

## **Enseignement du vocabulaire en français langue maternelle (FLM) et français langue étrangère (FLE): perspectives linguistiques et didactiques**

**Rana Hasan Kandeel\***

### **Abstract**

This study examines the methods of teaching vocabulary in French as a foreign language (FLE). The study is based on recommended methods of teaching vocabulary in French language as a first language. It deals with learning from linguistic and educational perspectives by focusing on reusing basic tools in teaching vocabulary such as polysemy and consistency. These techniques do not only help in achieving automatic acquisition of new vocabulary, but rather promote cultural and cognitive learning. They also contribute to the development of lexical and semantic skills of learners. Furthermore, the study presents the contributions of information and communication technology in learning vocabulary, to implement new practices of teaching.

The study concludes the importance of using the suggested method to teach french language vocabulary as a foreign language and the important role it has in connecting the vocabulary to its various usages according to the cultural course the foreign language emerges from.

**Key words:** teaching/learning, vocabulary, French as a foreign language (FLE), polysemy, information and communication technology (ICT).

### **Introduction**

L'enseignement du vocabulaire est une base essentielle pour l'acquisition du français langue maternelle et étrangère. Le vocabulaire est pour l'apprenant le canal direct qui le relie à son système conceptuel (Cuq & Gruca, 2005). Il est constitué d'un ensemble d'unités désignées par le terme « lexique ». Pourtant, le traitement du matériel lexical entraîne des problèmes dans l'enseignement des langues étrangères, tout particulièrement, parce que le vocabulaire est rarement au centre des préoccupations des approches communicatives. Selon ces approches, le vocabulaire n'est pas considéré comme un objet d'enseignement systématique mais c'est un élément qui s'acquiert spontanément. De fait, les méthodes de FLE qui se réclament du courant communicatif ne proposent que

du vocabulaire fonctionnel minimal (ibid.) et les activités lexicales visant à doter les apprenants d'une compétence sémantique ne sont guère présentes. La compétence sémantique est référencée par le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL, 2005) comme une des composantes principales de la compétence linguistique.

Les questions cruciales que se posent les points de vue didactiques et linguistiques sont: quels sont les principes de base pour favoriser un enseignement systématique et non hasardeux du vocabulaire en français langue maternelle et étrangère? Comment aider les pédagogues et les enseignants à s'appuyer sur ces principes pour inventer divers types d'activités lexicales afin de débloquent l'enseignement du vocabulaire? Quelles pratiques pédagogiques sont à mettre en œuvre dans les classes du français langue étrangère? Comment les technologies de l'information de la communication (TIC) pourraient contribuer au développement de l'enseignement /apprentissage du vocabulaire?

Dans cette recherche, nous essayons d'une part de répondre à ces questions en s'appuyant sur certains travaux originaux de Picoche (2001, 1993, 1992) dans lesquels elle tente de faire le point sur la situation de l'enseignement du lexique en français langue maternelle en se concentrant sur la polysémie. Nous présentons d'autre part l'enseignement du vocabulaire en français langue étrangère fondé sur les travaux scientifiques de son enseignement et sur les pratiques des enseignants du FLE. Nous concluons par la description des apports de nouvelles technologies à l'enseignement/apprentissage du vocabulaire.

## **1. Acquisition ou apprentissage du lexique?**

Avant de répondre à cette question, il est convenable de préciser la définition de deux termes: lexique et vocabulaire. Selon le dictionnaire du français langue étrangère, le mot lexique qui renvoie à la langue désigne «*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, p. 155, 246), mais le terme vocabulaire renvoie au discours et désigne l'ensemble des mots d'une langue. C'est un sous-ensemble du lexique qu'un sujet utilise pour exprimer et comprendre le discours des autres.

L'acquisition du lexique s'articule autour des choix méthodologiques qui retrouvent leurs origines dans des références théoriques concernant l'acquisition des langues. Selon les théories de l'acquisition d'une langue, le naturalisme indique qu'une langue étrangère s'acquiert spontanément sans avoir connaissance de son fonctionnement, le lexique est donc appris inconsciemment et par imprégnation sans avoir besoin d'un matériel pédagogique spécifique pour enseigner les mots. L'interventionnisme apporte un éclairage sur le processus

volontaire de l'apprentissage d'une langue et selon ce courant le vocabulaire est appris d'une façon consciente. La distinction que fait la didactique des langues entre acquisition et apprentissage revient au contexte et au processus. L'acquisition est associée à un milieu naturel et s'attache au processus inconscient de l'appropriation des connaissances; quant à l'apprentissage, il définit un contexte institutionnel dans lequel le processus est volontaire et conscient.

### 1.1. Acquisition due au hasard ou enseignement systématique

Une importance est accordée à l'enseignement systématique du vocabulaire pour contester l'acquisition des mots nouveaux due au hasard dans les différentes activités de l'apprentissage de la langue comme la conversation, la lecture et l'écriture car elle ne développe pas suffisamment les compétences des apprenants. Les enseignants de langues étrangères utilisent des outils, notamment les manuels, pour enseigner le vocabulaire. Mais, les manuels ne proposent que des contenus **communicatifs**, ou **fonctionnels**, ou tout simplement **situationnels** et souffrent de quelques inconvénients qui doivent être pris en compte dans toute réflexion didactique. Les contenus ne proposent pas la progression d'apprentissage en fonction d'une progression lexicale. Rolland et Picoche (2002) évoquent l'inconvénient de travail par thème qui n'apporte aucun éclairage sur la relation entre les mots et laisse de côté de grands verbes et des noms abstraits qui sont parmi les plus intéressants du point de vue linguistique.

Dans les pratiques des enseignants calquées sur les contenus proposés, l'enseignement du vocabulaire n'est donc pas considéré comme une démarche complexe ou une méthode de la construction d'un système lexical chez l'apprenant. Rolland (2005) souligne le problème d'avoir longtemps négligé cette question en apportant, dans la citation suivante, une réponse intéressante à la question *Pourquoi a-t-on si longtemps négligé l'apprentissage du vocabulaire?* Il explique que:

*Tout simplement parce que nombreux sont ceux qui ont pensé, et pensent encore, qu'il suffit d'exposer aussi souvent que possible l'apprenant à un grand nombre de **textes** variés pour que, petit à petit, tout naturellement, sans effort particulier, les mots qui composent ces textes s'inscrivent dans sa mémoire. C'est ce qu'on appelle la **présentation indirecte**, le texte et surtout le **contexte** ayant en outre une autre vertu, celle de permettre de deviner, d'inférer le sens des mots inconnus à partir des mots connus. On voit bien l'origine de la démarche: elle s'inscrit évidemment en réaction contre les listes de vocabulaire thématique auxquelles nous faisons plus haut allusion<sup>1</sup>*

La prise en compte de l'apprentissage du vocabulaire est considérée prioritaire pour l'explication des textes en français langue maternelle tout comme elle doit l'être en français langue étrangère afin de réaliser son rôle fondamental: donner les moyens pour parler de l'univers et non pas uniquement de la langue elle-même. Or, dans l'apprentissage du FLE, l'explication de textes garde une pertinence, comme le note Puren (2012), puisqu'elle permet de faire « *une analyse détaillée d'un texte au service d'un apprentissage de la langue-culture étrangère* » (p.6). En règle générale, l'apprentissage de la lecture et de l'écriture est conditionné par le développement des pratiques et des méthodes de l'exploitation du vocabulaire.

