



HAL
open science

**Dictionnaires bilingues et pédagogie de la lecture : vers
un dictionnaire français-portugais d'appui à la
compréhension écrite et à l'apprentissage du vocabulaire
en français langue étrangère.**

Sandra Dias Loguercio

► **To cite this version:**

Sandra Dias Loguercio. Dictionnaires bilingues et pédagogie de la lecture : vers un dictionnaire français-portugais d'appui à la compréhension écrite et à l'apprentissage du vocabulaire en français langue étrangère.. Linguistique. Université de la Sorbonne nouvelle - Paris III, 2013. Français. NNT : 2013PA030053 . tel-00957934

HAL Id: tel-00957934

<https://theses.hal.science/tel-00957934>

Submitted on 11 Mar 2014

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.

UNIVERSITE SORBONNE NOUVELLE - PARIS 3

ED 268 Langage et Langues : description, théorisation, transmissions
Systèmes linguistiques, Enonciation et Discursivité (SYLED)

Thèse de doctorat
Sciences du Langage

Sandra DIAS LOGUERCIO

DICTIONNAIRES BILINGUES ET PEDAGOGIE DE LA LECTURE

*VERS UN DICTIONNAIRE FRANÇAIS-PORTUGAIS
D'APPUI A LA COMPREHENSION ECRITE ET A L'APPRENTISSAGE
DU VOCABULAIRE EN FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE*

Sous la direction de
Bernard BOSREDON

Soutenue le 18 avril 2013

Jury :

Mme Myriam BENARROCH, Maître de conférences à l'Université Paris-Sorbonne
M. Jean BINON, (rapporteur) Professeur émérite à l'Université Catholique de Leuven
M. Bernard BOSREDON, (directeur) Professeur à l'Université Sorbonne Nouvelle
M. Jean-Louis CHISS, Professeur à l'Université Sorbonne Nouvelle
Mme Florence MOURLHON-DALLIES, (rapporteur) Professeur à l'Université Paris Descartes

Résumé

Cette étude s'appuie sur l'enseignement de la lecture-compréhension en français pour un public universitaire débutant en FLE au Brésil. Après avoir fait le point sur cette approche didactique et les enjeux de l'enseignement-apprentissage de la lecture en langue étrangère, dans lequel l'acquisition lexicale joue un rôle important, nous rappelons des notions-clés de la lexicologie et de la sémantique lexicale et présentons le cadre des travaux développés en lexicographie pédagogique, où nous situons plus précisément notre travail. En effet, malgré la diffusion de cet enseignement parmi les étudiants en Amérique latine et sa constante réélaboration afin de rendre compte de nouvelles situations d'apprentissage, il présente des lacunes importantes. Ces lacunes se trouvent autour d'un point névralgique pour une grande partie des lecteurs : le déficit lexical. Un déficit qui n'est pas lié qu'à un simple manque de vocabulaire, mais qui passe aussi par un savoir-apprendre les mots. Cette situation est mise à l'épreuve dans cette thèse par deux recherches expérimentales. Une première recherche à caractère plutôt prospectif vise à repérer le rôle du dictionnaire, et particulièrement du dictionnaire bilingue lors de la lecture et l'effet de son usage sur la construction du sens. Une deuxième recherche met en rapport l'emploi de deux outils lexicographiques, un dictionnaire bilingue et un dictionnaire pédagogique destiné à des apprenants de FLE. Ces recherches nous donnent des pistes essentielles pour l'intégration de l'étude lexicale à ce genre d'enseignement et sont complétées par l'analyse des dictionnaires disponibles pour ce public particulier. Ce parcours nous aide à tracer les principes méthodologiques pour l'élaboration d'un dictionnaire pédagogique d'appui à la lecture et à l'acquisition lexicale fondés sur la lexicographie fonctionnelle.

Mots clés : *lecture-compréhension en langue étrangère, enseignement de la lecture en FLE, lexicographie pédagogique, lexicographie bilingue, l'usage de dictionnaires, théorie des fonctions lexicographiques.*

Abstract

This study is based on the teaching model of reading French as a foreign language by university students who are beginners in this language in Brazil. After presenting the essential topics of this didactic approach and the issues related to the teaching-learning process when reading in a foreign language, in which the lexical acquisition plays a major role, we present the basics of lexicology and lexical semantics, and finally we portray the works developed in pedagogical lexicography, in which we place this study. Regardless of its dissemination among Latin America students and of its continuous reformulation to account for new learning situations, this teaching method contains some gaps. The gaps refer to a critical issue for a large number of readers: the lack of lexical knowledge. This issue relates not only to a lack of vocabulary knowledge, but also to the ability of word learning. In this study, this question has been further studied based on two experimental researches. The first one, using a more prospective approach, aims at identifying the role of the dictionary—especially bilingual dictionaries—in the reading process and the effects of dictionary use in the construction of meaning. The second one compares the use of two lexicographic instruments: a bilingual dictionary and a pedagogical dictionary for learners of French as a foreign language. Both researches yield important information about the integration of a lexical study with this teaching model; additionally, they are complemented by the analysis of the dictionaries available to this target audience. In this way, we can set methodological principles to build a pedagogical dictionary that helps students in reading activities and that supports vocabulary acquisition on the basis of functional lexicography.

Keywords : *reading in a foreign language, teaching model of reading French as a foreign language, pedagogical lexicography, bilingual lexicography, dictionary use, theory of lexicographic functions.*

A Jorge Morgan,
mon époux, mon amoureux,
pour m'avoir accompagnée et soutenue dans cette aventure.

Remerciements

Je n'aurais pu mener à bien cette thèse sans l'appui et la collaboration de plusieurs personnes auxquelles j'aimerais exprimer ma gratitude.

Je remercie, tout d'abord, Mme Anne-Marie Laurian, qui m'a accompagnée comme directrice depuis 2007, m'a donné des conseils précieux pour la réalisation de cette thèse et pour l'amélioration de mon expression en français¹ et a partagé avec moi et Jorge des moments en famille qui nous ont fait oublier le froid des hivers à Paris. Merci aux siens également, en particulier à Max Martin, pour cet accueil. Mes remerciements vont ensuite à mon directeur, M. Bernard Bosredon, qui a accepté généreusement de me prendre en charge après la prise de retraite de mon ancienne directrice et m'a accompagnée avec enthousiasme, ouverture d'esprit et patience depuis 2010 dans cette démarche. Je suis reconnaissante de leurs lectures et de leurs apports pour l'élaboration de la thèse.

Je tiens à remercier également :

- Mme Maria da Graça Krieger, qui m'a encouragée à poursuivre mes recherches en France et a toujours été une source d'inspiration pour moi.
- M. João Azenha Júnior dont l'encouragement et la disponibilité d'esprit ont été essentiels pour mon parcours scientifique.
- M. Félix Bugueño Miranda, qui m'a initiée au sujet de la lexicographie bilingue et m'a incitée à mener cette recherche à l'étranger.
- M. Herbert Andreas Welker, pour m'avoir fait part de ses remarques judicieuses à propos de mon article paru en 2007 et pour m'avoir envoyé son ouvrage portant sur la lexicographie pédagogique, l'un des piliers de cette thèse.
- M. Jean Binon, pour ses conseils précieux au sujet de la lecture en langue étrangère, de la lexicographie pédagogique et de mes recherches empiriques, pour m'avoir mis le pied à l'étrier.
- Mme Cristina Pietraróia, pour sa générosité de m'avoir envoyé son ouvrage et m'avoir mise en contact avec les enseignants de français de l'Université de São Paulo.
- Mme Patricia Reuillard, mon ancienne professeure et actuelle collègue à l'Université fédérale du Rio Grande do Sul (UFRGS), pour tout ce qu'elle m'a appris au sujet de la traduction et du français instrumental, pour m'avoir toujours assistée et encouragée.

¹ Les incorrections et maladresses qui restent sont de ma pleine responsabilité.

- Les enseignants et les étudiants qui ont rendu possible mes recherches expérimentales sur la lecture en français, langue étrangère, et l'emploi des dictionnaires, en particulier les enseignants Daniela Prado, Lucília Teixeira et Rodrigo Lemos.
- M. Serge Verlinde, pour sa gentillesse de m'accueillir avec M. Binon dans leur laboratoire (GRELEP), à l'Université Catholique de Leuven, dans une journée froide d'hiver à la veille des vacances de fin d'année.
- M. Svan Tarp, pour m'avoir envoyé ses articles au sujet de la lexicographie fonctionnelle, et M. Patrick Leroyer, pour m'avoir vite répondu et m'avoir conseillée d'intégrer l'approche fonctionnelle à mon travail.
- Les professeurs du groupe TERMISUL (UFRGS), pour leur accueil, en particulier Anna Maria Maciel et Maria José Finatto, pour leurs encouragements et leurs enseignements, et Cleci Bevilacqua, ma « tutrice » à l'UFRGS, pour notre échange fructueux, sa justesse d'esprit et son soutien.
- Mes collègues du secteur de français à l'UFRGS, Beatriz Gil et Heloísa Rosario, qui m'ont permis d'améliorer mes conditions de travail pour que je finisse ma thèse.
- Les professeurs Regina Lima, pour m'avoir donné l'exemple et pour m'avoir toujours encouragée, Rosa Maria Graça, pour m'avoir donné l'occasion de me lancer dans l'enseignement du FLE, et Valdir Flores, pour son précieux coup de main à Paris et pour tous ses conseils.
- Mes amis : Florentina et Robert Fredet, Anne et Didier Minot, Danielle Barretto et Marty, Denise Mail (*in memoriam*), Kafda Vergara, Li-chi Wu et Lillo Letterio, qui ont rempli notre vie à Paris de joie et de douceur, Luciane Leipnitz et Gerson, qui ont rendu notre retour à Porto Alegre plus plaisant.

Je remercie mes proches, pour leur soutien, et en particulier ma sœur, Márcia, qui m'a donné l'exemple d'une personne studieuse, mes frères, Fabrício et Bernardo, qui sont toujours prêts à me secourir, et mes parents, Vera Regina et Pompílio, qui m'ont donné la liberté d'essayer, de me tromper, d'aller là où je voulais.

Cette thèse a été financée par le Conseil National de Développement Scientifique et Technologique (CNPq, Brésil).

Liste d'abréviations

BLF : *Base lexicale du français*

DAFLES : *Dictionnaire d'apprentissage du français langue étrangère ou seconde*

DAFA : *Dictionnaire d'apprentissage du français des affaires*

DB : dictionnaire(s) bilingue(s)

DM : dictionnaire(s) monolingue(s)

DP : dictionnaire(s) pédagogique(s)

FI : français instrumental

FLE : français langue étrangère

LB : lexicographie bilingue

LE : langue(s) étrangère(s)

LM : langue maternelle

LP : lexicographie pédagogique

Dictionnaires analysés

BAB : Babylon (dicionario.babylon.com/frances/portugues)

BV: Burtin-Vinholes

DAP : Dicionários acadêmicos Porto

DOM : D'Olim Marote

FRE : Freelang (www.freelang.com/enligne/portugais.php)

HVM : Hachette & Verbo Mini

LM : Larousse Mini

LMB : Larousse mini brésilien

LP : Larousse de poche

ME : Michaelis escolar

MM : Michaelis Mini

MR : Minidicionário Rideel

PC : Palavra-Chave

PL : Presença/Langenscheidt

PR : Paulo Rónai

REV : Reverso (dicionnaire.reverso.net)

SEN : Sensagent (dicionnaire.sensagent.com)

SYS : Systran (www.systranet.com/fr/fr/dictionary)

VH : Verbo-Hachette

WMF : Dicionário escolar WMF

WOX : Woxikon (www.woxikon.com.br)

Liste d'encadrés

Encadré 6.1 Les données lexicographiques donnant accès à l'unité lexicale formée par <i>où</i>	378
Encadré 6.2 Les données lexicographiques donnant accès à l'unité lexicale formée par <i>rejoindre</i>	380
Encadré 6.3 Les données lexicographiques donnant accès à l'unité lexicale <i>mettre en place</i>	380
Encadré 6.4 Les renvois des articles formés par <i>où</i>	381
Encadré 6.5 Commentaire grammatical de la catégorie des adverbes d'interrogation.....	382
Encadré 6.6 Les premières données définitionnelles pour l'accès aux lexies liées à <i>pâturer</i>	384
Encadré 6.7 Les données du premier article de <i>pâturer</i>	386
Encadré 6.8 Les premières données définitionnelles pour l'accès aux lexies liées à <i>croissant</i>	387
Encadré 6.9 Les données du deuxième article du nom <i>croissant</i>	387
Encadré 6.10 Les premières données définitionnelles pour l'accès aux lexies liées à <i>rejoindre</i>	388
Encadré 6.11 Origine et associations du verbe <i>rejoindre</i>	389
Encadré 6.12 Les données définitionnelles du mot <i>où</i>	390
Encadré 6.13 Les exemples illustrant l'article I du verbe <i>rejoindre</i>	395
Encadré 6.14 Exemples du premier article correspondant au mot <i>où</i>	397
Encadré 6.15 Exemples du deuxième article correspondant au mot <i>où</i>	398
Encadré 6.16 L'exemple de l'article renvoyant à la locution <i>au moment où</i>	398
Encadré 6.17 L'exemple de l'article renvoyant à la locution <i>d'où</i>	399
Encadré 6.18 La requête sur la base de données.....	402
Encadré 6.19 Les données élémentaires d'articles liés à un mot-forme.....	403
Encadré 6.20 Les données d'un article complet.....	403

Liste de reproductions

Reproduction 3.1 Articles extraits du <i>Dicionário Francês-Português Verbo/Hachette</i>	160
Reproduction 3.2 Articles extraits, respectivement, du <i>Minidicionário Espanhol-Português/Pt-Es (Atica)</i> et du <i>Dicionário Oxford escolar para estudantes brasileiros de inglês</i>	161

Reproduction 3.3 Articles extraits, respectivement, du <i>Michaelis, Dicionário Escolar de Francês</i> et du <i>Larousse Brésilien, Dictionnaire Mini</i>	161
Reproduction 3.4 Articles extraits du <i>Password, English Dictionary for Speakers of Portuguese</i>	164
Reproduction 3.5 Alexandria édition familiale (recherche fr-pt).....	169
Reproduction 3.6 Page d'accueil de la BLF.....	172
Reproduction 3.7 Aperçu de la fonction « Find information on » extrait de la BLF.....	173
Reproduction 3.8 Extrait de l'entrée du mot "outil" du DAFLES.....	173
Reproduction 3.9 Extrait de l'article du mot « outil » du DAFLES.....	174
Reproduction 3.10 Fonction « d'aide à la lecture » extraite de la BLF (Verlinde <i>et al.</i> , 2010).....	176
Reproduction 5.1 La concordance des temps verbaux (VH : 670).....	284
Reproduction 5.2 La préposition <i>sur</i> (VH : 678).....	284
Reproduction 5.3 L'article <i>où</i> (BAB).....	303
Reproduction 5.4 Article « où » de REV.....	304
Reproduction 5.5 Article « où » de HVM.....	304
Reproduction 5.6 Article <i>où</i> de DOM.....	305
Reproduction 5.7 Article <i>où</i> de ME.....	305
Reproduction 5.8 Article <i>où</i> de LM.....	306
Reproduction 5.9 Article <i>où</i> de PL.....	306
Reproduction 5.10 Article <i>où</i> de WMF.....	306
Reproduction 5.11 Article <i>où</i> de PC.....	308
Reproduction 5.12 Article <i>rejoindre</i> de DAP.....	312
Reproduction 5.13 Article <i>rejoindre</i> de DOM.....	312
Reproduction 5.14 Article <i>rejoindre</i> de WMF.....	313
Reproduction 5.15 Article <i>rejoindre</i> de PC.....	314
Reproduction 5.16 Article <i>rejoindre</i> de VH.....	315
Reproduction 5.17 Article <i>moyen</i> de FRE.....	318
Reproduction 5.18 Article <i>moyen</i> de PL.....	318
Reproduction 5.19 Article <i>moyen</i> de WMF.....	318
Reproduction 5.20 Article <i>moyenne</i> de ME.....	320
Reproduction 5.21 Acception <i>moyenne</i> de VH.....	320
Reproduction 5.22 Article <i>moyenne</i> de PC.....	320
Reproduction 5.23 Extrait de l'article <i>mettre</i> de DOM.....	324

Reproduction 5.24 Extrait de l'article <i>mettre</i> de SEN.....	325
Reproduction 5.25 Article <i>savoir</i> de HVM.....	327
Reproduction 5.26 Article <i>savoir</i> de PL.....	327
Reproduction 5.27 Article <i>savoir</i> de ME.....	328
Reproduction 5.28 Article <i>savoir</i> de PR.....	328
Reproduction 5.29 Article <i>savoir</i> de DOM.....	329
Reproduction 5.30 Article <i>savoir</i> de WMF.....	329
Reproduction 5.31 Extrait de l'article <i>savoir</i> de VH.....	330
Reproduction 5.32 Article <i>vol</i> de LM.....	342
Reproduction 5.33 Article <i>fin</i> de ME.....	342
Reproduction 5.34 Article <i>car</i> de DAP.....	342
Reproduction 5.35 Articles <i>car</i> de VH.....	342
Reproduction 5.36 Articles <i>fin</i> de HVM.....	342
Reproduction 5.37 Articles <i>derrière</i> de HVM.....	342
Reproduction 5.38 Articles <i>mode</i> de PL.....	343
Reproduction 5.39 Article <i>derrière</i> de PL.....	343
Reproduction 5.40 Articles <i>vol</i> de WMF.....	343
Reproduction 5.41 Article <i>plus</i> de WMF.....	343
Reproduction 5.42 Articles <i>règle</i> de DOM.....	343
Reproduction 5.43 Articles <i>derrière</i> de DOM.....	343
Reproduction 5.44 Articles <i>moyen</i> de PC.....	344
Reproduction 5.45 Articles <i>plus</i> de PC.....	344
Reproduction 5.46 Article <i>rejoindre</i> de VH.....	348
Reproduction 5.47 Article <i>savoir</i> de PL.....	348
Reproduction 5.48 Article <i>savoir</i> de LM.....	348
Reproduction 5.49 Article <i>descendre</i> de WMF.....	352
Reproduction 5.50 Extrait de l'article <i>descendre</i> de VH.....	352
Reproduction 5.51 Article <i>place</i> de ME.....	354
Reproduction 5.52 Article <i>mettre</i> de BV.....	354
Reproduction 5.53 Article <i>mettre</i> de PL.....	354
Reproduction 5.54 Article <i>moment</i> de HVM.....	355

