



Acquisition du lexique avec la méthode *Dictogloss*

Fryni Kakoyianni-Doa

Université de Chypre, Chypre

frynidoa@ucy.ac.cy

<https://orcid.org/0000-0002-4241-6691>

Reçu le 31-05-2023 / Évalué le 10-07-2023 / Accepté le 10-10-2023

Résumé

Le présent article porte sur une expérience contrôlée réalisée dans une classe de quatrième année de licence au Département d'Études Françaises et Européennes de l'Université de Chypre. Son objectif était de montrer l'efficacité possible de la procédure didactique orale appelée *Dictogloss* quant à l'acquisition du lexique par des étudiants hellénophones d'un niveau de compétence B1/B2. L'expérience en question a montré que la procédure pourrait contribuer à stimuler l'intérêt des apprenants et à renforcer le développement linguistique aussi bien en compréhension orale qu'en compréhension et production écrites.

Mots-clés : *dictogloss*, acquisition, outil pédagogique, lexique

Nabywanie słownictwa metodą Dictogloss

Streszczenie

Niniejszy artykuł dotyczy kontrolowanego eksperymentu przeprowadzonego na czwartym roku studiów licencjackich na Wydziale Studiów Francuskich i Europejskich Uniwersytetu Cypryjskiego. Jego celem było wykazanie możliwej skuteczności ustnej procedury dydaktycznej znanej jako Dictogloss w przyswajaniu leksyki przez greckojęzycznych studentów na poziomie B1/B2. Omawiany eksperyment wykazał, że procedura ta może pomóc stymulować zainteresowanie uczniów i poprawić rozwój językowy zarówno w zakresie rozumienia ustnego, jak i pisemnego rozumienia i produkcji.

Wyrazy kluczowe : dyktoglos, akwizycja, narzędzie dydaktyczne, leksykon

Vocabulary acquisition with the Dictogloss method

Abstract

The present article deals with a controlled experiment carried out in a fourth-year undergraduate class at the Department of French and European Studies of the

University of Cyprus. Its aim was to show the possible effectiveness of the oral didactic procedure called *Dictogloss* in the acquisition of lexicon by Greek-speaking students of B1/B2 proficiency level. The experiment showed that the procedure in question could help to stimulate learners' interest and enhance linguistic development in both listening comprehension and written comprehension and production.

Keywords : *dictogloss*, acquisition, teaching tool, lexicon

Introduction

L'apprentissage du lexique constitue une dimension importante des méthodes d'enseignement du français langue étrangère. Or l'une des principales difficultés des apprenants réside dans l'opacité du vocabulaire d'une langue étrangère et de sa structure morphosyntaxique. De fait, si les manuels sont principalement composés de textes, le vocabulaire se limite parfois à des listes de mots isolés qui résultent d'un choix effectué par les auteurs, sélection souvent peu efficace puisque l'apprenant est appelé à mémoriser hors contexte. Comme constate Boulton, « il nous manque une approche basée solidement sur une théorie de l'apprentissage lexical » (1998 : 3). Le développement de la compétence écrite, tant au niveau de la compréhension qu'au niveau de la production est en effet un pari que les enseignants s'efforcent de gagner depuis de nombreuses années.

L'étude que nous proposons s'appuie sur une expérience réalisée dans une classe réunissant troisième et quatrième années de licence au Département d'Études Françaises et Européennes de l'Université de Chypre. Son objectif était de tester l'efficacité de la procédure *Dictogloss* quant à l'acquisition du lexique par des étudiants d'un niveau de compétence B1/B2. Pour mieux tester l'efficacité de *Dictogloss*, une expérience témoin a été effectuée en parallèle consistant une lecture silencieuse d'un texte écrit. Cette procédure, que nous verrons plus loin en détail, a été identique dans les deux cas.

Trois aspects de l'expérience seront présentés : 1) la méthodologie et la démarche de l'expérimentation, 2) les résultats tirés de cette expérimentation et 3) le point de vue des participants sur cette expérience d'écriture collaborative ainsi que leur évaluation critique de la technique : comment y ont-ils réagi ? Comment ont-ils procédé pour reconstituer le

texte de la dictée ? Comment ont-ils procédé pour reconstituer le texte de la lecture silencieuse ? Quelle était la procédure la plus efficace, la plus appréciée ?

