



**HAL**  
open science

## Contextualiser pour faciliter l'accès aux sens : focus sur l'enseignement du lexique en FLM, FLS et FLE

Catherine David, Núria Gala, Amélie Leconte, Marie-Noëlle Roubaud

### ► To cite this version:

Catherine David, Núria Gala, Amélie Leconte, Marie-Noëlle Roubaud. Contextualiser pour faciliter l'accès aux sens : focus sur l'enseignement du lexique en FLM, FLS et FLE. *Travaux Interdisciplinaires sur la Parole et le Langage*, 2022, Panorama des Recherches au Laboratoire Parole et Langage, 38. hal-03938313

**HAL Id: hal-03938313**

**<https://hal.science/hal-03938313>**

Submitted on 2 Feb 2023

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

# CONTEXTUALISER POUR FACILITER L'ACCÈS AU SENS : FOCUS SUR L'ENSEIGNEMENT DU LEXIQUE EN FLM, FLS ET FLE

Catherine David, Núria Gala, Amélie Leconte, Marie Noëlle Roubaud

« Il semble effectivement essentiel que l'apprenant rencontre des unités en contexte (...) plus le contact avec une nouvelle information entraîne un traitement cognitif profond, plus il y a des chances que cette information s'intègre bien dans l'esprit. »  
(Boulton<sup>1</sup>, 1998 : 84)

« Je n'ai plus à chercher à comprendre puisque je suis moi-même l'inconnu qui arrive au sens. » (Meschonnic<sup>2</sup>, 2006 : 49)

## Introduction

Le lexique et la grammaire sont les pièces maîtresses d'une langue ; si les unités du lexique sont porteuses de sens, la grammaire permet la construction du discours et lui donne une structure conforme à des règles établies. La plupart du temps, on peut comprendre le sens d'un énoncé, même s'il semble peu normatif (par exemple, « c'est elle la fille que je te parle ») mais la compréhension est très difficile, voire impossible, sans la connaissance du vocabulaire (par exemple, « les slictueux toves sur l'alloinde gyraient et vriblaient »<sup>3</sup>). Ce sont les mots qui véhiculent le sens tels des pièces d'un puzzle. Compris comme l'ensemble des unités lexicales qu'un locuteur connaît ou doit apprendre (Picoche, 1992), le vocabulaire est donc au cœur de l'apprentissage des langues.

Aborder le lexique et ses aspects théoriques (sa structure, son organisation, ses caractéristiques, etc.) est propre à la lexicologie. La connaissance au sens 'appliquée' des unités du lexique, et tout particulièrement de leur versant sémantique, est indispensable à la didactique du vocabulaire puisque c'est principalement du sens des mots et de leur usage que l'enseignant doit se préoccuper : « Le lexique est un objet dont la didactisation est réputée

---

<sup>1</sup> Boulton, A. (1998). L'acquisition du lexique en langue étrangère. *Actes du 26<sup>ème</sup> Congrès de l'UPLEGESS*, pp.77-87.

<sup>2</sup> Meschonnic, H. (2006). *Et la terre coule*. Paris : Arfuyen.

<sup>3</sup> Ici ce sont des pseudo-mots, du poème Jabberwocky dans *Alice au pays de Merveilles* de Lewis Carrol, traduits et adaptés en français par Henri Parisot. Ces pseudo-mots pourraient appartenir au stock lexical de la langue française (phonèmes et morphèmes proches). Sans en connaître le sens, la compréhension de l'énoncé demeure impossible, et ce malgré le contexte.

problématique » (Biagioli *et al.*, 2020). Enseigner / apprendre le sens des mots signifie intégrer que le sens ou plutôt *les sens* des mots existent mais qu'ils varient indéfiniment en fonction des contextes. Dans une approche communicative et actionnelle de l'enseignement des langues, tel est le focus pour enseigner le vocabulaire : contextualiser pour faire sens.

Dans ce chapitre, notre objectif est de faire état des tendances actuelles en didactique du lexique, et de rendre compte de plusieurs démarches mises en place pour l'enseignement du français langue maternelle (FLM), langue seconde (FLS) et langue étrangère (FLE). Nous montrerons différentes activités possibles ayant en commun la nécessité de prendre en compte la notion de contexte au sens large, c'est-à-dire d'un point de vue lexical (réseau sémantique), textuel, phrastique (cotexte), discursif et pragmatique (environnement, aspects culturels, etc.).

## 1. Contexte théorique

La question de l'accès au sens a depuis toujours intéressé nombre de disciplines allant de la lexicologie, à la sémantique, la didactique, la sémiotique, l'analyse du discours, les sciences cognitives et la théorie du langage.

### 1.1. Comment les mots font sens ?

Acquérir la connaissance d'un mot implique de reconnaître sa forme orale puis écrite, comprendre ses sens et être capable de l'insérer dans un système de signes, la langue, où le mot pourra se combiner avec d'autres. L'apprenant doit, progressivement, intégrer toutes ces informations à propos d'un mot nouveau, en plus du lien arbitraire qui relie la forme à la notion désignée (Saussure, 1916). Des travaux expérimentaux suggèrent, par ailleurs, que ces informations sont traitées par différentes zones du cerveau, avec des représentations cognitives distinctes mais avec des rôles fonctionnels liés (Alario *et al.*, 2016). Une conceptualisation largement généralisée est celle du lexique mental, la structure mnésique stockant les mots connus par un individu. L'écoute ou la lecture d'un mot connu active toutes les informations associées à ce mot. Dans le cas d'un mot nouveau, les différentes informations sont stockées et des liens sont créés avec d'autres mots déjà existants (liens phonologiques -par exemple, rimes-, liens morphologiques -mots d'une même famille morphologique-, liens sémantiques -mots exprimant des notions proches, associées, opposées, etc.).

De nombreuses études en psycholinguistique à la fin du 20<sup>ème</sup> siècle se sont penchées sur la notion d'association entre les informations : *“What is involved in knowing a word? (...) What does a person who knows a word know? A ready answer is that a person who knows a word must know its meaning(s). (...) The assumption that words have meanings presupposes an assumption (...) that words are doubly entered in lexical memory, once phonologically and once semantically, with associations between them.”* (Miller, 1999 : 2-4)<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> « Que veut dire connaître un mot ? (...) Qu'est-ce qu'une personne qui connaît un mot connaît ? Une réponse rapide serait qu'elle connaît son sens. (...) Présumer que les mots ont des sens, suppose (...)

Cette approche a eu un impact important en lexicologie, notamment avec les travaux de la Lexicologie Explicative et Combinatoire, volet lexicologique de la théorie Sens Texte (Mel'cuk, 1997 ; Polguère, 1998). Mel'cuk et Polguère (2007) défendent l'idée que, au-delà de l'association signifiant/signifié proposée par Saussure, les mots possèdent de façon inhérente un ensemble de règles combinatoires, c'est-à-dire des propriétés individuelles de combinaison avec d'autres mots. Ces propriétés sont intrinsèques et ne sont pas forcément prédictibles (par exemple, dans les collocations). Ainsi, le mot 'hypothèse' ne se combine pas avec tous les verbes : on peut 'formuler', 'infirmer', 'confirmer une hypothèse' mais pas 'prendre une hypothèse'. Apprendre un mot nouveau signifie donc apprendre aussi ses propriétés combinatoires avec d'autres mots de la langue. La phraséologie a joué depuis une quinzaine d'années et joue encore aujourd'hui un rôle fondamental dans le développement de la didactique du lexique que ce soit en FLM ou en FLS/FLE (Mel'čuk, 1993 ; Grossmann, Paveau, Petit, 2005 ; Grossmann, 2011 ; Tutin, 2007 ; Cavalla, 2009 ; Sardier, 2015).

## 1.2. Rôle du contexte

« Si le 'sens' d'une forme linguistique se définit par la totalité de ses emplois, par leur distribution et par les types de liaison qui en résultent » (Benveniste, 1966 : 290), la notion de contexte se révèle essentielle pour l'établissement du sens (Schmoll, 1996 : 244). Mais cette affirmation pose d'emblée la question de savoir ce que l'on entend par 'contexte'. Pour certains, « le contexte est un objet paradoxal : il est partout et mal identifié » (Achard-Bayle, 2006 : 5) ; pour d'autres, c'est une « notion à géométrie variable » (Chabrolle-Cerretini, 2006). La difficulté de le définir s'illustre par le grand nombre de définitions qui lui sont données (Kleiber, 1994 ; Crévenat-Werber, 1996). Brézillon (2006, 145) en dénombre par exemple 165 ! Dans une acception large, le contexte apparaît comme "*a set of things that are structurally or functionally linked together around a thing in the center, such as the context of a word, of an action or event, etc.*" (Bourdeau et al., 2015 : 1415)<sup>5</sup>.

Selon Kerbrat-Orecchioni (2009 : 11), le contexte d'un item est « l'ensemble de ce qui accompagne, entoure, environne l'item en question ». Kleiber (2009 : 14) donne une définition standard du contexte, à savoir celle d'un « environnement qui exerce une influence sur les unités linguistiques ». Cette dernière, plus précise et importante pour notre propos sur la construction du sens, met l'accent sur la dimension dynamique du contexte qui rend sa modélisation complexe. En effet, elle souligne le fait que pour qu'il y ait contexte, il doit y avoir des interactions entre un ensemble d'unités d'un système.

Au XX<sup>ème</sup> siècle, on accorde au contexte un rôle de plus en plus décisif dans l'établissement du sens (théories contextualistes britanniques depuis les années 1930, seconde époque de Wittgenstein, modèle systémique fonctionnel anglo-saxon, phraséologie, énonciation, fonctionnement discursif du lexique). On peut citer Malinowski ou Firth comme étant parmi les premiers à mettre le contexte au premier plan. Ce dernier, en réaction à la linguistique

---

que les mots ont une double entrée dans la mémoire lexicale, une entrée phonologique et une entrée sémantique, avec des associations entre les deux ».

<sup>5</sup> « Un ensemble de choses structurées ou liées fonctionnellement autour de quelque chose au 'centre', comme le contexte d'un mot, d'une action ou d'un évènement. »

structurale, argue “*you shall know a word by the company it keeps*” (Firth, 1957)<sup>6</sup>. Mis à l’extrême, c’est ce que Polguère (2015) nomme le ‘contextualisme lexical’ (*lexical contextualism*), une conception selon laquelle les mots n’ont pas de sens dans l’absolu puisque ce seraient leurs contextes d’apparition qui leur donneraient le sens. D’autres positions moins radicales, comme le Lexique Génératif (Pustejovsky, 1995) présupposent que tous les mots ont néanmoins un sens originel et que, dans le cas des mots polysémiques, les sens se dérivent par inférence de ce sens originel en fonction de l’utilisation du mot dans un contexte donné.

Soulignant encore la complexité que sous-tend la prise en compte du contexte linguistique dans l’accès au sens des unités lexicales, Sardier (2015 : 64-68) distingue le contexte textuel (contexte linguistique restreint au texte) et le cotexte (contexte linguistique restreint à la phrase). Pour Sardier, comme pour Cusin-Berche (2003 : 22) à la suite de Kerbrat-Orecchioni (1980) : « le nom de cotexte [...] relève de l’unité phrastique, de la distribution, et on réservera le nom de contexte à tous les éléments cognitifs, situationnels ou intertextuels, susceptibles d’intervenir dans le processus de construction ou d’identification du sens ».

Le contextualisme, qu’il soit radical ou modéré, renvoie à la notion de ‘potentiel sémantique’ émise par Recanati (2004) et que Polguère (*ibid.* : 6) exprime avec l’image d’une ampoule non allumée<sup>7</sup> : “*We should not argue against the fact that words do not ‘mean’ by themselves. They ‘have a meaning’, i.e. an inherent property that conditions their denotational effect in semiosis but considered by itself, a word is just like an unlit light bulb.*”

L’importance du contexte, entendu comme ensemble d’interactions avec l’autre, est appréhendé par Bakhtine ([1929] 2001 : 235-236) dans la perspective d’un dialogisme constitutif du lexique :

« [Le mot] ne renvoie jamais à une seule conscience, à une seule voix. (...) Chaque membre du groupe parlant trouve d’avance le mot non point comme mot neutre de la langue, libre des aspirations et des jugements des autres, inhabité par les voix des autres. Non, il reçoit le mot par la voix d’un autre et rempli de la voix de l’autre. »

En réaction avec le structuralisme linguistique, Henri Meschonnic fonde sa théorie du langage sur l’*historicité radicale du sens* (1988) et sur l’infini de sens ou son indétermination qui implique de « se pencher sur ce qui fait sens plutôt que ce qui a un sens » (Missire, 2018). Serge Martin, à la suite de Meschonnic, souligne que « pour la lexicologie : l’historicité n’est pas l’étymologie des mots mais la valeur en contexte car l’étymologie, qu’elle soit recherche d’une origine ou d’une motivation, c’est toujours un discours qui cache ce qu’il fait plus qu’il ne montre ce qu’il dit » (Martin, 2002). Meschonnic oppose le discontinu du signe au continu du discours où le rythme est l’organisation du mouvement de la parole dans le langage.