Reproduction 5.55 Article <i>moment</i> de MR.....	355
Reproduction 5.56 Article <i>mise</i> de PR.....	355
Reproduction 5.58 Article <i>où</i> de DOM.....	356
Reproduction 5.59 Extrait de l'article <i>mettre</i> de DOM.....	356
Reproduction 5.60 Article <i>où</i> de WMF.....	356
Reproduction 5.61 Article <i>mettre</i> de WMF.....	356
Reproduction 5.62 Extrait de article <i>mettre</i> de FRE.....	357
Reproduction 5.63 Article <i>mettre</i> de REV.....	358
Reproduction 5.64 Extrait de l'article <i>couper</i> de SEN.....	360
Reproduction 5.65 Extrait du lien « ne plus fréquenter qqn » de SEN.....	361
Reproduction 5.66 Extrait de l'article <i>mettre</i> de SEN.....	361
Reproduction 5.67 Article <i>croque-monsieur</i> de LM.....	365
Reproduction 5.68 Article <i>croque-monsieur</i> de PC.....	365
Reproduction 5.69 Article <i>croque-madame</i> de LMB.....	366
Reproduction 5.70 Article <i>croissant</i> de ME.....	366
Reproduction 5.71 Article <i>RMI</i> de HVM.....	367
Reproduction 5.72 Article <i>RMI</i> de LMB.....	367
Reproduction 5.73 Article <i>CAP</i> de LP.....	367
Reproduction 5.74 Article <i>CAP</i> de PL.....	367
Reproduction 5.75 Article <i>arrondissement</i> de BAB.....	368
Reproduction 5.76 Article <i>pain</i> de LMB.....	368
Reproduction 5.77 Article <i>césars</i> de LP.....	368

Liste de tableaux

Tableau 4.1 Participants de la première recherche.....	193
Tableau 4.2 Le nombre de questions consultées du DB.....	208
Tableau 4.3 Résultats du deuxième test : questions répondues avec consultation du DB et sans consultation du DB.....	208
Tableau 4.4 Préférences des articles préparés <i>ad hoc</i>	225
Tableau 4.5 Les données essentielles dans le DB d'après les apprenants.....	228

Tableau 4.6 Le profil des apprenants de la deuxième recherche expérimentale.....	238
Tableau 4.7 L'usage du DB par les apprenants de la deuxième recherche expérimentale.....	239
Tableau 4.8 Les sous-groupes de la deuxième recherche.....	242
Tableau 4.9 Les unités soulignées par les participants lors du pré-test.....	243
Tableau 4.10 Pré-test de compréhension de la deuxième recherche.....	244
Tableau 4.11 Les résultats du post-test avec un DB.....	246
Tableau 4.12 Les résultats du post-test avec le DAFLES.....	248
Tableau 4.13 Le résultat du test d'apprentissage.....	253
Tableau 5.1 Synopsis du corpus de DB (fr-pt) sur papier.....	269
Tableau 5.2 Analyse de la mégastructure des DB.....	273
Tableau 5.3 Analyse des textes de présentation et mode d'emploi.....	277
Tableau 5.4 Les DB et leurs suppléments de grammaire.....	282
Tableau 5.5 Aperçu d'éléments de la macrostructure des dictionnaires.....	290
Tableau 5.6 Les lexies qui ne sont pas trouvées dans les DB.....	291
Tableau 5.7 Différents articles pour « entamer ».....	294
Tableau 5.8 Différents articles pour « figer ».....	294
Tableau 5.9 Classification des DB selon leur macrostructure.....	296
Tableau 5.10 Les articles à mettre en rapport pour l'analyse de la microstructure.....	299
Tableau 5.11 La microstructure de l'article « où ».....	301
Tableau 5.12 La microstructure de l'article « rejoindre ».....	310
Tableau 5.13 La microstructure de l'article « moyenne ».....	316
Tableau 5.14 La microstructure de l'unité « mettre en place ».....	322
Tableau 5.15 La microstructure de l'article « savoir ».....	326
Tableau 5.16 Exemples tirés de l'article « savoir ».....	349
Tableau 5.17 Exemples tirés de l'article « rejoindre ».....	350
Tableau 5.18 Exemples tirés des articles « enfin » et « donc ».....	351

Sommaire²

Liste d'abréviations.....	7
Liste d'encadrés.....	8
Liste de reproductions.....	8
Liste de tableaux.....	11
Introduction.....	15
Chapitre 1 – De la lecture vers l'enseignement-apprentissage de la langue à travers la lecture : le cas du français instrumental.....	22
1.1 La lecture en langue étrangère.....	25
1.2 Considérations sur l'enseignement de français instrumental au Brésil.....	44
1.3 Récapitulation et considérations finales.....	56
Chapitre 2 - Acquisition lexicale en langue étrangère et compréhension écrite.....	60
2.1 Considérations générales sur l'enseignement-apprentissage du vocabulaire en langue étrangère.....	61
2.2 Le rôle du lexique dans la compréhension écrite en LE.....	76
2.3 Quelques considérations sur les mots et le sens.....	83
2.4 Récapitulation et considérations finales.....	103
Chapitre 3 – Le cadre de la lexicographie pédagogique.....	111
3.1 Définition et enjeux de la lexicographie pédagogique.....	112
3.2 Repères historiques.....	118
3.3 Dictionnaires et projets lexicographiques pédagogiques destinés aux apprenants brésiliens de FLE.....	130
3.4 Considérations sur l'emploi du dictionnaire et la compréhension écrite en langue étrangère.....	136
3.5 Quelques notions fondamentales en lexicographie bilingue.....	149
3.6 Récapitulation et considérations finales.....	177
Chapitre 4 – L'usage de dictionnaires par des apprenants de français instrumental : les recherches expérimentales.....	185
4.1 Considérations préliminaires.....	187

² Une table des matières détaillée se trouve à la fin du document.

4.2 Renouveau de la recherche sur l'usage du dictionnaire et son effet chez des apprenants de français instrumental.....	190
4.3 La recherche sur deux types de dictionnaires et leur effet dans l'apprentissage lexical.....	233
4.4 Récapitulation et considérations finales.....	257
Chapitre 5 – Les dictionnaires bilingues à destination des apprenants brésiliens de français instrumental : une appréciation des principaux ouvrages.....	261
5.1 Considérations préliminaires et objectifs.....	262
5.2 Procédés méthodologiques.....	264
5.3 Analyse et appréciation de la mégastructure des DB.....	268
5.4 Analyse et appréciation de l'aspect relatif à l'aide communicative.....	287
5.5 Analyse et appréciation de l'aspect relatif à l'aide cognitive.....	336
5.6 Considérations finales.....	372
Chapitre 6 – La pré-construction d'un dictionnaire bilingue d'appui à la lecture et à l'apprentissage du vocabulaire.....	376
6.1 L'identification de l'unité lexicale.....	376
6.2 La construction de la référence.....	383
6.3 L'appui sur le contexte.....	390
6.4 Considérations finales : le programme pour la construction du dictionnaire.....	400
Conclusions.....	405
Références bibliographiques.....	417
Annexes.....	432
Table des matières.....	446

Introduction

Cette recherche, qui se situe dans le cadre de la lexicographie pédagogique et s'inspire particulièrement de la lexicographie fonctionnelle, trouve sa plus forte motivation à partir d'une situation d'enseignement : les cours de lecture-compréhension en français dispensés à des étudiants au Brésil, plus communément connu comme français instrumental. C'est sur les particularités de cette approche didactique et les caractéristiques du public auquel elle se destine que nous nous penchons afin d'apporter nos contributions à la réflexion concernant les rapports entre acquisition d'une compétence de lecture en langue étrangère et étude lexicale, d'une part, et compréhension écrite et support de consultation lexicale, d'autre part.

Nées au Brésil dans les années 1970, les classes de français instrumental réunissent un public d'apprenants issus de différentes filières universitaires dont l'objectif premier est de lire en français. Mais pour quoi faire ? S'il y a 40 ans environ l'accès à des documents scientifiques appartenant à leur domaine d'études en était l'une des raisons le plus fréquemment évoquée, leurs intérêts ne semblent plus s'y limiter de nos jours. En effet, d'après les déclarations des étudiants, les motivations qui les poussent à chercher un tel enseignement sont beaucoup plus variées, voire plus floues, et vont vers un besoin d'apprentissage plus large. C'est aux informations les plus courantes, telles que celles diffusées par la presse, aux nouveautés de la mode ou de la culture, aux littératures non habituelles que l'on s'intéresse également. Situation qui nous amène à supposer que c'est vers d'autres horizons discursifs et culturels qu'ils cherchent à se tourner lorsqu'ils ont la possibilité de le faire, stimulés sans doute aussi par, outre la pression dans ce sens du milieu universitaire, ce qu'Édouard Glissant (2010) appelle « l'imaginaire des langues » ou « la présence à toutes les langues du monde ».

Fondé sur une méthodologie non conventionnelle et en se proposant de développer chez ces apprenants la compétence de compréhension écrite, le français instrumental a souvent le mérite de faire une vraie introduction à la langue française. Cela parce que cet enseignement allie certaines caractéristiques du français sur objectifs spécifiques, le fait d'être centré sur un objectif bien précis, destiné à un public circonscrit (universitaire), à une approche élémentaire de la langue, étant donné que la plupart des étudiants sont débutants complets en français. C'est un deuxième trait qui les distingue d'autres groupes d'apprenants et a des conséquences sur l'approche méthodologique pratiquée en classe, de même que sur leurs rapports avec les supports linguistiques de consultation, dont le dictionnaire.

A ce propos, les enseignants ont beau leur en interdire l'usage ou leur suggérer l'emploi de dictionnaires monolingues, ceux qui plus traditionnellement tiennent compte des significations des mots et présentent une description linguistique du lexique. Mais les apprenants, quant à eux, ont besoin le plus souvent de s'appuyer sur le dictionnaire et c'est le dictionnaire bilingue

qu'ils préfèrent (voir, entre autres, Welker, 2006 et notre propre étude pilote, Loguercio, 2007), celui qui met en rapport un mot et leurs traductions possibles. On voit se créer alors dans ces classes une sorte de tension entre la demande des enseignants, leurs principes pédagogiques, et les comportements des apprenants, leurs stratégies de lecture. D'une part, les premiers savent que l'activité de lecture dépasse de loin le déchiffrement du texte et que le processus d'inférence des contenus joue un rôle primordial pour entamer la compréhension. Ils savent également que la mise en équivalence lexicale mise en place par les dictionnaires bilingues est trompeuse dans la mesure où elle crée l'illusion d'une correspondance entre les signes linguistiques qui n'existe pas en réalité en dehors des situations de communication. D'autre part, les seconds ne peuvent pas se passer des consultations sur le lexique lorsqu'ils lisent, puisque les indices sur lesquels ils s'appuient pour pouvoir inférer sont souvent perçus comme insuffisants. Dans ce cas, le dictionnaire monolingue, le plus indiqué par l'enseignant, n'est souvent pas très utile, car les apprenants débutants en langue étrangère ne peuvent pas le comprendre (ou pas le comprendre complètement). Par conséquent, ce n'est pas que le dictionnaire bilingue réponde au mieux à leurs besoins – en vérité, ils n'arrivent pas toujours à en tirer vraiment profit –, mais c'est qu'il reste très souvent leur seul recours.

Entre ces deux types de dictionnaires, qui varient énormément d'un ouvrage à l'autre, existent d'autres modèles (les dictionnaires hybrides, par exemple) et d'autres outils lexicographiques (comme les bases de données disponibles aujourd'hui en ligne) qui essaient de répondre à différents besoins et de servir à des publics les plus variés. En général, ces outils restent cependant écartés des classes de lecture, soit parce qu'on insiste pour en éviter l'usage, soit parce qu'ils sont en effet peu connus des enseignants eux-mêmes, c'est-à-dire qu'ils n'ont pas été analysés en détail et n'ont pas fait l'objet de réflexions.

Cette situation, qui ne se restreint sans doute pas aux classes de français instrumental, est le reflet, nous semble-t-il, d'une conception didactique des langues étrangères qui pendant longtemps s'est désintéressée de l'étude lexicale (Galisson, 1991 et autres ; Laufer, 1986 ; Bogaards, 1994 ; Pietraróia, 1997) et qui n'a pas su aider ni l'enseignant ni l'apprenant à l'intégrer aux pratiques d'enseignement-apprentissage. Si le lexique vit aujourd'hui un regain d'intérêt pour ce qui est de l'acquisition des langues, dû plutôt à de nouvelles expériences pédagogiques – comme les méthodes d'intercompréhension – de même qu'à des approches linguistiques qui privilégient l'observation lexicale – comme les analyses automatiques du langage fondées sur des corpus, par exemple –, certaines habitudes et croyances semblent se perpétuer en classe.

A côté de cela, d'autres considérations en ce qui concerne ce groupe d'apprenants, leur parcours d'apprentissage et l'usage des dictionnaires sont à faire.

Premièrement, c'est justement parce qu'il s'agit d'un public qui tend à avoir une connaissance restreinte de la langue étudiée – dans la mesure où son expérience en classe de français se

limite au développement d'une seule compétence communicative, la compréhension écrite – qu'il a besoin d'outils qui puissent combler certaines insuffisances au cours de son parcours d'apprentissage et lors de ses lectures. En effet les conditions d'un tel enseignement, qui est d'une durée assez réduite par rapport à d'autres, poussent davantage l'apprenant vers une prise d'autonomie rapide à l'égard de la médiation enseignante. Cette expérience n'aura par conséquent des effets positifs à long terme pour lui que s'il peut donner suite à ses études linguistiques. Cela passe, entre autres, par des situations de consultation sur la langue, motivées non pas seulement par un manque de vocabulaire, mais par un besoin d'apprentissage plus large sur le fonctionnement linguistique et discursif de l'idiome concerné.

Deuxièmement, les outils pédagogiques qui accompagnent les apprenants au cours de leurs activités et de l'apprentissage des langues, comme les dictionnaires, ne peuvent pas être utiles à tous les publics à la fois ni dans toutes les situations de consultation. Leurs besoins d'information se distinguent essentiellement par l'activité communicative entreprise, celle qui les motive pour consulter le dictionnaire, et par leur niveau de maîtrise linguistique. Il n'y aurait pas de raison de parler de didactique ni de lexicographie pédagogique d'ailleurs si l'on ne prenait pas en compte ces variables.

Enfin, deux autres données à propos des dictionnaires eux-mêmes sont à revoir. D'une part, si certains dictionnaires, dont les bilingues, sont censés aider le lecteur allophone, entre autres, à comprendre des écrits, eux aussi sont marqués par de grands décalages qu'il faut bien connaître. A part cela, ce qui fait leur similitude, à savoir le fait de mettre en rapport une unité lexicale et ses équivalences possibles dans une autre langue, ne garantit pas finalement leur efficacité pour la compréhension. Or la question à laquelle ils essaient de répondre lorsqu'on est en situation de décodage est « comment *l'on traduit* un mot donné en langue étrangère dans ma langue maternelle ? » et non pas « que *comprend-on* par ce mot ? », ce qui pose une différence de principe considérable. D'autre part, même si un dictionnaire destiné spécifiquement à la lecture a déjà été envisagé par certains théoriciens de la lexicographie (Duda et al. 1986 *apud* Carvalho, 2001 ; Hausmann, 2002 ; Béjoint, 2003 ; Welker, 2008), il n'a jamais été réalisé, au moins non pas pour le public qui nous intéresse, l'étudiant allophone débutant en langue étrangère.

Dans ce cadre, nous nous proposons dans cette thèse de tracer les paramètres qui permettent l'élaboration d'un outil lexicographique à destination des apprenants brésiliens débutants en FLE. Il s'agit de lancer les bases conceptuelles et méthodologiques pour un dictionnaire dont le public cible est fait plus précisément d'étudiants qui se voient de plus en plus facilement en présence d'écrits divers en français mais, d'un autre côté, n'ont pas l'occasion de suivre une formation plus complète en FLE et sont donc obligés de se perfectionner tout seuls.

Pour aboutir à cet objectif principal, des objectifs opérationnels sont à poursuivre, tels que :

- déterminer la place du vocabulaire dans le cadre de l'enseignement-apprentissage de la lecture en langue étrangère et particulièrement dans l'approche du français instrumental,
- faire le lien entre les notions lexicologiques et sémantiques pouvant soutenir le travail sur le lexique dans le cadre d'un tel enseignement et dans le cadre de l'élaboration d'un dictionnaire pédagogique,
- déterminer la place de cet outil dans le cadre de la lexicographie pédagogique,
- identifier les besoins particuliers à ces apprenants en ce qui concerne leurs difficultés de compréhension et les situations où ils peuvent tirer profit des outils lexicographiques pour les minimiser,
- identifier les atouts et les faiblesses des dictionnaires déjà disponibles pour ces apprenants, riches de potentialités, afin d'estimer ce qui est à réutiliser ou à abandonner.

Nous tâchons d'accomplir ces objectifs au cours de six chapitres qui s'organisent comme suit.

Le **premier chapitre** est divisé en deux parties. D'abord, nous faisons le point sur les approches didactiques qui se sont développées sur la lecture en langue étrangère, et particulièrement en FLE, à partir des années 1970. De là ressortent les présupposés les plus partagés par les didacticiens et linguistes de même que les enjeux d'un tel apprentissage, mis en avant par les résultats de recherches et de nouvelles expériences en acquisition de lecture développées spécialement au long des deux dernières décennies. Ensuite, nous situons historiquement et théoriquement le dispositif pédagogique connu dans des universités latino-américaines par l'appellation de français instrumental. Il nous intéresse dans cette deuxième partie de signaler les particularités de cet enseignement par rapport à d'autres approches didactiques, sa portée et ses limites.

Le **deuxième chapitre** est consacré à trois sujets qui nous aident à soutenir l'étude sur le vocabulaire au sein de pratiques enseignantes pour faire acquérir la compétence de compréhension écrite en une langue autre que la langue maternelle. Premièrement, il porte sur l'enseignement-apprentissage du vocabulaire en langue étrangère. Nous reprenons des considérations pédagogiques générales sur la construction de la connaissance et aboutissons à des approches d'enseignement du vocabulaire dans les didactiques de langues étrangères. Deuxièmement, il porte sur le rôle lexical pour la compréhension écrite en langue étrangère. Deux études expérimentales menées avec des apprenants adultes de langues étrangères – l'une fondée sur un groupe d'étudiants brésiliens de FLE et l'autre sur un groupe d'apprenants français débutants soit en catalan soit en italien – nous aident à clarifier le rapport entre la construction du sens en lecture et le traitement lexical. Et troisièmement, il porte sur les

apports de la lexicologie et, plus spécialement, de la sémantique lexicale autant pour les didactiques des langues que pour les ouvrages de référence sur les langues.

