préciseront en note la répartition des responsabilités rédactionnelles de chacun..
- 3** Proposition et article seront en langue française. Les articles (entrant dans la thématique ou épars) sont acceptés, toujours dans la limite de l'espace éditorial disponible. Ce dernier sera réservé prioritairement aux chercheurs francophones (doctorants ou post-doctorants ayant le français comme langue d'expression scientifique) locuteurs natifs de la zone géolinguistique que couvre la revue. Les articles rédigés dans une autre langue que le français seront acceptés dans la limite de 3 articles non francophones par numéro, sous réserve d'approbation technique et graphique. Dans les titres, le corps de l'article, les notes et la bibliographie, la variété éventuelle des langues utilisées pour exemplification, citations et références est soumise aux mêmes limitations techniques.
- 4** Les articles présélectionnés suivront un processus de double évaluation anonyme par des pairs membres du comité scientifique, du comité de lecture et/ou par des évaluateurs extérieurs. L'auteur recevra la décision du comité.
- 5** Si l'article reçoit un avis favorable de principe, son auteur sera invité à procéder, dans les plus brefs délais, aux corrections éventuelles demandées par les évaluateurs et le comité de rédaction. Les articles, à condition de respecter les correctifs demandés, seront alors soumis à une nouvelle évaluation du Comité de lecture, la décision finale d'acceptation des contributions étant toujours sous réserve de la décision des experts du Conseil scientifique et technique du Gerflint et du Directeur des publications.
- 6** La taille de police unique est 10 pour tout texte proposé (présentation, article, compte rendu) depuis les titres jusqu'aux notes, citations et bibliographie comprises). Le titre de l'article, centré, en gras, n'aura pas de sigle et ne sera pas trop long. Le prénom, le nom de l'auteur (en gras, sans indication ni abréviation de titre ou grade), de son institution, de son pays, son adresse électronique (professionnelle de préférence et à la discrétion de l'auteur) et son identifiant ORCID (identifiant ouvert pour chercheur et contributeur) seront également centrés et en petits caractères. Le tout sera sans soulignement ni hyperlien.

7 L'auteur fera précéder son article d'un résumé condensé ou synopsis de 6-8 lignes maximum suivi de 3 ou 5 mots-clés en petits caractères, sans majuscules initiales. Ce résumé ne doit, en aucun cas, être reproduit dans l'article.

8 L'ensemble (titre, résumé, mots-clés) en français sera suivi de sa traduction en anglais. En cas d'article non francophone, l'ordre des résumés est inchangé. Les mots-clés seront séparés par des virgules et n'auront pas de point final.

9 La police de caractère est Times New Roman, taille 10, interligne 1. Le texte justifié, sur fichier Word, format doc, doit être saisi au kilomètre (retour à la ligne automatique), sans tabulation ni pagination ni couleur. La revue a son propre standard de mise en forme.

10 L'article en Word doit comprendre entre 5000 mots minimum et 8000 mots maximum, bibliographie, notes, tableaux, annexes compris. Sauf commande spéciale de l'éditeur, les articles s'éloignant de ces limites ne seront pas acceptés. La longueur des comptes rendus (ouvrage, numéro de revue, événement scientifique, thèse, mémoire) sera comprise entre 600 et 3000 mots en Word. Comptes rendus de lecture et entretiens seront en langue française.

11 Tous les paragraphes (sous-titres en gras sans sigle, petits caractères) seront distincts avec un seul espace. La division de l'article en 1, 2 voire 3 niveaux de titre est suffisante.

12 Les mots ou expressions que l'auteur souhaite mettre en relief seront entre guillemets ou en *italiques*. Le soulignement, les caractères gras et les majuscules ne seront en aucun cas utilisés, même pour les noms propres dans les références bibliographiques, sauf la majuscule initiale.