« Je définis le rythme dans le langage comme l’organisation des marques par lesquelles les signifiants [...] produisent une sémantique spécifique, distincte du sens lexical, et que j’appelle la signifiante : c’est-à-dire les valeurs propres à un discours et à un seul. Ces

---

<sup>6</sup> « Vous devez connaître un mot grâce à ses voisins. »

<sup>7</sup> « Nous ne devons pas argumenter contre le fait que les mots n’ont pas de sens par eux-mêmes. Ils ont un sens, c’est-à-dire une propriété inhérente qui conditionne leur effet de dénotation dans la sémiose ; cependant, considéré en lui-même, un mot est juste comme une ampoule électrique éteinte. »

marques peuvent se situer à tous les niveaux du langage : accentuelles, prosodiques, lexicales, syntaxiques. Contre la réduction courante du sens au lexical, la signifiante est de tout le discours, elle est dans chaque consonne, dans chaque voyelle qui, en tant que paradigme et que syntagmatique, dégage des séries [...]. Le sens n'est plus dans les mots. [...] Les mots ne sont que des passages du sens. » (Meschonnic, 1982 : 216-217)

Ce discours fait écho à Humboldt et oppose à l'abstraction des mots 'l'energia' du langage, il les inscrit dans une relation de signifiante plus que de signification. Missire (2018), relisant Benveniste et Meschonnic, souligne justement la distinction fondamentale entre la signification et la signifiante, la première, se fondant sur la relation signifiant-signifié, *figure [une] relation de présupposition réciproque* qui étouffe le sens lexical quand la seconde repose sur la relation entre le signifiant et le potentiel non prédéterminé du signifié :

Figure 1. Relations de signification et de signifiante (Missire, 2018 : 3)



Le concept de sens lexical est au cœur de l'apprentissage des langues et demeure indissociable de la notion de contexte (même dans les approches lexicographiques qui listent et décrivent les sens d'une unité lexicale isolée, le sens se retrouve illustré par un exemple d'usage, c'est-à-dire en contexte). Entre langue, phrase et discours, entre contextualisme, polyphonie et signifiante, le sens lexical est marqué de complexité et ne se laisse pas saisir aisément : « Le mot par lui-même n'est rien. Hors contexte, il n'est rien qu'une entrée dans le dictionnaire. Le sens d'un énoncé n'est pas une simple juxtaposition de signifiants. Du son au mot et du mot à la phrase, chacun des niveaux participe à la construction du sens. » (Yaguello, 1981 : 112). Comment faciliter, dès lors, l'accès au sens dans les processus d'enseignement-apprentissage du lexique en français (FLM, FLS, FLE) ?

## 2. Aspects didactiques

En dépit de son caractère indispensable et de travaux importants<sup>8</sup>, l'enseignement du lexique a longtemps été présenté comme le parent pauvre de la réflexion en didactique des langues que ce soit en français langue première (Simard, 1994 ; Grossmann, 2011 ; Nonnon, 2012) ou en FLS/FLE (Cuq & Gruca, 2003 ; Cuq, 2004 ; Klett, 2019 ; Nguyen & Jitwongnan, 2019). D'aucuns y ont vu les conséquences de la dispersion disciplinaire, pour d'autres le lexique est difficile à didactiser, et celui qui s'y attelle est pris du 'vertige de l'infini' (Leeman, 2000). Des

<sup>8</sup> Notamment Galisson, 1991 ; Picoche, 1993 ; Mel'čuk, 1993 ; Bogaards, 1994 ; Polguère, 2000 ; Calaque & David, 2004 ; Grossmann *et al.*, 2005 ; Grossmann & Plane, 2008 ; Cavalla, 2009 ; Sardier, 2012 ; Dumarest & Morsel, 2017.

travaux récents laissent cependant entrevoir un essor de la recherche dans ce domaine ces dernières années (Roubaud & Moussu, 2013 ; Sardier & Roubaud, 2020 ; Tremblay & Ancill, 2020) quand d'autres soulignent, tout de même, la faible appropriation par les enseignants des résultats de ces recherches (Tremblay & Ronveaux, 2018).

La didactique du lexique vise à mieux comprendre les processus d'enseignement-apprentissage du lexique en vue d'améliorer la compétence lexicale des apprenants. Selon Tremblay (2009 : 121) :

« [...] la compétence lexicale peut être définie comme un ensemble de connaissances (lexicales) et d'habiletés (lexicales) qui permettent d'utiliser efficacement le lexique de la langue (unités lexicales et autres entités lexicales) en situation de communication linguistique, que ce soit en production ou en réception, à l'oral ou à l'écrit. »

La notion de compétence lexicale fait écho à celle d'appropriation lexicale définie comme :

« un phénomène par lequel une nouvelle unité du lexique peut être interprétée sémantiquement et formellement, comprise, puis rattachée progressivement (de manière syntagmatique et paradigmatic) aux unités déjà présentes. » (Sardier, 2015 : 77).

Afin de développer cette compétence lexicale et de favoriser l'appropriation lexicale, les enseignants (de FLM, de FLS ou de FLE) déploient des activités explicites<sup>9</sup> par le biais d'exercices spécifiques et systématiques sur le lexique (Cellier, 2011). Pour autant, les activités implicites<sup>10</sup> contribuent aussi aux apprentissages : elles brassent beaucoup de mots apparaissant dans des contextes bien définis. La mémorisation est favorisée par l'appui sur le 'déjà-là' (le vocabulaire de l'apprenant). La répétition et le réemploi dans des contextes diversifiés est une dimension fondamentale de l'appropriation (Sardier, 2015).

Si les aspects quantitatifs sont importants (incrément du stock lexical de l'apprenant : son 'vocabulaire'), les aspects qualitatifs comme le travail sur la morphologie ou la sémantique ne peuvent pas être ignorés (Grossmann, 2011). Si les pratiques pédagogiques ont longtemps favorisé les aspects quantitatifs, comme en témoigne l'intérêt porté aux listes de mots à apprendre (encore présentes dans certains manuels actuels), plus récemment, on peut faire état d'activités bien plus variées permettant le développement des compétences lexicales, par exemple, l'accès au sens d'un mot inconnu grâce à ses contextes d'usage ou dans une approche réticulaire (Sardier & Roubaud, 2020) : « le lexique interne ou mental structuré en réseau [...] araignée lexicale, métaphorisant non plus la liste verticale mais le réseau à embranchements multiples » (Paveau, 2006 : 125).

Dans ce qui suit, nous proposons une vue d'ensemble de différentes pratiques et approches en didactique du lexique dans le courant du XX<sup>ème</sup> siècle et début du XXI<sup>ème</sup>, préalable indispensable à la présentation de différents ressources et dispositifs développés au Laboratoire Parole et Langage (LPL) ces cinq dernières années (cf. section 3).

---

<sup>9</sup> Par activité explicite, nous faisons allusion à des activités focalisées sur le vocabulaire, par exemple des exercices à trous, lecture de glossaires, travail sur imagiers, etc.

<sup>10</sup> Des activités focalisées sur une autre tâche mais qui entraînent un travail sur les mots nouveaux, par exemple la lecture d'un texte, des jeux à l'oral, etc.

## 2.1. Approches quantitatives pour l'enseignement du vocabulaire

Pendant des siècles, tel que les différentes ressources lexicales en témoignent (Gala, 2013), l'enseignement du vocabulaire s'est beaucoup appuyé sur le cumul de mots à apprendre. La notion de « liste de vocabulaire » a été prédominante, à commencer par les dictionnaires bilingues ou monolingues, mais toujours sous forme de listes ordonnées de mots classés alphabétiquement. Les dictionnaires ont été, et demeurent, les ressources de référence pour l'enseignement du vocabulaire et se sont démocratisés au moment où l'école est devenue obligatoire (en France, avec la loi Guizot de 1833). Outre les dictionnaires, dans les supports pédagogiques disponibles, la présence systématique de listes de mots sous forme de glossaires ou recueils thématiques met en évidence le recours récurrent à cette façon de présenter les unités lexicales à des fins de mémorisation.

Un tournant empiriste s'est néanmoins opéré à partir du début du XX<sup>ème</sup> siècle avec les premiers travaux sur les formules de lisibilité des textes et l'idée que plus un mot est fréquent dans un texte plus il fait partie du répertoire lexical 'de base' et donc du *stock* que l'apprenant doit acquérir (Elola, 2021). Ainsi, le psychologue Edward Thorndike, sous l'influence des courants béhavioriste et distributionnaliste de l'époque, posa les bases de l'utilisation de l'information statistique à des fins pédagogiques, avec l'idée que plus un mot est fréquent plus il est 'adéquat' pour les jeunes lecteurs. En 1921, il édita *The Teacher's Word Book*, une liste contenant 10.000 mots ordonnés selon leur fréquence d'occurrence dans un corpus de 4.500.000 mots extraits de livres pour enfants, journaux, etc. La liste de Thorndike inspira des travaux similaires pour d'autres langues, comme le *Français fondamental* (Gougenheim, 1958) ou les *Listes orthographiques* de Nina Catach (1984), outils de référence pour l'enseignement du français pendant de nombreuses années<sup>11</sup>.

Cette approche quantitative basée sur la statistique lexicale n'est pas exempte de critiques. Le problème de la représentativité des corpus est mis en lumière comme un biais non négligeable au résultat obtenu (la liste de mots elle-même). En effet, pour obtenir une estimation robuste de la fréquence d'apparition d'un mot, il faut examiner de gros corpus hétérogènes, ce qui n'était pas le cas à l'époque des premiers travaux de Thorndike avant l'arrivée de l'informatique. De même, il existe un certain type de mots, les mots disponibles<sup>12</sup>, qui sont fréquents dans le stock lexical de l'enfant à l'oral mais qui ne sont pas forcément présents dans les corpus (basses fréquences) ; de ce fait, ils sont généralement exclus de ces listes de base. Enfin, les mots utilisés dans les corpus pour l'apprentissage du vocabulaire (que ce soit en L1 ou en L2) sont choisis par les professionnels de façon pragmatique (mots présents dans des situations de communication standard comme acheter des vêtements, aller chez le médecin ou au restaurant, etc.) et de façon plus ou moins aléatoire en fonction des besoins des apprenants (Gala, 2015).

---

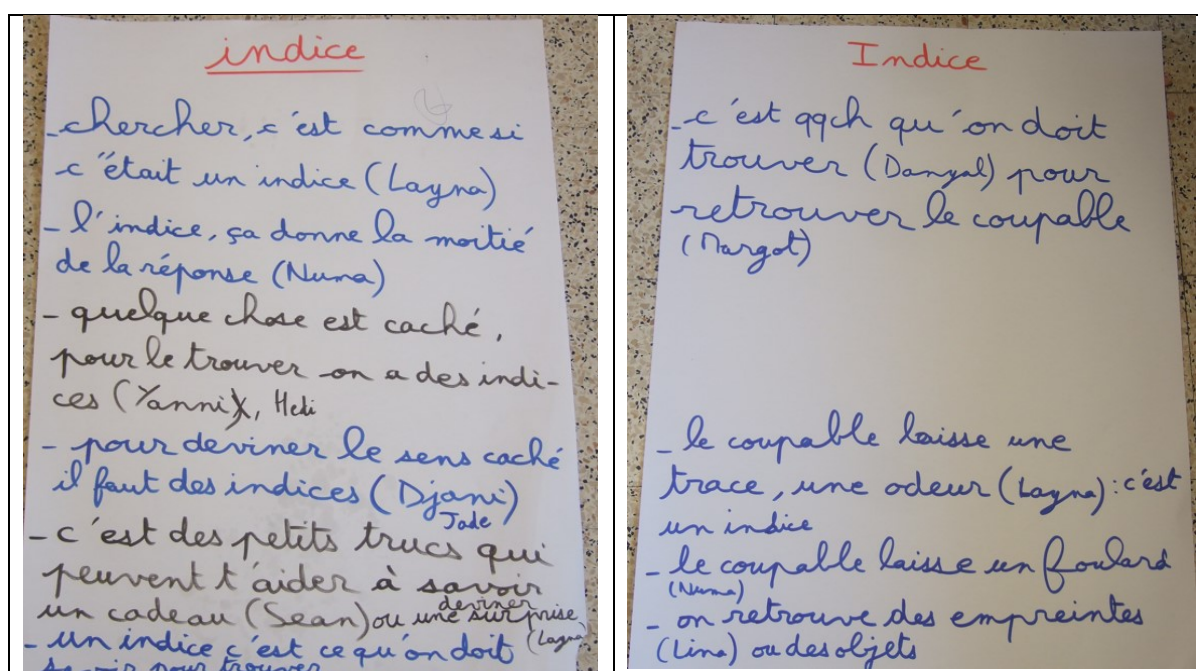
<sup>11</sup> Le livre d'Edward Thorndike est accessible en ligne : <https://ia800301.us.archive.org/31/items/teacherswordbook00thoruoft/teacherswordbook00thoruoft.pdf>  
Les listes de Nina Catach le sont également : [http://www.iensannois.ac-versailles.fr/IMG/UserFiles/file/marathon\\_orth/Docn10\\_Liste\\_Ortho\\_Base\\_Catach.pdf](http://www.iensannois.ac-versailles.fr/IMG/UserFiles/file/marathon_orth/Docn10_Liste_Ortho_Base_Catach.pdf)

<sup>12</sup> Mots usuels (généralement exprimant des notions concrètes) dont l'emploi est lié à une tâche particulière, souvent en rapport avec le quotidien de l'enfant, par exemple : *fourchette*, *genou*, *crayon*, etc.