Dans le **troisième chapitre** nous entrons dans le domaine de la lexicographie pédagogique. Ce chapitre réunit quatre sujets essentiels :

- la définition du champ d'une lexicographie qui mérite d'être qualifiée de « pédagogique », suivie par une reprise historique de la considération du dictionnaire comme outil d'apprentissage des langues,
- les projets en lexicographie pédagogique et certains dictionnaires présentant des propos innovateurs qui se présentent actuellement aux apprenants brésiliens de FLE,
- le rapport entre l'usage du dictionnaire et la compréhension écrite en langue étrangère,
- la lexicographie bilingue et les voies qui s'ouvrent de nos jours pour la création d'outils d'appui lexical à la lecture-compréhension en langue étrangère.

Le **quatrième chapitre** décrit les deux recherches expérimentales que nous avons menées dans le cadre de cette thèse. Après avoir justifié leur réalisation et expliqué les méthodes employées, nous décrivons notre première recherche. Il s'agit d'une étude exploratoire, faite auprès de soixante deux élèves brésiliens de français instrumental, pour laquelle deux procédés méthodologiques sont combinés : l'application d'un questionnaire et la réalisation de deux expérimentations (une étude pré-expérimentale et l'application d'un pseudo-test de compréhension visant à obtenir leurs avis sur certains modèles de dictionnaires). Ces procédés nous aident à répondre plus précisément aux questions suivantes :

- quelles sont les principales caractéristiques du public visé ?
- quelles difficultés linguistiques ce lecteur-apprenant rencontre-t-il lors de l'activité de compréhension écrite en français ?
- quels sont les effets de l'emploi du dictionnaire bilingue pour la compréhension écrite chez ce public ?
- a-t-il des préférences quant au choix d'un dictionnaire bilingue ? sur quelles caractéristiques microstructurelles spécialement s'appuient-elles ?

Si cette étude nous aide à voir plus clairement le rapport de ces apprenants avec le dictionnaire bilingue lors de la lecture et l'effet de son usage pour la compréhension la plus immédiate de documents écrits, elle ne nous permet pas de vérifier l'effet de l'emploi du dictionnaire sur l'apprentissage du vocabulaire. C'est pour répondre notamment alors à la question « quels sont les effets de la consultation du dictionnaire dans l'apprentissage lexical des apprenants de français instrumental ? » que nous réalisons une deuxième recherche expérimentale. Celle-ci a recours, outre à l'application d'un questionnaire, à l'observation participante et à l'application de tests sous contrôle du chercheur qui met en contraste deux

groupes d'apprenants composés par des étudiants d'un niveau débutant : un groupe qui s'appuie sur la consultation d'un dictionnaire bilingue pour accomplir les activités proposées et un groupe qui s'appuie sur un dictionnaire d'apprentissage multifonctionnel disponible en ligne fait pour des apprenants de FLE. Cette deuxième expérience complète ainsi la première et nous fournit des pistes précieuses pour la suite de la thèse. Puisque nous considérons le fait que ces recherches apportent des contributions supplémentaires au domaine de la lexicographie pédagogique qui se sert très souvent de recherches empiriques, nous commentons également leurs avantages et leurs limites en ce qui concerne les méthodes utilisées.

Ces expériences sont suivies d'un **cinquième chapitre** consacré à l'analyse d'un corpus de vingt et un dictionnaires composé des ouvrages les plus employés par ces apprenants en classe, mais aussi des ouvrages qui sont en concurrence avec les outils précédents et de ceux qui se trouvent disponibles actuellement en ligne et tendent à être de plus en plus utilisés. Nous cherchons dans ce chapitre à évaluer plus particulièrement les dictionnaires bilingues dans la direction français-portugais autant en ce qui concerne leur fonction communicative, c'est-à-dire leur potentiel d'aide à la compréhension des écrits en français, qu'en ce qui concerne leur fonction cognitive, relative à leur potentiel pédagogique. Cela passe évidemment par leur description qui implique notamment :

- de relever leurs caractéristiques générales (leur mégastucture),
- de décrire leurs caractéristiques « internes » (leur macrostructure et microstructure) en signalant leurs présupposés quant à l'utilisateur envisagé,
- de les mettre en rapport afin de dégager leurs apports pour un nouveau dictionnaire à élaborer.

La description et l'analyse que nous menons de ces dictionnaires nous aident finalement à identifier ce qui pourrait être gardé, amélioré ou changé dans le cadre d'une lexicographie pédagogique visant notre public-cible.

Le **sixième et dernier chapitre** est organisé en trois sections qui portent respectivement sur : l'identification de l'unité lexicale, la construction de la référence et l'appui sur le contexte. Nos objectifs sont de faire dialoguer la réflexion théorique issue notamment des considérations de la lexicologie et de la sémantique lexicale avec les données issues des recherches expérimentales et avec tout ce qui a pu être relevé des dictionnaires analysés. Les notions reflétées dans l'organisation de ce chapitre ont été introduites principalement au deuxième chapitre afin de soutenir un travail sur le vocabulaire au sein d'une approche enseignante de la lecture en langue étrangère et sont rappelées pour deux raisons fondamentales : elles aident à organiser la mise en place de l'outil lexicographique visé, d'une part, et elles constituent en elles-mêmes des savoirs à faire acquérir aux apprenants afin qu'ils puissent développer une

compétence d'apprentissage linguistique, d'autre part. L'adoption de cette perspective nous a été permise par l'approche des fonctions lexicographiques (Tarp, 2006, 2008, 2009, 2010) qui conçoit le dictionnaire principalement sur deux dimensions fonctionnelles, la communicative et la cognitive. Les propositions que nous formulons dans cette thèse ont des retombées particulièrement importantes sur la microstructure du dictionnaire, la partie où se concentre le travail de didactisation requis par un tel projet.

CHAPITRE 1

De la lecture vers l'enseignement-apprentissage de la langue à travers la lecture : le cas du français instrumental

*« Lire et ne rien entendre est comme
chasser et ne rien prendre. »
(Proverbe français)*

*« La lecture-compréhension d'une part suppose que les élèves
aient acquis la capacité à déchiffrer [...],
et d'autre part place les élèves dans une situation de communication particulière.
Le « sens » n'est pas le fait d'une co-production de deux (au moins) interlocuteurs
dans une situation particulière d'énonciation,
il est l'affaire d'un lecteur et d'un texte. »
(B. Lahire, 2008, p. 89)*

Pendant longtemps la lecture, ou plutôt l'acte de lire, se confondait plus ou moins avec la « découverte », comme la perception de quelque chose d'inconnue, notamment lorsqu'on est en train d'apprendre à lire, ou la « réception » du sens d'un texte par le moyen de l'appréhension d'une série d'orientations rendues par le scripteur à travers la langue. Le texte se résumait donc à une carte qu'il suffisait de bien savoir suivre pour arriver au trésor, le *sens*, donné alors de façon incontournable à tous les bons lecteurs.

La comparaison peut être un peu exagérée, mais elle rappelle quand même les émotions des enfants lors de leurs premières réussites en lecture et semble soutenir parfois des pratiques de lecture à l'âge adulte. Dues sans doute à certains modèles didactiques qui persistent, faute d'une réflexion en profondeur sur la lecture et/ou d'une lâcheté pédagogique qui amène à la réduire soit à un aperçu général du texte soit au travail de déchiffrement et compréhension des signes linguistiques, ces pratiques deviennent souvent évidentes en cours de langue étrangère quelle que soit sa modalité.

Mais cette confusion est due certainement aussi à deux autres raisons : à la polysémie de ce mot et à la complexité du processus qui est mis en jeu lors d'une lecture. Tout d'abord, convenons que le mot *lecture* peut recouvrir au moins trois phénomènes qu'il convient de toujours distinguer, même si chacun d'eux peut éclairer les deux autres :

1. Un *mode* de lire (une stratégie de lecture) étroitement lié à un (des) objectif(s) de lecture, d'où l'on peut dire « lecture à haute voix », « lecture sélective », « lecture linéaire », « lecture rapide », etc. ;
2. Le *processus* au moyen duquel le sujet réalise une lecture en construisant une représentation de ce qu'il lit (une action langagière du sujet, l'acte de lire) ;
3. Le *produit* d'une lecture (le(s) sens d'un texte pour le sujet, l'interprétation d'un texte, l'effet d'une lecture, la représentation mentale chez le sujet, etc.)

Si nous nous concentrons sur le second phénomène, le *processus*, il faut prendre en compte la multiplicité des facteurs et des compétences qui y sont, plutôt qu'impliqués, imbriqués et donc difficiles à dégager. Cela à un tel point que les recherches portant sur sa description et explication ont du mal, à un moment donné, à dépasser la formulation d'hypothèses. Dans les études menées à cette fin, un aspect peut toujours en cacher un autre, rendant impossible à discerner avec exactitude, dans une activité de lecture donnée, les éléments jouant pour la réussite et/ou ceux qui sont défailants. Cela n'empêche pas qu'on a pu dégager des pistes fortes en ce point et qu'on ne puisse pas continuer à s'appuyer sur les résultats d'expériences faites auprès de lecteurs (apprenants ou non) pour faire avancer la compréhension de l'enseignement-apprentissage d'une lecture *compétente* et ses pratiques.

Par ailleurs, quelques constatations, observées depuis longtemps elles aussi en ce qui concerne moins l'acte de lire (le processus) que ce qui en résulte chez les sujets (le produit), donnent des clés de recherche souvent avancées dans différentes études. Nous en reprenons ici quelques-unes, inspirées du travail de Chartier et Jouhaud (1989), afin d'introduire quelques éléments qui semblent admis par tous et qui servent donc de points de départ à toute réflexion sur la lecture, car elles portent sur les contrastes dans la réception des textes.

Or s'il s'avère difficile de montrer et d'expliquer comment « on lit », comment se forme ce « couplage » entre texte et lecteur lors de la construction du sens (selon le terme de Rastier, 2001), on a toutefois accès aux effets de cette pratique à la fois chez des sujets différents et dans des « communautés interprétatives » (Fish, 1980), ainsi qu'aux situations où elle se déroule.

1. D'abord, l'effet d'une lecture chez des sujets ou chez un même sujet lors d'une reprise d'un texte n'est jamais le même : diversité de lecteurs, ainsi que diversité de situations de lecture, impliquent diversité de caractères, d'humeurs, d'expériences, d'aptitudes et d'attentes, d'objectifs de lecture ; donc l'usage qu'on fait d'un même texte n'est jamais le même.
2. Tout cela déclenche évidemment des manières différentes de lire ; on ne lit jamais de la même façon, on ne relit pas de la même façon non plus. Cela signifie que des

stratégies différentes sont mises en œuvre à chaque lecture, bien qu'elles ne soient pas en nombre illimité. Et l'interprétation qui en résulte est elle aussi particulière.

3. Ces différences résultent également de l'écrit, de la manière dont il se présente au lecteur. « Il n'est pas de texte hors le support qui le donne à lire » (Chartier et Jouhaud, 1989 : 59), *support* ici renvoyant à la fois à « la mise en texte », la forme acquise par une écriture selon les stratégies du scripteur, et à « la mise en livre » (ou revue, ou journal, ou papier, ou numérique...), souvent différée par rapport à l'écriture et souvent aussi mise en place par un sujet autre que le scripteur. C'est-à-dire tout écrit est aussi un objet à part entière qui se donne à lire d'une certaine façon.
4. Cela peut être étendu au genre textuel (issu de classifications inscrites dans les cultures et dans l'histoire) qui assimile le texte à lire à d'autres textes déjà lus, et qui indique ainsi au lecteur dans quelle classe, dans quel pré-savoir l'inscrire. Ces représentations créent donc, au cours des expériences avec des écrits, un « protocole de lecture, indice identificateur » (*op. cit.* : 66) partagé par une communauté interprétative.

Ces quelques constatations suffisent déjà pour conclure sur ce que ne peut pas être l'acte de lire : il n'est pas une manière de lire (à haute voix, silencieusement, ou de façon linéaire, rapide, etc.) ; il ne s'arrête pas au décodage, au déchiffrement de mots, en allant toujours vers des représentations ; il n'est pas une fin en lui-même, il sert à quelque chose d'autre ; il ne résulte pas de l'envoi direct d'un message du scripteur au lecteur, puisqu'il se réalise à travers un support, un objet ; il n'est jamais tout à fait original à un lecteur³, puisqu'il s'inscrit dans un pré-savoir, dans une catégorie d'actions partagée socialement. En bref, on comprend bien pourquoi il ne peut pas être une « découverte » ou une « réception » d'un message, mais un parcours à la fois construit et suivi par chaque lecteur, dans une situation donnée, à travers lequel il se représente un contenu, stabilisé temporairement, car refait à son tour à chaque reprise du texte, à chaque acte de lire.

C'est à la compréhension de tout ce qui converge dans ce *parcours* (processus) ou dans cette *construction*, et aux différents *modes* de l'effectuer, que nous consacrons les sections suivantes, plus particulièrement lorsque ce parcours est à faire en langue étrangère (désormais LE) par des sujets déjà lecteurs en langue maternelle (LM). Cet aperçu aide à encadrer le dispositif pédagogique qui s'est développé et diffusé en Amérique latine sous l'appellation de « français instrumental », auquel nous destinons la deuxième partie de ce chapitre.

³ Cela est vrai, en général, même pour les enfants pré-alphabétisés, puisque avant d'apprendre à lire, ils ont souvent déjà eu contact avec des textes, des écrits, et très souvent une pratique de lecture de leurs proches, qu'ils observent et tendent à imiter en donnant du sens aux signes qu'ils ne comprennent pas encore.

1.1 La lecture en langue étrangère

1.1.1 La lecture du sens : en guise d'introduction

Longtemps reléguée à un second plan dans l'enseignement de LE (notamment à partir du début du XX^e siècle, quand les approches didactiques ont mis en valeur l'oral au détriment de l'écrit), la lecture n'a reçu une attention particulière des didacticiens qu'à la fin des années 1960. Ce regain d'intérêt est dû en grande partie aux recherches anglophones en psycholinguistique réalisées à l'aide du tachistoscope qui révélait, entre autres, que la perception du lecteur était liée à ses connaissances préalables. Deux ouvrages fondamentaux ont été publiés dans ce domaine : *Reading : a psycholinguistic guessing game* de Goodman (1967) et *Understanding Reading* de Smith (1971).

Goodman développe l'idée selon laquelle la lecture se fait à partir de la confrontation des informations textuelles et contextuelles et qu'elle est guidée par les hypothèses et les anticipations du lecteur. C'est la notion de lecture descendante qui est mise en valeur dans ce cas et la stratégie d'inférence des significations. Smith attire l'attention sur le fait que lire correspond à une activité du sujet consistant à poser des questions au texte, formuler des hypothèses à partir des informations visuelles (le support textuel) et non-visuelles (les connaissances). Dans cette activité, la compréhension en est plutôt le fondement et non pas la conséquence. Fondé sur un modèle constructiviste de lecture, il s'appuie sur l'observation de la mémoire lors du traitement des informations. C'est la mémoire à long terme, où se trouve toute notre connaissance du monde, qui constitue la structure cognitive de l'individu, c'est-à-dire un réseau de rapports organisés en catégories arbitraires, mais déterminées par l'environnement culturel du sujet. A cette mémoire n'est associé que ce qui a un sens, une valeur significative pour le sujet. Autrement dit, on ne lit pas ce qui ne fait pas sens.

Sur cet arrière-plan et sensible à une demande de certains publics d'apprenants pour lesquels apprendre la langue française doit surtout servir à la compréhension de textes, qui réclament donc le droit d'apprendre à lire en français, Coste (1974) entame une réflexion sur la *lecture du sens* en France qui va finalement constituer la base de *l'approche globale* employée désormais dans les cours de FLE. En attirant l'attention sur des aspects d'un « savoir-lire » qui ne se réduit pas à un « avoir appris à lire », l'auteur introduit les clés nécessaires pour le développement d'une pédagogie de la lecture en LE.

Il distingue d'abord deux types de processus de lecture, d'où résultent deux types d'apprentissage :

- la lecture indirecte, celle qui est oralisée et se rapporte à l'apprentissage de la lecture en langue maternelle (LM), pratiquée lors de l'alphabétisation, par exemple,

- et la lecture directe, réalisée par ceux qui ont déjà appris à lire et qui n'ont pas besoin de la médiation de l'oral pour attribuer un sens à l'énoncé écrit, et pratiquée, entre autres, en classe de LE.

Cette distinction touche spécialement à la manière d'accéder au sens : pour la première, l'oralisation, c'est-à-dire la lecture à haute voix, constitue un support d'accès au sens ; pour la seconde, c'est sur les formes de l'écrit que le lecteur s'appuie pour y arriver⁴. C'est à cette deuxième façon de lire, qui suppose donc une compétence déjà acquise, que l'auteur s'intéresse et pour laquelle il rappelle quelques points.

D'abord, il faut admettre qu'on ne reconnaît pas une à une les unités inférieures du discours lorsqu'on lit, c'est-à-dire on ne lit pas de façon graduelle, ni les unités que constituent les mots (ce qui paraît plus évident), ni chacun des mots qui constituent les énoncés eux-mêmes. Cela se vérifie plus ou moins aisément selon nos connaissances du sujet porté par le texte et notre familiarité avec son genre, et cela devient évident quand il s'agit d'un texte que nous-mêmes avons produit. D'où les fautes d'orthographe, le fait de prendre un mot pour un autre, de sauter des mots lors de la lecture, etc., et par voie de conséquence d'avoir toujours besoin que quelqu'un d'autre lise notre texte en procédant à des ajustements. La saisie des unités se fait donc de façon plutôt globale, en blocs, pourrait-on dire, ce qui montre que la reconnaissance des significations précède l'analyse de la lettre, « l'esprit plus rapide que la lettre », dit Coste (*op. cit.* : 41). En s'appuyant sur certains indices, on anticipe, on prédit les autres.

En effet, l'identification des unités, de ces blocs d'unités, renvoie à une classe qu'on a déjà en mémoire, parce qu'on maîtrise la langue et qu'on infère du contexte, de la situation, celle-ci étant également déjà connue. La construction du sens est faite ainsi « d'attentes et de surprises, de probabilités plus ou moins fortes, plus ou moins vérifiées » (*op. cit.* : 42) selon nos expériences, et cela à différents niveaux mis en jeu dans l'acte de la lecture : syntagmatique, textuel, contextuel... Cette mise en marche de prévisions, où plusieurs facteurs jouent ensemble et en même temps, permet une détente, permet de libérer l'attention, le lecteur (ainsi que l'auditeur également) n'étant pas obligé de faire attention à *tout* ce qu'il lit (ou écoute)⁵.