13 Les notes, brèves de préférence, en nombre limité, figureront en fin d'article avec appel de note automatique continu (1,2,...5 et non i,ii...iv). L'auteur veillera à ce que l'espace pris par les notes soit réduit par rapport au corps du texte.

14 Dans le corps du texte, les renvois à la bibliographie se présenteront comme suit: (Dupont, 1999 : 55).

15 Les citations, toujours conformes au respect des droits d'auteurs, seront en italiques, taille 10, séparées du corps du texte par une ligne et sans alinéa. Les citations courtes resteront dans le corps du texte. Les citations dans une langue autre que celle de l'article seront traduites dans le corps de l'article avec version originale en note.

16 La **bibliographie** en fin d'article précèdera les notes (sans alinéa dans les références, ni majuscules pour les noms propres sauf à l'initiale). Elle s'en tiendra principalement aux ouvrages cités dans l'article et s'établira par classement chrono-alphabétique des noms propres. Les bibliographies longues, plus de 15 références, devront être justifiées par la nature de la recherche présentée. Les articles dont la bibliographie ne suivra pas exactement les consignes 14, 17, 18, 19 et 20 seront retournés à l'auteur. Le tout sans couleur ni soulignement ni lien hypertexte.

17 Pour un ouvrage

Baume, E. 1985. *La lecture – préalables à sa Pédagogie*. Paris : Association Française pour la lecture.

Fayol, M. et al. 1992. *Psychologie cognitive de la lecture*. Paris: PUF.

Gaonac'h, D., Golder, C. 1995. *Manuel de psychologie pour l'enseignement*. Paris : Hachette.

18 Pour un ouvrage collectif

Morais, J. 1996. La lecture et l'apprentissage de la lecture : questions pour la science. In : *Regards sur la lecture et ses apprentissages*. Paris : Observatoire National de la lecture, p.49-60.

19 Pour un article de périodique

Kern, R.G. 1994. « The Role of Mental Translation in Second Language Reading ». *Studies in Second Language Acquisition*, n°16, p. 41-61.

20 Pour les références électroniques (jamais placées dans le corps du texte mais toujours dans la bibliographie), les auteurs veilleront à adopter les normes indiquées par les éditeurs pour citer ouvrages et articles en ligne. Ils supprimeront hyperlien, couleur et soulignement automatique et indiqueront la date de consultation la plus récente [consulté le], après vérification de leur fiabilité et du respect du Copyright.

21 Les textes seront conformes à la typographie française

22 Graphiques, schémas, figures, tableaux éventuels seront envoyés à part aux formats Word et PDF ou JPEG, en noir et blanc uniquement, avec obligation de références selon le copyright sans être copiés/collés mais scannés à plus de 300 pixels. Les articles contenant un nombre élevé de figures et de tableaux et/ou de mauvaise qualité scientifique et technique ne seront pas acceptés. L'éditeur se réserve le droit de refuser les tableaux (toujours coûteux) en redondance avec les données écrites qui suffisent bien souvent à la claire compréhension du sujet traité.

23 Les captures d'écrans sur l'internet, de plateformes, d'applications, d'extraits de films ou d'images publicitaires seront refusées. Toute partie de texte soumise à la propriété intellectuelle doit être réécrite en Word avec indication des références, de la source du texte et d'une éventuelle autorisation. Le Gerflint, éditeur de la revue, ne fait pas de reproductions d'éléments visuels (toiles, photographies, images, dessins, illustrations, couvertures, vignettes, cartes, etc.). Outre les références bibliographiques, l'auteur pourra proposer en note une URL permanente permettant au lecteur d'accéder en ligne aux œuvres analysées dans son article.