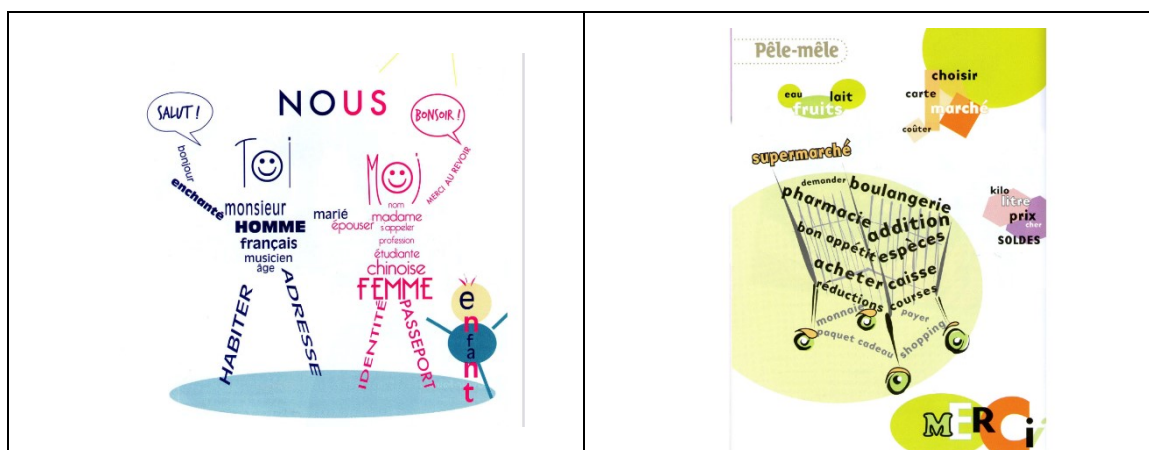
En dépit de ces critiques, constituer des listes de mots peut avoir un sens à condition de s'appuyer sur une approche relationnelle qui mobilise l'activité de l'apprenant. Elles peuvent être co-construites par les apprenants avec pour objectif d'organiser le lexique. Ainsi, en FLM, le 'dispositif du mot-vedette' (Roubaud & Moussu, 2012 ; Roubaud, 2020 ; Roubaud & Sardier, 2020) s'adresse à des enfants de 3 à 12 ans et fait émerger des représentations sur un mot donné (le mot-vedette). A partir des représentations émises par les élèves (figure 3), des activités de catégorisation organisent la cohérence du lexique et l'enrichissent de mots associés (d'un point de vue morphologique, syntaxique, sémantique). Le mot-vedette prend tout son sens dans les interactions avec les élèves, engendrant un brassage du lexique permanent et aboutissant à une définition élaborée par la classe (figure 4) :

Figures 2 et 3. Le mot-vedette INDICE en classe de CE1 (élèves de 7-8 ans) -Marseille avril 2018



En ce qui concerne la classe de FLE/S, les listes peuvent devenir des nuages de mots ou des calligrammes, à l'apparence plus attrayante, tel que l'on peut le constater dans certains manuels actuels. Ils sont souvent proposés au début de chaque leçon ou sont fabriqués par les interactions avec les apprenants. Légèrement proches des listes par le côté accumulatif des unités, ces façons de présenter les mots nouveaux favorisent une approche plus visuelle, orientée vers une utilisation de la langue en situation comme le préconisent les approches communicatives et actionnelles :

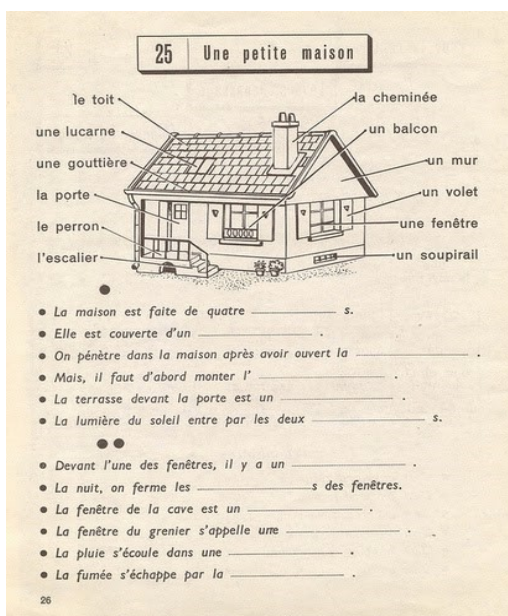
Figures 4 et 5. Nuages de mots et pêle-mêle (A Propos A1, PUG, 2009, p. 6 et p. 36)



## 2.2. Vers des approches communicatives et actionnelles : un enseignement et un apprentissage contextualisé du lexique

Au XX<sup>ème</sup> siècle, les besoins d'apprentissage des langues étrangères évoluent vers des objectifs très pratiques. Les méthodes audio-orale (années 1940) puis structuro-globale audio-visuelle (années 1950) mettent l'accent sur l'oral. La méthode communicative émerge dans les années 1970 et prend de l'ampleur dans les années 1980 : « Alors que l'enseignement traditionnel du français préconise l'apprentissage du vocabulaire pour pouvoir communiquer, les directives actuelles renversent la formule en proclamant que c'est en communiquant qu'on apprend, ce qui relativise la problématique des vocabulaires de base puisqu'on part des activités des élèves et non d'un ensemble prédéterminé de mots. » (Matheys, 1992 : 110). On cherche alors à savoir quelle utilisation l'apprenant fera des mots et des structures apprises. Le vocabulaire est clairement mis en situation (figure 6) :

Figure 6. Vocabulaire en contexte dans un manuel des années 1970, *La France en direct 1* (Capelle, J. & Capelle, G., 1971)



À l'école primaire, par exemple, les programmes lexicaux pour le français langue maternelle sont définis en rapport avec les fonctions langagières : présentation de soi (vocabulaire du corps, des vêtements), expression de ses goûts (nourriture, loisirs), repères spatiaux (maison, lieux, ville, objets usuels, etc.). Les ressources pédagogiques se diversifient même si la notion de liste ne disparaît pas complètement (ce sont ici des approches onomasiologiques, où l'on présente des ensembles de mots regroupés par thèmes, concepts, etc.). Il en est de même dans l'enseignement du FLE dès les années 70 en accord avec l'évolution de la langue conçue comme un instrument d'interaction sociale. C'est à ce moment-là que l'on commence également à accorder plus d'importance au rôle actif de l'apprenant dans le traitement de l'information, c'est-à-dire à sa capacité à réutiliser en situation les mots appris. Avec l'approche communicative, ce qui importe c'est l'utilisation que l'apprenant fera des mots et des structures apprises. Le *Niveau Seuil* (Coste *et al.*, 1976) propose un inventaire de notions et d'actes de parole associés aux mots et aux structures correspondantes. Avec l'approche actionnelle des années 2000, l'apprenant est considéré comme un acteur social, utilisateur de la langue en contexte homoglotte. Les fonctions langagières prennent ainsi tout leur sens. Quel que soit le positionnement à son égard, pour le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR, 2001), l'apprenant doit être capable de comprendre, de produire et d'interagir dans des situations authentiques définies par les thématiques suivantes :

#### Figure 7. Extraits du B.O. et du référentiel CECR

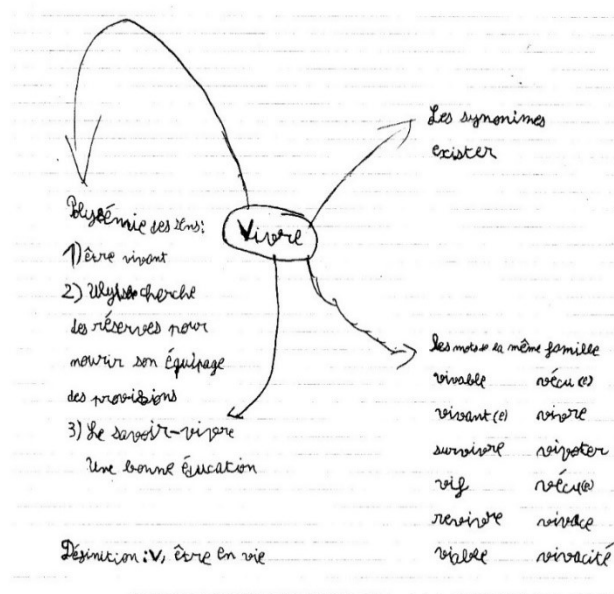
Niveau A1 - Lexique expression écrite : l'alphabet, les nombres, les noms et prénoms, l'adresse, les nationalités, les professions, l'état civil, les pays et villes, les loisirs, la famille proche, l'heure, la date, les jours de la semaine, les saisons, les lieux, la météo, le climat.

Niveau A2 - Lexique expression écrite : la famille, la géographie, les pays, les villes, les lieux : café, restaurant, commerces, banques, poste, hôtel... Les loisirs : sport, sorties, spectacles, voyages ... Les moyens de transport : métro, bus, train, voiture... La vie quotidienne : travail, achats, activités... Les actions de la vie quotidienne, le logement : les pièces de la maison, la décoration... Les objets du quotidien : les aliments, les repas, la cuisine... Les événements : soirées, fêtes, visites, excursions...

En ce qui concerne l'étendue du vocabulaire en A1 : « l'apprenant possède un répertoire élémentaire de mots et d'expressions simples relatif à des situations particulières » (Référentiel A1-B2, Chauvet *et al.*, 2008), et en A2 : « l'apprenant utilise des structures élémentaires constituées d'expressions mémorisées, de groupes de quelques mots et d'expressions toutes faites afin de communiquer une information » (Idem). On voit bien ici la volonté de contextualiser du lexique à travers le choix des termes utilisés (répertoire, situations, communiquer).

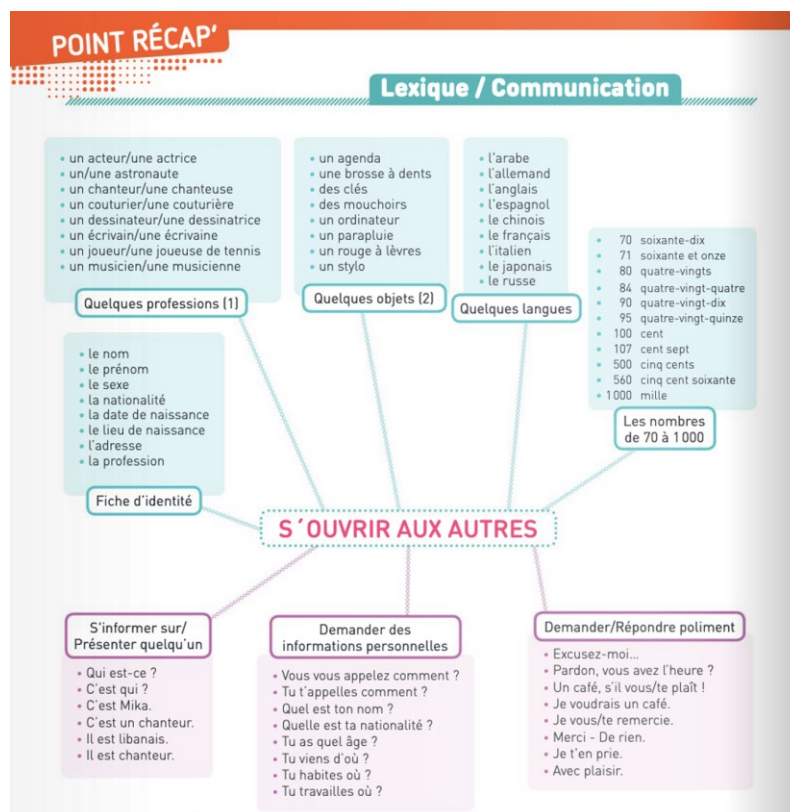
L'enseignement/apprentissage du lexique est donc centré sur l'apprenant et ses besoins. Sont pris en compte les situations de communication, les contextes spécifiques (français général, français sur objectif spécifique FOS et/ou universitaire FOU) et les stratégies d'apprentissage en lien avec la notion d'apprenant actif. Dans ce type d'approche, l'apprenant de FLM, FLS ou FLE est invité à découvrir le lexique d'une manière inductive, voire à produire des cartes mentales personnalisées (figure 8).