## **1.2. Règles d'acquisition fonctionnelles ou culturelles**

L'acquisition du lexique se fait selon deux approches: fonctionnelle et culturelle. Picoche conteste la pédagogie de l'enseignement du lexique basée sur l'idée que le lexique s'acquiert par la maîtrise des règles simples facilitant et accélérant les processus d'acquisition (Picoche, 1992). Selon cette linguiste,

*Les règles, en effet assez simples, mises en jeu dans les exercices sont celles qui permettent de repérer les diverses parties du discours et de faire passer une matière sémantique donnée d'une partie du discours à l'autre par le biais de transformations, dont les procédés de dérivation sont la face morphologique* (p.14).

Dans cette perspective, les règles simples d'acquisition n'apprendront rien sur le contenu sémantique. Par exemple, elles ne peuvent rendre compte d'une relation de synonymie partielle entre deux verbes tels que « marcher » et « fonctionner » ou le sens du verbe « construire », mais elles permettent de distinguer les dérivés « constructeur » et « construction ». Les exemples présentés montrent que ces règles ne font pas voir la face culturelle des mots qui est un aspect fondamental dans l'enseignement du lexique. Cette opinion est partagée par les didacticiens du français langue étrangère. Ils soulignent l'importance de l'entrée par les mots dans une langue étrangère et dans sa culture pour intégrer celles-ci dans un même enseignement/apprentissage (Cuq et Gruca, 2005). Une approche s'est développée par Galisson pour fonder un concept en didactologie sous le terme de « lexiculture » désignant un ensemble des connotations partagées par une communauté linguistique et culturelle (Pruvost, 2005). Il importe de signaler de ne pas se limiter au sens du mot donné dans la définition traditionnelle qui correspond à ses emplois syntaxiques. Au-delà de la définition sémantique, la prise en compte de tout ce que les locuteurs d'une même langue rattachent implicitement à un mot est importante. Comme le souligne Pruvost « *Pour être bien expliqué, le mot doit effectivement être présenté dans toutes ses perspectives, avec tout son poids lexiculturel, avec donc*

*non seulement ses composantes lexicales mais aussi les composantes culturelles propres au pays qui en clore l'usage* » (p. 17).

Cependant, les dimensions particulières et fondamentales des mots sont souvent ignorées dans la lexicographie et ne surgissent que dans la présentation des informations extralinguistiques sur les mots définis.

## **2. Enseigner le lexique sous un aspect culturel**

Les structures mécaniques telles que l'opposition phonologique et le fonctionnement de morphèmes sont insuffisants dans l'enseignement du lexique. Une étude sur le développement des compétences morpho-lexicales en Français langue seconde (FLS) a montré que les aspects morphosyntaxiques et sémantiques doivent être travaillés simultanément et avec la même intensité (Cortier et Faugeras, 2004). L'interaction entre ces éléments permet aux apprenants de découvrir la structure du lexique français et de le maîtriser. Mais, nous nous intéressons moins aux structures morphosyntaxiques ici parce qu'elles ne peuvent montrer la richesse sémique des mots.

Dans ce sens, Picoche (1992) souligne l'importance de « *se lancer dans l'analyse du sens hors de tout repère morphosyntaxique* » (p. 14) et suggère des moyens pour l'enseigner sous un aspect culturel selon l'analyse en traits sémantiques. Cette auteure avance l'exemple du mot « cheval » et celui du mot « âne » présenté par le linguiste russe Igor Melc'uk puis par le français Bernard Pottier (cité par Picoche, 1993) en tant que point de départ afin de contester la définition de ces mots et pour proposer et présenter ses propres définitions en tenant compte de la richesse culturelle des mots.

### **2.1. Contestation de la définition des mots par la méthode d'analyse sémique**

La définition du mot « cheval » repose sur les sèmes ou les traits définitoires: *nom.*, *masc.*, *mâle.*, *équidé.*, *hybride.*, *herbivore* qui sont tirés de la comparaison avec *mulet*, *mule*, *jument*, puis sur l'opposition de deux exemples recevables: le cheval broute l'herbe, le mulet broute l'herbe, à l'exemple irrecevable: la valise broute l'herbe. La remise en question de cette définition vient d'abord d'un côté des traits de sélection *mâle.*, *équidé.*, *hybride.*, et *herbivore* qui sont plus rares que le mot « cheval » lui-même lorsqu'on les cherche dans un dictionnaire, surtout le trait *équidé* qui fournit un classement zoologique plutôt que linguistique (Picoche, 1992). Ces traits distinctifs posent ensuite un problème parce qu'on ne peut pas affirmer ni préciser combien il faut de sèmes pour définir un mot, en particulier, lorsqu'on l'oppose à d'autres mots parce qu'on peut avoir un nombre infini de sèmes pour un mot si on l'oppose à un très grand nombre de mots pour le définir.

D'autre part, la définition du mot tel que « *cheval* », fondée sur la méthode d'analyse sémique ne permet pas d'expliquer les autres emplois recevables de ces mots surtout dans les locutions non séparables qui sont inconnues aux apprenants d'une langue étrangère mais qui sont susceptibles d'avoir des relations avec leurs expériences personnelles. Dans la classe on peut ainsi partir de la description de ces expériences pour aider les apprenants à comprendre les emplois de ces locutions, telles que:

- X est un vrai cheval: le travail rude à faire et qui nécessite de la force pour le réaliser, la qualité de X en tant que personne persévérante.
- Z est à cheval sur les principes: Z est très stricte sur les principes. Il est certain qu'un cavalier est à cheval sur son cheval et il attache une grande importance à sa monture.