1. La procédure *Dictogloss*

Destinée à améliorer la compétence de l'écrit des apprenants de langues étrangères, *Dictogloss* est une procédure didactique relativement peu connue (Wust, 2009). Née au Royaume-Uni, et entendant fournir une alternative à l'enseignement de la grammaire suivant Wajnryb (1990), elle a été ensuite adoptée/adaptée et théorisée par des chercheurs en acquisition des langues secondes (entre autres Nabei, 1996, Lim, Jacobs, 2001, Jacobs, 2003, Husseinali, 2013) en Amérique du Nord et en particulier au Canada, où il est apparu que les productions des apprenants n'étaient pas à la mesure de l'aisance visée à l'oral ou à l'écrit dans les programmes d'immersion. La procédure *Dictogloss* diffère de la dictée où les apprenants doivent écrire ou mieux médier un texte entendu. Dans *Dictogloss*, les apprenants n'écrivent pas le texte dicté mais le reconstituent à l'écrit avec leurs propres mots. La procédure comprend quatre phases : 1) l'écoute d'une dictée ; 2) la prise de notes individuelles ; 3) la reconstruction du texte original en groupes, et enfin 4) la présentation à la classe des textes reconstitués par les groupes et éventuellement la comparaison et la correction collective de ces textes.

D'un point de vue didactique, la méthode *Dictogloss* présente les avantages d'intégrer compréhension et production, de développer la compétence grammaticale en contexte (appelée dans la pratique anglo-saxonne *focus on form*) dans une approche communicative (Doughty, Williams, 1998, Swain, 1998), d'encourager le repérage (*noticing* : Thornburry, 1997, Narcy-Combes, 2009) et la réflexion sur la forme (Kowal, Swain, 1994, Swain, Lapkin, 1998), de promouvoir l'apprentissage collaboratif en proposant une tâche orientée vers un but qui se prête à l'interaction (Swain, Lapkin, 2001). Pour interpréter le discours, l'auditeur doit avoir une connaissance suffisante du système linguistique, des aspects phonologiques, syntaxiques et sémantiques ainsi que la connaissance

générale du monde (Buck, 2001). Lhote, phonéticienne didacticienne, énumère également les raisons que l'on a d'écouter (1995 : 70-72) : c'est entendre, détecter, sélectionner, identifier, reconnaître, lever l'ambiguïté, reformuler, synthétiser. Cornaire, de son côté, définit le bon auditeur comme étant celui qui « sait adapter son fonctionnement cognitif à la tâche qu'il doit réaliser, en détectant ses propres difficultés et en y apportant des solutions grâce à la mise en œuvre de stratégies » (1998 : 65). L'initiateur de la méthode Wajnryb quant à lui, disait que grâce à la participation active des apprenants, ces derniers arrivent à confronter leurs propres forces et faiblesses. Ce faisant, ils découvrent ce qu'ils ne savent pas puis découvrent ce qu'ils ont besoin de savoir¹ (1990 : 10).

La méthode *Dictogloss* est donc une pratique qui viserait à développer des stratégies d'ordre intellectuel comme noter, reformuler et organiser des idées mais aussi de nature mécanique comme agencer des mots sous forme de phrases et de paragraphes. C'est par ailleurs une technique pédagogique qui consiste à faire collaborer les apprenants en groupes pour reconstituer par écrit un texte qu'ils ont plusieurs fois entendu lire à haute voix.

Dans cette étude exploratoire, nous avons entrepris de tester cette pratique avec un groupe d'étudiants² chypriotes grecs en contexte FLE et tenté de voir si *Dictogloss* pourrait devenir un vrai outil d'acquisition du lexique, indissociable des mécanismes formels de la grammaire, et par conséquent d'amélioration de la production écrite en français.

2. Méthodologie de recherche

2.1. La population choisie

Les participants, de jeunes étudiants et étudiantes chypriotes grecs, étaient au nombre de onze, d'une moyenne d'âge de 21 ans, et d'un niveau de compétence variant entre B1 et B2. L'expérience a eu lieu dans le cadre du cours en acquisition d'une langue seconde qui a comme objectif de faire

¹ Through active learner involvement students come to confront their own strengths and weaknesses in English language use. In so doing, they find out what they do not know, then they find out what they need to know.