**Figure 8. Exemple de carte mentale réalisée par un élève de CM1 (9-10 ans) dans le cadre du « mot-vedette »**



Dans certains manuels de FLE (figure 9), des cartes mentales sont déjà proposées pour inciter les apprenants à développer des stratégies qui leur permettront d’enrichir et de mémoriser le lexique, comparer les langues aussi.

**Figure 9. Exemple de carte mentale extraite du manuel de FLE Saison 1 (Cocton et al., 2014, p. 34)**



## 2.3. La dimension plurilingue et pluriculturelle

Dès les années 1980, Robert Galisson insiste sur la nécessité de lier les dimensions linguistiques et culturelles dans l'apprentissage du vocabulaire :

« [I]es mots (...) sont des lieux de pénétration privilégiés pour certains contenus de culture qui s'y déposent, finissent par y adhérer et ajoutent ainsi une autre dimension à la dimension sémantique ordinaire des signes. » (Galisson, 1984 : 119).

Ainsi, il propose la notion de 'lexiculture' pour penser *la culture mobilisée et actualisée dans et par les mots de tous les discours dont le but n'est pas l'étude de la culture pour elle-même* (1995 : 6). À travers cette notion, il invite à inventer une 'lexiculturologie' qui serait « une branche de la didactologie des langues-cultures » (Galisson, 1999 : 477) et qui aurait pour objet « la culture en dépôt dans ou sous certains mots, dits culturels, qu'il convient de repérer, d'explicitier et d'interpréter » (ibid : 480). Selon lui, l'une des difficultés majeures dans l'appropriation lexicale en langue étrangère se niche dans la 'charge culturelle partagée' (CCP) que l'apprenant ignore a priori :

« [la lexiculture] rend compte de la consubstantialité du lexique et de la culture, et désigne la seule valeur ajoutée aux mots par l'usage, valeur dont les dictionnaires ne rendent pas compte, et que je nomme CCP. En tant que didacticien, la CCP m'intéresse parce qu'elle constitue un obstacle majeur à la communication dissymétrique [...]. En effet, l'implicite culturel, le non (explicitement) dit posent aux étrangers des problèmes aussi récurrents que difficiles. » (Galisson, 1995 : 5).

Cet héritage de Galisson suppose de partir de :

« l'observation et de l'interrogation du terrain (analyse du contexte), [de s'en éloigner] pour problématiser, conceptualiser l'objet d'étude choisi et construire le modèle d'intervention (la théorie), qui permet de revenir au terrain, pour suggérer des modes d'action susceptibles de répondre aux besoins et attentes des acteurs intéressés, ce qui implique que la validation de ces actes passe par leur expérimentation ou leur expérimentation en contexte. » (Galisson, 1999)

Il suppose aussi de mettre en œuvre une 'pragmatique lexiculturelle' (1999) qui ajoute une nouvelle dimension à l'établissement du sens. Il s'agit de s'intéresser à :

« la culture courante partagée par tous et en dépôt dans les mots, au-delà de leur définition sémantique, [et de] prendre en compte une dimension particulière et fondamentale des mots qui, hélas, fait défaut en lexicographie comme en dictionnaire. » (Pruvost, 2005 : 16).

Ce qui entre en résonance avec des travaux plus récents :

« chaque culture a ses propres représentations véhiculées par la langue et il est difficile de trouver exactement les mêmes d'une culture à l'autre. Ainsi est-ce une grande part de l'enseignement du lexique en FLE que d'indiquer ces sens culturels ou historiques aux apprenants car ils ne les trouveront pas dans des dictionnaires courants » (Cavalla *et al.*, 2010).

Pour Galisson, les activités dictionnaires sont une voie privilégiée pour découvrir la charge culturelle des mots et il revient aux enseignants de guider les apprenants dans l'usage de cet outil sous-estimé (1991).

Les études sur l'appropriation du lexique en langue étrangère (Meara, 1996 ; Boulton, 1998) et en FLE/S (Cavalla, 2019) montrent bien l'importance d'enseigner/apprendre les mots en contexte pour permettre aux apprenants de se constituer un lexique mental diversifié et dynamique. Il s'agit d'acquérir une 'compétence' plus qu'une 'connaissance' lexicale dans la langue étrangère (Holec, 1994 ; Boulton, 1998) afin de pouvoir se débrouiller dans différentes situations de compréhension ou de production. Une variété de stratégies d'enseignement (destinées à compléter les manuels) est préconisée pour s'adapter à l'hétérogénéité des apprenants puisque l'accès au sens des mots n'est pas vécu de la même manière selon le niveau de scolarisation, la culture, la culture d'apprentissage, la langue maternelle (et sa proximité avec la langue cible) et les langues apprises antérieurement, ou encore le profil et la motivation. Le rôle des émotions est également à prendre en compte (Cavalla, 2017). D'après Ghali et Fresson (2015) « plusieurs recherches en neurosciences ont montré le rôle essentiel des émotions dans les processus cognitifs en général et dans les tâches d'apprentissage en particulier ». Ainsi, les émotions positives favorisent les apprentissages et améliorent les performances des apprenants.

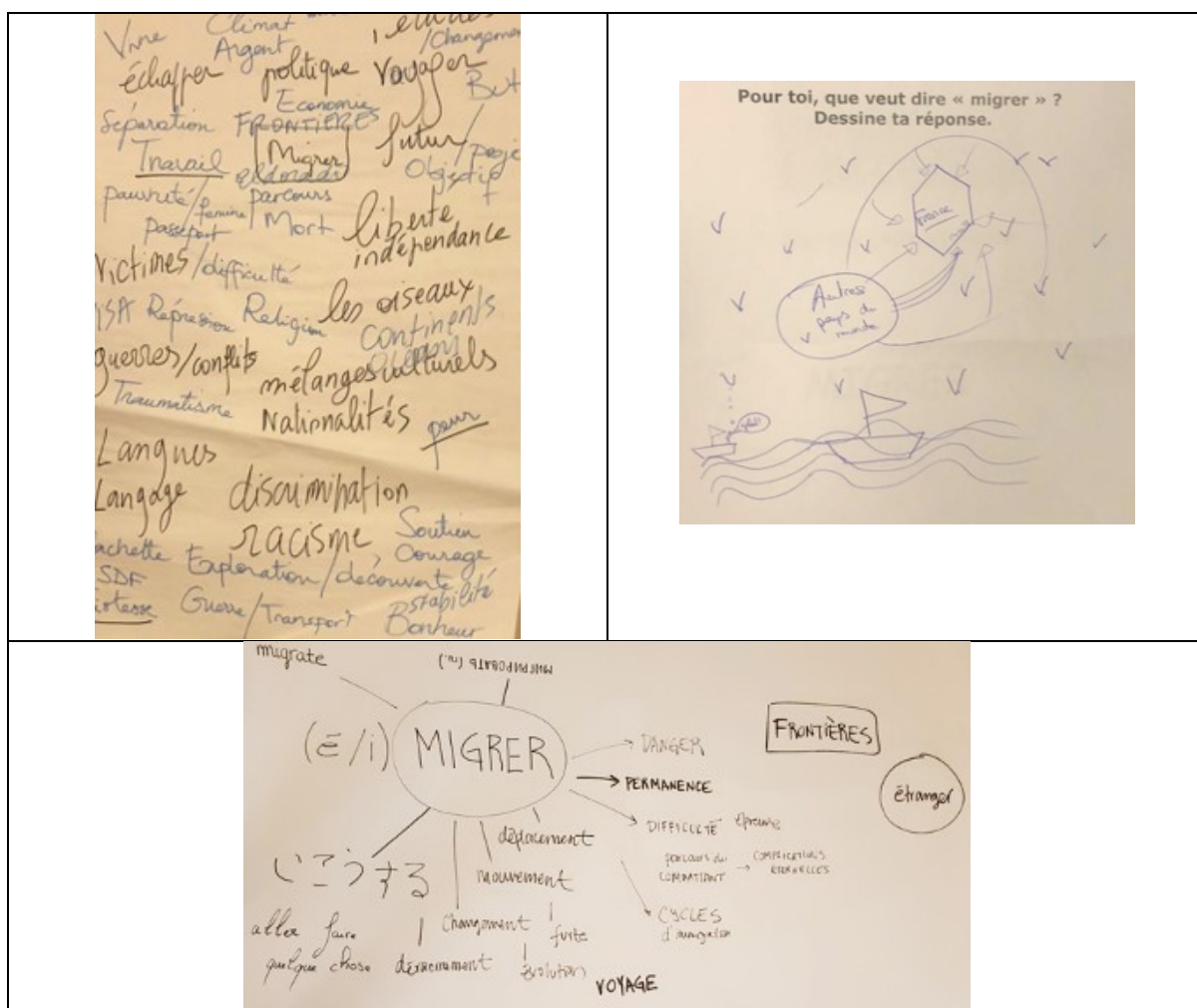
Parmi toutes ces stratégies, dans l'enseignement du FLE, on peut approcher le sens des mots par une réflexion sur la traduction ainsi que par des stratégies d'intercompréhension (Caddéo & Jamet, 2013). Si certains manuels de FLE proposent parfois un précis lexical plurilingue en fin d'ouvrage, il n'apparaît plus aujourd'hui de listes traduites au sein des unités didactiques (même si certaines applications numériques proposent aux apprenants de construire eux-mêmes leur lexique bi ou trilingue). En revanche, dans certaines cultures d'apprentissage, les listes bilingues constituent une entrée nécessaire. Le lexique présenté est constitué des mots traduits présents dans le document à comprendre (noms communs, noms propres, verbes, adverbes, conjonction, pronoms, etc.) :

Figure 10. Liste bilingue. Manuel utilisé en Chine : *Le français. Tome 1* (Ma & Liu, 2007)

1 Leçon		Vocabulaire 词汇	
à [a] <i>prép.</i>	在 (表示地点)	Michel [mijɛl]	米歇尔 (男名)
Anne [an]	安娜 (女名)	moi [mwa] <i>pron. pers.</i>	我
artiste [artist] <i>n.</i>	艺人, 艺术家	Nathalie [natali]	纳塔莉 (女名)
bien [bjɛ̃] <i>adv.</i>	好, 非常	Nice [nis]	尼斯 (法国南部旅游名城)
bonjour [bɔ̃ʒur] <i>n. m.</i>	早安; 您好	oui [wi] <i>adv.</i>	是的, 对
ça [sa] <i>pron. dém.</i>	[口语] 这	Pascal [paskal]	巴斯卡尔 (男名)
ce [sə] <i>pron. dém.</i>	这	Philippe [filip]	菲利普 (男名)
elle [ɛl] <i>pron. pers.</i>	她 (重读人称代词; 主语人称代词)	qui [ki] <i>pron. interr.</i>	谁
et [e] <i>conj.</i>	和, 以及	salut [saly] <i>n.m.</i>	你好
Fanny [fani]	法妮 (女名)	styliste [stilizt] <i>n.</i>	服装设计师
il [il] <i>pron. pers.</i>	他 (主语人称代词)	toi [twɑ] <i>pron. pers.</i>	你 (重读人称代词)
Lamy [lami]	拉米 (姓)	voici [vwasi] <i>prép.</i>	这是
Lille [lil]	里尔 (法国东北最大城市)	voilà [vwala] <i>prép.</i>	那是

Indépendamment de ces listes, certaines démarches créatives proposent une approche plurilingue. Cayet (2020), par exemple, met en œuvre une approche interculturelle du lexique à travers des ateliers de philosophie : des apprenants migrants en UPE2A (unités pédagogiques pour élèves allophones nouvellement arrivés) sont invités à traduire un « mot-vedette » dans leurs langues (maternelles et apprises) et à expliciter les différents sens culturellement connotés. Il leur est ensuite demandé de dessiner leurs représentations associées à ce terme et à les expliciter oralement :

Figures 11-12-13. Atelier de philosophie (A.-S. Cayet), Journées EHESS Migre. Marseille, 26 septembre 2021.



### 3. Simplification, adaptation et différenciation

Lors de ces cinq dernières années, plusieurs études et projets au Laboratoire Parole et Langage se sont intéressés au lexique en contexte dans une perspective d'apprentissage adaptatif (*adaptive learning*) favorisant l'autonomie, la personnalisation et la différenciation dans des contextes hétérogènes (Kerr, 2016). Il s'agit de travaux avec un fort composant

appliqué, que ce soit dans la constitution de ressources pour l'appropriation du vocabulaire, la pratique de la lecture en FLM, ou dans la réflexion en didactique du FLES.