## **2.2. Proposition d'une définition linguistique des mots**

La présentation des éléments d'une définition linguistique du mot « cheval » (Picoche, 1992) est faite comme le suivant:

*Cheval nom masc.: animal domestique, propriété de son maître; grande et forte bête de somme et de trait, dont la force et la rapidité décuplent les possibilités de déplacement de l'homme, utilisée pour tirer des véhicules ou pour transporter un cavalier qui monte sur son dos à califourchon, d'où son importance avant l'invention des véhicules à moteur, notamment dans les guerres du temps passé (p. 17).*

Ces éléments sont métaphoriques ou symboliques, ils révèlent le passage du concret à l'abstrait en français qui est concrétisé par la compréhension et l'utilisation des métaphores lexicalisées. Ces formules constituent le début de la polysémie et leur prise en considération est indispensable par l'enseignant dans la classe quand il enseigne le vocabulaire. La constitution de ces éléments de définition grâce aux réflexions des apprenants leur permettra de faire des productions orales et écrites correctes en s'appropriant le bon usage de la langue.

Ces pratiques ressemblaient aux démarches de l'enseignement dans les méthodes structuro-globale audio-visuelle (SGAV) en didactique des langues. On donnait en effet, une priorité à l'enseignement du vocabulaire concret avant de passer à la formation à l'abstrait, et on travaillait, par exemple, les rapports de synonymie, d'homonymie, la dérivation et l'histoire des mots même pour les niveaux les plus élevés (Cuq et Gruca, 2005). Le travail sur la définition des mots est réalisable quand on oppose, par exemple, « *le cavalier* » au « *chevalier* », « *le concours hippique* » à la « *chevauchée* ». Picoche (1992) souligne qu'on peut amener les apprenants à la réflexion sur « *ce qu'est un principe quand on se sera intéressé au fait que certains gens avancent vite et*

*droit dans la vie en se tenant fermement à leurs principes comme un cavalier se tient sur son cheval* » (p. 17).

L'enseignant pourra inviter les apprenants à l'exploration et à l'étude de quelques textes littéraires incluant le mot « *cheval* ». L'engagement des apprenants dans ce travail contribue à éclairer et à découvrir la face culturelle de la définition du vocabulaire dans leur langue maternelle qui est l'aspect le plus précieux de leur identité, à plus forte raison la définition du « *cheval* » français n'est pas exactement celle du « *cheval* » arabe ou celui anglais.

Il est évident que la métaphore n'est pas le seul facteur de développement du sens puisqu'elle n'est qu'un cas particulier d'un phénomène plus général nommé « subduction ». Ce dernier est défini comme un appauvrissement progressif du vocabulaire, constitué par le passage de son sens concret très riche en sèmes à son sens abstrait très pauvre, sur lequel repose la polysémie.

### **3. Polysémie**

La polysémie est un phénomène linguistique rassemblant des unités lexicales qui ont plusieurs sens reliés entre eux (Cavalla et al. 2009). Elle a une importance linguistique considérable parce que c'est dans sa structure et dans l'organisation du sens que réside en grande partie la spécificité des langues. Par exemple, le mot *verre* dans les deux phrases « *la porte est en verre* » et « *je bois un verre de vin* » a deux sens (matière dans la première, objet dans la seconde) qui ont des traits. L'exploration de la polysémie implique cependant, de passer par la notion d'homonymie.

#### **3.1. Polysémie et homonymie**

Le phénomène de l'homonymie comprend les unités lexicales ayant des formes, des signifiants identiques. Il n'y a pas de relation sémantique entre les sens des mots homonymes. En d'autres termes, l'homonymie indique la relation entre plusieurs formes linguistiques ayant le même signifiant graphique ou phonique, et des signifiés entièrement différents. Picoche (1992) s'oppose au constat relatif à l'apprentissage du vocabulaire qui considère que « *dans la pratique, on traitera comme des homonymes tous les emplois polysémiques qui se distinguent par une variation suffisamment nette du sens et des traits d'association avec le contexte* » (p. 19). La critique que l'on fait est de ne pas prendre en considération la polysémie dans l'enseignement du vocabulaire et la fondation des exercices sur des homonymes, puisque les mots les plus usuels sont généralement polysémiques.

Le vocabulaire utile à une communication courante et à la lecture des textes littéraires est illimité, mais le Français Fondamental présente un nombre de 8 ou

10 000 mots pour qu'un individu puisse s'exprimer sans difficulté dans la vie courante. Il est clair que l'exploration systématique du vocabulaire commun n'est pas impossible au cours de la scolarité. Les reproches qu'on fait aux pratiques de l'enseignement du lexique, en français langue étrangère, dans des contextes non francophones, concernent la façon dont on fait acquérir aux élèves un vocabulaire hors contexte, bien que les manuels présentent des apprentissages assez souvent contextualisés. Il s'agit de la définition d'items lexicaux isolés et leur réemploi dans des phrases modèles (Paveau, 2006). L'exploration des relations sémantiques se fait également hors contexte. Dans cette optique, ces pratiques nous rappellent des méthodes traditionnelles en matière de lexique et doivent inciter les enseignants à faire évoluer leurs pratiques et « à *permettre, dans le cours de français, des moments d'apprentissage « hors contexte», où le lexique est exploré dans son fonctionnement et pas seulement dans son usage, dans son organisation et pas seulement dans sa faculté de représentation* » (p.124).

### 3.2. Cohérence de la polysémie

On constate que la cohérence de la polysémie peut être réalisée à travers la méthode des champs actanciels, qui part des mots les plus fréquents en vue d'un enrichissement systématique du vocabulaire des apprenants. Cette méthode permet de voir de quelle manière et dans quelle mesure il est possible de saisir la cohérence des polysèmes et d'établir un lien entre les multiples effets de sens en contexte. Selon Picoche (2001), ce qu'est appelé champ actanciel est « *L'ensemble des mots de moyenne ou basse fréquence qu'on peut rattacher à ces structures de base par divers procédés simples: nomination et qualification des actants, nominalisation du verbe, dérivation, synonymes et antonyme* ». <sup>2</sup>

*Le dictionnaire du français usuel* donne priorité à la polysémie et à l'ordre des acceptions, Picoche met en ligne des exemples d'articles de ce dictionnaire suivant les champs actanciels tels que: cuisine, entre, tête et savoir-connaître (voir bibliographie). Dans cette perspective, il semble intéressant d'avancer des exemples d'application proposés par Picoche de cette méthode, à un nom « *carte* » (1992) et à un mot abstrait « *libre* », (1993) comme le suivant:

- Le nom

Dans une étude de nom tel que « *carte* », ce mot pourrait être sujet (actant1) mais pourrait être aussi (actant 2) de différents verbes: complément direct (*un sujet humain bat les cartes, joue les cartes*) ou indirect (*un sujet humain joue aux cartes, triche aux cartes*), il peut être complément du nom (*jeu de cartes, partie de cartes*). L'explication de ces diverses associations amènera donc à parler du hasard, du jeu et des diverses sortes de cartes qui sont des points de départ pour l'exploitation de symbolisme contenu dans des locutions telles que



*brouiller les cartes, jouer sa carte maîtresse, jouer sa dernière carte et tirer des cartes.* Dans la perspective de l'étude systématique du vocabulaire comme celui du mot « *carte* » l'étude doit d'une part amener un foisonnement de mots connexes, or préparer à la lecture de la fameuse partie de *cartes de Pagnol* et d'autre part, apparaître comme une sorte d'image de la vie humaine et des rapports entre individus.

- Les mots abstraits

La définition des mots abstraits varie selon la situation sociale et les croyances, mais normalement ils sont une nominalisation de structures phrastiques mettant en jeu plusieurs actants. Par exemple, dans le mot « *liberté* » et l'adjectif « *libre* », il ya le sens de « *contraindre* » et d'« *empêcher* ». Ces verbes peuvent être définis de cette façon:

A1 contraint A2 à faire une action quelconque= A1 plus fort que A2 est cause que A2 fait une action qu'il ne voudrait pas faire

A2 peut être dit libre lorsqu'il existe A1 en situation d'autorité mais qui ne fait pas usage de son autorité or lorsqu'il n'existe pas de tel A1, auquel cas le mot indépendance est substituable au mot liberté.

Nous remarquons que la polysémie des mots « *libre* » et « *liberté* » repose sur la spécificité des actants A1 et A2; les actants non humains (*une roue libre*), les actants non humains en apparence cachant des actants humains (*une place libre, une soirée libre*), les deux actants sont humains et c'est le cas le plus courant. On peut d'abord demander aux apprenants de spécifier les actants à partir d'une définition fournie de ce mot, puis les leur faire classer pour définir différents types de liberté, et enfin autour de cette structure actancielle, on peut faire foisonner un champ théoriquement illimité de noms et d'adjectifs tel que: force, puissance, autorité, puissant, etc.

#### 4. Apprentissage du vocabulaire en français langue étrangère

L'apprentissage du vocabulaire en français langue étrangère constitue une difficulté pour l'apprenant puis qu'il s'agit d'un lexique dont la structure sémantique, et surtout la polysémie très forte des mots de haute fréquence, est différente de celle de sa propre langue. Face à cette difficulté, les enseignants ont des attitudes différentes; la première c'est de contourner l'obstacle en faisant apprendre par cœur tous les sens des polysèmes des mots à apprendre en français langue étrangère, ce qui est le plus courant mais le moins efficace. La deuxième consiste à montrer aux apprenants que la polysémie des mots n'est pas due au hasard mais qu'elle relève d'une cohérence. La préoccupation centrale de la didactique des langues est de faire comprendre aux apprenants que le

vocabulaire constitue un ensemble organisé qui ne doit pas être étudié hors de son contexte. Le vocabulaire peut être enseigné en travaillant sur les relations extrinsèques ou intrinsèques du mot (Cuq et Gruca, 2005). Les cooccurrences ainsi que les connaissances culturelles que les mots véhiculent sont représentatives des relations extrinsèques. La dérivation, la recherche de synonymie ou de polysémie et les équivalences métaphoriques constituent les relations intrinsèques. Il s'agit de mettre l'accent sur des éléments morphologique et sémantique dans des textes authentiques auxquels sont exposés les apprenants du FLE. Ces textes qui représentent la vie réelle facilitent l'accès à la culture de la langue cible puisqu'ils contiennent des références culturelles et pragmatiques authentiques.

Un principe indispensable à la mise en place d'une didactique du lexique est celui de la prise en compte de la capacité de l'apprenant à avoir une compréhension globale et contextuelle des mots sans lui demander de les expliquer ou de les définir précisément. Il est préférable d'évaluer la compréhension des mots à partir de la compréhension d'un ensemble écrit ou oral comme une phrase, un paragraphe ou une séquence orale (Paveau, 2006). Comme le souligne Pruvost (2005) « *On constate en effet que, pour sa parfaite compréhension dans une conversation ou dans un texte, la définition classique, sémantique, du mot est insuffisante* » (p. 17). Pour développer l'apprentissage du lexique, il faut commencer par la réflexion sur les pratiques de l'enseignement de cet élément, une question fondamentale à prendre en compte du point de vue didactique.

## **5. Enseignement du vocabulaire en français langue étrangère**

L'enseignement du vocabulaire en FLE peut être réalisé en retrouvant la cohérence qui préside aux différents effets de sens d'un mot de façon à organiser logiquement sa structure sémantique. La définition des mots doit tenir compte de ses emplois parce que « *l'identité du mot consiste en une énumération de ses emplois, plus ou moins reliés par la continuité que l'on peut établir entre eux* » (Leeman & Giraud, 2007, p. 61).

On remarque que la compétence lexicale et la compétence sémantique occupent une place importante dans le CECRL et qu'elles présentent une pertinence pour toutes les compétences communicatives langagières. Les compétences lexicales et sémantiques s'intègrent étroitement à ces dernières comme composantes essentielles. La compétence lexicale c'est la connaissance et la capacité à utiliser le vocabulaire d'une langue. Elle comprend les éléments lexicaux qui contiennent des expressions toutes faites, des locutions figées et des mots isolés. La compétence sémantique comprend la conscience que doit avoir l'apprenant de l'organisation du sens, comme la relation du mot et du contexte et

les relations inter-lexicales telles que les synonymes/antonymes, les hyponymes, les collocations et l'équivalence en traduction (CECRL, 2005). Ces dimensions ne se sont jamais vraiment imposées en méthodologies de l'enseignement des langues étrangères à l'exception de la méthodologie audio-visuelle comme nous l'avons évoqué précédemment.