² Nous les remercions de leur participation à cette recherche.

comprendre aux étudiants, futurs enseignants de français langue étrangère, aussi bien divers processus de développement de la compétence linguistique d'une langue étrangère que différentes pratiques d'enseignement / apprentissage.

2.2. Les textes choisis

Les textes oraux choisis pour la procédure *Dictogloss* ont été tirés du site *Espace activités*, un site Web éducatif interactif qui offre différentes dictées³. C'étaient deux textes courts, descriptifs appartenant au genre oral, intitulés *Un matin différent*⁴ et *La carrière de grand-père*⁵ de 131 et 171 mots respectivement. Ils ont été choisis pour leurs champs lexicaux appropriés pour le niveau B1/B2. Ils ont également été choisis pour l'alternance des temps au passé. Enfin, l'intonation, les pauses, le jeu des variations de la voix et la spontanéité de la parole, spécificités propres à l'oral, pouvaient contribuer à faciliter la première étape de l'activité, celle de la compréhension dans la langue étrangère. Comme le posait Buck, dans ce type d'activité, les apprenants doivent pouvoir reconnaître et traiter les caractéristiques de différents discours ainsi que les marqueurs discursifs tels que les adverbes, les conjonctions, les prépositions, les interjections (2001). Quant au texte écrit choisi pour la lecture silencieuse, il a été tiré du journal *Figaro*. C'est également un court texte descriptif, un fait divers intitulé *En prison pour avoir volé des goûters d'écoliers*, de 117 mots⁶. Il a été choisi pour les mêmes raisons, évoquées plus haut, que pour les textes destinés à l'activité orale. Suivant Grzmil-Tylutki, « le fait divers est un genre médiatique dont le but, générique par excellence, est de présenter, en éveillant la curiosité chez les lecteurs et en les choquant, des événements à motifs sensationnels » (2009 : 54). En effet,

[...] langage et émotion entretiennent une relation étroite et interagissent en permanence, de façon dynamique et récursive. Ainsi, les activités langagières de la vie quotidienne telles que parler, écrire ou encore

³ <http://dictee.fondationpgl.ca/audio/dictee>

⁴ <http://dictee.fondationpgl.ca/audio/dictee/single/298>

⁵ <http://dictee.fondationpgl.ca/audio/dictee/single/398>

⁶ <https://www.lefigaro.fr/flash-actu/2010/06/03/97001-20100603FILWWW00738-en-prison-pour-avoir-vole-des-gouters.php>

lire un texte peuvent avoir un impact sur l'état émotionnel des individus. De la même façon, la réalisation de ces mêmes activités peut être impactée par des dimensions émotionnelles et affectives propres à l'individu et/ou au contexte. (Souliez, Lamy, 2021).

2.3. Démarche de l'expérimentation et réactions

Comme le montre le tableau 1 ci-dessous, pour tester la méthode *Dictogloss*, l'expérimentation a été menée en trois phases, lors de trois séances consécutives, avec le même groupe d'étudiants. Il convient ici de noter que nous avons effectué deux fois l'expérimentation orale avec *Dictogloss* car, en première séance, la tâche menée avec la procédure *Dictogloss* a troublé les étudiants. Réaction certes attendue car les compétences communicatives langagières (lexicales, grammaticales, sémantique, phonologiques, orthographiques) doivent être activées en même temps, ce qui leur a paru une montagne insurmontable. Ils ont d'ailleurs mentionné à la fin de l'activité que faire un exercice de ce type les stresse. De fait, et ainsi que le signale le CECR, l'activité de communication des utilisateurs/apprenants est non seulement affectée par leurs connaissances, leur compréhension et leurs aptitudes mais aussi par des facteurs personnels liés à leur personnalité, comme la confiance en soi (2001 : 84). Bien que tous les étudiants n'aient pas été négatifs, certains ont vite déclaré qu'ils ne seraient pas bons dans ce type d'activité comme si ce ne sont pas leurs capacités réelles qui comptent mais celles qu'ils pensent avoir (Ruano-Bourbalan, 2007). Les états émotifs face à une tâche peuvent agir positivement ou négativement sur la perception de compétence. Dans le cas positif, les états émotifs créent l'implication de l'apprenant pour accomplir la tâche, dans le cas négatif, ils peuvent engendrer un manque de comportement lié à la réalisation de la tâche. Dans le cas qui nous a occupée, les apprenants se trouvaient confrontés à une activité différente de celles qu'ils avaient l'habitude de faire. Les réactions ont été moins négatives pour l'activité de lecture du texte écrit, ce qui confirme que l'oral bénéficie d'une pratique minime par rapport à la pratique langagière écrite, laquelle sert le plus souvent de support ou de modèle lors de l'acquisition du lexique d'une langue étrangère. En effet, et comme le remarque Vigner, « l'écrit autorise des retours en arrière, autorise un traitement cognitif plus