### 3.1. Simplification : des ressources numériques pour faciliter l'accès au sens en FLM

Dans le cadre du projet ALECTOR<sup>13</sup> (2017-2021), il a été question de valider l'idée selon laquelle les textes adaptés permettraient un meilleur apprentissage de la lecture (Gala *et al.*, 2018). Ce projet fortement interdisciplinaire a permis de montrer qu'une pédagogie différenciée, avec l'utilisation de matériaux pédagogiques simplifiés, était bénéfique quel que soit le profil du lecteur (normo-lecteur, lecteur en difficulté, enfant dyslexique). À la base du projet, il était question de créer des ressources numériques pouvant être utilisées en classe ou dans des situations de travail adulte-enfant, par exemple dans des cabinets d'orthophonistes. Ces ressources ont permis de valider les hypothèses initiales sur les bienfaits de l'adaptation de textes utilisés dans un but de pratique de la lecture (Javourey-Drevet, 2021 ; Javourey-Drevet *et al.*, 2022a). Dans ces ressources, le vocabulaire (et aussi la structure des phrases) a été adapté en tenant compte des caractéristiques intrinsèques des mots et de leur sens en contexte. Ainsi, le corpus Alector (Gala *et al.*, 2020) est une plateforme librement accessible<sup>14</sup> dans laquelle on peut rechercher un texte selon plusieurs critères, dont un mot clé ou un niveau de difficulté (figure 14) :

**Figure 14. Interface de recherche multicritères dans le corpus ALECTOR : mot clé, types de texte, âge du lecteur, nombre de mots et difficulté de lecture des textes**

Recherche multi-critères

Mots dans le texte: chocolat

Types de textes: conte, roman, fable, documentaire

Âge entre [5 - 11]

Nombre de mots [115 - 476]

Difficulté du texte ?  
 Tous  Facile  Intermédiaire  Difficile

Rechercher Réinitialiser

#### Corpus disponibles

(1 of 1)	
Titre	Extrait
Chocolat	Le cacaoyer pousse dans les zones chaudes et humides des tropiques, en Afrique, en Amérique et en Asie. Il fleur...
Le goût, une expérience multisensorielle	Les expressions « avoir le palais fin » ou « un bon bec » laissent croire que le goût n'est qu'une affaire de bouche...

Le résultat de la requête est un texte dans sa version originale et simplifiée que l'enfant peut lire en paramétrant la police ou l'espacement des caractères ou des lignes (figure 15). Les versions (originales ou simplifiées) peuvent également être masquées pour n'en avoir qu'une

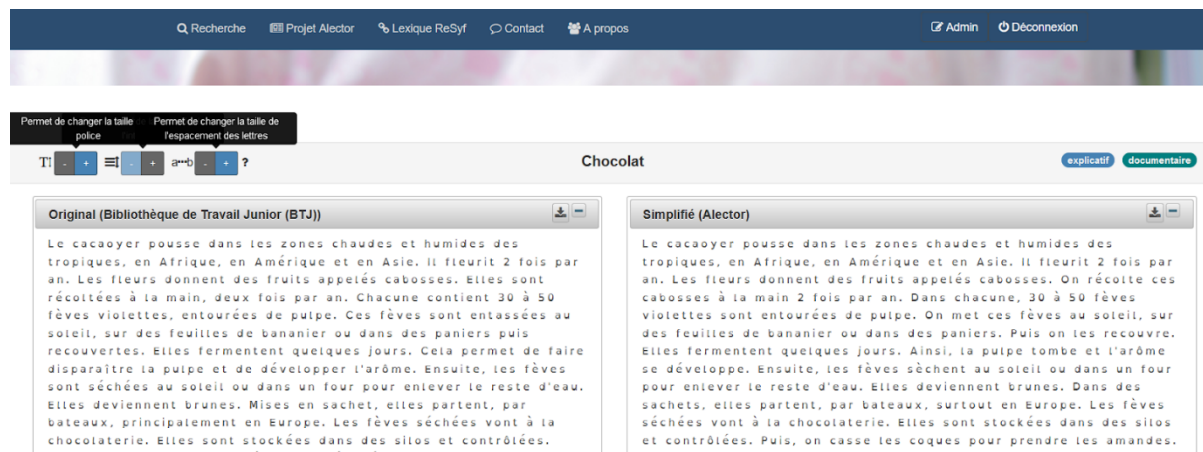
<sup>13</sup> Le projet ALECTOR (ANR-16-CE28-0005) a été financé par l'Agence Nationale pour la Recherche (ANR), <https://alectorsite.wordpress.com/>

<sup>14</sup> <http://corpusalector.huma-num.fr>



seule à l'écran et travailler ainsi sur un seul texte. Les deux versions sont également téléchargeables en format pdf. Un questionnaire à choix multiple, également téléchargeable, permet de compléter l'activité de compréhension sur les contenus :

**Figure 15. Interface de lecture du corpus ALECTOR : résultat pour la visualisation d'un texte dans sa version originale (gauche) et simplifiée (droite), avec différentes options pour favoriser la lecture (taille de la police, espacement entre caractères et entre lignes)**



Le vocabulaire des versions simplifiées a été adapté sur la base de la ressource ReSyf (Billami et al., 2018), elle aussi développée dans le cadre du projet ALECTOR. Il s'agit d'un lexique où l'ambiguïté des mots est levée au niveau de leur catégorie du discours et aussi de leur sens (figure 16) :

**Figure 16. Base lexicale ReSyf : résultat de la recherche de synonymes pour *chocolat*, avec désambiguïsation de catégorie morpho-syntaxique, identification de différents sens et graduation en difficulté**



La ressource a été initialement conçue pour être utilisée par des outils de traitement automatique des langues visant la simplification automatique de textes en français. Néanmoins, étant accessible en ligne, elle peut être utilisée dans des situations pédagogiques variées. Par exemple, l'enseignant peut proposer différentes tâches à l'élève pour étudier le vocabulaire présent dans un texte : établir des liens (créer des associations, recourir à un arbre sémantique, définir le contexte des nouveaux mots), distinguer les sens en fonction des catégories du discours des mots (noms, adjectifs, etc.), découvrir les différentes acceptions de sens des unités polysémiques, etc. (Gala et Javourey-Drevet, 2020). Enfin, un dernier exemple d'activités pédagogiques sur le lexique en contexte est celui de l'application Hibou<sup>15</sup>, qui intègre le corpus Alector et propose des jeux lexicaux complémentaires sur le vocabulaire des textes, par exemple, 'mots rigolos', 'mots mêlés', 'mots piégeux' (figure 17) :

**Figure 17. Lecture et jeux lexicaux avec le livre interactif HIBOU**



L'application Hibou a été implémentée dans des tablettes numériques qui ont été utilisées avec succès dans différentes classes des écoles primaires du Var. Elle a permis la collecte de données sur la lecture et la compréhension des textes à grande échelle : un millier d'enfants entre 2017 et 2019 (Javourey-Drevet, 2021 ; Javourey-Drevet et al., 2022b).

Les expériences menées dans les classes et les différents échanges avec les enseignants ont montré que des ressources comme le corpus Alector, l'application Hibou ou la base lexicale ReSyf sont des dispositifs possibles pour favoriser les apprentissages lexicaux dans des situations hétérogènes. Au regard du potentiel de ressources numériques de ce type, il paraît intéressant de poursuivre nos efforts dans la conception de dispositifs didactiques similaires, d'évaluer leur mise en œuvre et d'analyser leurs effets sur les apprentissages lexicaux (Tremblay et Anctil, 2020).

<sup>15</sup> <https://ipc.univ-amu.fr/fr/hibou-livre-interactif>

## 3.2. Adaptation

Par ailleurs, dans le cadre d'une adaptation au public visé, des chercheurs français (Gouaïch *et al.*, 2019) ont élaboré, avec deux partenaires européens (Grèce et Italie), des *Welcome Guides* ou livrets d'accueil pour favoriser chez les migrants l'apprentissage de la langue du pays d'accueil et particulièrement le vocabulaire de base (Projet Xenios Zeus<sup>16</sup>). Ce projet avait pour objectif de développer des cursus de formation pour les réfugiés récemment arrivés en Grèce, en Italie et en France (adultes et enfants), de concevoir des outils permettant, au-delà des outils linguistiques et langagiers, de développer les connaissances interculturelles et les pratiques citoyennes, ainsi que de favoriser l'intégration de ce public et l'insertion dans le marché du travail.

Ainsi, le *Welcome Guide*<sup>17</sup>, traduit en trois langues (français, anglais, arabe), est pensé pour faciliter l'accueil et l'intégration sociale et linguistique des réfugiés arrivant à Marseille (figure 18 en exemple). Il poursuit le double objectif de (1) répondre à leurs besoins langagiers, tout en développant leurs compétences linguistiques ('je parle', 'je comprends', 'je lis', 'j'écris', 'j'entends') et (2) apporter des éléments culturels et pratiques sur Marseille, carrefour méditerranéen de l'histoire des migrations.

**Figure 18. Un exemple de la prise en compte de la diversité dans le *Welcome Guide***



### **DIVERSITE DES GOUTS ET DES SAVEURS**

Promène-toi et observe, sens, touche, écoute, goûte cette diversité !

La nourriture et la cuisine, en France et à Marseille, sont très variées. Tout le monde peut trouver ce qui lui plaît et manger selon sa religion ou ses goûts. Dans les supermarchés, on peut trouver des rayons de viande halal ou kasher.

À titre d'exemple, cette focale sur la question de la nourriture (« Où se nourrir à Marseille ? ») a amené de nombreux échanges. Dépassant les simples listes de vocabulaire, ce sont les interactions entre les migrants qui ont fait vivre les mots. Ainsi, à ce moment-là, des questions ont surgi comme « Quel est ton plat préféré ? », ce qui a amené spontanément ce public à rechercher dans sa langue le nom de certaines épices ou à raconter la préparation de spécialités comme les feuilles de vigne farcies ou encore le biryani au poulet. L'apprenant était impliqué dans ses apprentissages : la langue était contextualisée, mise en situation, elle devenait ainsi un outil pour partager un moment de vie (Jaubert & Rebière, 2016).

<sup>16</sup> Le projet XENIOS ZEUS (*eXpanding Educational Training activities fOr refugeeS in Zones of apprEndship Utilising educational Structures*) a été financé par le programme Erasmus+ de septembre 2016 à septembre 2018.

<sup>17</sup> <http://xenioszeus.uowm.gr/en/welcome-guide/>













Chaque guide (celui pour adultes et celui pour enfants) est annexé d'un livret pédagogique : <https://hal-amu.archives-ouvertes.fr/hal-02113927/document>

### 3.3. Différenciation : supports et démarches pour la classe multi-niveaux en FLE

Toute classe est hétérogène à partir du moment où elle rassemble des individus avec des vies, des profils et des stratégies, des centres d'intérêts, des projets, des motivations, des besoins, des progressions différents (Burns, 1971). En contexte d'apprentissage d'une langue étrangère, l'hétérogénéité linguistique s'ajoute à cette hétérogénéité sociale et cognitive (Huver, 2011). En classe de FLE/S, et plus encore en contexte homoglotte, se retrouvent souvent des apprenants multilingues et multi-niveaux. La mise en place d'une pédagogie différenciée (Puren, 2001 ; David-Abry, 2018) est alors nécessaire pour permettre aux apprenants de progresser dans la langue selon leurs niveaux et leurs besoins. Dans une démarche de pédagogie différenciée, la question de l'accès au sens par chacun au sein du groupe classe est prioritaire, quel que soit son niveau. Le degré de difficulté du lexique est donc toujours au cœur des questionnements pédagogiques. Puren (2001) distingue deux démarches pour répondre aux niveaux et/ou aux besoins des apprenants de FLE multi-niveaux rassemblés au sein d'une même classe : la différenciation et la variation.