La lecture est l'activité langagière permettant de comprendre le sens des mots dans un texte. Plusieurs composantes sont mises en jeu dans la compréhension du texte telles que les compétences linguistiques, les compétences culturelles et celles référentielles. En FLE, le niveau linguistique des apprenants (débutant ou intermédiaire) et les méconnaissances culturelles, sociologiques et historiques de cette langue constituent des obstacles à la compréhension car les apprenants ne peuvent pas avoir accès à l'implicite des textes (Desmons et al., 2005). Cependant, il est possible de contourner ces problèmes avec des apprenants ayant un bon niveau linguistique en travaillant sur la polysémie menant à articuler les différents types de compétences. A partir des dictionnaires courants de langue, on procède à l'examen systématique de tous les emplois d'un mot, sens dits « propres » et « figurés », acceptions spécialisées, emplois dans des expressions plus ou moins figées afin de relever tous les traits entrant dans la composition de son signifié; on construit alors une description empirique qui construit l'archétype sémantique du mot.

### **5.1. Proposition d'une définition des mots à partir d'une approche polysémique**

Un point de départ important dans l'enseignement du vocabulaire est de constituer une définition originale des mots, c'est-à-dire une définition qui décrit le signifié d'un mot en français tel qu'il se construit au travers des diverses acceptions. Galisson (1979) fait remarquer qu'un apprenant d'une langue étrangère cherche à comprendre à quel référent du mot correspond un mot, mais moins facilement les emplois de ce mot qu'il rencontrera et pratiquera dans les différentes situations de discours auxquelles il sera confronté.

En fait, à l'intérieur des mots du français, on trouve des constructions conceptuelles préfabriquées qui ne sont pas nécessairement universelles. Les locutions et les métaphores figées ne sont pas les mêmes en français que dans la langue maternelle d'un apprenant étranger. Ne pas travailler sur l'aspect lexiculturel du mot peut lui faire défaut parce qu'il a besoin de comprendre les références implicites du mot dans un contexte donné. C'est pourquoi il est raisonnable de faire passer cet apprenant d'une vision du monde à une autre par la présentation d'une théorie du lexique en mettant en avant la cohérence des polysèmes. La cohérence est à instituer par l'enseignant en travaillant avec ses

apprenants puisque la recherche ne la présente encore pas dans les manuels pour que l'enseignant puisse l'exploiter. Rolland (2005) souligne que

*En attendant que la recherche soit en mesure de proposer aux professeurs un système cohérent, chacun se débrouille généralement « avec les moyens du bord », c-à-d. procède à l'inventaire lexical du texte que le manuel lui impose, ou du document authentique sur lequel il a plus librement choisi de faire travailler ses élèves. Quitte à donner rapidement la traduction des quelques mots rares qui pourraient gêner la compréhension du texte, tout bon pédagogue s'attache à introduire une **cohérence** dans son inventaire: il est bien rare que les mots d'un texte ne puissent être regroupés, associés, à partir des quatre critères morphologique, syntaxique, sémantique ou thématique, ce dernier ayant la priorité si l'on ne veut pas faire du texte un simple prétexte à un travail « décousu » sur le vocabulaire.*

Une définition du mot « loup » dans la perspective d'un enseignement systématique du vocabulaire en FLE peut être avancée par la mise en évidence de traits sémantiques archétypaux dont la totalité constitue son signifié de puissance. Dans les dictionnaires, on trouve tous ses emplois et ses acceptions classés et recensés en fonction de trait dominant activé (Honeste, 1995). Il s'agit pour ce mot de deux types de traits: les traits descriptifs et les traits symboliques. Les traits descriptifs sont concrets, constitués de l'apparence physique globale du « loup », ils renvoient à la simple observation du comportement de l'animal et de son mode de vie. Ils sont à la base de divers emplois de ce mot, ainsi la couleur du pelage, sombre dans les régions froides est à l'origine de l'expression « être connu comme le loup blanc », la forme et la couleur de la tête sont à l'origine de la dénomination d'une brosse ronde et noire au bout d'un long manche « tête de loup ». Cet animal est nocturne « entre chien et loup », il vit dans les régions froides « froid de loup », il devient solitaire lorsqu'il est vieux « vieux loup solitaire », « vivre comme un loup », quant à « vieux loup » il désigne une personne d'expérience, et ses mâchoires sont comme la pince qui arrache les clous.

Les traits symboliques relèvent de l'imaginaire que les hommes ont développé autour de l'animal tels que: avidité « avoir des dents de loup » désigne une personne avide et cruelle, « jeune loup » une personne dynamique et ambitieuse, « les loups ne se mangent pas entre eux » le loup est prédateur pour un certain nombre d'animaux, notamment des moutons élevés par les hommes, mauvais « le loup mourra dans sa peau », etc. L'ensemble de ces traits participe à la construction de la définition linguistique du « loup » à travers ses diverses acceptions.

## **5.2. Quelques activités exploitant l'approche de la polysémie**

Dans une classe de FLE, l'enseignant peut choisir les formes méthodologiques concrètes de l'enseignement du vocabulaire. Le développement de deux compétences lexicales et sémantiques suppose de concevoir des activités permettant d'articuler l'enseignement du vocabulaire aux compétences communicatives. Mais, il n'est pas toujours facile aux enseignants de déterminer au moyen de quels supports et de quels outils didactiques introduire ces activités en classe. Dans ce sens, on peut faire travailler les apprenants sur des activités fondées sur l'exploitation de l'approche de la polysémie parmi lesquelles nous proposons les suivantes:

### **5. 2. 1. Chercher la définition des mots dans les différents dictionnaires**

Les apprenants relèvent dans les différents dictionnaires courants la définition des mots dont ils cherchent à trouver le sens en indiquant les traits sémantiques constituant le signifié. Ils sont censés prendre en considération les différents emplois de ces mots tels que les expressions figées et les divers emplois métonymiques. Mais les dictionnaires restent dans ce cas des références remplissant des fonctions traditionnelles.

*Le dictionnaire du français usuel* constitue un outil pédagogique destiné à l'usage d'apprenants du français langue maternelle ou étrangère permettant de développer leurs compétences en production et en compréhension. Il contient 15 000 mots utiles en 442 articles et s'intéresse plus à la facilité de lecture ainsi qu'à l'acquisition du vocabulaire et de la syntaxe. Une version allégée de ce dictionnaire et intitulée *Vocalire* (voir bibliographie) peut être spécifique à l'apprentissage du FLE. Le mot y est mis en relation avec d'autres mots en mettant au jour les relations lexicales et un réseau d'équivalences, de synonymes, d'expressions toutes faites.