lent, plus réfléchi, alors que l'oral exige une réactivité très forte dans la mobilisation des capacités de compréhension » (2015 : 271). Enfin, les réactions ont également été moins négatives pour la seconde activité orale *Dictogloss*.

2.3.1. Les différentes étapes de l'expérimentation

Les étapes suivies pour la réalisation des deux activités orales *Dictogloss* et celle de la lecture silencieuse, furent les suivantes : 1) l'exposition aux textes oraux en séance 1 et 3, et l'exposition au texte écrit en séance 2, en temps limité, d'une minute à peu près, sans prise de notes individuelles ; 2) la prise de notes individuelles en trois minutes ; 3) la réécoute ou la relecture deux fois, en 2 minutes ; et 4) le travail de reconstruction des textes dans des groupes en cinquante minutes ; les vingt dernières minutes étaient accordées pour un questionnaire à remplir par les étudiants. Chaque activité a ainsi duré une heure et quinze minutes.

Séance 1 - <i>Dictogloss</i>	Séance 2 – Lecture silencieuse	Séance 3 - <i>Dictogloss</i>	Temps approximatif
Exposition au texte oral-dictée	Exposition à un texte écrit	Exposition au texte oral-dictée	1 minute
Prise de notes individuelles	Prise de notes individuelles	Prise de notes individuelles	2 minutes
2 Ré-écoutes	2 Relectures	2 Ré-écoutes	2 minutes
Travail de reconstruction du texte en groupe	Travail de reconstruction du texte en groupe	Travail de reconstruction du texte en groupe	50 minutes
Questionnaire	Questionnaire	Questionnaire	20 minutes
			75 minutes

Tableau 1. Les différentes étapes de travail

2.3.2. La phase d'écoute, de lecture et de prise de notes

La première phase de la procédure *Dictogloss* est celle de l'écoute ou de la lecture silencieuse : c'est la phase d'audition, de recherche, de découverte, de prise de notes individuelles et de regroupement des idées. Pendant cette phase, les étudiants ont dû écouter trois fois sans noter quoi que ce soit, puis noter les mots-clés sur une fiche de travail divisée en deux parties celle où il fallait prendre des notes et celle où il fallait écrire le texte final. Il en a été exactement de même pour le texte écrit. Les étudiants ont eu droit à trois lectures silencieuses sans prise de notes.

2.3.3. La phase d'analyse

Nous qualifions le deuxième temps de phase d'analyse des données retenues. C'est le temps de l'échange et de discussions et de comparaison des notes individuelles entre étudiants ; le temps de la mise en œuvre de stratégies ; la phase de collaboration en groupes. Pour la deuxième phase, les étudiants se sont donc regroupés par 3 ou 4 pour la mise en commun de leurs notes et la reconstitution du texte. Pendant cette phase, les discussions et les échanges entre les étudiants ont eu lieu en langue maternelle, dans notre cas le grec. Pour l'activité orale, l'emploi du temps utilisé a suscité une discussion par exemple autour des énoncés suivants : *Nous sommes assis ou nous étions assis ? / Il a été témoin ou il était témoin ?* disent-ils. Pour l'activité écrite c'est le mot *récidiviste* qui a suscité des discussions. Durant cette phase, plus décontractée, l'ambiance était bonne et l'humour n'y manquait pas. De fait, l'humour a contribué à désamorcer la tension due à l'inconnu linguistique et à la mise en question de soi qu'il peut engendrer. Comme le disent les psychologues Ziv et Ziv, dans leur livre *Humour et créativité en éducation* (2002), l'humour est un levier améliorant l'apprentissage.