Dans la 'différenciation', il s'agit de proposer simultanément à des sous-groupes d'apprenants des supports et des activités différentes adaptées à leur niveau en FLE : il n'est alors pas nécessaire de simplifier et/ou d'adapter le lexique. En revanche, dans la démarche de 'variation', l'enseignant choisit un support commun (audio ou écrit) et le didactise à plusieurs niveaux. Il peut choisir de le simplifier et de l'illustrer. Par exemple, l'attestation de sortie obligatoire pendant la crise sanitaire du printemps 2020 a pu être proposée à des apprenants A1, l'attestation originale s'étant avérée beaucoup trop complexe pour ce qui est du lexique et de la syntaxe et donc beaucoup moins accessible que la version adaptée (originellement cette attestation était réalisée pour des personnes en situation de handicap en tenant compte des consignes émises par le français facile à lire et à comprendre, FALC) :

**Figures 19 et 20. Attestation de sortie pendant le confinement en France (printemps 2020), version originale et version FALC. Matériel pédagogique utilisé en classe de FLE A1.**

ATTESTATION DE DÉPLACEMENT DÉROGATOIRE	ATTESTATION DE DÉPLACEMENT EXCEPTIONNELLE
<p>En application de l'article 3 du décret du 23 mars 2020 prescrivant les mesures générales nécessaires pour faire face à l'épidémie de Covid19 dans le cadre de l'état d'urgence sanitaire</p> <p>Je soussigné(e),</p> <p>Mme/M. : _____</p> <p>Né(e) le : _____</p> <p>À : _____</p> <p>Demeurant : _____</p> <p>certifie que mon déplacement est lié au motif suivant (cocher la case) autorisé par l'article 3 du décret du 23 mars 2020 prescrivant les mesures générales nécessaires pour faire face à l'épidémie de Covid19 dans le cadre de l'état d'urgence sanitaire<sup>1</sup> :</p> <p><input type="checkbox"/> Déplacements entre le domicile et le lieu d'exercice de l'activité professionnelle, lorsqu'ils sont indispensables à l'exercice d'activités ne pouvant être organisées sous forme de télétravail ou déplacements professionnels ne pouvant être différés<sup>2</sup>.</p> <p><input type="checkbox"/> Déplacements pour effectuer des achats de fournitures nécessaires à l'activité professionnelle et des achats de première nécessité<sup>3</sup> dans des établissements dont les activités demeurent autorisées (liste sur <a href="http://gouvernement.fr">gouvernement.fr</a>).</p> <p><input type="checkbox"/> Consultations et soins ne pouvant être assurés à distance et ne pouvant être différés ; consultations et soins des patients atteints d'une affection de longue durée.</p> <p><input type="checkbox"/> Déplacements pour motif familial impérieux, pour l'assistance aux personnes vulnérables ou la garde d'enfants.</p> <p><input type="checkbox"/> Déplacements brefs, dans la limite d'une heure quotidienne et dans un rayon maximal d'un kilomètre autour du domicile, liés soit à l'activité physique individuelle des personnes, à l'exclusion de toute pratique sportive collective et de toute proximité avec d'autres personnes, soit à la promenade avec les seules personnes regroupées dans un même domicile, soit aux besoins des animaux de compagnie.</p> <p><input type="checkbox"/> Convocation judiciaire ou administrative.</p> <p><input type="checkbox"/> Participation à des missions d'intérêt général sur demande de l'autorité administrative.</p> <p>Fait à : _____</p> <p>Le : _____ à _____ h</p> <p>(Date et heure de début de sortie à mentionner obligatoirement)</p> <p>Signature : _____</p>	<p><b>Je remplis cette attestation à chaque fois que je sors. C'est la loi pour le coronavirus. Les policiers peuvent me la demander. Si je n'ai pas d'imprimante, je la recopie sur une feuille.</b></p> <p> </p> <p><input type="checkbox"/> Je m'appelle : _____</p> <p><input type="checkbox"/> Je suis né le : _____</p> <p><input type="checkbox"/> Mon adresse : _____</p> <p>Je me déplace exceptionnellement aujourd'hui :</p> <p><input type="checkbox"/>   Pour aller travailler.</p> <p><input type="checkbox"/>   Pour acheter à manger.</p> <p><input type="checkbox"/>   Pour aller chez le docteur. Pour aller à la pharmacie.</p> <p><input type="checkbox"/>   Pour m'occuper d'une personne qui a besoin de moi.</p> <p><input type="checkbox"/>   Pour sortir peu de temps pas loin de chez moi. Pour sortir mon chien.</p> <p><input type="checkbox"/> Je mets la date d'aujourd'hui : _____</p> <p><input type="checkbox"/> Je mets l'heure de ma sortie : _____</p> <p><input type="checkbox"/> Je signe : _____</p>
<p><sup>1</sup> Les personnes souhaitant bénéficier de l'une de ces exceptions doivent se munir s'il y a lieu, lors de leurs déplacements hors de leur domicile, d'un document leur permettant de justifier que le déplacement considéré entre dans le champ de l'une de ces exceptions.</p> <p><sup>2</sup> À utiliser par les travailleurs non-salariés, lorsqu'ils ne peuvent disposer d'un justificatif de déplacement établi par leur employeur.</p> <p><sup>3</sup> Y compris les acquisitions à titre gratuit (distribution de denrées alimentaires...) et les déplacements liés à la perception de prestations sociales et au retrait d'épargne.</p>	

Pour approfondir la question de la variation, il est intéressant d'aborder celle du degré de difficulté d'un texte : forme (présentation visuelle des informations), contenu (lexique, syntaxe, organisation du texte), type d'informations, etc. (Gohard-Radhekovic, 1995). Désireux de s'inscrire dans une approche communicative et actionnelle, l'enseignant tend souvent à valoriser les documents authentiques ou semi-authentiques. Mais pour être accessibles à des apprenants débutants, les supports choisis contiennent le plus souvent des données chiffrées, des noms propres, des mots transparents (pour des locuteurs de l'anglais ou pour les locuteurs de langues romanes par exemple). Dans la démarche de variation, l'accès au lexique est au cœur des réflexions car l'accès au sens peut être facilité par :

- la nature des questions : décrire une image, expliquer du vocabulaire, reformuler des idées, résumer ;
- la forme des questions de compréhension sur le texte : degré de difficulté du lexique de la consigne, questions fermées ou ouvertes, questions globales ou détaillées ;
- une variation de l'amplitude du texte : certains apprenants ne liront qu'une partie ;
- une simplification du texte au niveau du lexique et de la syntaxe ;
- un accompagnement à travers des outils d'aide à la compréhension : mots expliqués en note, mots traduits, paragraphes et mots clés mis en valeur, illustrations (David, 2018).

Comme dans l'exemple de l'autorisation de sortie simplifiée, il convient de souligner l'intérêt des images qui permettent un accès direct au sens. Par exemple, la bande dessinée s'avère un support pertinent pour l'accès au sens car les images, gestes et mimiques permettent de

dépasser l'opacité de certains mots et expressions. L'image contextualisant le sens en l'illustrant, le lexique devient ainsi plus accessible, plus facile à mémoriser et à réutiliser. Dans cet esprit, certains sites gratuits proposent des bandes dessinées pour faciliter la compréhension et l'action dans certaines situations de la vie quotidienne<sup>18</sup>. On notera aussi l'intérêt de certains romans adaptés en BD qui permettent de travailler avec des apprenants A1-A2 et dans des classes multi-niveaux en FLE.

Dans le cadre d'une recherche-action initiée en 2019, quelques chercheurs du LPL, en collaboration avec des enseignants du SUFLE (Service Universitaire de FLE d'AMU), élaborent un dispositif différencié (A1+-B2 du CECRL) pour la classe de FLE. Ce projet est également soutenu par les Presses Universitaires de Grenoble (PUG). La réalisation de ce dispositif différencié conduit les enseignants-concepteurs à se questionner sur le choix des supports et sur les activités à proposer en s'inspirant des démarches de 'différenciation' et de 'variation' décrites plus haut. De même, dans le cadre d'un appel à projets émergents de recherche en éducation (SFERE 2020), un groupe de chercheurs du LPL et du laboratoire "Apprentissage, Didactique, Évaluation, Formation" (ADEF) d'AMU collaborent au sein d'une recherche sur *Les pratiques enseignantes de différenciation dans des contextes variés d'enseignement/apprentissage du FLE/S*. A partir de ce dispositif différencié évoqué, il s'agit de comparer les pratiques enseignantes dans différents contextes (UPE2A, centres de langue FLE, milieux associatifs), interrogeant par là ce qui fait la transversalité/spécificité de chaque contexte multilingue et multi-niveaux.

L'exemple ci-dessous (figure 21) illustre la démarche de variation pour une classe A1+-B2 à partir d'un texte sur les spécialités gastronomiques en France proposé au départ par Roesch et Rolle-Harold (2008 : 37) dans l'ouvrage *La France au Quotidien* (B1-B2). Le texte initial est dense, les parties sont indiquées par des titres en gras. Le lexique peut sembler difficilement accessible pour un public FLE A1-A2 car il est associé à des spécialités culinaires et des manières de cuisiner (truffes, rissolées, bouillis, rouille, aïoli, morue, etc..).

**Figure 21. « La cuisine des régions de France » (*La France au quotidien*, 2008, p.37)**

---

<sup>18</sup> Par exemple le site : <http://santebd.org/>

### **Voici le texte original extrait de la *France au Quotidien*, PUG, 2008**

#### **Texte : La cuisine des régions (La France au Quotidien, PUG, p.37-38)**

La France est connue dans le monde entier pour le raffinement de sa cuisine. Les chefs français sont recherchés, et parfois célébrés comme de véritables artistes. Evidemment, la cuisine de tous les jours est plus simple mais les Français attachent beaucoup d'importance à la qualité, au prix et à la provenance des produits alimentaires qu'ils consomment. Ils font le plus souvent leurs achats dans les grandes surfaces situées à la périphérie des villes. En revanche, le dimanche et pendant les vacances, faire les courses au marché est un véritable plaisir. En été, les marchés paysans ont toujours un vif succès.

#### **La cuisine régionale du Sud.**

Toutes les régions de France ont leurs spécialités culinaires, mais le Sud-Ouest est certainement une des régions les plus riches et les plus gastronomiques : le foie gras aux truffes, le confit de canard accompagné de pommes de terre rissolées à la graisse d'oie, le vin de Bordeaux, etc. Toutes ces spécialités sont particulièrement riches en calories. Le Sud-Ouest illustre parfaitement le « paradoxe français » puisque c'est dans cette région que les gens vivent le plus vieux et ont le taux de cholestérol le plus bas ! La région de Toulouse est célèbre pour son cassoulet qui est un plat de haricots blancs, de charcuterie et de confit d'oie ou de canard.

La cuisine provençale est composée essentiellement de fruits et légumes cultivés dans le Sud-Est de la France. Elle est souvent parfumée aux herbes de Provence comme le thym, le romarin et le laurier, et est généralement servie avec un rosé de Provence bien frais. La bouillabaisse, qui est élaborée à partir de divers poissons bouillis accompagnés de légumes variés, se mange avec de la rouille, une sauce pimentée. L'aïoli, une mayonnaise à l'huile d'olive relevée d'ail, accompagne un plat de légumes ou de poissons, le plus souvent de la morue.

#### **La cuisine régionale du Nord.**

En Alsace, la cuisine se compose généralement de charcuterie. La choucroute, un plat de chou fermenté, de charcuterie et de pommes de terre est une des spécialités de cette région. La quiche lorraine, autre plat traditionnel de cette région, est une tarte chaude garnie d'œufs et de lardons. Dans cette région, on boit surtout de la bière, mais le vin d'Alsace, un vin blanc et fruité, est très apprécié des connaisseurs.

La Bretagne, à l'ouest, est particulièrement réputée pour ses poissons et ses fruits de mer, qu'elle exporte dans tout le pays. Les huîtres, que l'on mange crues ou chaudes, les coquilles Saint-Jacques, les moules, les crustacés comme les homards, les crevettes, etc., y sont d'excellente qualité. Les crêpes ou les galettes bretonnes, sucrées ou salées sont célèbres, elles s'accompagnent généralement de cidre, une boisson légèrement alcoolisée à base de pommes.

La Normandie se distingue par la qualité de sa crème fraîche utilisée dans de nombreux plats et par ses fameux fromages, comme le camembert connu dans le monde entier.

La démarche de variation consiste à mettre en valeur des mots clés, indiquer des paragraphes et à illustrer le texte pour une meilleure lisibilité pour une classe multi-niveaux. Les questions progressent aussi en difficulté. Les apprenants B2 doivent comprendre certaines expressions idiomatiques et les reformuler pour que le sens soit accessible à tous :

## Figures 22-23-24. Démarche de « variation » pour des niveaux A1-B2 à partir du texte « La cuisine des régions » (PUG, 2008).

Texte : La cuisine des régions ( *La France au Quotidien*, PUG, p.37-38).

§1 La France est connue dans le monde entier pour le raffinement de sa cuisine. Les chefs français sont recherchés, et parfois célébrés comme de véritables artistes. Evidemment, la cuisine de tous les jours est plus simple mais les Français attachent beaucoup d'importance à la qualité, au prix et à la provenance des produits alimentaires qu'ils consomment. Ils font le plus souvent leurs achats dans les grandes surfaces situées à la périphérie des villes. En revanche, le dimanche et pendant les vacances, faire les courses au marché est un véritable plaisir. En été, les marchés paysans ont toujours un vif succès.

### La cuisine régionale du Sud.

§2 Toutes les régions de France ont leurs spécialités culinaires, mais le **Sud-Ouest** est certainement une des régions les plus riches et les plus gastronomique : **le foie gras aux truffes, le confit de canard accompagné de pommes de terre rissolées à la graisse d'oie, le vin de Bordeaux**, etc. Toutes ces spécialités sont particulièrement riches en calories. Le Sud-Ouest illustre parfaitement le « paradoxe français » puisque c'est dans cette région que les gens vivent le plus vieux et ont le taux de cholestérol le plus bas ! La région de Toulouse est célèbre pour **son cassoulet** qui est un plat de haricots blancs, de charcuterie et de confit d'oie ou de canard.

§3 **La cuisine provençale** est composée essentiellement de fruits et légumes cultivés dans le Sud-Est de la France. Elle est souvent parfumée aux herbes de Provence comme le **thym, le romarin et le laurier**, et est généralement servie avec un rosé de Provence bien frais. **La bouillabaisse**, qui est élaborée à partir de divers **poissons bouillis accompagnés de légumes** variés, se mange avec de la rouille, une sauce pimentée. L'aïoli, une mayonnaise à l'huile d'olive relevée d'ail, **accompagne un plat de légumes ou de poissons, le plus souvent de la morue**.