⁴ Les travaux en psycholinguistique soutiennent aujourd'hui qu'il y a une interaction en effet des codes phonologique et orthographique lors du décodage de l'écrit (Spinelli & Ferrand, 2005), le code phonologique intervenant notamment lors de la reconnaissance de mots difficiles, rares ou inconnus (Segui, 1992 ; Billières, 2005). Cela ne signifie pourtant pas que l'apprenant déjà lecteur en LM ait besoin de lire à haute voix, en oralisant les syllabes, pour accéder au sens de l'écrit en LE, au moins quant à ceux dont la LM est alphabétique comme le français. S'il y a oralisation de l'écrit, elle constitue plutôt une procédure de conversion de la forme orthographique en forme phonologique réalisée mentalement, comme représentation, à partir sans doute, au début, de la LM de l'apprenant ou d'autres langues qu'il maîtrise. Nous y reviendrons dans le deuxième chapitre.

⁵ Un parallèle peut être mis en place dans ce cas entre le processus de lecture et de l'écoute.

Mais puisque cet acte est étroitement lié à nos expériences (linguistiques, textuelles, situationnelles, référentielles, etc.), donc à nos présupposés et à nos objectifs, de même qu'il s'inscrit dans un lieu et dans un temps donnés, on lit différemment. Et les indices qui compteront certainement beaucoup pour un lecteur, c'est-à-dire sur lesquels il s'appuiera davantage, ne sont pas les mêmes pour un autre lecteur, de même que les anticipations qu'ils se construiront au fur à mesure de leur lecture. Ce qui permet à Coste (*op cit.* : 44) d'inscrire la lecture dans un acte énonciatif : « Différents filtres jouent, particuliers à chaque sujet et à chaque situation de lecture, dans cet acte d'énonciation qui consiste à lire ».

Même s'il n'aborde pas encore à ce moment la lecture en LE, il trace une possibilité d'approche dans le cadre de l'enseignement du FLE, fondée sur des constatations qu'il avance déjà dans ce texte. La lecture directe diffère de la lecture indirecte du fait qu'elle vise à donner du *sens* au texte et se réalise :

- de façon active (c'est l'acte d'un sujet),
- de façon plus globale que linéaire, plus discontinue que continue,
- en mettant en œuvre chez le sujet des connaissances et un savoir-faire, ainsi qu'une intention et une orientation de lecture,
- bref, en appréhendant le texte au moyen de caractéristiques linguistiques ou intratextuelles (constituées de plusieurs plans) et de variables intertextuelles ou extralinguistiques.

Cette nouvelle approche de l'écrit à cette époque-là, suite à des changements d'ordre économique et culturel qui vont redéfinir l'intérêt pour l'apprentissage et pour la diffusion de la langue française à l'étranger, va bouleverser la didactique du FLE. Car il n'y avait pas jusqu'à ce moment-là de réflexions suffisantes sur le traitement du sens en LE et la lecture de textes authentiques, réservée traditionnellement à des apprenants de niveaux avancés, se réduisait à l'étude de la grammaire ou à la traduction. La lecture communicative, nourrie par la sémantique, la linguistique énonciative, la pragmatique et la linguistique textuelle, récupèrent à juste titre l'étude du sens et de la dimension discursive des textes.

1.1.2 Considérations sur la lecture en langue étrangère

Les lectures du sens, c'est-à-dire celles réalisées par un sujet qui a déjà appris à lire et qui réussit, plus ou moins aisément selon la situation, à construire un sens à partir d'un texte et à bien mener son projet de lecture, divergent, certes, en tant qu'actes énonciatifs attachés à une situation donnée, mais convergent en tant qu'activités langagières par lesquelles le sens se construit. Il en va de même lorsqu'il s'agit de la lecture en LE pour des sujets qui ont déjà

appris à lire en LM. Ces deux types de lecture ne diffèrent pas dans leur nature, en tant qu'actions mises en œuvre par le sujet à travers le langage. C'est toujours lecture du sens. Mises à part les différences relatives à tous les facteurs de la situation de lecture, au code linguistique et culturel par lequel se construit le texte et à l'entrée du sujet dans cet acte, l'activité ne change pas. Cela distingue de façon irrémédiable, par conséquent, l'apprentissage de la lecture en LE de celui dit indirect lors de l'alphabétisation, appuyé sur l'oralisation et la syllabation.

S'il y a donc une première distinction à faire, c'est bien celle-ci : savoir lire en LE ne suppose pas avoir appris à lire dans cette langue à travers la reproduction d'un apprentissage en LM. Car l'apprentissage de lecture est pour toute la vie, dès qu'on la maîtrise, on ne l'oublie jamais et, que nous le voulions ou pas, nous ferons toujours du sens à partir des objets textuels et des signes qui le forment.

La maîtrise d'une langue et, plus globalement, d'un code culturel (reflété sur l'organisation textuelle, la mise en texte, la façon de se référer à l'extratextuel ou de s'adresser au lecteur, etc.), les supports d'un écrit, va évidemment demander un apprentissage. Mais puisqu'on a déjà appris à *lire le sens* en LM, cela se fera tout autrement⁶. L'enseignement-apprentissage de la lecture en LE suppose ainsi l'expérimentation et la mise en conscience de *modes* différents de lire, de *stratégies* de lectures nouvelles parfois, et spécialement de la prise de conscience de compétences déjà acquises. Ce n'est qu'appuyé sur notre expérience, sur les compétences qu'on porte déjà, qu'on peut en développer d'autres. Rien parmi les vécus des sujets ne s'efface jamais. C'est pourquoi, évidemment, les défaillances de lecture en LM, le manque d'habitude de lire, la familiarité plus ou moins forte avec un genre textuel... vont transparaître d'une certaine manière lors de l'apprentissage d'une LE et, en conséquence, vont créer des obstacles à cette activité.

Par ailleurs, ce *parcours* vers le sens construit à partir d'un écrit en LE n'est jamais tout à fait pareil au parcours qu'on se construit en LM, et cela indépendamment du niveau de maîtrise linguistique. Cette différence semble être pourtant moins dans le *processus* de construction du sens à proprement parler que dans le *mode* de lire. Les études développées en didactique du FLE et en psycholinguistique nous aident à éclaircir ces questions.

1.1.2.1 Les études en didactique du FLE

Les travaux actuels portant sur l'enseignement de la compréhension écrite en FLE sont tous redevables à deux ouvrages, tous les deux parus en 1979 : *Lire : du texte au sens*, de Vigner,

⁶ Au moins, en ce qui concerne les langues alphabétiques, comme nous l'avons déjà souligné.

et *Situations d'écrit*, où Moirand réunit ses travaux réalisés auprès de formateurs étrangers de français dans les années 1970. Ces textes ont le mérite de faire le point sur le traitement de l'écrit en didactique et de proposer les fondements de la lecture ainsi que de son enseignement dans une approche communicative. Nous reprenons les idées centrales du deuxième ouvrage, en ce qui concerne la réception⁷, puisqu'il s'adresse plus directement aux enseignants de FLE, en y ajoutant des propos également importants véhiculés dans le premier, ainsi que par d'autres auteurs.

1.1.2.1.1 *Cadre théorique et objectifs*

Les réflexions développées par Moirand (*op cit.*) sont notamment d'ordre méthodologique, c'est-à-dire qu'il ne s'agit pas de présenter une théorie ni d'appliquer non plus une théorie linguistique à l'enseignement de la lecture. Vues les demandes d'une population croissante autant en France qu'à l'étranger, l'auteur prétend à la fois trouver des techniques d'approche pédagogique et analyser des écrits ainsi que des situations d'écrit, tout en se fondant sur un référentiel théorique énonciatif.

Si l'on nomme d'habitude « approche globale » la façon dont on a travaillé didactiquement la compétence de lecture en classe de FLE, c'est moins pour soutenir une seule manière de lire que pour se détacher d'une tradition didactique qui ne permettait pas de lire autrement que sur le mode linéaire. Il s'agit dans le cadre communicatif de faire découvrir justement un éventail de possibilités pour entrer dans les textes, pour entamer le parcours du sens, toujours en conformité avec les situations et les objectifs de lecture. L'auteur elle-même l'explique à plusieurs reprises :

« Les batailles entre les tenants de la compréhension globale et ceux de la lecture linéaire (et même les partisans de la traduction) ne sont sans doute que de fausses querelles : seuls des objectifs de lecture bien définis pourront déterminer ce que l'on va lire (le choix des textes) et comment le lire (les stratégies de lecture). » (Moirand, 1979 : 19, c'est l'auteur qui le souligne).

C'est donc à partir de questions telles que : *à propos de quoi on écrit ? qui écrit ? à qui ? où ? quand ? pourquoi ?*, ou mieux : *pour quoi faire ?* que l'auteur va analyser les situations d'écrit, approfondir une conception de lecture en LE et, enfin, proposer des techniques à mettre en

⁷ L'ouvrage est divisé en deux parties : la première est consacrée à la compréhension de l'écrit, et la deuxième à la production.

œuvre dans les classes de FLE. En classe de lecture, il importe, de son point de vue, de repérer les indices linguistiques d'un discours qui renvoient à certains composants de base d'une *situation d'écrit*, d'une situation d'énonciation (sous-jacente à tout énoncé), et ainsi à l'identification de la fonction dominante ou de la valeur illocutive prépondérante d'un écrit. Autrement dit, le lecteur qui est dans une *situation de lecture*, et par là est censé pouvoir répondre *pour quoi faire*, est lui aussi en quête du *pour quoi faire* du scripteur ou, plus précisément, du *pourquoi* du texte qu'il a produit, bien que sa réponse dans ce cas relève des représentations qu'il se fait, ainsi que de son projet de lecture. Dans ce sens, Vigner (1979) nous parle d'une « superposition » de l'intention de signification (de la part du scripteur) et des hypothèses d'interprétation (de la part du lecteur). Cette superposition peut se manifester plus intégralement dans certains genres textuels (tels que les articles scientifiques, par exemple) ou partiellement dans d'autres cas.

Il s'agit ainsi soit de développer, soit de nourrir, soit simplement de faire découvrir une *compétence de communication* en LE qui dépasse la seule compétence linguistique.

1.1.2.1.2 *Présupposés et propositions de l'approche globale*

Avant de rendre compte d'une situation d'écrit en tant que lecteur, on est d'abord confronté à une *situation de lecture*. Celle-ci peut comprendre deux types plus larges : la lecture de type *captive*, celle qu'on fait souvent dans la rue par exemple, et la lecture de type *volontaire*, avec un but conscient. Si l'on considère que ce public d'apprenants a besoin de *lire pour s'informer*, dans un sens large⁸, c'est le *pour quoi faire* qui va déterminer d'abord le choix des lectures, et puis la manière de lire.

Les apprenants, par contre, n'en ont souvent pas conscience lorsqu'ils sont en classe de langue. D'une certaine manière, leurs attentes relatives aux cours de lecture en LE sont calquées sur leurs expériences passées en classe de LM et/ou de LE vécues dans leurs années scolaires. C'est donc à l'enseignant de leur rappeler que toute lecture, en tant qu'acte communicatif, relève d'un *projet*, d'un besoin ou d'une envie de lire, pour faire quelque chose, et qu'en fonction de ce projet et des circonstances de lecture, on lit différemment.

La *compétence de lecture*, qui englobe évidemment une compétence linguistique, discursive (savoir identifier les types d'écrits et les situations d'écrits) et des connaissances de références extralinguistiques (comme l'expérience en lecture en LM, par exemple), est comprise désormais comme la capacité :

⁸ *S'informer* dans ce cas peut correspondre à chercher une information précise, apprendre des nouvelles dans un journal, dans des magazines, étudier un sujet donné, etc.

- de trouver dans un texte l'information recherchée,
- d'interroger un écrit et de repérer des réponses,
- d'interpréter un texte de façon autonome,
- et nous ajoutons encore, de réussir à faire de l'information retenue, recherchée, ou de l'acte de lire ce qu'on voudrait faire, c'est-à-dire d'atteindre finalement le but qu'on s'est fixé lors d'une lecture consciente.

En partant de ces présupposés, ainsi que des hypothèses concernant la lecture de sens relevées déjà par Coste (1974) présentées précédemment, Moirand propose une *technique d'approche globale des écrits* (1979 : 23)⁹. L'objectif initial d'un cours de lecture en LE pour des adultes (des lecteurs en LM) est de faire prendre conscience de ses propres stratégies de lecture, puisque tout apprenant tend à des processus de régression lorsqu'il est devant un texte dans une langue qu'il ne maîtrise pas encore¹⁰. C'est par des documents reconnaissables tout de suite, c'est-à-dire qui ont une « image » prégnante, tels que des publicités, des dépliants, des modes d'emploi, etc., qu'elle suggère de commencer. L'approche de ces documents, conduite par l'enseignant, cherche à relever alors, parfois en commençant par l'observation des illustrations, des photos, des indices iconiques (description de l'architecture du texte et des fonctions de ces éléments), spatiaux et temporels, thématiques (repérage des mots-clés) et énonciatifs. Ces repères, trouvés de façon discontinue au travers de balayages successifs du texte, aident, tout d'abord, à faire dialoguer les apprenants avec l'écrit, en formulant des hypothèses diverses, puis à sensibiliser à une grammaire textuelle, et enfin à développer une compétence de production du sens à travers la lecture. Vigner (1979) parlera à ce propos d'une « démarche intégrative », l'acte de lire étant alors compris comme la formulation d'une hypothèse de signification redéfinie tout au long de la lecture.

Il faut prendre en compte, comme le signalent Cicurel et Moirand (1990), le fait que les situations de lecture en LE ne sont souvent pas les mêmes que celles que l'on connaît en LM. Bien souvent, les apprenants allophones n'habitent pas le pays où sont produits les documents, ce qui change complètement la situation de réception de l'écrit, et cela même de nos jours où la circulation de l'information se fait presque instantanément. En effet, puisqu'ils sont déconnectés de la réalité extralinguistique la plus immédiate où sont produits les documents, ils n'ont pas les mêmes attentes des lecteurs natifs, ils n'ont souvent pas accès à la diversité de l'information qui accompagne les écrits, y compris tout ce qui passe par la

⁹ Dans un autre texte, l'auteur précise que « l'approche dite globale n'est-elle *qu'une* stratégie d'enseignement découlant d'un objectif pédagogique précis. [...] Ce n'est donc pas une stratégie (ni même une technique) de lecture. (Lehmann & Moirand, 1980 : 74)

¹⁰ Moirand ne considère pas la situation des apprenants de FI telle qu'on la voit souvent au Brésil actuellement, à savoir des apprenants qui n'ont jamais étudié la langue française, n'ayant donc pas les connaissances les plus élémentaires de cette langue. Pourtant les techniques qu'elle y présente sont applicables à ce public quand même, ou tout au moins adaptables, comme nous le verrons plus tard.

diffusion orale¹¹. Tout cela entraîne des projets de lecture différents, surtout si l'on considère la lecture en classe (où les « projets » de lecture sont plutôt imposés), et joue un rôle essentiel dans les motivations du lecteur, dans son envie de lire.

Dans ce sens, la situation de lecture créée en classe par l'approche globale facilite aussi le transfert de certaines stratégies de lecture. Par le moyen de consignes de repérage de tels indices (des « images ») sur le texte et leur mise en rapport avec les fonctions principales du texte (descriptif, argumentatif, narratif, etc.), l'enseignant donne des objectifs précis et immédiats aux apprenants lors de cet apprentissage. Cette manière de procéder leur permet de se rendre compte de mouvements d'identification et d'anticipation mis en jeu lors de la lecture et d'acquérir une « compétence de lecture nouvelle » (Cicurel et Moirand, 1990). L'explicitation orale de leurs hypothèses et par la suite la discussion en classe aide à accélérer l'automatisation de ces procédés, à créer des habitudes de lecture, et donne aux apprenants de plus en plus confiance pour se lancer dans les textes. Le rôle du groupe dans cette classe est donc aussi important que celui de l'enseignant, car c'est souvent par des échanges et des confrontations entre ses pairs que l'apprenant avance.

Une notion est fondamentale dans cette approche et guide les techniques d'enseignement de la lecture en LE : celle d'*image(s) du texte*. On peut penser à l'image globale du texte (la forme du document et la distribution de l'écrit sur un support), mais on doit envisager également des « micro-images », c'est-à-dire les signifiants les plus divers dont l'écrit est fait. Aussi Moirand nous explique :

« De fait, pour que la forme globale des documents soit prégnante, sans doute faudrait-il les présenter à l'épiscopes, en réglant le diaphragme de telle sorte que le texte soit flou et que l'on ne voie que des ombres (comme quand la langue et l'écriture sont totalement inconnues). Dès que le diaphragme est bien réglé, l'œil accroche un signe (un signifiant mais avec son signifié) et la démarche ne peut plus être exclusivement sémasiologique. Le lecteur introduit alors ses propres connotations (quand ce ne sont pas ses propres obsessions !), connotations qui engendrent de nouvelles images du texte et donc d'autres interprétations. »
(Moirand, 1979 : 45)

C'est à partir donc d'un enchaînement d'images à la fois saisies du texte et projetées sur lui qu'on procède en lecture du sens. Il en va ainsi, par exemple, lorsqu'on est attiré par des mots qui se répètent, des sigles et des noms propres, des articulateurs, des familles de mots,

¹¹ C'est bien le cas de plusieurs apprenants d'une LE et des apprenants de FLE en Amérique latine.

des sous-titres, etc.¹². Cela a au moins deux conséquences pour l'enseignement-apprentissage : premièrement, les lecteurs lisent différemment, bien que les stratégies employées ne soient pas illimitées (nous aborderons ce sujet plus loin) ; deuxièmement, des stratégies différentes pour aborder un écrit, pour entrer dans un texte, peuvent être enseignées et pratiquées selon les besoins et les objectifs de lecture qu'on se donne.