2.3.4. La phase actionnelle

Le troisième temps est le temps de l'action commune et de reconstruction d'un tout cohérent en vue d'une production écrite. Pendant cette troisième phase actionnelle, les groupes ont pu finaliser leur travail (le texte intégral reconstitué par leurs soins). De l'aveu général, le travail collectif de groupe et les stratégies mises en œuvre ont été bénéfiques, car chacun des étudiants contribuait à compléter les informations. Selon leurs propres mots, c'était comme « un travail de reconstitution d'un puzzle ».

3. Résultats de l'expérimentation

3.1. Le corpus

Le corpus de notre étude est constitué : 1) des notes individuelles des étudiants produites après l'écoute des deux dictées et après la lecture

silencieuse du texte 2) des textes finaux rédigés par les étudiants suite au travail collaboratif, 3) des résultats tirés des trois activités en question et 4) des résultats tirés d'un questionnaire distribué aux étudiants à la fin des séances.

3.1.1. Les notes individuelles

Les notes individuelles prises de la première activité orale *Dictogloss* ont montré que les étudiants ont dressé soit des listes de mots tels que, *silence, plage, orages, nuages, mer, rencontre, ciel, vent, etc.*, soit des séquences de phrases simples, hors contexte, telles que *elle se trouvait sur la plage, il n'y avait pas de nuages sur le ciel, etc.* où l'on peut observer qu'elles représentent seulement l'image de ce qui a été entendu. Nous n'avons pas recensé de verbes ou de marqueurs discursifs probablement considérés comme étant décoratifs à ce stade. Comme disent Vladimirska et *al*, « les marqueurs discursifs sont considérés comme les éléments linguistiques secondaires par rapport aux noms, verbes, adjectifs, etc., voire comme des mots 'parasites' qui brouillent notre message, trahissent notre maladresse, agacent l'interlocuteur et dont il faut donc se méfier » (2021 : 269). En outre, les prises de notes ont montré que les étudiants ont essentiellement tenté de noter le maximum possible de mots et de séquences de phrases sans porter trop d'attention à l'orthographe, à la grammaire et la syntaxe des phrases. Les notes individuelles prises lors de la deuxième activité orale *Dictogloss*, ont montré que les étudiants ont tenté de noter plus de phrases que de mots, en portant un peu plus d'attention à l'orthographe, à la grammaire, aux verbes et aux marqueurs discursifs quoique les notes prises restent assez limitées et bien en dessous du niveau linguistique des apprenants. Les étudiants ont pu retenir des énoncés assez complets tels que *quand mon grand-père était jeune, il n'a pas resté indifférent, passer à l'action, etc.* Concernant l'activité de reconstruction de texte après lecture silencieuse, les prises de notes ont montré que les étudiants ont davantage porté leur attention sur l'orthographe, la grammaire et la syntaxe des phrases, bien que les notes prises soient également très sommaires. Ceci est illustré par une prise de notes de phrases soignées, telles que *un an de prison pour avoir volé des*

goûters des écoliers, un homme âgé d'une trentaine d'années, les cartables des écoliers d'une maternelle de la ville, etc.

3.1.2. Les textes finaux

Les textes finaux des trois activités ont été certes plus élaborés, surtout ceux de la deuxième activité *Dictogloss* et ceux de la lecture silencieuse. Les grandes lignes du texte sont reprises, des phrases entières même décrivant le cadre spatio-temporel, l'état initial, le déroulement et l'état final. Il est bien construit avec une suite logique. Ils comprennent des phrases plus complexes avec peu de fautes grammaticales ou lexicales. La version finale du deuxième texte de l'activité *Dictogloss* d'un des groupes est assez proche du texte initial. En comparant les deux textes, on remarque qu'assez de phrases du texte d'origine ont été bien retenues telles que :

Quand mon grand-père était jeune il rêvait de devenir enseignant. Lorsqu'un séjour, alors qu'il étudiait à l'université, il était témoin d'un événement qui a changé sa vie. Lors d'un voyage avec ses amis, il a assisté à une manifestation qui visait à sensibiliser le public aux dangers qui menacent l'environnement.

Il s'agit en effet d'une reproduction assez proche au texte dicté, suite à un choix pertinent de mots, de verbes et de substantifs. On y remarque toutefois des négligences grammaticales, dues probablement à la prise des notes. Toutefois, d'autres reproductions étaient moins abouties. Les informations étaient partiellement exactes et les phrases généralement banales.