### La cuisine régionale du Nord.

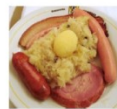
§4 **En Alsace**, la cuisine se compose généralement de **charcuterie**. **La choucroute**, un plat de chou fermenté, de charcuterie et de pommes de terre est une des spécialités de cette région. **La quiche lorraine, autre plat traditionnel de cette région, est une tarte chaude garnie d'œufs et de lardons**. Dans cette région, on boit surtout de **la bière, mais le vin d'Alsace, un vin blanc et fruité**, est très apprécié des connaisseurs.

§5 **La Bretagne**, à l'ouest, est particulièrement réputée pour ses **poissons et ses fruits de mer**, qu'elle exporte dans tout le pays. Les huîtres, que l'on mange crues ou chaudes, les coquilles Saint-Jacques, les moules, les crustacés comme les homards, les crevettes, etc., y sont d'excellente qualité. Les crêpes ou les galettes bretonnes, sucrées ou salées sont célèbres, elles s'accompagnent généralement de cidre, une boisson légèrement alcoolisée à base de pommes.

§6 **La Normandie** se distingue par la qualité de sa crème fraîche utilisée dans de nombreux plats et par ses fameux fromages, comme le camembert connu dans le monde entier.

## A1 et tous

Associez les images aux plats notés en rouge dans le texte





<p>A1</p>	<p><b>Répondez aux questions par vrai ou faux.</b></p> <p>1) La cuisine française est célèbre surtout en Europe (§1) :</p> <p>2) Les Français ne font jamais leurs courses le dimanche (§1) :</p> <p>3) La cuisine provençale est très parfumée (§3) :</p> <p>4) Il y a beaucoup de poissons dans la cuisine provençale : (§3)</p>
<p>A2</p>	<p><b>Répondez aux questions par vrai ou faux.</b></p> <p>Questions pour le niveau A1</p> <p>+</p> <p>6) Les repas à base de fromage sont la spécialité de l'Alsace :</p> <p>7) Le poisson de Bretagne est apprécié dans tout le pays :</p> <p>8) Le cidre ne contient pas d'alcool :</p>
<p>B1</p>	<p><b>Répondez aux questions suivantes. Mémorisez vos réponses avant de les exposer à l'oral.</b></p> <p>1) Quels sont les critères importants pour les Français quand ils font leurs courses ?</p> <p>2) Qu'est-ce qui fait la particularité et le paradoxe de la cuisine du Sud-Ouest ?</p> <p>3) Quels sont les parfums présents dans la cuisine provençale ?</p> <p>4) En quoi la cuisine bretonne est-elle révélatrice de sa situation géographique ?</p> <p>5) Comment fait-on le cidre ?</p> <p>6) Citez trois plats typiques et expliquez de mémoire leur composition.</p>
<p>B2</p>	<p><b>1. réécrivez le paragraphe 1 pour le rendre accessible aux étudiants A1.</b></p> <p><b>2. Répondez aux questions des autres groupes et aux questions suivantes.</b></p> <p>1) Reformulez la phrase : « La France est connue dans le monde entier pour le raffinement de sa cuisine. ».</p> <p>2) Reformulez : « Les marchés paysans ont un vif succès.»</p> <p>3) Relevez, dans le texte, une dizaine d'adjectifs associés à une manière de faire la cuisine ou de présenter un plat. Exemple : rissolée.</p> <p>4) Chaque spécialité s'accompagne d'un vin ou d'un alcool particuliers. Donnez des exemples.</p> <p>5) Quels sont les différents produits de la mer mentionnés dans le texte ? En connaissez-vous d'autres ?</p> <p>6) « La Normandie se distingue par ses fameux fromages.»</p> <p>-Trouvez deux synonymes de l'adjectif fameux :</p> <p>-Pourquoi cet adjectif est-il placé avant le nom ?</p>

## Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons montré que pour faciliter l'accès au sens (en FLM, FLS et FLE), il fallait prendre en compte la notion de contexte dans toute sa complexité à travers ses dimensions lexicales, textuelles, phrastiques, discursives et pragmatiques. Les ressources et dispositifs présentés dans ce chapitre montrent qu'il existe une grande variété de méthodes et activités pour l'enseignement du lexique. Les tendances actuelles partagent l'idée de mettre l'apprenant au cœur des apprentissages, favorisant ainsi son implication dans l'acquisition de nouvelles compétences lexicales.

Certaines réponses apportées par la didactique du lexique aujourd'hui transcendent les frontières entre FLM, FLS et FLE, notamment les approches collaboratives, réflexives et répétitives pour l'appropriation du lexique (Cavalla, 2021). Aujourd'hui, nous aurions tout intérêt à faire dialoguer ce qui est traditionnellement séparé : la didactique du FLM, la didactique du FLS et du FLE, et ainsi à bénéficier des apports de chacune dans une perspective transversale en vue de faciliter l'accès au sens. Pour autant, la grande diversité des publics n'induit-elle pas une certaine spécificité des pratiques langagières au regard de la multiplicité des répertoires linguistiques et culturels des apprenants ? La question reste entière.

### Références bibliographiques

- Achard-Bayle, G. (2006) Présentation, *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, 129-130, p. 5-16.
- Alario, F.-X., Dufour, S. & Pattamadilok, C. (2016) Codage lexico-sémantique : comment les mots font sens, in Pinto, S. & Sato, M. (eds) *Neurolinguistique*, Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Bakhtine, M. [1929] (2001) *Problèmes de la poétique de Dostoïevski*, Paris: Seuil.
- Benveniste, É. (1966) *Problèmes de linguistique générale, tome 1*, Paris: Gallimard.
- Biagioli, N., Leconte, A. & Torterat, F. (2020) Didactique du français et politologie linguistique scolaire : une rencontre autour de la didactique du lexique, in Tremblay, O. et al. (eds) *Diffusion et influences des recherches en didactique du français*, Namur: Presses universitaires de Namur, Collection Diptyque, 40, p. 335-360.
- Billami, M. B., François, T. & Gala, N. (2018) ReSyf: a French lexicon with ranked synonyms. *Proceedings of the 27th International Conference on Computational Linguistics (COLING-2018)*, USA, New Mexico: Santa Fe, p. 2570-2581.
- Bogaards, P. (1994) *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues*, Paris: Didier.
- Bourdeau, J., Forissier, T., Mazabraud, Y. & Nkambou, R. (2015) Web-based context-aware science learning, in Gangemi, A., Leonardi, S. & Panconesi, A. (eds) *Proceedings of the 24th International Conference on World Wide Web*, Florence, Italy, May 18-22. New York: Association for Computer Machinery (ACM), p. 1415-1418.
- Boulton, A. (1998) L'acquisition du lexique en langue étrangère, in *Actes du 26ème Congrès de l'UPLEGESS*, Saint-Étienne, France, 28-29 mai 1998. p. 77-87. Disponible sur : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00114355/document> (consulté le 30 décembre 2021).

Brézillon, P. (2006) Some Characteristics of Context, in *19th International Conference on Industrial, Engineering & Other Applications of Applied Intelligent Systems*, vol. 4031, Lectures Notes in Artificial Intelligence, Annecy: Springer-Verlag, p. 146-154.

Burns, R. (1971) Methods for individualizing instruction, *Educational Technology*, 11, p.55-56.

Caddéo, S. & Jamet, M.-C. (2013) *L'Intercompréhension : une autre approche pour l'enseignement des langues*, Paris: Hachette.

Calaque, E. & David, J. (dir.) (2004) *Didactique du lexique. Contextes, démarches, supports*, Louvain-la-Neuve: De Boeck (Savoirs en pratique).

Capelle, J. & Capelle, G. (1971) *La France en direct 1*, Paris: Hachette.

Catach, N. (1984) *Les Listes orthographiques de base du français*, Paris: Nathan.

Cavalla, C. (2009) La phraséologie en classe de FLE [en ligne], in *Les Langues Modernes*, Association des professeurs de langues vivantes (APLV). Disponible sur : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00699916/document> (consulté le 30 décembre 2021).

Cavalla, C. (2017) Teaching Affects in French as a Foreign Language. A Trial focusing on Intensifiers in *Collocations. Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, Sectio N*, *Educatio Nova*, 2, p. 59-76.

Cavalla, C. (2019) Une entrée lexicale spécifique : les collocations, in Perassi, M. L. ; Tapia Kwiecien, M., *Palabras como puentes : estudios lexicológicos, lexicográficos, y terminológicos desde el Cono Sur*, Cordoba: Buena Vista Editora, p. 58-67.

Cavalla, C. (2021) Une approche culturelle des mots, in *Cher Lexique. Le Français dans le Monde*, 435, p.52-53.

Cavalla, C, Crozier, E., Richou, C. & Dumarest, D. (2010) *Le vocabulaire en classe de langue - Techniques et pratiques de classe*, Paris: Clé International.

Cayet, A.-S. (2020) Les enjeux démocratiques d'une pratique philosophique interculturelle et plurilingue, *Diotime : revue internationale de didactique de la philosophie*, 4, Réseau Canopé.

Cellier, M. (2011). Le vocabulaire et son enseignement. Des outils pour structurer l'apprentissage du vocabulaire [En ligne], in *Eduscol*, consulté le 7 avril 2021. Disponible sur : [https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Dossier\\_vocabulaire/57/6/Micheline\\_Cellier\\_11\\_1202\\_C\\_201576.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Dossier_vocabulaire/57/6/Micheline_Cellier_11_1202_C_201576.pdf) (consulté le 30 décembre 2021).

Chabrolle-Cerretini, A.-M. (2006) Le contexte (du linguistique au littéraire) : une notion à géométrie variable, in *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*. Centre de recherche sur les médiations (Crem) - Université de Lorraine, p. 89-97.

Chauvet, A., Normand, I. & Erlich, S. (2008) *Référentiel de l'Alliance Française pour le CERCL, A1-C2*, Paris: AF / CLE international.

Cocton, M.-N., Heu, E., Alcaraz, M., Dupleix, D. & Ripaud, D. (2014) Saison 1, *Méthode de français*, Paris : Didier.

Conseil de la coopération culturelle (2001) *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Strasbourg: Didier.

Coste, D., Courtyllon, J., Ferenczi, V., Martins-Baltar, M., Papo, E. & Roulet, E. (1976) *Un Niveau-seuil. Strasbourg*, Conseil de l'Europe, Paris: Didier.

Crévenat-Werber, D. (1996) Les contextes de contexte, in Schmoll, P. (dir.) *Contexte(s)*, Scolia. Strasbourg: Université des sciences humaines Strasbourg, p. 13-38.

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 Calaque, E. & David, J. (éds) *Didactique du lexique*, Bruxelles: De Boeck, p. 61-71.

Cuq, J-P. & Gruca, I. (2003) *Cours de Didactique du Français Langue Étrangère et Seconde*, France : PUG.

Cusin-Berche, F. (2003). Du cotexte au contexte, in *Les mots et leurs contextes*, Paris: Presses Sorbonne Nouvelle, p. 17-28.

David, C. & Abry, D. (2018) *Classes multi-niveaux et pédagogie différenciée*, Paris: Hachette.

David, C. (2018) La didactisation d'un même support à plusieurs niveaux : quels apports pour la gestion de l'hétérogénéité d'une classe d'apprenants multilingues et multi-niveaux en FLE (A1-B2), in Ouvrard L. & Arborisova, E. (dir) *L'hétérogénéité en classe de langue : comment et pourquoi différencier ?*, Éditions des Archives Contemporaines.

Dumarest, D. & Morsel, M.-H. (2017) *Les mots : origine formation sens*, Grenoble: PUG.

Elola, M. (2021) *L'étude de la lisibilité linguistique des manuels scolaires d'histoire pour les élèves de 9 à 11 ans*, Thèse de doctorat, Aix Marseille Université.

Firth, J. R. (1957) *A synopsis of linguistic theory. Studies in linguistic analysis*, Oxford: Blackwell.

Gala, N. & Javourey-Drevet, L. (2020) Mots « facile » et mots « difficiles » dans ReSyf : un outil pour la didactique du lexique mobilisant polysémie, synonymie et complexité [en ligne], in *Revue de linguistique et de didactique des langues (LiDiL)*, 62, *Recherches actuelles en didactique du lexique : avancées, réflexions, méthodes*. Disponible sur : <https://journals.openedition.org/lidil/8373> (consulté le 30 décembre 2021).

Gala, N., Tack, A., Javourey-Drevet, L., François, T. & Ziegler, J.-C. (2020) Alector: A Parallel Corpus of Simplified French Texts with Alignments of Misreadings by Poor and Dyslexic Readers [en ligne], in *International conference on Language Resources and Evaluation (LREC)*, Marseille, France, 11-16 mai, p. 1353-1361. Disponible sur : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02503986/document> (consulté le 30 décembre 2021).

Gala, N., François, T., Javourey-Drevet, L. & Ziegler, J. C. (2018). La simplification de textes, une aide à l'apprentissage de la lecture, in Sprenger-Charolles L. & Desrochers, A. (éds.) *Langue française*, « Lire – écrire : Des savoirs scientifiques aux savoirs pratiques », Paris: Armand Colin, 195, 3, p.123-131.