Il en va ainsi, par exemple, pour la lecture de textes « longs » proposée à des apprenants qui ont déjà été introduits à un apprentissage de lecture en LE. L'approche de textes de dimensions plus proches de celles des écrits que les étudiants ou spécialistes ont le plus souvent besoin de lire constitue elle-même une stratégie d'enseignement, puisqu'elle facilite la mise en œuvre d'une lecture plus sélective, non linéaire. D'abord ce type de texte empêche tout de suite la tentation de l'explication exhaustive du matériel, deuxièmement il empêche également d'essayer une traduction (la lecture à travers le déchiffrement), et enfin il apprend un moyen autre (il y en a toujours plusieurs) d'aborder un tel texte non pas de façon linéaire. Trois distinctions avancées par Moirand (1979) s'avèrent importantes dans ce contexte :

- la traduction n'est pas à exclure de tout projet de lecture, dans la mesure où l'on peut évidemment y avoir recours à un certain moment, pour un certain morceau de l'écrit, mais l'apprenant ne peut la confondre avec la lecture elle-même ou, pire encore, avec la compréhension, étant donné que pour traduire il faut d'abord justement avoir compris ;
- le cours de lecture en LE ne peut pas se transformer en un cours de vocabulaire et/ou de grammaire de la langue ; certes, l'approche de ceux-ci intègre plus ou moins un cours de lecture selon le public concerné, mais ils ne sont que quelques-uns des aspects à aborder ;
- les apprenants restent libres de choisir, rejeter ou adopter les stratégies qui leur conviennent le mieux dans une situation de lecture, à condition que l'enseignant leur en ait apprises quelques-unes ; c'est-à-dire qu'en classe de lecture, l'enseignant est censé offrir les moyens d'entrer dans un texte visant toujours, d'ailleurs, à l'autonomie de l'apprenant, mais pourtant ces moyens ne constituent jamais des normes.

Vigner, pour sa part, partage à peu près les mêmes idées, bien qu'il se montre parfois plus radical sur certains aspects de cet enseignement et, par conséquent, plus prescriptif en ce qui concerne l'orientation didactique. Pour lui, par exemple, « l'aspect proprement linguistique dans la compréhension reste somme toute secondaire » (op. cit. : 41), tandis que, chez Moirand, la compétence linguistique est tout simplement mise au même plan que d'autres

¹² L'auteur présente plusieurs exemples concrets pour aborder en classe les différents types de textes que nous ne reprenons pas ici. Voir spécialement l'ouvrage supra cité, ainsi que l'ouvrage collectif *Lire en français les Sciences économiques et sociales*, Paris, Didier, 1979.

compétences jouant pendant la construction du sens, telles que les compétences discursive et extralinguistique (connaissances d'ordre socioculturel et du savoir-faire).

Il nous faut quand même souligner, pour conclure cette section, que si l'entrée dans l'écrit ne se réalise pas forcément par les signes de la langue, l'approfondissement et même l'autonomie vis-à-vis d'un texte relèvent tout d'abord d'une compétence linguistique, et ce sont ces mêmes linguistes-didacticiens qui nous le montrent. En effet pour être accroché par une « image », une « micro-image » (un signifiant avec son signifié) dans un texte, ou procéder par des opérations paradigmatiques, afin d'appréhender le texte dans sa fonction connotative, comme nous le suggère Vigner (*op.cit.*), on ne peut se passer d'une certaine connaissance linguistique, notamment lexicale. Cette considération devient encore plus chargée de sens lorsqu'on est face à des apprenants totalement débutants en LE.

1.1.2.2 Les études cognitives et leur contribution aux théories d'apprentissage de la lecture en langue étrangère

Les travaux portant sur les activités mentales liées aux acquisitions des LE se sont beaucoup occupés de l'activité de lecture, de la compréhension écrite d'abord en LM, puis en LE. L'un des points de départ de ces recherches en LE est justement la mise en rapport de celle-ci avec la lecture en LM, afin de voir s'il y a transfert de compétences d'un support à l'autre et où elles divergent et/ou convergent. De même, ces études essaient de tester les orientations pédagogiques mises en avant par l'approche dite globale, selon laquelle, comme nous l'avons vu précédemment, l'apprenant doit être incité à réaliser un transfert de stratégies de lecture par prise de conscience de ses propres stratégies mises en place en LM, à recourir à ses connaissances préalables, tout en accentuant les possibilités d'interaction entre les différents niveaux linguistiques et extralinguistiques. Ces travaux ont été réunis et approfondis par Gaonac'h (1990, 1991) et Coirier, Gaonac'h et Passerault (1996), sur lesquels nous nous appuyons pour développer ces commentaires.

1.1.2.2.1 Cadre théorique et objectifs

Ces études s'intéressant aux processus d'acquisition des langues, ainsi qu'à leur nature et à leur fonctionnement, dans le cadre de la psychologie, sont fondées sur une perspective fonctionnelle de la langue (cf. Gaonac'h, 1991). Son fonctionnement, et par là son acquisition, ne peuvent être compris qu'en rapport avec les caractéristiques de la tâche qui sert de support à l'activité langagière et qu'en rapport avec les caractéristiques de l'activité elle-même. Les

déterminants situationnels sont donc fondamentaux dans cette approche et ils sont de deux types (*op. cit.*, p. 154) :

- externes à l'apprenant : relatifs à la situation pédagogique, par exemple, ou à la situation de communication ;
- internes à l'apprenant : relatifs à la fois à ses connaissances préalables et à ses objectifs.

Il ressort que les études menées dans ce cadre portent à la fois sur la nature des situations d'acquisition et sur la nature des activités mentales liées aux acquisitions. Les acquisitions langagières de toutes sortes sont analysées à travers les activités du langage et les objectifs des travaux qui s'y consacrent. Il ne s'agit pas de donner des solutions aux problèmes d'ordre didactique, mais plutôt de fournir des outils permettant à l'enseignant de comprendre les présupposés des principes pédagogiques et de les adapter et/ou perfectionner s'il le faut. L'approche fonctionnelle mise en avant ici se ne réfère pas à une méthodologie (liée aux objectifs de l'enseignement et aux besoins langagiers de l'apprenant, telle qu'on l'a vue plus haut), mais elle a trait aux fonctions que remplissent les différents éléments linguistiques et extralinguistiques dans une situation d'interaction communicative. Il en va ainsi de l'enseignement-apprentissage de la lecture en LE.

1.1.2.2.2 Présupposés et résultats de travaux psycholinguistiques en lecture

De façon générale, ces études s'appuient elles aussi sur des constats acceptés couramment lorsqu'il s'agit de la « lecture de sens », à savoir :

- toute lecture est une construction de sens réalisée par un lecteur actif dans un cadre donné et ayant un objectif donné ;
- toute activité de lecture prend en compte les indices les plus pertinents et nécessaires pour la construction de sens en procédant à un échantillonnage (fondé sur la redondance du langage et sa connaissance linguistique), à la prédiction des structures, à des tests par rapport au contexte sémantique (situation et l'ensemble du texte), et enfin à la confirmation ou l'infirmité des hypothèses ;
- dans cette activité, le texte constitue une source d'informations parmi d'autres, car avant même d'entamer une lecture d'autres informations sont activées par des connaissances préalables, telles que l'origine du texte, le statut attribué à sa lecture, au scripteur, le genre, etc.

Cela revient à dire qu'une lettre, un mot, une phrase, ne peuvent être considérés de la même façon seuls et dans un texte (hypothèse dite « globaliste »), et que le traitement « haut-bas »,

c'est-à-dire le traitement des indices de haut niveau (l'information contextuelle, la structuration sémantique, le contenu de référence, la connaissance du genre textuel, etc.), a un rôle prépondérant. En effet ce sont les arguments qui soutiennent la conception de lecture dite « de sens », qui s'oppose à la lecture de déchiffrage.

Pourtant, les études cognitives insistent sur le fait qu'une lecture efficace tient plutôt de l'interaction ou de la gestion entre les deux niveaux : le haut niveau, c'est-à-dire des indices fondés sur des connaissances préalables à une lecture, et un bas niveau (processus de traitements textuels et linguistiques, tels que la reconnaissance des mots et la compréhension de la syntaxe)¹³. En effet il faut prendre en compte encore deux aspects :

- en tant qu'organisation ou représentation de l'information, la lecture est fonction des connaissances déjà acquises concernant le « monde », l'extralinguistique, mais également les caractéristiques du langage écrit qui, outre le contenu référentiel, doit rendre compte de l'absence d'interaction physique entre deux interlocuteurs et de tous les indices disponibles lors des interactions communicatives ;
- à cause des contraintes de la mémoire, on procède à un recodage lors d'une lecture, les deux niveaux de traitements s'orientant vers la production de sens, étant donné que la mémorisation sémantique est plus facile que la mémorisation littérale.

Le processus de bas niveau, lié surtout à une activité de décodage et de signification, est automatisé en LM pour les lecteurs expérimentés. Cela libère l'attention pour la tâche interprétative de lecture, la construction de sens. Mais ce même processus peut constituer un handicap pour le fonctionnement global du système. C'est justement l'équilibre entre les deux niveaux qu'on ne trouve pas en lecture en LE, par exemple, où ce mécanisme devient plus évident. D'après Gaonac'h (1990) :

« ...les problèmes de compréhension pour certains lecteurs en langue étrangère ne relèvent pas forcément du déficit de processus de haut niveau, mais peuvent être la répercussion d'un déficit d'automatisation de certains processus de bas niveau. » (Gaonac'h, 1990 : 77)

Ainsi on a démontré que certaines compétences supposées jouer un rôle essentiel lors de la lecture ne sont pas utilisées ou ont un rôle moins important en LE, telle que l'identification des indices relatifs au contexte. Il en va ainsi pour Carrell (1983 cité par Gaonac'h, 1991, Coirier,

¹³ Parallèlement à ces termes désignant plutôt les éléments mis en jeu lors de la lecture, on voit l'emploi des termes « lecture descendante » et « lecture ascendante » pour signifier, respectivement, la mise en valeur d'une stratégie de lecture qui s'appuie d'abord sur l'extratextuel pour aller vers le textuel et celle qui procède inversement, partant du texte vers d'autres connaissances.

Gaonac'h et Passerault, 1996) qui a mené une étude comparative entre lecteurs anglophones natifs et des étrangers étudiant l'anglais d'un niveau intermédiaire ou avancé. En essayant de tester l'importance des indications sur le contenu du texte, sur la « transparence¹⁴ » des items lexicaux (comme facilitateurs d'accès au contenu textuel) et sur la familiarité du lecteur avec la thématique, c'est-à-dire des informations relatives au contexte et/ou appréhendées avant la lecture à proprement parler, Carrell révèle notamment :

- qu'on lit différemment en LE et en LM, les résultats étant très différents entre les deux groupes ;
- que les variables étudiées ont un effet dans le cas des lecteurs natifs, mais ne jouent aucun rôle en LE, il n'y a pas d'interaction entre les différents niveaux de traitement de l'écrit ;
- qu'on donne beaucoup plus d'importance aux aspects linguistiques (littéraires) lorsqu'on lit en LE que lorsqu'on lit en LM.

Cela se passe ainsi parce que les automatismes dus aux connaissances linguistiques sont défaillants. Paradoxalement, les indices de haut niveau ne peuvent être mis vraiment en œuvre par le lecteur que s'ils sont supportés par une maîtrise linguistique assurant un fonctionnement des processus de bas niveau.

Une autre recherche, menée par Adams (1982, cité également par Gaonac'h, 1991, Coirier, Gaonac'h et Passerault, 1996) et portant sur la déduction de mots inconnus, plus précisément de mots techniques, donne des résultats plus stimulants. La présence d'une phrase définissant le sujet en début du texte facilite la mise en contexte et l'interprétation des mots. L'information saisie dès le début fonctionne comme activateur de script¹⁵ et aide à repérer et déduire les termes. Même si ce travail traite d'un élément bien spécifique, les mots spécialisés dans un domaine donné, il montre que le contexte a quand même un effet positif sur la compréhension en LE. Par ailleurs, cela peut être expliqué aussi par le fait que les connaissances acquises s'appuient sur des termes et les notions ou concepts qu'ils véhiculent, et qu'en situation de lecture dans un domaine dont on maîtrise déjà suffisamment les idées, on domine forcément le vocabulaire qui va avec, y compris dans les idiomes les plus employés en milieu scientifique. Ce ne sont généralement pas les terminologies qui posent problème à la compréhension écrite en LE.

Un autre aspect étudié dans le cadre de la psycholinguistique, c'est le rôle des schémas textuels, c'est-à-dire des structures formelles, rhétoriques, organisationnelles des différents

¹⁴ L'idée de transparence lexicale prend en considération évidemment le voisinage de langues de même origine, telles que le français et le portugais, ainsi que l'histoire des emprunts entre les langues d'origine différentes et la ressemblance morphosémantique partielle de leur lexique.

¹⁵ *Script* est compris comme « une structure cognitive qu'on a élaborée et stockée en mémoire, et qui porte sur la séquence d'événements [...] spécifique d'une certaine situation » (Gaonac'h, 1991 : 167)

types de textes, dans la lecture en LE (cf. Carrell, 1984, *op cit.*). Dans ce cas, ce n'est pas exactement la compréhension qui est mise en jeu, mais la mémorisation du développement du texte. Les textes présentant une structure plus standard sont mémorisés tels quels, les informations données par les lecteurs tendent à suivre l'ordre du texte, tandis que les textes innovateurs dans leur structure tendent à être remaniés et repris d'une façon standard. De toutes façons, il n'y a pas de grands écarts entre les résultats en LM et en LE.

Dans un autre article, Carrell (1990) reprend la discussion à propos du rôle des schémas dans la lecture en LE. L'auteur met l'accent sur la distinction de deux types de schémas : les schémas de contenu (relatifs à la thématique des textes, au sujet couvert textuellement) et les schémas formels (l'organisation rhétorique des textes selon les modalités narrative, descriptive, analytique, argumentative, etc.). En s'appuyant sur diverses études portant sur l'un ou l'autre cas, on constate que la familiarité avec le thème (la sous-culture dans laquelle le texte a été produit) et avec l'organisation rhétorique du texte facilite la tâche de la lecture. L'auteur continue en se demandant s'il est possible d'enseigner de façon explicite ces schémas. Sa réponse est évidemment positive, et c'est ce qu'indiquent les didacticiens qui se sont occupés de la lecture. On peut offrir des informations pertinentes à propos du sujet d'un texte, de son vocabulaire, de ses notions, des idées touchant ce sujet, bref préparer l'apprenant à recevoir le texte, et on peut aussi lui montrer les organisations standard, les formes les plus courantes selon les différentes cultures¹⁶. Quand on connaît le chemin, les risques sont toujours moins nombreux.

Il ne faut pourtant pas perdre de vue que la familiarité, notamment avec un sujet, peut elle aussi engendrer des équivoques en LE, si l'on n'arrive pas à s'appuyer suffisamment sur les indices linguistiques. C'est pourquoi l'enseignement-apprentissage concernant la lecture en LE, selon l'approche cognitive, devrait viser à la fois :

- l'entraînement à l'utilisation de données contextuelles et de connaissances préalables, transférable mais non pas évidente, comme pratiqué par l'approche globale,
- et l'automatisation, au-delà de la maîtrise, de la mise en œuvre d'éléments du processus de bas niveau.

Nous voyons plus clairement ici l'espace laissé ouvert à l'apprenant pour qu'il s'approprie à sa façon les connaissances visées. L'automatisation envisagée, qui passe par la mémorisation d'éléments linguistiques, dépend essentiellement des expériences du sujet à l'égard de l'objet traité. Cela a trait sans doute, d'une part, à l'acquisition de savoirs linguistiques, qui l'aident d'autant plus qu'ils sont riches et ont du sens pour lui, et d'autre part, aux caractéristiques du

¹⁶ Il ne faut pas oublier que ces schémas sont toujours culturels, et que l'un des buts de l'enseignant d'une LE est d'introduire l'élève à cette culture, y compris donc lorsqu'il s'agit de la lecture.

lecteur, notamment à tout ce qu'il porte en soi, ses expériences les plus diverses, et à ce qu'il projette, ses intérêts et ses affects.

1.1.3 Le renouveau des recherches et quelques nouvelles pistes d'enseignement-apprentissage de la lecture en LE

L'enseignement-apprentissage de la lecture en LE a pu beaucoup avancer dans les dernières années. Cela grâce à des pratiques pédagogiques, inspirées des travaux mentionnés plus haut et d'autres (voir Cornaire, 1999), qui mettent en avant l'interaction entre le lecteur et le texte. Malgré tout, il s'agit d'un domaine qui présente encore de grandes lacunes en termes de données empiriques. Cela n'est pas tant dû aux manques de recherches, mais plutôt à des vérifications malaisées, étant donné le grand nombre de variables qui se trouvent en interaction. En ce sens, l'un des aspects qui reste encore obscur, par exemple, selon l'auteur supra mentionné, concerne le lecteur, la compréhension de ses besoins linguistiques et stratégiques ainsi que le rôle que jouent des variables affectives dans l'apprentissage.

Avant de conclure ce bref parcours, nous reprenons deux sortes de travaux qui se sont développés plus récemment et essaient de répondre, même si partiellement, à ces quelques lacunes. Ils mettent en lumière certains comportements des apprenants de LE face à la lecture et proposent des alternatives pédagogiques. Leur intérêt, dans le cadre de cette recherche, repose aussi sur le fait que ces études partent d'expériences concrètes avec des apprenants et mettent l'accent, notamment pour ce qui est du deuxième type d'expérience, sur l'apprentissage de la lecture chez les débutants complets.

1.1.3.1 Les compétences textuelles et discursives des lecteurs-apprenants

En menant une recherche empirique qui vise à contribuer aux didactiques de LE, Souchon (1995, 2000) s'intéresse particulièrement aux compétences textuelles et discursives mises en œuvre par les sujets lors de la lecture en LE, notamment par les apprenants de FLE. La spécificité de sa recherche se caractérise par l'attention portée à la représentation des genres discursifs et aux différences d'appréhension de l'écrit selon des variations textuelles et culturelles. Pour nous, l'apport de cette recherche est aussi dans la méthodologie adoptée qui essaie de rapprocher le regard de l'analyste au plus près de l'impression des lecteurs.

L'expérience menée par Souchon a consisté à soumettre une micro-anthologie textuelle, réunissant des textes littéraires et journalistiques, à différents apprenants de FLE (ayant comme LM l'italien, l'espagnol, le portugais, l'anglais, l'allemand, l'arabe et le japonais) de

niveaux d'apprentissage également variés (débutants, intermédiaires et avancés). La recherche s'organise, dans une première partie, autour des étapes suivantes : d'abord, les lecteurs devaient souligner tout ce qui faisait obstacle à leur progression dans la lecture (observation fondée sur le sentiment qu'ont les lecteurs de comprendre ou de ne pas comprendre, mais qui n'indique pourtant pas s'ils ont compris les autres éléments du texte), ensuite on leur demandait de verbaliser leurs difficultés par rapport aux textes, et finalement on procédait à une comparaison des données (issues des soulignements et de leurs verbalisations). La deuxième partie n'est consacrée qu'à l'étude de la catégorie du récit, la catégorie la plus prégnante des genres textuels selon ce qu'a pu vérifier l'auteur. Nous mentionnons maintenant quelques-unes de ses conclusions.