Dans une expérience d'enseignement du FLE en Jordanie, les étudiants qui ont un niveau intermédiaire pourraient travailler sur les mots très fréquents dans les ouvrages de Victor Hugo, comme les mots « liberté », « rayon » et « agrandir ». Ces activités s'inscrivent dans une manifestation culturelle pendant les journées de la francophonie. Les étudiants cherchent la définition de ces mots et ils constituent une définition commune fondée sur leurs différents emplois et sur les expressions figées. Ils cherchent les mots qui présentent des similitudes formelles ou syntaxiques autour de ces mots et ils regroupent les mots qui relèvent du même champ sémantique ou lexical. Ensuite, à partir de cette définition, quelques étudiants dessinent la représentation de certains emplois métonymiques ou des expressions figées, d'autres écrivent des petits poèmes ou des comptines, pour arriver en fin de parcours à présenter des productions

ouvertes très variées. Cette méthode peut être comparée à la démarche des activités proposée par Rolland (2005) pour faciliter l'acquisition du vocabulaire en français langue étrangère, ou pour vérifier cette acquisition. L'auteur propose trois phases de l'enseignement du vocabulaire. La première est une phase d'observation dans laquelle les apprenants font un travail d'inventaire lexical à l'image de celui auquel le professeur se livre. Ils cherchent et regroupent les mots. La deuxième phase se concentre sur la réalisation des exercices à trous avec les mots à utiliser puis sans ses mots et la troisième phase comprends des productions ouvertes comme la réalisation des résumés ou des petits textes exploitant le lexique appris.

Une telle approche, bien qu'elle soit occasionnelle, favorise un apprentissage non hasardeux des mots, mais les questions qu'on se pose ici sont: combien d'enseignants sont capables de mettre en œuvre systématiquement cette approche dans les cours du FLE? Quelle place réserve-t-on à la didactique des compétences lexicales et sémantiques dans la formation initiale et continue des enseignants de cette langue? Sur quels critères décider que certains mots sont porteurs de faits culturels et qu'ils doivent être abordés nécessairement avant d'autres parce que leur connaissance serait un prérequis pour un apprenant jordanien?

Il est certain que la formation initiale des enseignants du FLE ne leur fournit pas les outils indispensables à la formation à l'acquisition des différentes compétences, lexicale, sémantique et grammaticale. La formation continue en Jordanie, destinée aux enseignants des écoles publiques et privées, ne vise pas la compétence lexicale ou sémantique. Elle se concentre sur la remise à niveau linguistique de ces professeurs ainsi que sur l'intégration des documents authentiques ou des techniques d'enseignement dans une classe de FLE.

### **5. 2. 2. Les connotations**

Dans le cas des connotations, il est intéressant de sensibiliser les apprenants ayant un niveau intermédiaire en français aux connotations pour pouvoir comprendre comment un mot acquiert d'autres significations que sa valeur dénotative. L'enseignant peut présenter quelques expressions formées avec le mot à comprendre, puis il demande aux apprenants la signification de ces expressions en se focalisant sur celle du mot et en cherchant ses traits caractéristiques. S'il s'agit par exemple d'un mot désignant un animal, il pourrait leur demander de trouver des noms d'animaux servant à qualifier les hommes et d'expliquer leurs sens.

Nous remarquons aujourd'hui les réflexions et les propositions concernant l'importance d'enseigner le vocabulaire par la sensibilisation aux connotations comme celles qui traitent des connotations présentes dans les expressions

imaginées (Collès, 1992). Un apprenant du FLE souhaite posséder à côté des connaissances encyclopédiques sur les sens des mots celles qui favorisent un accès à la culture partagée par l'immense majorité des natifs, en s'inspirant des méthodes de Robert Galisson qui a joué un rôle de pionnier dans ce travail. Ce linguiste et didacticien a lancé la notion de lexiculture en constatant que la culture partagée se dépose avec prédilection dans certains mots qu'il appelle « *mots à charge culturelle partagée* ». Les mots sont inventoriés et définis dans un dictionnaire dans lequel l'accent est mis sur leurs usages courants et qui en expliquerait le contenu implicite. Néanmoins, c'est à l'enseignant de FLE utilisant ce dictionnaire de « culture partagée » de ne prendre en charge que la partie française permettant d'établir les comparaisons qui s'imposent avec la culture maternelle des apprenants.

L'enseignement du vocabulaire pourrait être réalisé dans le cadre des leçons présentées par les manuels FLE et non pas dans un cours de linguistique. Pourtant, il existe des ouvrages spécifiquement conçus pour l'enseignement du vocabulaire du français général<sup>3</sup>. C'est selon l'importance qu'accorde l'enseignant au vocabulaire qu'il décide de consacrer des heures d'apprentissage et d'exploitation des approches proposées ci-dessus. De plus, les besoins des apprenants constituent un élément important dans le choix fait par l'enseignant de types de vocabulaire à enseigner. A titre d'exemple, dans le cadre des cours du français sur objectifs spécifiques on s'intéresse à l'enseignement du vocabulaire juridique ou touristique.

Il est préférable que les démarches de l'enseignement du vocabulaire soient proposées selon deux modalités en complémentarité avec le manuel utilisé pour contextualiser l'apprentissage. La première est l'intégration de l'approche choisie par l'enseignant pendant la phase de l'explication du mot dans la leçon sans s'attarder sur toutes les phrases exploitant ce mot. Dans ce cas, l'enseignant peut choisir certaines phrases à faire acquérir aux apprenants dans un cours de deux heures par semaine ou bien par mois. La deuxième modalité représente le travail sur un mot après son explication dans le cadre d'un autre cours. L'enseignant peut demander aux apprenants d'aller consulter des dictionnaires afin qu'ils participent activement à cette démarche. Nous pouvons dire que ces deux modalités nécessitent de réfléchir sur l'organisation temporelle de l'enseignement. Le fait de consacrer une heure par semaine ou trois heures par mois ne contredit pas le bon déroulement de l'enseignement dans sa globalité si les apprenants suivent un cours général du FLE à raison de trois heures par semaine. La mise en œuvre des activités ou des pratiques privilégiant la formation à la compétence lexicale ou grammaticale ne signifie pas de désorganiser le rythme de l'enseignement. L'enseignant doit savoir que l'introduction de nouvelles pratiques demande plus d'efforts et de temps mais

qu'elle stimule la curiosité des apprenants et leur motivation en construisant leur connaissance.

Il est à noter que les approches de l'enseignement du vocabulaire peuvent être appropriées aux apprenants de différents niveaux, débutant, intermédiaire et avancé (de A2 à C2 selon le CECRL).