3.1.3. Les résultats tirés des textes finaux

Cependant, pour mieux pouvoir évaluer de l'efficacité de la procédure *Dictogloss 1* et *2* respectivement, et par rapport à la lecture silencieuse, nous avons effectué une recherche exploratoire quantitative au niveau des textes finaux. Les résultats quantitatifs, à titre indicatif, tirés de ces textes, pour les trois activités, ont montré que les étudiants ont pu mieux profiter de la deuxième expérimentation *Dictogloss*. Comme le montre le tableau comparatif, lors de la première activité *Dictogloss*, les étudiants ont pu

relever en moyenne 33 % des substantifs, 18 % des verbes et 23 % des marqueurs discursifs : au total 15 % seulement du texte dicté. Pour ce qui est de l'activité écrite, l'ensemble de mots trouvés sont en moyenne plus nombreux, d'un taux général de 26 % de reproduction du texte initial. Les étudiants ont pu reproduire 54 % des substantifs, 48 % des verbes et 13 % des marqueurs discursifs. Il est toutefois étonnant que certains mots, faisant partie de la prise de notes, n'aient pas été inclus dans le produit final (le nom « école », le verbe « pénétrer », etc.). Mais lors de l'activité *Dictogloss 2*, les mots trouvés sont plus nombreux, atteignant 34 % du total. Les étudiants ont pu reproduire 65 % des substantifs, 63 % des verbes et 36 % des marqueurs discursifs. Nous voyons donc une progression ascendante entre la première, la deuxième et la troisième activité.

	<i>Dictogloss1</i>	Texte de lecture silencieuse	<i>Dictogloss2</i>
Substantifs et adjectifs	33 %	54 %	65 %
Verbes	18 %	48 %	63 %
Marqueurs	23 %	13 %	36 %
Général	15 %	26 %	34 %

Tableau 2. Résultats comparatifs des trois activités

4. Évaluation critique des deux approches

L'évaluation critique de ces techniques permettant une mise en œuvre de plusieurs compétences vient en premier lieu des étudiants eux-mêmes. Ils ont fait part de leur évaluation des activités et ils ont parlé de leurs impressions générales et des difficultés rencontrées concernant les deux activités (*Dictogloss* et lecture silencieuse) dans un questionnaire que nous avons distribué à la fin du cours. Le questionnaire comprenait un choix de réponses préalablement définies, sur l'échelle de Likert (cf. tableau 3). Enfin, dans une question ouverte à la fin du questionnaire, nous avons demandé de nous faire part de leurs impressions et difficultés. Comme disait Cornaire, le bon auditeur use préférentiellement de quatre stratégies cognitives s'appliquant à l'activité de compréhension : a) l'utilisation des connaissances antérieures, b) de l'inférence, c) du contexte, et d) de la prédiction ou de l'anticipation et de deux stratégies

métacognitives : l'utilisation de l'analyse et du jugement critique et l'utilisation de l'objectivation-contrôle de l'activité par le sujet. Les stratégies métacognitives de l'apprenant le conduisent à porter un jugement évaluatif sur sa performance (1998 : 65).

4.1. L'évaluation générale des activités

Concernant le questionnaire, les étudiants ont dit que les deux activités ont été productives, notamment celle de *Dictogloss*. Néanmoins, comme le montrent les chiffres du tableau 3, un bon nombre déclare avoir appris davantage en matière de lexique et de formes grammaticales inconnues grâce à l'activité liée au texte de lecture silencieuse. Par ailleurs, la colonne du milieu qui indique un avis neutre montre que les étudiants sont perplexes et sceptiques.