Gala, N. (2015) *Approches multidisciplinaires pour l'étude du lexique et la création de ressources lexicales nouvelles*. Mémoire d'Habilitation à Diriger des Recherches en Sciences du Langage, Aix-Marseille Université.

Gala, N. (2013) Ressources lexicales mono- et multilingues : une évolution historique au fil des pratiques et des usages, in Gala, N. & Zock, M. (eds) *Ressources lexicales : contenu, évaluation, utilisation, évaluation, Lingvisticæ Investigationes, Supplementa 30*, Amsterdam: John Benjamins Publishing, p. 1-42.

Galisson, R. (1984) *Les mots : mode d'emploi. Les expressions imagées*, Paris: CLE International.

Galisson, R. (1991) *Dictionnaire de compréhension et de production des expressions imagées*, Paris: CLE International.

Galisson, R. (1995) Où il est question de lexiculture, de Cheval de Troie et d'Impressionnisme, In *Études de Linguistique Appliquée*, 97, p. 5-14.

Galisson, R. (1999) La pragmatique lexiculturelle pour accéder autrement, à une autre culture, par un autre lexique, in *Études de linguistique appliquée. Revue de didactologie des langues-cultures*, 116, p. 477-496

Ghali, R. & Frasson, C. (2015) Stratégies émotionnelles pour l'apprentissage d'une langue étrangère, *Le Langage et l'Homme*, 1, 1, p. 143-163.

- Gohard-Radenkovic, A. (1995) *L'écrit : Stratégies et pratiques*, Paris: CLE International.
- Gougenheim, G. (1958) *Dictionnaire fondamental de la langue française*, Paris: Didier.
- Gouaïch, K. ; Roubaud, M.-N. & Azaoui, B. (2019) Des livrets d'accueil pour enseigner le français aux réfugiés [en ligne], *Questions Vives*, 32. Disponible sur : <http://journals.openedition.org/questionsvives/4308> (consulté le 30 décembre 2021).
- Grossmann, F. (2011) Didactique du lexique : état des lieux et nouvelles orientations, *Pratiques*, 149/150, p. 163-183.
- Grossman, F., Paveau, M.A. & Petit, G. (eds) (2005) *Didactique du lexique : langue, cognition*, discours, Grenoble: ELLUG.
- Grossmann, F. & Plane, S. (eds) (2008) *Les apprentissages lexicaux – Lexique et production verbale*, Lille: Presses universitaires du Septentrion.
- Holec, H. (1994) Compétence lexicale et acquisition / apprentissage, Lexique et didactique du français langue étrangère [en ligne], in Actes des 13<sup>ème</sup> et 14<sup>ème</sup> Rencontre de l'ASDIFLE, Paris, janvier-septembre 1994, *Les Cahiers de l'ASDIFLE*, 6. Disponible sur : [http://fle.asso.free.fr/asdifle/Cahiers/Asdifle\\_Cahier6\\_Holec.pdf](http://fle.asso.free.fr/asdifle/Cahiers/Asdifle_Cahier6_Holec.pdf) (consulté le 30 décembre 2021).
- Huver, E. (2011) Évaluation et hétérogénéité / pluralité linguistique : normes, tensions, didactisations, in Journée Rencontres Hachette FLE « L'hétérogénéité », l'AF de Paris et Hachette, Paris, 1<sup>er</sup> juillet 2011.
- Jaubert, M. & Rebière, M. (2016) Le langage, objet et outil en classe de français : un exemple en vocabulaire, *La Lettre de l'AIRDF*, 59, p. 40-46.
- Javourey-Drevet, L., François, T., Gala, N., Dufau, S., Ginestier, J. & Ziegler, J. C. (2022a) Simplification of Literary and Scientific Texts to Improve Reading Fluency and Comprehension in Beginning Readers of French, *Applied Psycholinguistics*. Cambridge University Press (CUP), 1-28. (10.1017/S014271642100062X)
- Javourey-Drevet, L., Dufau, S., Gala, N. & Ziegler, J. C. (2022b) HIBOU: an eBook to improve Text Comprehension and Reading Fluency for Beginning Readers of French. Actes du 2<sup>nd</sup> Workshop on Tools & Resources for People with Reading Difficulties, joint to conference Language Resources & Evaluation (LREC), Marseille, France, p. 39 - 45.
- Javourey-Drevet, L. (2021) *La simplification de textes comme outil pour améliorer la fluidité et la compréhension de lecture chez les enfants à l'école primaire. Une étude en longitudinal avec des textes littéraires et scientifiques chez des enfants entre 7 et 9 ans*. Thèse de doctorat, Aix-Marseille Université.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1980) *L'énonciation. De la subjectivité dans le langage*, Paris: Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2009) Le traitement du contexte en analyse du discours en interaction, in Sandré M. (Ed.), *Analyse du discours et contextes*, Limoges: Lambert-Lucas, p. 9-16.
- Kerr, P. (2016) Adaptive learning. Technology for the Language Teacher. *English Language Teaching - ELT Journal*, 70(1), p. 88-93.
- Kleiber, G. (1994) « Contexte, interprétation et mémoire : approche standard vs approche cognitive ». In *Langue Française*, 103, p. 9-22.
- Kleiber, G. (2009) D'un contexte à l'autre : aspects et dimensions du contexte, in *L'Information Grammaticale*, 123, p. 17-32.
- Klett, E. (2019) Le vocabulaire : le parent pauvre de l'enseignement des langues étrangère [en ligne]. Disponible sur : [https://www.researchgate.net/publication/330542259\\_LE\\_VOCABULAIRE\\_LE\\_PARENT\\_PA](https://www.researchgate.net/publication/330542259_LE_VOCABULAIRE_LE_PARENT_PA)

[UVRE DE L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES ETRANGERES](#) (consulté le 30 décembre 2021).

Leeman, D. (2000) Le vertige de l'infini ou la difficulté de didactiser le lexique, in *Le français aujourd'hui*, 131, p. 42-52.

Ma, X. H. & Liu, L. (2007) *Le Français*, Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.

Martin, S. (2002) L'historicité radicale du langage [en ligne], *Acta fabula*, 3, 2. Disponible sur : <https://www.fabula.org/revue/document11129.php> (consulté le 30 décembre 2021).

Matthey, M. (1992) L'obsession des mots. Les archives Reichenbach et la problématique des vocabulaires de base dans l'enseignement du français langue maternelle, *Tranel*, 18, p. 103-192.

Meara, P. (1996) The classical research in L2 vocabulary acquisition, in Anderman, G.M. & Rogers, M.A. (eds), *Words Words Words: The Translator and the Language Learner*, Cleveland: Multilingual Matters, p. 27-40.

Mel'čuk, I. (1993) « La phraséologie et son rôle dans l'enseignement d'une langue étrangère », *Études de linguistique appliquée*, 92.

Mel'čuk, I. (1997) *Vers une linguistique Sens-Texte. Leçon inaugurale* (10 janvier 1997). Collège de France, Chaire internationale.

Mel'čuk, I. & Polguère, A. (2007) *Lexique actif du français. L'apprentissage du vocabulaire fondé sur 20 000 dérivations sémantiques et collocations du français*, Bruxelles: De Boeck & Larcier.

Meschonnic, H. (1982) *Critique du rythme. Anthropologie historique du langage*, Lagrasse: Verdier.

Meschonnic, H. (1988) *Modernité Modernité*, Lagrasse: Verdier.

Meschonnic, H. (2006) *Et la terre coule*, Paris: Arfuyen.

Miller, G. A. (1999) On knowing a word, in *Annual Review of Psychology*, 50, 1, p. 1-19.

Missire, R. (2018) Faire sens et avoir un sens - Note sur la signifiante linguistique, *Pratiques*, 179/180.

Nguyen, L. & Jitwongnan, J. (2019) Aborder le lexique dans la classe de FLE : état des lieux et pistes à explorer, *Bulletin de l'ATPF*, 137, année 42, janvier-juin.

Nonnon, E. (2012) La didactique du français et l'enseignement du vocabulaire, dans vingt ans de revues de didactique du français langue première, in *Repères*, 46, p. 33-72.

Paveau, M. (2006) Chronique « Linguistique ». Leçon de vocabulaire (1), in *Le français aujourd'hui*, 154, p. 121-128.

Picoche, J. (1992) *Précis de lexicologie française. L'étude et l'enseignement du vocabulaire*, Paris: Nathan.

Picoche, J. (1993) *Didactique du vocabulaire français*, Paris: Nathan.

Polguère, A. (1998) La théorie Sens-Texte, in *Dialangue*, 8-9, Université du Québec à Chicoutimi, p. 9-30.

Polguère, A. (2000) Une base de données lexicales du français et ses applications possibles en didactique, in *Revue de linguistique et de didactique des langues* (Lidil), 21, p. 75-97.

Polguère A. (2015) Lexical Contextualism: The Abélard Syndrome, in Gala, N., Rapp, R. & Bel-Enguix, G. (eds.) *Language Production, Cognition, and the Lexicon, Text, Speech and Language Technology*, 48, Cham, Heidelberg, New York, Dordrecht, London : Springer, p. 53-73.

Pruvost, J. (2005) Quelques concepts lexicographiques opératoires à promouvoir au seuil du XXI<sup>e</sup> siècle, in *Études de linguistique appliquée. Revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculurologie*, 137, p. 7-37.

Puren, C., (2001) Observation, conception et mise en œuvre de séquences de pédagogie différenciée, in *Les Langues modernes*, oct-déc., p. 10-20.

Pustejovsky, J. (1995) *The Generative Lexicon*, Cambridge, Massachusetts & London, England: MIT Press.

Recanati, F. (2004) *Literal Meaning*, Cambridge: Cambridge University Press.

Roesch, R. & Rolle-Harold, R. (2008) *La France au Quotidien (B1-B2)*, Grenoble: PUG.

Roubaud, M.-N. (2020) Le mot-vedette : un dispositif didactique d'apprentissage du lexique à effet de balancier [en ligne], in *Revue de linguistique et de didactique des langues (LiDiL)*, 62, *Recherches actuelles en didactique du lexique : avancées, réflexions, méthodes*, p.1-18. Disponible sur : <https://journals.openedition.org/lidil/7887> (consulté le 30 décembre 2021).

Roubaud, M.-N. & Sardier, A. (2020) Déplier le mot : deux dispositifs d'apprentissage du lexique en faveur du réemploi. Le cas du verbe « supporter », in *Repères*, 61, p. 35-55.

Roubaud, M.-N. & Moussu, M.-J. (2012) Un enseignement structuré du lexique dès la maternelle au service de l'écriture, in *Pratiques*, 155-156, p. 109-126.

Roubaud, M.-N. & Moussu, M.-J. (2013) Favoriser l'acquisition lexicale chez de jeunes enfants : « le dire par le faire », in Garcia-Debanco, C., Masseron, C. & Ronveaux, C. (Eds.), *Enseigner le lexique*, Namur: Presses Universitaires de Namur (Coll. : Recherches en didactique du français), 5, p. 85-101.

Sardier, A. (2015). *Construire la compétence lexicale : quelle place en didactique pour le cotexte ?*, Thèse de doctorat, Université Grenoble Alpes.

Sardier, A. (2012) Favoriser l'accès lexical en situation de production écrite, in *Pratiques*, p. 155-156.

Sardier, A. & Roubaud, M.-N. (2020) Construire la compétence lexicale. Quelles avancées vers le réemploi aujourd'hui ? [en ligne], *Repères*, 61, p. 7-15. Disponible sur : <https://journals.openedition.org/reperes/2537?lang=en> (consulté le 30 décembre 2021).

Saussure, F. de (1916) *Cours de linguistique générale*, Paris : Payot. (rééd. 1995).

Schmoll, P. (1996) Production et interprétation du sens : la notion de contexte est-elle opératoire ?, in *Scolia*, 6, p. 235-255.

Simard, C. (1994) Pour un enseignement plus systématique du lexique, in *Québec français*, 92, p. 28–33.

Thorndike, E.L. (1921) *The Teacher's Word Book*, Teachers College, New York: Columbia University.

Tremblay, O. (2009) *Une ontologie des savoirs lexicologiques pour l'élaboration d'un module de cours en didactique du lexique*, Thèse de doctorat, Université de Montréal.

Tremblay, O. & Anctil, D. (2020) Introduction [en ligne]. *Revue de linguistique et de didactique des langues (LiDiL)* 62, *Recherches actuelles en didactique du lexique : avancées, réflexions, méthodes*.

Tremblay, O. & Ronveaux, C. (2018) Aimer les mots, discipliner le lexique, in *La lettre de l'AIRDF*, 64, p. 15-19.

Tutin, A. (2007) Autour du lexique et de la phraséologie des écrits scientifiques, in *Revue française de linguistique appliquée*, 12, 2, p. 5-14.

Yaguello, M. (1981) *Alice au pays du langage*, Paris: Seuil.