Au niveau de l'apprentissage de la langue, il nous montre qu'il n'y a pas de différences significatives dans les comportements des étudiants débutants et intermédiaires vs les étudiants avancés pour la moitié des textes analysés. En outre, ces derniers tendent à se rapprocher des autres lors de l'analyse des textes les plus difficiles, résultat qui renforce l'idée selon laquelle on n'a pas besoin d'atteindre un certain niveau linguistique dans la LE pour introduire la pratique de la lecture en classe.

En ce qui concerne la dimension interculturelle, cela semble loin d'être évident. Il n'y a pas de relation directe entre genre discursif et difficulté de lecture selon les différentes origines des étudiants. Les résultats vont plutôt dans le sens d'une universalité de certains processus liés à la lecture. Certes, il y a des comportements différents selon les textes, mais ces comportements ne semblent pas être liés aux cultures, mais aux genres des discours. Le récit, par exemple, comme nous l'avons mentionné, est le type de texte le plus identifiable par tous les lecteurs et celui sur lequel ils ont le plus conscience de leurs difficultés. L'étude de Souchon montre que les zones de soulignements les plus concentrées dans le cas des récits sont celles où l'on voit apparaître l'intrusion du verbal (des dialogues, des discours rapportés, etc.), c'est-à-dire où l'on met en évidence la multitude de voix. En ce qui concerne les difficultés verbalisées par les apprenants, ils mentionnent la grammaire dans le cas des récits, le style de textes poétiques et le vocabulaire des textes de prédominance descriptive.

Par rapport aux soulignements lexicaux, il est intéressant de noter que d'un genre textuel à un autre, il y a des différences entre les catégories de mots les plus soulignées. Ce qui montrerait « une sorte de guidage opéré par le genre de discours dominant dans le texte » (1995 : 15). Ainsi la catégorie des verbes est la plus signalée pour les récits et les textes journalistiques, tandis que la catégorie des adjectifs l'est pour les descriptions. Les noms restent toujours intermédiaires dans tous les genres et la catégorie de mots grammaticaux, par contre, est en général la moins signalée.

Toutes ces remarques ne semblent pourtant pas étonnantes, sauf du point de vue de ceux qui soutiennent qu'il y a une variation culturelle dans la façon d'appréhender les textes. S'il y a

variation, cette étude montre plutôt qu'elle est étroitement liée aux comportements des lecteurs face à la fois aux genres de discours (identification presque automatisée, mais difficilement verbalisée) et aux différences textuelles (aisément verbalisables), ce qui attesterait d'une compétence des apprenants antérieurement acquise interférant sur leur processus de reconstruction du sens. Autrement dit la mise en lumière de ces deux compétences est révélatrice de la fréquentation des écrits par ces apprenants, de leur bagage de communication écrite.

A côté de ces deux compétences, l'auteur en observe une autre, celle qu'il nomme « altération », à savoir : la compétence pour identifier « les indices à partir desquels se construit la relation scripteur-lecteur » (op. cit. : 24). Cette compétence, au contraire des autres, n'est jamais verbalisée et l'auteur doute que cela soit possible. Il n'a pu la repérer qu'à travers les soulignements des lecteurs. Selon lui, cela est dû à une particularité de l'écrit : le lecteur n'aurait pas à dire comment il se constitue en tant que sujet récepteur, comment il se positionne par rapport à la réception, autrement dit « dans la communication écrite, le moi lisant et le moi écrivant resteraient, par convention, non dits. » (op. cit. : 25). D'où l'effet d'une « objectivation » du texte produit tant de la part du scripteur que du lecteur, comme si le texte était un objet d'une certaine façon situé en dehors de cette relation¹⁷.

En termes didactiques, pour l'auteur, il faut donc intervenir en classe plutôt sur cette troisième compétence, et faire passer les étudiants d'une conception de la textualité fondée sur leur subjectivité à une conception sémiotique savante. Cela reste après tout le but ultime d'un tel apprentissage. Mais on ne saurait y arriver, nous semble-t-il, sans avoir passé par les autres étapes.

1.1.3.2 L'intercompréhension entre langues apparentées ou voisines

On fait des expériences en Europe, il y a déjà quelques années, sur l'intercompréhension de langues apparentées ou voisines. En France, par exemple, on voit se développer différents projets de recherche, dont *Itinéraire Roman*, Union latine (1992), *EuRom4*, Blanche-Benveniste et al. (1995, 1997), Castagne (2002) et *Galatea*, Dabène et Degache (1996). Dans ce cadre, deux ouvrages ressortent plus récemment : *Comprendre les langues romanes* (2004), rédigé et mise en forme par Teyssier, à la suite de l'initiative du romaniste Schmitt

¹⁷ Nous pouvons nous poser la question si cette difficulté est particulière à la lecture en LE ou si elle apparaîtrait également lors des lectures en LM des étudiants. Elle semble en tout cas bien refléter la situation de lecture telle qu'elle est décrite par Lahire (2008) et à laquelle nous nous référons dans l'épigraphie. En effet c'est face à un texte que se trouve le lecteur et non pas à un « interlocuteur ».

Jensen¹⁸, de l'Université d'Aarhus (Danemark), qui a réuni une équipe internationale afin d'approfondir les analyses contrastives mettant en rapport cinq langues romanes ; et *S'entendre entre langues voisines : vers l'intercompréhension* (2008), ouvrage issu des travaux présentés lors d'un séminaire tenu à Genève, en 2006, et organisé par Conti et Grin. Mais que comprend-on par l'intercompréhension ?

Il s'agit tout d'abord d'une pratique du quotidien, expérimentée plus généralement par tous ceux vivant dans des régions où l'on côtoie des voisins parlant un autre idiome. Plus globalement, c'est :

« la faculté, pour des locuteurs de langues maternelles différentes, de tabler sur leurs compétences réceptives dans les langues des autres pour se comprendre mutuellement. » (Grin, 2008 : 18)

Dans un contexte institutionnel, il s'agit d'une didactique neuve qui réinvente l'enseignement-apprentissage de LE en Europe. La didactique de l'intercompréhension cherche à développer chez le sujet la sensibilisation à des LE apparentées en lui faisant profiter de ses propres connaissances linguistiques pour accéder à la compréhension d'un éventail de langues proches. Fondées sur différents types de transfert interlinguistique exploités systématiquement dans des activités réceptives (cf. Meissner, 2008), cette didactique repose sur l'idée que les savoirs acquis dans une LE peuvent, à l'exemple de ceux de notre LM elle-même, servir de « pont » pour l'apprentissage d'autres langues apparentées.

Outre sa motivation politique évidente, en remettant en cause la notion de « lingua franca » jouée de nos jours par l'anglais, l'intérêt de ces travaux tient à la fécondité des stratégies de communication anciennes mises en place par les voyageurs – « d'une époque où ni langues ni les dialectes ne coïncidaient avec des frontières » (Blanche-Benveniste, 2008 : 35) – qui peuvent bien être mises à profit par les apprenants d'aujourd'hui.

Les diverses propositions participant à cette didactique, plus bouleversante qu'on pourrait le croire à première vue, demandent, en effet, tout un changement de perspective sur l'enseignement-apprentissage de LE. Car elles sont fondées sur une plus grande flexibilité en termes de compétences linguistiques (la mise en avant de la compréhension, la saisie approximative du sens, l'acceptation de mélanges...), sur un enseignement explicitement partiel des langues et sur l'approche comparative. Les notions de « langue(s) de

¹⁸ Jensen raconte dans l'avant-propos de ce livre que l'idée initiale de ce projet a surgi par la situation linguistique vécue dans son pays. Avec un apprentissage préalable assez simple, un Danois, un Norvégien et un Suédois peuvent se comprendre entre eux, même si chacun parle sa propre langue. Cette situation est prise en compte dans les programmes d'enseignement de ces pays. Pourquoi alors ne pas mettre à profit ce type d'intercompréhension pour l'apprentissage des langues romanes à l'université ? C'était la question qu'il s'est posée au début.

l'information », celle(s) par laquelle (lesquelles) sont véhiculés les textes oraux ou écrits, et de « langue de la représentation », celle dans laquelle on se fait une représentation du contenu informatif, viennent s'y substituer respectivement aux notions de LE et LM. Comme le fait remarquer Tyvaert (2008), le signe linguistique y est étudié dans son rapport à l'extralinguistique à travers l'information en texte apprise dans une conception référentielle et sémantique.

Par le moyen donc de méthodes d'apprentissage adaptées, moins contraignantes et comptant sur une période d'enseignement plus courte, qui cherche à rendre les apprenants autonomes le plus vite, on peut favoriser l'intercompréhension entre langues apparentées. Cette notion d'intercompréhension, empruntée de linguistes et anthropologues travaillant sur le terrain, est fondée sur le degré de ressemblance et différence de parlers (dialectes ou langues) mutuellement intelligibles, comme nous le constatons souvent entre les langues dérivées d'une même origine.

Plusieurs expériences réalisées dans différents contextes en Europe indiquent un avenir prometteur pour la méthode, dont le projet *EuRom4* largement décrit et diffusé par Blanche-Benveniste (1995, 1997, 2008).

Ce projet mis en place en même temps dans quatre universités – à Lisbonne, à Salamanque, à Rome et à Aix-en-Provence – a réuni un public d'adultes volontaires dont les LM étaient le français, l'espagnol, l'italien et le portugais. Il visait spécifiquement à les rendre aptes à comprendre des textes de la presse écrits dans les trois autres idiomes que le leur. Afin que les apprenants puissent bénéficier de l'appui sur leurs connaissances extralinguistiques, ces textes intégraient des domaines partagés en Europe occidentale, portant, par exemple, sur des informations de société.

Dans ce cadre, on s'est proposé de travailler la lecture simultanément dans les trois langues romanes à partir de comparaisons entre celles-ci, y compris la LM de chaque groupe. Ses principes et sa méthode se distinguent radicalement de ceux de l'approche globale, étant plus centrés initialement sur la forme que sur le sens. Les apprenants-lecteurs, après avoir écouté un enregistrement d'un texte, étaient stimulés à le lire linéairement, « en déchiffrant » des morceaux de phrases, c'est-à-dire en les élaguant pour n'accéder qu'à l'essentiel (sujet, verbe, complément), et en essayant de déduire les mots opaques. Les éléments de grammaire n'étaient pas privilégiés dans les cours, mais ils étaient fournis de façon simplifiée au fur et à mesure des demandes des élèves. On cherchait à éviter dans ce cas toute terminologie grammaticale. Les remarques comparatives portant notamment sur la morphologie des langues étaient faites au long de chaque cours. Cela a eu, entre autres, le mérite de débloquer les apprenants face à des langues inconnues en facilitant les formulations d'hypothèses sur les mots. En outre, cette pratique les a aidés à créer des réseaux lexicaux entre les idiomes étudiés et à enrichir leur vocabulaire.

Cette méthode fait preuve d'une « conception décompositionnaliste », selon les mots de Tyvaert (2008). Autrement dit l'apprentissage se fait à travers les termes lexicaux, où l'apprentissage de la syntaxe est fait lui aussi naturellement à travers les textes et le lexique. Elle s'oppose ainsi à la « conception compositionnaliste », d'inspiration cartésienne, sur laquelle se fondent les méthodes plus traditionnelles.

Malgré les différences entre l'approche globale évoquée plus haut et l'intercompréhension pratiquée dans ces cours – à commencer par leur public et leur but – les résultats semblent finalement se rapprocher. On y apprend à lire avec souplesse, en dialoguant avec le texte, en comptant sur l'intuition et l'observation des données extraites du discours, et on développe notamment une attitude investigatrice vis-à-vis des écrits, ce qui a, de plus, un effet très positif concernant la réflexion sur sa propre langue et la lecture en LM. Par rapport à ces deux approches, le français instrumental pratiqué en Amérique latine semble être à mi-chemin de l'un et de l'autre : d'une part, en adaptant l'approche globale à son public, et d'autre part, en anticipant certains procédés pratiqués plus récemment en Europe visant à promouvoir l'intercompréhension.

Dans tous les cas, le rôle de certains éléments est essentiel, bien qu'il ne soit pas souligné de la même façon par chaque méthode. Il en va ainsi des connaissances extratextuelles, qui intègrent les réalités subjectives des sujets à travers lesquelles ils lisent le monde, et du lexique, moyen d'entrée dans les textes.

1.2 Considérations sur l'enseignement de français instrumental au Brésil

1.2.1 Contexte socioculturel de la diffusion du français instrumental au Brésil

Ce que l'on appelle français instrumental (dorénavant FI) au Brésil, qui est d'ailleurs diffusé dans d'autres pays d'Amérique latine et dans d'autres langues (on trouve des cours d'anglais instrumental, d'allemand instrumental, d'espagnol instrumental, etc.), c'est une méthodologie d'enseignement de LE qui ne vise qu'à développer la compréhension écrite de textes français, c'est-à-dire la lecture en langue française. Le FI se distingue donc d'un cours de français « globaliste » et d'autres cours de français sur objectifs spécifiques (FOS) par son but, sa méthodologie (appuyée sur la langue écrite et sur la LM de l'étudiant, car les cours sont donnés en L1) et son public (constitué pour la plupart d'étudiants et/ou de jeunes chercheurs). Mais à la différence de ce que l'appellation FI peut suggérer, la langue n'y est pas considérée comme un outil, un instrument hors des énonciateurs, ni d'ailleurs la lecture. Ce nom est dû plutôt à l'aspect pédagogique du cours et à l'objectif de la lecture entreprise dans des formations universitaires. D'abord, une méthodologie est mise en place pour faire accéder des

étudiants aux textes en français. En deuxième lieu, il faut considérer que la lecture produite par ces étudiants en langue française ne vise pas comme objectif final l'apprentissage de la langue pour elle-même, l'acquisition donc de toutes les compétences linguistiques à proprement parler. Elle vise l'accès, au moyen d'une langue, à des informations les plus variées, scientifiques ou non, souvent importantes pour leur formation. En ce sens, on apprend à « lire pour apprendre, pour construire des connaissances » (Dorronzo & Klett, 2007)¹⁹.

Au Brésil, ayant aujourd'hui l'anglais et l'espagnol comme LE les plus enseignées dans les collèges et les lycées, le français entre, en général, plus tardivement dans la vie des sujets, et l'université en est très souvent la porte d'entrée, surtout pour les étudiants en sciences humaines, mais aussi pour tous ceux dont le premier objectif est apparemment la réception des textes scientifiques écrits en français. A côté des cours de FLE menés dans les Alliances Françaises et dans d'autres cours privés, ainsi que dans les universités elles-mêmes, on voit un public significatif dans les classes de FI, offertes par un nombre considérable d'universités²⁰. Ces cours se font généralement en deux modules et peuvent totaliser de 60 à 120 heures environ, temps considéré suffisant pour « instrumentaliser » l'élève et le rendre autonome dans ses recherches en langue française. Au bout de ces modules, il n'est pas rare néanmoins que les étudiants aient pris le goût de l'étude de la langue et décident d'approfondir leurs connaissances dans les cours de FLE globaliste.

Ce dispositif pédagogique n'est pas très récent – au Brésil il date des années 1970²¹ – et on le constate toujours en vogue. Il y a, bien sûr, les exigences des cours de troisième cycle qui obligent les étudiants à passer des examens de compréhension écrite en LE (une LE pour les cours de master et une deuxième langue pour accéder au doctorat). Mais on constate également aujourd'hui d'autres intérêts de la part des apprenants, de même que d'autres habitudes et besoins de lecture.

A côté des textes scientifiques, ils expriment souvent l'envie de pouvoir comprendre des œuvres littéraires ou des textes portant sur des sujets autres que ceux liés purement à leur champ d'études, comme la presse, la mode, les bandes dessinées et les manifestations

¹⁹ Des appellations telles que « lectura-comprensión en francês » (lecture-compréhension en français), employée le plus souvent par nos voisins hispanophones, ou « prática de leitura em francês » (pratique de lecture en français), employée aujourd'hui dans certaines universités brésiliennes, sont certainement plus appropriées que celle de FI. Nous la gardons ici quand même parce qu'elle nous semble encore la plus diffusée dans ces milieux et différemment d'autres enseignements, ces différentes dénominations n'impliquent pas des différences conceptuelles et méthodologiques dans la pratique.

²⁰ Quelques universités importantes au Brésil qui offrent ces cours: à São Paulo, USP, Unifesp, PUC-SP, FASM (SP), à Campinas, Unicamp, à Rio de Janeiro, UFRJ, PUC-Rio, UEFS, à Brasília, UnB, à Aracaju (Sergipe), UFS, à Salvador (Bahia), UFBA, à Belo Horizonte (Minas Gerais), UFMG, à Porto Alegre (Rio Grande do Sul), UFRGS, PUCRS, dans les provinces de la région sud du Brésil, UFSM (RS), UFPel (RS), entre autres.

²¹ Le premier ouvrage paru au Brésil date de 1977 : Candido, A. *et al. O Francês Instrumental: a experiência da Universidade de São Paulo*. São Paulo, Hemus. Il s'agit d'un recueil d'articles qui font le bilan partiel d'expériences pédagogiques menées à l'Université de São Paulo. Comme le précise le Pr. Caroni dans la préface, il s'agissait de faire le point après deux ans de travail sur cette « nouvelle expérience d'enseignement ».

culturelles diverses. Cela est dû sans doute à la circulation accrue des écrits dans le monde virtuel où nous vivons et à la facilitation d'accéder aux supports en LE les plus divers (la presse, les musiques, les vidéos, etc.) principalement par le Web. Par conséquent, leurs expériences de lecture ont elles aussi changé. Comme le signale Pietraróia (2006 : 3), l'étudiant « n'a plus besoin d'être convaincu que la lecture se fait dans tous les sens, de façon non linéaire, en ayant recours à plusieurs types de stratégies et d'indices ». De plus, il est habitué davantage à la fragmentation de l'information qui lui arrive de façon diffuse par toutes sortes de moyen.