	En accord	Ni en accord ni en désaccord	En désaccord
1. L'activité <i>Dictogloss</i> a été productive en général.	8	2	1
2. L'activité de <i>lecture silencieuse</i> a été productive en général.	5	1	5
3. Je sens qu'avec <i>Dictogloss</i> , j'ai appris des choses.	3	5	3
4. Je sens qu'avec l'activité de <i>lecture silencieuse</i> , j'ai appris des choses.	6	3	2
5. L'activité <i>Dictogloss</i> m'a permis de relever du lexique que je ne connaissais pas du tout.	-	1	10
6. L'activité de <i>lecture silencieuse</i> m'a permis de relever du lexique que je ne connaissais pas du tout.	3	3	5
7. L'activité <i>Dictogloss</i> m'a permis de relever des formes grammaticales que je ne connaissais pas du tout.	1	3	7
8. L'activité de <i>lecture silencieuse</i> m'a permis de relever des formes grammaticales que je ne connaissais pas du tout.	1	2	8

Tableau 3. Évaluation générale des activités

4.2. Les difficultés ressenties

Les réponses de la question ouverte à la fin du questionnaire ont souligné les difficultés ressenties. Tous les étudiants ont déclaré que la difficulté principale des participants reste la mémorisation des phrases, tant à partir de l'oral qu'à l'écrit. Plus de la moitié déclarent en outre perdre le fil conducteur du texte plus à l'oral qu'à l'écrit. Ils ont davantage de difficultés

à synthétiser et à reproduire le texte final à l'oral et ce type d'exercice, exigeant de synthétiser en temps limité les stresse. Enfin un petit nombre d'étudiants a déclaré en commentaire que ce type de tâche orale ou écrite tue leur créativité.

Conclusion

La présente recherche exploratoire a eu des résultats prometteurs au sens didactique du terme. Elle a montré que la procédure *Dictogloss* élargie à un texte lu silencieusement par l'apprenant pourrait devenir un outil de promotion des compétences communicatives langagières dans les classes de FLE dont celle du lexique. Elle a permis aux étudiants de travailler aussi bien la compréhension orale que la compréhension et la production écrites. Elle a promu par ailleurs le travail interactif, actionnel et collaboratif dans la mesure où « les stratégies de production et de réception ont été utilisées au cours de l'interaction » mais aussi dans la mesure où sont également utilisées « des stratégies cognitives et de collaboration [...] telles que les tours de parole (la donner et la prendre), le cadrage de la discussion et la mise au point d'un mode d'approche, la proposition de solutions, la synthèse et le résumé des conclusions » (CECR, 2001 : 60) . Le travail en groupe a eu pour effet une exécution plus réussie de la tâche que ne l'aurait eu un travail individuel. En effet, les apprenants se sont partagé les différentes opérations de traitement du lexique et se sont apporté une aide et un retour mutuels sur leur compréhension. L'activité a enfin été une tâche actionnelle dans la mesure où elle « est définie comme tâche toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé » (*Ibid*, 16). Prendre des notes par exemple est une stratégie proche de la vie réelle qui met en œuvre des actions langagières où les étudiants ont développé des stratégies qui leur ont permis d'accomplir ces tâches. Ils ont ainsi amélioré « les stratégies auxquelles l'apprenant a habituellement recours, en les complexifiant, en les étendant, en les rendant plus conscientes, en facilitant leur transfert à des tâches où elles n'étaient pas d'abord activées » (*Ibid*, 107).

Toutefois notre expérience a également montré que l'activité n'a pas eu le succès escompté malgré les trois tentatives. Cela a pu être dû au manque de familiarisation avec ce type d'activités ou par manque de pratique à l'oral. Car bien que l'oral soit une pratique langagière quotidienne principale, il ne fait guère l'objet d'un véritable enseignement et a une coloration négative par rapport à la pratique langagière écrite. L'enseignement/apprentissage du lexique à l'oral reste, pour bon nombre d'enseignants de langue, une pratique floue et mal cernée dans la classe de langue. Devant ces questions et ces constatations, il est légitime, nous semble-t-il, de nous demander si et dans quelle mesure la systématisation de cette technique peut en faire un véritable outil d'enseignement. Il nous semble donc que cette activité mérite plus d'étude et de recherche de la part de la communauté didacticienne, surtout en termes d'échelle et sur une base plus régulière et systématique.

Bibliographie

Boulton A. 1998. L'acquisition du lexique en langue étrangère. In : *Actes du 26^e Congrès de l'UPLEGESS* 26, p. 77-87.

Buck, G. 2001. *Assessing listening*. Cambridge : Cambridge University Press.
Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg : Didier.

Cornaire, C. 1998. *La compréhension orale. Didactique des langues étrangères*. CLE international.