24 Seuls les articles conformes à la politique éditoriale et aux consignes rédactionnelles seront édités, publiés, mis en ligne sur le site web de l'éditeur et diffusés en libre accès par lui dans leur intégralité. La date de parution dépendra de la coordination générale de l'ouvrage par le rédacteur en chef. L'éditeur d'une revue scientifique respectant les standards des agences internationales procède à l'évaluation de la qualité des projets à plusieurs niveaux. L'éditeur, ses experts ou ses relecteurs (évaluation par les pairs) se réservent le droit d'apprécier si l'œuvre convient, d'une part, à la finalité et aux objectifs de publication, et d'autre part, à la qualité formelle de cette dernière. L'éditeur dispose d'un droit de préférence.

25 Les prépublications de l'article et de ses métadonnées ne sont pas autorisées. Une fois éditée sur gerflint.fr, seule la version « PDF-éditeur » Gerflint de l'article peut être déposée pour archivage dans un répertoire institutionnel, avec mention exacte des références et métadonnées de l'article. L'archivage de numéros complets est interdit. Tout signalement ou référencement doit respecter les normes internationales et le mode de citation de l'article, tels que dûment spécifiés dans la politique de la revue.



Synergies France, n° 16 /2022
Revue du GERFLINT
Groupe d'Études et de Recherches
pour le Français Langue Internationale

En partenariat avec
la Fondation Maison des Sciences de L'Homme de Paris

Président d'Honneur : Edgar Morin

Fondateur et Président : Jacques Cortès

Conseillers et Vice-Présidents : Ibrahim Al Balawi, Serge Borg et Nelson Vallejo-Gomez

PUBLICATIONS DU GERFLINT

<https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb14524060t>

ISNI 0000 0001 1956 5800

IdRef : 077342070

Le Réseau des Revues Synergies du GERFLINT

Synergies Afrique centrale et de l'Ouest

Synergies Afrique des Grands Lacs

Synergies Algérie

Synergies Argentine

Synergies Amérique du Nord

Synergies Brésil

Synergies Chili

Synergies Chine

Synergies Corée

Synergies Espagne

Synergies Europe

Synergies France

Synergies Inde

Synergies Italie

Synergies Mexique

Synergies Monde

Synergies Monde Arabe

Synergies Monde Méditerranéen

Synergies Pays Germanophones

Synergies Pays Riverains de la Baltique

Synergies Pays Riverains du Mékong

Synergies Pays Scandinaves

Synergies Pologne

Synergies Portugal

Synergies Roumanie

Synergies Royaume-Uni et Irlande

Synergies Sud-Est européen

Synergies Tunisie

Synergies Turquie

Synergies Venezuela

Essais francophones : Collection scientifique du GERFLINT

Essais francophones. Série CREDIF

Direction du Pôle Éditorial International :

Sophie Aubin (Universitat de València, Espagne)

Contact : gerflint.edition@gmail.com

Site officiel : <https://www.gerflint.fr>

Webmestre : Thierry Lebeau (France)

Synergies France, n° 16 / 2022

Couverture, conception graphique et mise en page : Emilie Hiesse (*Créactiv'*) - France

© GERFLINT - Évreux - France - Copyright n° 24XM4E1

ARK : <https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42701579v>

Bibliothèque Nationale de France - Décembre 2022

GERFLINT

Groupe d'Études et de Recherches pour le Français
Langue internationale

Programme mondial de diffusion scientifique
francophone en réseau

www.gerflint.fr

Ce numéro 16 de *Synergies France* s'intéresse aux multiples facettes de la didactique du lexique, ce parent pauvre dans l'enseignement-apprentissage du Français langue étrangère ou maternelle. Il est en étroite relation avec la grammaire, le vocabulaire et la culture. Le lexique représente un inventaire illimité d'occurrences parmi lesquelles des choix s'imposent pour un enseignement/apprentissage raisonné et efficient en classe. Les contributeurs de ce numéro exposent des stratégies mises en place dans des contextes variés pour un enseignement du lexique réussi. Le lecteur, à travers des études diachroniques et synchroniques (études de cas, méthodologies, outils traditionnels et issus des nouvelles technologies), trouvera des pistes pour améliorer la compétence lexicale chez les apprenants de français au sens large du terme.