Cette nouvelle situation nous met en face d'un autre aspect, celui de la présence (incontournable) de langues diverses dans les communications. Qu'on le veuille ou non, on est confronté aujourd'hui beaucoup plus souvent qu'autrefois à des « éclats » de langues, ce qui fait dire à l'écrivain et essayiste Edouard Glissant :

« ce qui caractérise notre temps, c'est ce que j'appelle l'imaginaire des langues, c'est-à-dire la présence à toutes les langues du monde. [...] On ne peut plus écrire une langue de manière monolingue. On est obligé de tenir compte des imaginaires des langues. Ces imaginaires nous frappent par toutes sortes de moyens inédits, nouveaux : l'audiovisuel, la radio, la télévision. » (Glissant, 2010 : 14, c'est nous qui le soulignons)

En parodiant ses mots, nous avançons alors qu'on ne peut plus lire aujourd'hui de manière monolingue. Cela explique en grande partie, à notre sens, les motivations des étudiants de FI, de même que leur besoin d'aller vers d'autres idiomes que l'anglais, par exemple. Il faut rappeler encore qu'aucune sorte de contrainte finalement d'ordre géographique, politique ou économique, ne les poussent à étudier le français. S'ils le font, c'est le plus souvent par leur propre choix – par envie plutôt que par besoin –, ce qui n'est pas à négliger en termes de motivations.

Les cours de langue instrumentaux, s'ils ne sont pas l'idéal pour ce qui est de l'apprentissage d'un idiome, se révèlent donc une solution possible dans le contexte d'une vie adulte et surtout une voie plus accessible pour les étudiants²². Par ailleurs, leurs limites en termes d'apprentissage d'une langue peuvent facilement se transformer en avantages. La première impression des enseignants qui sont passés par l'expérience de faire un cours de FI, c'est qu'ils tendent à être beaucoup moins frustrants pour les élèves que les cours de FLE plus traditionnels dès qu'ils comprennent le but et la dynamique des classes. La plupart des

²² Dans les universités publiques, tous les enseignements offerts dans le cadre de la licence sont gratuits et en principe tous les étudiants ont le droit de s'y inscrire.

étudiants arrivent à se débrouiller assez bien à la fin d'une année, et peuvent se servir des bibliographies en langue française dans leur domaine, ce qui constitue le but du cours. Il y en a même quelques-uns qui atteignent de très bons résultats de lecture lorsqu'ils s'aventurent dans d'autres genres textuels, comme le littéraire par exemple. De plus, cette approche par compétence (cf. Beacco, 2007) aide à « démystifier » – pour l'apprenant notamment – l'acquisition des LE, qui ne peut qu'être évaluée en rapport avec les situations de communication concrètes et selon les besoins d'apprentissage. L'élève, dans ce cas, est plus encadré et plus conscient de son rapport à la LE et de ses objectifs concernant cet apprentissage, ce qui peut être assez apaisant, et l'amène souvent à approfondir son étude.

Cela est tout à fait en conformité, d'ailleurs, avec les directives du *Cadre européen commun de référence pour les langues*, comme on peut le lire chez Beacco (2007) :

« Nous considérons que le point de vue fondamental adopté dans le Cadre est que la connaissance d'une langue étrangère n'est pas un tout indissociable (« connaître la langue »), mais que celle-ci peut être considérée comme un ensemble d'éléments qu'il est possible de distinguer et d'identifier en tant que tels et qui constituent des composantes de la compétence de communication. [...] Cette situation nouvelle créée par l'adoption du Cadre se caractérise donc par le fait que les approches de l'enseignement des langues par compétences, qui a toujours constitué une composante forte de l'approche communicative, reviennent sur le devant de la scène didactique. » (Beacco, 2007 :10)

Le FI rend compte donc, par une approche de l'enseignement du français à l'étranger fondée sur les besoins les plus immédiats et les possibilités de les mettre en œuvre, d'une composante de la compétence communicative, à savoir la réception de l'expression écrite. Cette approche, même si elle n'est pas très récente, est loin de perdre son intérêt dans ces milieux, c'est pourquoi elle mérite aussi d'être bien définie et comprise.

1.2.2 Quelques repères historiques

Comme nous l'avons dit précédemment, ce dispositif pédagogique naît dans les années 1970 au Brésil et dans d'autres pays latino-américains suite à des changements d'ordre économique et politique, en raison de l'importance croissante de la culture nord-américaine et naturellement de l'anglais après la deuxième guerre à l'échelle mondiale. Si l'on se fixe sur les

conséquences pour l'enseignement, on voit que des événements sont souvent imbriqués. Ainsi :

- d'un côté, le fait que l'anglais a pris le devant de la scène comme langue mondialisée, et d'autre côté, le fait d'avoir en France, à cette époque, une réduction du budget destiné à des politiques de diffusion de la langue française à l'étranger, surtout dans les pays non francophones, à cause de la crise pétrolière touchant le monde (cf. Cuq et Gruca, 2003) ;
- d'une part, le changement des mentalités concernant les priorités pour le développement, à savoir les sciences et les technologies au détriment des connaissances artistiques et culturelles, voire humanistes ; d'autre part, la massification de l'éducation obligeant justement les politiques éducationnelles à établir des priorités, et les LE n'entrent pas du tout dans l'ordre du jour. A ce propos il faut considérer aussi une autre sorte de changement, pas moins important, mentionné par Alvarez :

« la notion même de culture a changé dans cette seconde moitié du XX^e siècle : à la culture-somme, on oppose la culture comme 'une aptitude à conquérir et à dominer son milieu biologique, social, idéologique et intellectuel'. » (Alvarez, 1974 : 11)

- lié à tout cela, on voit le développement du *Language for Specific Purposes* ou *LSP* (et son équivalent en français, *Français sur objectifs spécifiques* ou *FOS*²³) rappelant la question fondamentale aux enseignants de savoir « pourquoi les élèves ont besoin d'apprendre une langue étrangère ? » et prônant un enseignement-apprentissage fondé sur les besoins spécifiques de chaque groupe social et culturel ; en même temps, on voit une chute relative des méthodes audiovisuelles en FLE et la recherche de nouveaux modèles (cf. Pietraróia, 1997).

Ces événements historiques aident, en gros, à expliquer l'ascension du FI en Amérique latine, mais ils n'expliquent pas tout, puisqu'ils ont des conséquences plus générales sur l'enseignement des LE un peu partout. Dans ce sens, d'autres particularités de cette Amérique y ont trait : la formation des professionnels de français dans les universités et le marché de la traduction, par exemple, comme l'ajoute Alvarez (op cit. : 8).

²³ Ici cette dénomination est prise de manière ample et générale, car ensuite nous reprenons la question terminologique.

L'étude du français dans les universités d'Amérique latine, et aussi d'autres LE, vise principalement ou seulement, dans les années 1970 et même aujourd'hui dans certains cas (à l'exemple de la réalité brésilienne), à la formation d'enseignants de langue française (le professorat), les formations de traducteurs et d'interprètes étant très peu développées dans le cadre universitaire. Alors qu'il y avait une importation massive d'information scientifique, technologique, philosophique, académique de pays européens et de l'Amérique du nord. Paradoxalement cette information n'y arrivait pas à être traduite pour les raisons déjà évoquées, à savoir : le manque de professionnels de la traduction, et aussi la situation précaire de l'industrie de l'édition. Dans le meilleur des cas, des ouvrages étaient traduits soit dans le pays d'origine soit dans des pays intermédiaires, tels que le Mexique et l'Argentine.

La situation semble être tellement problématique qu'Alvarez suggère en 1974 :

« Il serait peut-être utile de recommander aux universités latino-américaines de créer des 'centres de traduction', annexes des bibliothèques, ayant pour mission de diffuser l'information reçue en langue étrangère. » (op cit., p. 8)

Puis, *« Pour pouvoir constituer ces centres de diffusion de l'information étrangère, un certain nombre des étudiants de français devraient être orientés vers la traduction. » (op cit. : 9)*

A ce manque de formation de traducteurs et à la précarité du marché de la traduction, il faut sans doute ajouter la question relative au temps pris pour une traduction. La production traductrice ne suit jamais le rythme des productions académiques, de l'information circulante, engageant plusieurs professionnels et plusieurs étapes. En outre, il revient cher de faire traduire. Ce problème est renforcé aujourd'hui, l'accès à l'information se faisant plus vite que jamais. D'un autre côté, il est vrai aussi que les professionnels de la traduction sont actuellement beaucoup plus nombreux qu'il y a une vingtaine d'années et sans doute la qualité des travaux a énormément progressé, mais l'aspect temporel reste important quand même.

A part ces questions, le corps enseignant des milieux universitaires a évidemment tout l'intérêt à, comme le rappelle Klett (2007 : 440), « insister sur la valeur formative des langues, des outils remarquables pour le perfectionnement intellectuel ». Le fait de se trouver confronté à des LE dans une démarche d'apprentissage n'est jamais sans effet pour la subjectivité des sujets. En effet cette situation dévoile la partialité de leurs représentations du monde en les obligeant à revoir tout ce qui était, jusqu'à ce moment-là, considéré comme

« naturel », en bref à revoir leurs « visions du monde » (concept développé par Wilhelm von Humboldt)²⁴.

C'est dans ce contexte que les cours de langues instrumentaux se diffusent dans les centres universitaires latino-américains, chaque cours ayant toutefois ses particularités concernant le rapport des étudiants avec la langue enseignée. Par exemple, au Brésil, les étudiants qui suivent un cours d'anglais instrumental ont déjà étudié l'anglais à l'école et ont au moins des connaissances élémentaires de cet idiome. Ceux qui travaillent l'espagnol pour la lecture veulent en général s'habituer à lire dans cet idiome et enrichir leur connaissance de la langue, puisque l'espagnol ne pose pas de vraies difficultés à la compréhension pour les Brésiliens. L'allemand est aussi enseigné par cette méthode, mais dans ce cas la plupart des étudiants ont déjà été initiés à l'apprentissage de la langue ou suivent en même temps un cours de langue générale en allemand. Pour ce qui est du français, le cours instrumental constitue le premier contact didactique pour la plupart des étudiants. Il est plutôt rare de nos jours de trouver un élève qui ait déjà étudié la langue française (il reste des lycées qui continuent quand même à offrir le français, mais ils sont très peu nombreux et en général c'est aux lycéens d'y choisir la langue qu'ils vont étudier parmi deux ou trois options). Ces cours ont donc le mérite de proposer une vraie introduction au FLE, en alliant certaines caractéristiques communes aux cours de FOS avec une approche élémentaire de la langue. Comme nous le signale Pietraróia (1997 : 73), cette situation bien connue au Brésil et en Amérique latine a entraîné « une inversion de la situation initiale qui va du déficit linguistique à un apprentissage assez enrichissant autant de la langue que de la lecture en FLE » et naturellement « des changements essentiels dans la méthodologie [du FLE] »²⁵.

Quelle est donc la spécificité d'un cours de FI par rapport aux autres cours de type FOS ? On a besoin de définir les enseignements réunis sous le nom de FOS, car ils reflètent une histoire et montrent qu'il ne s'agit pas que de simples variations sur le même thème.

1.2.3 Les enseignements de type FOS

A partir des années 1960, le terme « français scientifique » ou « français scientifique et technique » commence à être bien diffusé en didactique française, reflétant une tendance plutôt pragmatique dans l'enseignement des langues. Même si ce nouvel enseignement ne semble pas être vraiment nouveau, car il n'implique pas forcément un changement

²⁴ Comme nous l'explique Chabrolle-Cerretini, « Ce concept [...] désigne la saisie organisée du monde extérieur par la langue, la façon de comprendre la réalité extralinguistique, la manière de s'y référer et de la construire par le discours. » (2007 : 133).

²⁵ La citation de cet ouvrage, écrit originalement en portugais, a été traduite par nous, de même que toutes les citations auxquelles nous avons recours au long de cette thèse écrites en une langue autre que le français.

méthodologique ni, d'ailleurs, une première attention systématique portée aux langues de spécialité²⁶, il marque le moment où les formateurs en langue commencent à privilégier un public spécifique – celui des professionnels techniques et/ou des savants – et, en conséquence, assignent d'autres buts à l'apprentissage de LE. On attribue une place plus importante au langage, au discours spécialisé, situation qui amène Alvarez (op cit. : 9) à dire, tout en accord avec le raisonnement de l'époque, que « le 'français scientifique' est *un type de langue*. Sa définition pose un problème linguistique. Le 'français instrumental', en revanche, est *un type d'enseignement*. Sa définition relève de la pédagogie ».

Plus tard, dans les années 1970, on nomme « français fonctionnel » ce qui s'approche davantage d'un nouveau modèle pédagogique, puisque l'accent est mis sur les besoins des apprenants, les situations de communication, l'analyse des discours authentiques et une reformulation des méthodes. Ce terme est dû à Louis Porcher (1976) qui, dans un article intitulé « Monsieur Thibaut et le bec Bunsen », explique : « La meilleure définition du français fonctionnel nous paraît être celle d'un français qui sert à quelque chose par rapport à l'élève » (1976 : 68). Même si les groupes visés sont encore ceux de chercheurs ou professionnels de certains domaines, particulièrement le droit, la médecine, l'hôtellerie et le tourisme, il ouvre une porte pour une nouvelle approche. Celle-ci continue à être cependant globaliste en termes de compétences communicatives, c'est-à-dire englobant les compétences orales et écrites en langue, ce qui ne correspond pas au FI développé en Amérique latine. Il faut remarquer que cet autre type d'approche appelée « fonctionnel » en France n'a pas eu de grandes répercussions dans les pays latino-américains, ne se superposant pas à celle qui privilégie la lecture.

Les autres noms, toujours en vogue, révèlent des avancées par rapport au français fonctionnel, mais ils semblent donner suite à ce parcours. C'est ainsi que l'on arrive au « français sur objectifs spécifiques » ou FOS et finalement au « français à visée professionnelle » ou « français langue professionnelle ».

Par rapport au français fonctionnel, le FOS centre encore davantage les activités pédagogiques sur les « objectifs spécifiques » et immédiats des apprenants, d'où son nom, de telle façon que c'est le public le point de départ pour la mise en œuvre méthodologique. Ce public est, dans ce cas, bien défini, car composé de spécialistes, de professionnels ayant de fortes connaissances de leur domaine et maniant très bien les outils conceptuels qui y sont employés, ce qui entraîne de vrais découpages des champs de spécialité, tels que : le français des affaires, le français juridique, le français médical, le français des relations internationales, le français du secrétariat, le français des télécommunications, etc. L'apprentissage de la LE est motivé par

²⁶ On peut rappeler, par exemple, le manuel du français destiné aux militaires indigènes combattant pour l'armée française, lancé après la première guerre mondiale, en 1927 (voir Kahn, 1990) ; ou le travail d'Eugen Wüster en terminologie, publié en 1931.

des besoins professionnels, sa maîtrise spécifique ayant des conséquences concrètes sur les activités et les rapports de travail.

Le « français à visée professionnelle », dont l'ascension est récente, datant des années 1990, à la différence de l'enseignement précédent n'est pas ancré dans les domaines de spécialité. Il porte sur un langage plus général, de base, qui pourrait être employé dans n'importe quel champ, et s'adresse à un public en réalité moins avancé en français et qui se trouve en voie de professionnalisation. Cela, comme l'explique Mourlhon-Dallies (2008 : 91), tient à deux principales raisons : un contexte de mondialisation où l'on peut travailler à l'étranger ou, même en restant dans son pays, travailler en LE, et aussi un contexte où les échanges universitaires et/ou de formations professionnelles entre les pays sont de plus en plus stimulés, période pendant laquelle on peut aussi travailler à l'étranger temporairement.

Si l'on reprend toutes ces appellations diffusées en didactique de langue, ainsi que leurs raisons d'être, on remarque clairement une intention de se démarquer de l'enseignement général de la langue française, de ce qu'on appelle communément FLE, vu qu'il s'agit dans tous les cas exposés de définir et d'atteindre les objectifs spécifiques d'un public particulier. Et parler d'objectifs spécifiques dans ces cas – car on pourrait se demander si tout enseignement ne vise pas, en fin de compte, des objectifs qui lui soient propres – c'est parler d'une prise de conscience des besoins précis dès le début et pendant tout l'apprentissage, de manière que non seulement la mise en œuvre méthodologique soit fondée sur ces besoins, mais aussi que les apprenants eux-mêmes deviennent capables de gérer leurs propres besoins, ou selon les mots d'Hutchinson et Waters lorsqu'ils parlent de l'enseignement de l'anglais (cités dans Lehmann, 1993 : 87) : « ce qui distingue l'anglais pour objectifs spécifiques de l'anglais général n'est pas l'existence des besoins en tant que tels mais la conscience de ces besoins ».

Outre cette première caractéristique, tous ces genres de cours partagent également au moins deux autres caractéristiques : le facteur temps, l'immédiateté dans l'apprentissage, parce que les apprenants doivent pouvoir s'en servir vite, ainsi que le facteur efficacité, mesurée sur le terrain, dans des activités professionnelles ou académiques. L'enseignement de langue n'a jamais été tellement considéré comme un produit, disons, « pensé, lui, dans une perspective de 'productivité' » (Farid, 2005 : 229), comme l'exprime bien cet auteur dans le titre de son article « *L'enseignement du français sur objectifs spécifiques. La demande et l'offre* ».

Pour les mêmes raisons, d'ailleurs, on remarque des différences d'une approche à l'autre, avec peu de superpositions. Ainsi le français à visée professionnelle, destiné à des sujets en formation, qui ne sont pas encore spécialisés, ne remplace pas le FOS (celui-ci, néanmoins, semble prendre la place du français fonctionnel), qui s'adresse davantage à des professionnels maîtrisant très bien les notions et donc la terminologie circulant dans leur domaine et souvent ayant déjà quelques connaissances de la LE. Ces professionnels, de leur côté, au moins dans un premier temps, ne se satisfont pas des buts recherchés dans le FI, centré essentiellement sur

la lecture de textes de vulgarisation et/ou de grande diffusion par la presse, pouvant ou non avancer vers des textes spécialisés, scientifiques et/ou techniques, où des spécialistes et des étudiants peuvent apprendre dans la même classe. En somme, toutes ces approches peuvent être donc plutôt complémentaires que concurrentes.

1.2.4 Les particularités méthodologiques du français instrumental

Les principes pédagogiques du FI sont fondés, d'une part, sur quelques traits particuliers au groupe d'élèves, tels que ses préférences, ses motivations et ses intérêts, et d'autre part, sur ses connaissances préalables et son savoir-faire pour comprendre un texte, c'est-à-dire les composants d'une compétence de communication. A part ces éléments particuliers à chaque groupe, l'enseignant examine la compétence stratégique pour aborder un texte qui relève certes des habitudes de lecture que chacun porte en soi, mais qui sont tributaires aussi de la plus ou moins grande capacité d'adapter ses stratégies à un projet de lecture, aux caractéristiques typologiques du texte, comme le rappelle Coracini (1990), et aux difficultés posées par la LE. En effet, ces compétences de lecture ne sont pas transférables automatiquement d'une langue à l'autre, d'où le besoin d'une méthodologie d'enseignement stricte.