Grzmil-Tylutki, H. 2009. « Le « Fait divers » : un genre rédactionnel et métadiscursif ». *Synergies Pologne*, n° 6 (2), p. 45-58. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Pologne6t2/halina.pdf> [consulté le 30 janvier 2024].

Husseinali, G. 2013. Using Dictogloss to advance proficiency and accuracy in teaching Arabic. In : P. Swanson & K. Hoyt (eds), *Dimensions 2013 - World language learning : Setting the Global Standard. Southern Conference on Language Teaching*, p. 46-58.

Jacobs, G. 2003. « Combining Dictogloss and cooperative learning to promote language learning ». *The Reading Matrix*, 3 (1), p. 1-15.

Kowal, M., Swain, M. 1994. « Using collaborative language production tasks to promote students' awareness ». *Language Awareness*, 3, p. 73-93.

Lhote, E. 1995. *Enseigner l'oral en interaction. Percevoir, écouter, comprendre*. Paris: Hachette.

Lim, W. L., Jacobs, G. M. 2001. « An analysis of students' dyadic interaction on a dictogloss task ». ERIC Document Reproduction Service No. ED, p. 456-649.

- Nabei, T. 1996. « Dictogloss : Is it an effective language learning task ? ». *Working Papers in Educational Linguistics*, 12 (1), p. 59-74.
- Narcy-Combes, J.-P. 2009. « La correction dans l'enseignement/apprentissage des langues : un problème malaisé à construire ». *Les Cahiers de l'APLIUT*, Vol. XXVIII, N° 3, p. 26-38. [En ligne] : <https://journals.openedition.org/cahiersapliut/78> [consulté le 30 janvier 2024].
- Ruano-Bourbalan, J.-Cl. 2007. La très longue histoire de la pédagogie. In : V. Dupriez et G. Chapelle (éds), *Enseigner*. Paris : Puf.
- Soulier, L., Largy, P. 2021. Chapitre 7. Émotions et langage écrit. In : Pamela Gobin éd., *Émotions et apprentissages*. Paris : Dunod, p. 205-228.
- Swain, M. 1998. Focus on form through conscious reflection. In : C. Doughty & J. Williams (eds), *Focus on form in classroom second language acquisition*, p. 64-82.
- Swain, M., Lapkin, S. 1998. « Interaction and second language learning : Two adolescent French immersion students working together ». *The Modern Language Journal*, n° 82, p. 320-337.
- Swain, M., Lapkin, S. 2001. Focus on form through collaborative dialogue : Exploring task effects. In : M. Bygate, I. Skehan, & M. Swain (eds), *Researching pedagogic tasks : Second language learning, teaching and testing*. London, UK : Longman, p. 98-118.
- Thornbury, S. 1997. « Reformulation and reconstruction: Tasks that promote 'noticing' ». *ELT Journal*, 51 (4), p. 326-335.
- Valerie A. Wust. 2009. « À la recherche des clitics perdus : The dictogloss as a measure of the comprehension of y and en by L2 learners of French ». *Journal of Torondo University Press*, 65 (3), p. 471-499.
- Vigner, G. 2015. « L'écrit et la langue : Quelles priorités ? Quelles articulations ? ». *Études de linguistique appliquée*, 179, p. 269-280. [En ligne] : <https://shs.cairn.info/revue-ela-2015-3-page-269?lang=fr> [consulté le 30 janvier 2024].
- Vladimirskaya, E., Gridina, I., Turlă-Pastare, D. 2021. « Les marqueurs discursifs du français : un regard croisé sur une catégorie controversée ». *Kalbotyra*, 74, Vilnius University Press, p. 268-285.
- Wajnryb, R. 1990. *Grammar Dictation*. Oxford: Oxford University Press.
- Ziv, A., Ziv, N. 2002. *Humour et créativité en éducation : approche psychologique*. Les Clés de l'éducation. Creation.



© *Synergies Pologne*, n° 18, Année 2024.

Revue du GERFLINT.

ARK : <http://ark.bnf.fr/ark:/12148/cb427223449>

Bibliothèque nationale de France.

- Décembre 2024 -

Éléments sous droits d'auteur. Modalités de lecture et de citation, politique d'archivage et mentions légales consultables sur le site de l'éditeur et de la revue :

<https://gerflint.fr/>

<https://gerflint.fr/synergies-pologne>