## **6. Les apports des nouvelles technologies à l'enseignement/apprentissage du vocabulaire**

Les nouvelles technologies contribuent au développement de l'enseignement du vocabulaire en fournissant des outils fondamentaux à l'élaboration de cet enseignement. Les sites internet proposant des exercices de vocabulaire sont nombreux mais nous choisissons de nous recentrer sur les ressources favorisant l'enseignement systématique et cohérent. Les dictionnaires en ligne et les sites comprenant différentes informations sont les deux ressources qui essaient de fournir tant à l'enseignant qu'à l'apprenant tous les outils nécessaires pour passer des systèmes culturels et conceptuels familiers dans leur langue maternelle à d'autres qu'ils connaissent peu dans la langue cible (Binon, Verlinde et Selva, 2001).

Certains dictionnaires ont une nouvelle fonction, la fonction lexicoculturelle, comme par exemple le dictionnaire d'apprentissage du français langue étrangère et seconde (DAFLES). Il regroupe plusieurs types de dictionnaires en un seul dictionnaire en ligne (voir bibliographie); dictionnaire explicatif, thématique et analytique, dictionnaire des combinaisons de mots, des synonymes, des antonymes, des fréquences d'usage et de traduction. On y trouve les fonctions lexicales et les schémas actanciels des mots. Ce dictionnaire est utilisé pour la description du français général, il propose pour chaque vocable un schéma actanciel qui est complété en première instance par les membres de la famille de mots. Ensuite, au fur et à mesure de la description viendront s'ajouter d'autres mots, c'est-à-dire que l'apprenant peut, en fonction de ses intentions communicatives, faire apparaître les unités polylexicales ou collocations qui expriment son idée, ce qui participe à constituer le noyau d'un apprentissage systématique du vocabulaire pour faciliter la production en français langue étrangère. L'activité de l'apprenant permet de comprendre comment sont construits les champs actanciels en essayant d'en construire soi-même, dans un contexte d'apprentissage lexical, méthodologique et conceptuel.

La maîtrise des unités polylexicales et surtout les collocations constitue le fondement essentiel à l'enseignement / apprentissage du FLE. Les collocations sont définies par Tutin (2005) comme:



*des expressions linguistiques bi-partites, récurrents dans la langue comme essuyer un échec ou peur bleue, dont la base (par exemple, échec dans essuyer un échec) conserve son sens premier, alors que l'autre élément, appelé collocatif (essuyer dans essuyer un échec), bien souvent transparent, est plus difficilement prédictible (p. 33)*

Les collocations se situent entre les associations libres et les expressions figées, elles constituent des obstacles à l'apprentissage sur les deux plans: productif et réceptif. Pour cette raison, il semble important d'introduire les collocations dès le début de l'apprentissage (Binon et Verlinde, 2003) car certaines collocations ou unités polylexicales comme *avoir besoin de, jouer un rôle, mettre en scène* ont une fréquence qui dépasse celle de mots tout à fait courants. De plus, l'apprenant ne pourra échapper à la nécessité de combiner des mots et des unités lexicales même au début de son apprentissage pour exprimer des idées assez simples.

Les collocations ne sont pas prédictibles pour des apprenants étrangers, d'où la nécessité d'avoir aussi bien des outils que des exercices de collocations auxquels ils peuvent recourir pour développer la compétence de combinaison lexicale. L'utilisation de dictionnaires de langues en ligne est un outil important à mettre à la disposition d'une classe de FLE. Nous nous intéressons au dictionnaire DAFLES parce qu'il fournit des informations linguistiques et sémantiques sur les collocations afin que l'apprenant puisse les utiliser à bon escient.

La perception et l'expression de la collocation sont difficiles à maîtriser par un apprenant étranger. L'utilisation de ce dictionnaire constitue un mécanisme simple permettant d'avoir accès à l'ensemble des collocations et des expressions qui contiennent le mot dont on recherche le sens. Pour travailler le sens d'un mot, l'utilisateur/apprenant peut avoir des informations syntaxiques sur le mot en précisant le type de déterminants et la place des adjectifs. Sur le plan sémantique, les collocations comportent des définitions permettant de prédire leur usage. Par exemple, après la présentation linguistique (nom, masculin, etc.) du mot « loup » dans la cadre d'un cours de FLE portant sur l'apprentissage des animaux, l'enseignant peut présenter les emplois particuliers de ce mot qui apparaissent comme: « *se jeter dans la gueule du loup* » expliqué par: s'exposer à un grand danger en prenant beaucoup de risques, ou comme « *un jeune loup* » qui renvoie à un jeune homme très ambitieux, qui est prêt à tout pour faire carrière. La présentation ne pourrait être exhaustive mais il s'agit de prendre connaissance de l'emploi de ce mot dans différents contextes.

La présentation des exemples de corpus démonstratifs de l'emploi des collocations renvoyant l'apprenant à la presse tel que le journal « le Monde » est

une aide complémentaire. Or, l'apport spécifique des TIC à l'apprentissage du lexique (Mangenot & Moulin, 2000) est que « *celles-ci, grâce notamment aux fonctions de recherche et à l'hypertexte, permettraient de réconcilier langue et discours, de contextualiser les unités lexicales dans des corpus comportant des textes authentiques d'origines variées* » (p. 121).

L'enseignant peut demander aux apprenants de consulter le corpus constitué d'extraits de textes authentiques où apparaissent les collocations. La contextualisation de celles-ci permet de comprendre leur usage par un apprenant étranger de façon concrète. Nous présentons ci-dessous quelques extraits parus dans le dictionnaire sur « *jeune loup* »:

### **Conclusion**

Nous venons de montrer comment les approches reposant sur la polysémie et sa caractéristique la plus importante « la cohérence », participent effectivement à un enseignement systématique du vocabulaire en français langue maternelle et étrangère. C'est un enseignement dans lequel on peut associer à chaque unité lexicale d'autres unités conditionnées par des liens très riches liés à la polysémie, car ce travail d'analyse en profondeur des unités lexicales pourrait améliorer les compétences lexicales des apprenants qui favorisent l'amélioration de l'utilisation des mots.

Les textes constituent un contexte favorable à l'apprentissage du vocabulaire, mais du point de vue didactique, ils doivent être des prétextes pour l'élaboration de séquences de travail sur la langue et sa manipulation. Cependant, on peut se demander si les enseignants de français se basent sur des ouvrages de références afin d'encadrer les activités pédagogiques, et de quelle manière ils vont mettre sur pied des séquences didactiques qui exploiteront d'une part les informations de type lexical contenues dans les ouvrages et qui permettront d'autre part aux apprenants de développer davantage leurs compétences lexicales.

## تعليم المفردات في اللغة الفرنسية كلغة أم وكلغة أجنبية: المنظورات اللغوية والتعليمية

رنا حسن قنديل، قسم اللغات الحديثة، جامعة اليرموك، إربيد، الأردن.

### ملخص

يحاول هذا البحث تسليط الضوء على طرق التدريس المنهجي للمفردات في اللغة الفرنسية كلغة أجنبية معتمدة على أسس الأساليب الموصى بها لتعلم المفردات في اللغة الفرنسية كلغة أم. يتناول هذا البحث التعلم من وجهات النظر اللغوية والتعليمية وذلك بالتركيز على إعادة استخدام الأدوات الأساسية في تعلم المفردات، مثل تعدد المعاني والاتساق، وهي أمثلة جيدة على ذلك. لا تكفي هذه التقنيات بتحقيق اكتساب ميكانيكي للمفردات ولكن تعزز التعلم الثقافي والإدراكي وتسهم في تطوير المهارات الدلالية والمعجمية للمتعلمين. وتقدم هذه الدراسة مساهمات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تعلم المفردات لاستخدام ممارسات جديدة في تعليمها.

وتخلص الدراسة إلى أهمية استخدام الطرق المقترحة لتعليم مفردات اللغة الفرنسية كلغة أجنبية لما لها من دور هام في ربط المفردات باستخداماتها المتعددة وفقا للسياق الحضاري الذي تنبثق منه اللغة الأجنبية.

الكلمات المفتاحية: التعلم والتعليم، المفردات، اللغة الفرنسية كلغة أجنبية، تعدد المعاني، تكنولوجيا المعلومات والاتصالات

\* The paper was received on Oct. 18, 2013 and accepted for publication on Dec. 30, 2013.

## Notes

- 1- Les citations qui ne contiennent pas de numéros de pages sont tirées des pages WEB dont l'adresse est fournie dans la bibliographie.
- 2- Pour plus d'informations sur la méthode des champs actanciels, voir la revue « le français dans tous ses états » n° 30, disponible en ligne, <http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/frdtse/frdtse30h.html>, (consulté en 2013).
- 3- Claire Miquel, vocabulaire progressif du français avec 250 exercices, niveau débutant, CLE international, 2002.

## Références bibliographiques

- BINON, J., SELVA, T. & VERLINDE, S. (2001). Lexicographie pédagogique et enseignement/ apprentissage du vocabulaire en français langue étrangère ou seconde (FLES). Un mariage parfait. *Cahiers de lexicologie*, 78, 41-63.
- BINON, J. & VERLINDE, S. (2003). Les collocations: Clef de voûte de l'enseignement et de l'apprentissage du vocabulaire d'une langue étrangère ou seconde. *La lettre de l'AIRDF*, 33, <http://www.vlrom.be/pdf/042collocations.pdf> (consulté en 2011).
- CAVALLA, C. et al. (2009). *Le vocabulaire en classe de langue*. Paris: CLE International.
- COLLINS, L. (1992). Connotations associatives et expressions imagées en classe de FLE. *Enjeux*, 26, 93-103.
- CONSEIL DE L'EUROPE (2005). *Un cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Didier.
- CORTIER, C. & FAUGERAS, M.-P. (2004). Développement des compétences morpho-lexicales en français langue seconde. In E. CALAQUE, J. DAVID (Dir.), *Didactique du lexique. Contextes, démarches, supports* (pp.75 – 89). Bruxelles: Editions De Boeck université.
- CUQ, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: CLE International.
- CUQ, J.-P. & GRUCA, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- DESMONS, F. et al. (2005). *Enseigner le FLE. Pratiques de Classe*. Paris: Belin.

- Dictionnaire d'apprentissage du français langue étrangère et seconde (DAFLES, [www.kuleuven.ac.be/dafles](http://www.kuleuven.ac.be/dafles)) (Consulté en 2012).
- GALISSON, R. (1979). *Lexicologie et enseignement des langues*. Paris: Hachette.
- HONESTE, M. (1995). Quelques propositions pour l'apprentissage du vocabulaire en FLE. *Enjeux*, 26, 93- 103.
- LEEMAN, D. & GIRAUD, M. (2007). Point de vue culiolien sur le verbe voir dans les verbes français. *Langue française*, 1 (153), 58-73.
- MANGENOT, F. & Moulin, C. (2000). Apprentissages lexicaux et technologies de l'information et de la communication. *LIDIL*, 21, 121-139.
- PAVEAU, M. (2006). Chronique « linguistique ». Leçon de vocabulaire (1). *Le Français aujourd'hui*, 154, 121-128.
- PICOCHÉ, J. (1992). L'enseignement du vocabulaire en français langue maternelle au niveau secondaire. *Enjeux*, 26, 13-28.
- PICOCHÉ, J. (1993). La cohérence des polysèmes, un outil pour débloquent l'enseignement du vocabulaire. *Repères*, 8, 11-28.
- PICOCHÉ, J. (2001). L'outillage lexical. Cahiers de Lexicologie, 78, <http://jpicochelinguistique.free.fr/> (Consulté en 2012).
- PICOCHÉ, J. & ROLLAND, J.-C. (2002). Dictionnaire du français usuel. Bruxelles: De Boeck Duculot. Site de Jacqueline Picoche, <http://jpicochelinguistique.free.fr/> (consulté en 2013).
- PRUVOST, J. (2005). Quelques concepts lexicographiques opératoires à promouvoir au seuil du XXI<sup>e</sup> siècle. *Études de linguistique appliquée (ELA)*, 137, 7-37, <http://www.cairn.info/revue-ela-2005-1.htm> (Consulté en 2012).
- PUREN, C. (2012). Perspectives actionnelles sur la littérature dans l'enseignement scolaire et universitaire des langues-cultures: des tâches scolaires sur les textes aux actions sociales par les textes. Site de Christian PUREN, <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/> (Consulté en 2013).
- ROLLAND, J.-C. (2005). L'enseignement du vocabulaire en classe de français langue étrangère. Site Edufle, <http://www.edufle.net/L-enseignement-du-vocabulaire-en.172.html> (Consulté en 2012).

- ROLLAND, J.-C. & PICOCHÉ, J. (2002). *Vocalire. Les 7500 mots essentiels du lexique français*. Bruxelles: De Boeck, <http://www.fransklaereren.no/actualites/2012/VOCALIREechantillon.pdf> (Consulté en 2013).
- TUTIN, A. (2005). Le dictionnaire de collocations est-il indispensable?. *Revue française de linguistique appliquée*, 10 (2), 31-48, <http://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2005-2.htm> (Consulté en 2010).