L'approche du texte pratiquée en classe de FI est globale, l'appréhension de l'image du texte ainsi que la relative transparence lexicale, due à une certaine ressemblance morphosémantique entre le portugais et le français, jouant un rôle essentiel pour le déclenchement des premières anticipations et hypothèses sur son contenu. On procède de la sorte surtout au début afin d'éviter l'appréhension linéaire du texte et la propension de presque tous les débutants à vouloir reconnaître chaque mot. Ainsi cette approche est faite d'un va-et-vient entre leurs hypothèses et les données saisies du texte, dans une progression toujours ménagée par l'enseignant qui, seulement dans un second temps, systématise les éléments d'ordre linguistique et discursif.

Des notions de phonétique de l'idiome étranger sont travaillées dans la mesure où les formes sonores servent aussi comme des ressources à l'apprenant qui peut, dans certaines situations et dans certaines langues, agir par rapprochements entre les paires de langues, qui tantôt arrivent par la graphie, tantôt par la forme phonétique. De plus, l'oralisation des textes favorise aussi la motivation – et la mémorisation – des élèves à l'égard de la langue étudiée, qui reste encore plus étrangère quand on ne se fait pas une idée de son image acoustique. Mais le travail oral en classe d'instrumental ne dépasse pas beaucoup le niveau de la prononciation et de la prosodie, l'apprenant n'accédant pas en réalité à la langue parlée. Des

considérations ponctuelles sur celle-ci ne sont faites que lorsqu'elles deviennent pertinentes pour la compréhension d'un texte écrit donné.

En outre, les lectures proposées en classe ont très souvent un objectif autre que simplement comprendre le texte. La compréhension d'un écrit intègre une activité plus large qu'on précise dès son premier abord. Cela se fait par de petites tâches auxquelles les étudiants sont déjà habitués, telles que : faire une synthèse du texte, se situer à l'égard des idées développées par l'auteur, mettre en rapport des points de vue sur un même sujet soutenus par différents auteurs, etc. L'enseignant les engage de la sorte à lire et à agir dans un contexte de communication en lien étroit avec leur univers de formation universitaire.

On comprend alors que ces cours se distinguent clairement d'un cours de LE dit globaliste auquel renvoie la représentation que les apprenants se font très souvent d'un cours de langue due à leurs autres expériences d'apprentissage. De la même façon, bien que pour des raisons différentes, on comprend qu'il ne s'agit pas non plus d'un cours où l'on va traduire des textes. Voilà deux distinctions évidentes, mais fondamentales, faites ici plutôt dans le but d'aider à la réflexion, plus tard, sur les matériaux didactiques, dont les dictionnaires.

Par rapport à une approche globaliste, la première distinction a déjà été énoncée : dans un cours de langue général, on travaille toutes les compétences communicatives, c'est-à-dire la compréhension orale et écrite et l'expression orale et écrite, en privilégiant surtout au début l'oralité, car, à la manière de l'apprentissage de la LM, on cherche à plonger l'apprenant dans la LE et cela passe spécialement par le langage oral. Par contre, en cours de FI, la stratégie se constitue pratiquement de façon inverse, puisqu'on part de l'écrit, de la réception écrite, et toute la communication en classe a lieu en LM, c'est-à-dire toutes les explications et réflexions en classe élaborées sur la langue et/ou le discours étrangers passent par la langue des apprenants. Autrement dit autant le métalangage employé que l'interprétation faite des contenus textuels sont fondés sur la L1.

La grammaire de la langue cible est, en conséquence, introduite et développée d'une toute autre façon en une classe de FLE à visée générale et en classe de FI. Grosso modo, dans le premier cas des contenus grammaticaux sont étudiés de façons diversifiées et exhaustivement afin que l'apprenant soit capable non seulement de comprendre les usages et leurs règles, mais surtout qu'il puisse bien employer ces données apprises, soit à l'oral soit à l'écrit, et même qu'il sache les expliquer (principalement quand on pense à un cours destiné à former des professionnels en LE). Dans le deuxième cas les informations grammaticales, toujours liées à la grammaire de l'écrit, sont données sur mesure pour que le lecteur puisse comprendre ce qu'il lit, et l'enseignant a le souci d'éviter tout ajout qui puisse surcharger l'élève et qui, en réalité, n'est pas nécessaire pour atteindre le but du cours.

Ces considérations résumées ici ont évidemment des conséquences sur les matériaux didactiques utilisés comme support en classe. Les méthodes employées communément en

classe de FLE ne satisfont pas du tout les besoins des classes de FI. En réalité, l'enseignant chargé de ces classes doit préparer lui-même le matériel qui servira de support pour ses cours. Pour le faire, il prend en considération le groupe d'élèves (leur(s) domaine(s) d'étude), ses besoins et ses objectifs, comme le font d'ailleurs ceux qui travaillent en cours de FOS²⁷. Le matériel en cours de FI est constitué de textes authentiques, accompagnés le plus souvent d'exercices et de petits appendices concernant le lexique et/ou des faits grammaticaux. Les exercices peuvent servir pour aider à déclencher l'activité de mise en parole de ce que les apprenants ont appris, focaliser une question de grammaire, de vocabulaire, qui leur apparaît comme une entrave, ou même insister sur un point linguistique qui leur pose des difficultés. Ils complètent en quelque sorte l'activité orale menée par l'enseignant à travers laquelle les apprenants formulent des hypothèses sur le contenu du texte.

Quant à la traduction, même si elle peut faire partie à un moment donné des stratégies de lecture des apprenants, elle est davantage éloignée de leurs objectifs. D'autant plus qu'elle peut facilement masquer le processus de compréhension pour certains apprenants débutants qui sont plus attachés à la surface linguistique et peuvent facilement prendre l'acte de traduire pour l'acte de comprendre. Or, ces deux processus cognitifs extrêmement complexes ne se superposent pas, puisque pour pouvoir traduire, il faut avant tout avoir pu comprendre. Ces apprenants ne s'intéressent qu'à un mode de compréhension qui leur permettent certes de verbaliser en LM ce qu'ils ont compris, mais sans aucun souci de l'expression et d'une mise en équivalence qui intègre un cadre communicatif autre que leur propre apprentissage. Aussi pouvons-nous dire également que s'il y a traduction dans ces cours, elle s'approche davantage d'une « déverbalisation²⁸ » sans aucune prétention de dépasser cette étape.

De tous les aspects liés à cet enseignement, il en reste toujours un plus difficile à travailler, puisque moins susceptible d'être systématisé de par sa nature : le lexique. S'il est vrai que les apprenants n'ont pas besoin de tout comprendre pour mettre en marche des mécanismes d'anticipation et la formulation d'hypothèses sur les écrits – activités fort importantes pour qu'ils se réapproprient le processus de lecture en LE – il s'avère primordial qu'ils puissent s'appuyer sur certaines informations autres que leur seule intuition, leurs connaissances préalables et une certaine transparence lexicale. Comment font-ils alors pour aller au-delà de ce premier abord du support écrit ? Comment peuvent-ils enrichir leur vocabulaire dans une telle démarche d'apprentissage afin de dépasser la lecture superficielle tout en devenant de plus en plus autonome à l'égard de la médiation enseignante ?

²⁷ Bien que ceux-ci comptent déjà davantage sur des ouvrages faits sur mesure pour ces cours (voir Mourlhon-Dallies, 2008).

²⁸ Nous empruntons cette notion de la *théorie interprétative de la traduction* (Seleskovitch & Lederer, 1984) selon laquelle la déverbalisation correspond à une phase intermédiaire entre la compréhension, dont elle est le résultat, et l'expression, dont elle est le début.

Dans une recherche plus large sur les procédés de lecture d'apprenants d'un niveau débutant en LE, Pietrarória (1997) a signalé le traitement lexical comme l'une des questions les plus sensibles pour les étudiants, notamment pour ceux qui prennent des cours de FI. Elle avait noté, comme nous le montrent également les recherches cognitives, que le faible niveau linguistique peut effectivement bloquer leurs stratégies de lecture. Raison pour laquelle d'ailleurs elle exclut ce groupe d'étudiants de ses recherches ultérieures pour ne se consacrer qu'aux apprenants inscrits à une formation générale de français.

En outre, la didactique des LE elle-même semble avoir oublié l'étude des mots, comme nous le fait remarquer Galisson (1991 entre autres), Laufer (1986), Bogaards (1994) et Pietrarória (1997), et avec elle certains outils théoriques et pratiques de disciplines qui s'y consacrent, comme la lexicologie et la lexicographie. Abandonnés à leurs propres initiatives et recherches lexicales, les apprenants devinent donc les mots qu'ils ne peuvent pas déduire du contexte et/ou ont recours à un dictionnaire en n'en tirant pas forcément profit. Cela tient, à notre avis, à deux principales raisons : d'une part, le manque d'intégration de l'étude lexicale et des outils lexicographiques à cet enseignement, et d'autre part, l'inadaptation des dictionnaires à ce public.

1.3 Récapitulation et considérations finales

Afin de mieux comprendre nos motivations à reprendre la réflexion sur la place du vocabulaire dans l'enseignement-apprentissage de la lecture en LE – l'une des questions centrales dans notre thèse –, nous nous sommes d'abord tournés vers des pratiques d'enseignement et des études expérimentales qui mettent la lecture au cœur de leurs intérêts. Ce chapitre a été divisé ainsi en deux parties :

- la première partie fait le point sur les approches didactiques qui se sont développées sur la lecture en LE, et particulièrement en FLE, à partir des années 1970, en mettant l'accent sur les présupposés les plus partagés de même que sur les enjeux d'un tel apprentissage, mis en avant par des recherches expérimentales ;
- la deuxième partie situe historiquement et théoriquement le dispositif pédagogique connu par l'appellation de français instrumental, qui s'est créé et diffusé dans des universités latino-américaines afin de développer chez les étudiants la compétence de compréhension écrite en langue française.

Dans la didactique du FLE, c'est Coste (1974) qui lance les premiers fondements pour la construction d'une pédagogie destinée à la « lecture du sens », ou plus précisément à la compréhension écrite. Dans ce contexte d'enseignement du français, cette pédagogie suppose une compétence en lecture déjà acquise en LM, ce qui la distingue radicalement des

expériences d'apprentissage lors de l'alphabétisation. Il rappelle les mécanismes qui placent tout de suite cette activité dans l'acte d'énonciation qui consiste à lire : fait de façon active par le sujet, de façon plus globale que linéaire, se servant de connaissances préalables et d'un savoir-faire ainsi que d'une intention communicative. Les indices d'ordre linguistique sur lesquels s'appuie le lecteur dialoguent donc pendant tout le processus de la lecture avec des indices d'ordre extratextuel. Le défi dans ce cas en termes pédagogiques consiste à faire prendre conscience aux apprenants de compétences qu'ils portent déjà en eux, ce qui demande la mise en œuvre de nouveaux modes de lire.

D'autres stratégies d'enseignement de la lecture en FLE se sont alors développées (Vigner, 1979 ; Moirand, 1979), dont l'approche globale (Moirand, 1979 ; Lehmann & Moirand, 1980 ; Cicurel & Moirand, 1990). Fondée sur des principes communicatifs, son objectif est de faire découvrir à l'apprenant un éventail de possibilités pour entrer dans les textes, de façon qu'il soit en prise directe avec la situation d'écrit et le projet de lecture envisagé. Méthodologiquement, l'enseignant crée des situations de lecture où l'apprenant doit avant tout dialoguer avec le texte à la fois par la formulation d'hypothèses sur son contenu et sur ses objectifs communicatifs et par l'identification d'indices divers repérés dans le support écrit. A partir de tels procédés – qui ont le mérite de présenter d'autres modes de lire que le mode linéaire – on vise à faire développer une compétence de production de sens où le savoir linguistique est mis au même plan que d'autres savoirs. Dans ce cadre, on présuppose pourtant des apprenants ayant déjà une maîtrise élémentaire de la LE, raison pour laquelle on ne s'y pose pas la question d'une étape primordiale lors de la lecture, celle appuyée davantage sur le déchiffrement linguistique.

Les études en psycholinguistique portant sur la lecture en LE (Gaonac'h, 1990, 1991 ; Coirier, Gaonac'h et Passerault, 1996) montrent, de leur part, qu'il faut avoir un équilibre de gestion entre un processus de haut niveau (traitement de l'information contextuelle, thématique, du contenu de référence, de caractéristiques relatives au genre textuel...) et de bas niveau (traitements textuel et linguistique, tels que la reconnaissance des mots et la compréhension de la syntaxe). Plus ce dernier est automatisé, plus il libère l'attention pour la tâche de construction de sens, les déficits au bas niveau pouvant en effet court-circuiter la lecture.

Mais comment réagissent finalement les lecteurs face à des textes en LE lorsqu'ils sont d'un niveau débutant ? Est-il possible de soutenir un projet d'apprentissage de la compréhension écrite depuis le début de l'acquisition d'une LE ? A la suite des expériences mentionnées, d'autres études et pratiques pédagogiques ont cherché à mettre en lumière certains comportements des apprenants dans une telle situation et ont lancé des pistes pour un tel projet.

Le travail de Souchon (1995, 2000) visait à mettre en lumière les compétences textuelles et discursives lors de la lecture en LE dans un groupe hétérogène d'apprenants (de plusieurs

nationalités et de niveaux distincts). Il nous révèle, entre autres, qu'il n'y a pas de différences significatives dans les comportements des étudiants débutants et intermédiaires vs. des étudiants les plus avancés pour la moitié des textes analysés. De façon générale, tous les apprenants arrivent à distinguer les genres textuels ainsi que les différences discursives entre les textes. S'il y a des faiblesses quant à cet aspect, elles sont plutôt liées à l'expérience que chacun porte en soi en termes de fréquentation de l'écrit. Quant aux difficultés de compréhension, sa recherche indique que les comportements tendent à se rapprocher lors de l'analyse des textes les plus difficiles et notamment sur un aspect qu'il a nommé « altération ». Les étudiants dans leur totalité ont du mal à identifier les indices qui aident à construire la relation scripteur-lecteur, en voyant le texte comme un objet situé en dehors de cette relation. Selon l'auteur, c'est donc sur ce point qu'il faudrait insister dans les activités de lecture.

Souchon ne focalise pas le lexique dans sa recherche, bien que ses conclusions aient été tirées en grande partie de soulignements des participants lors de leurs lectures. Or ces traces laissées sur les textes portent notamment sur le lexique, ce qui lui permet en plus de faire une association entre les catégories de mots les plus soulignées et les genres textuels. Il montre par là, sans pour autant vouloir s'arrêter sur cet aspect, que c'est sur les mots tout d'abord que les apprenants butent, et que ceux-ci peuvent varier selon le genre auquel appartient le texte.

La deuxième expérience que nous avons évoquée porte sur la compétence de l'intercompréhension. Inspirée de pratiques et de comportements du quotidien de ceux qui côtoient des voisins parlant un autre idiome, cette didactique – qui est en plein essor en Europe – cherche à potentialiser cette compétence chez des sujets par le moyen de la sensibilisation à la proximité morphosémantique des langues de même origine. Dans ce dispositif, on part des connaissances d'une LE (ou de la LM du sujet elle-même) pour favoriser l'accès simultané à d'autres langues de même origine, par un effet cumulatif de savoirs linguistiques. Brièvement, nous pouvons dire que cette méthode s'appuie sur des textes écrits et/ou oraux et met en œuvre une approche comparative des langues où les termes lexicaux sont au cœur de l'étude, l'apprentissage de la syntaxe venant à travers les activités proposées sur les textes. Comme le remarque Tyvaert (2008), il s'agit d'une conception « décompositionnaliste » de l'apprentissage des LE bien centrée sur une compétence spécifique, la compréhension. Les résultats obtenus jusqu'à présent avec des apprenants débutants complets sont assez encourageants, comme en témoignent, entre autres, les travaux de Blanche-Benveniste (1995, 1997).

Toutes ces études et expériences aident à situer, dans la deuxième partie de ce chapitre, le dispositif pédagogique qui est au centre de nos préoccupations, le FI, d'où nous partons pour développer cette recherche. Né comme une alternative didactique répondant à un besoin

particulier d'étudiants latino-américains, le FI s'est largement répandu dans nos universités et a enrichi la palette des stratégies d'enseignement. En tant qu'approche didactique, on peut dire qu'il se trouve à mi-chemin de l'approche globale, dont il s'est inspiré, et des approches d'intercompréhension diffusées plus récemment, dont il anticipe certains procédés, par exemple le fait de s'appuyer sur les ressemblances linguistiques entre les paires de langues pour faire déclencher l'activité de lecture chez les apprenants.

Malgré son succès parmi les étudiants et sa constante réélaboration afin de rendre compte de nouveaux défis, en accord avec les apprenants et l'air du temps, cet enseignement présente certaines lacunes qui méritent, à notre avis, d'être remplies. Ces lacunes se trouvent autour d'un point névralgique pour grande partie des lecteurs : le déficit lexical. Un déficit qui ne doit pas être compris comme un simple manque de vocabulaire, mais qui passe aussi par un savoir-apprendre les mots.

A côté des activités de réflexion et de fixation mises en œuvre en classe de FI pour l'acquisition systématique des données de la langue (les faits grammaticaux), des activités spécifiques pour faire travailler le vocabulaire sont à créer. Il y aurait ainsi tout intérêt à se servir des savoirs lexicologiques, qui peuvent être traduits dans les dictionnaires, pour enrichir les activités réalisées en classe, et notamment pour encourager les apprenants à mener eux-mêmes des explorations du sens et de l'emploi lexical. Pour conclure, il faut signaler qu'à la différence d'autres publics du FLE et/ou du FOS et même de l'intercompréhension²⁹, les apprenants-lecteurs du FI n'ont pas d'outils métalinguistiques (d'ouvrages de référence) préparés exclusivement à leur intention, alors que leur démarche d'apprentissage se distingue nettement, au moins dans les premiers temps, des démarches menées par les autres publics.

²⁹ L'un des objectifs du projet *Galatea* mentionné plus haut (§ 1.1.3.2), par exemple, est de développer des documents didactiques (voir Degache, 1997).

CHAPITRE 2

Acquisition lexicale en langue étrangère et compréhension écrite

« Même si l’ancrage de la langue sur le monde est inséparable d’opérations syntaxiques par lesquelles la référence s’actualise, il reste que c’est le lexique qui désigne le monde extérieur ; il est le lieu le plus visible du rapport de la langue au concret et à la pensée du concret, au cœur du sens donc semble-t-il. »
(C. Normand, 1990, p. 165)

Après avoir fait le point des approches d’enseignement de la compréhension de l’écrit destinées à un public adulte déjà lecteur en LM, et d’avoir situé notamment l’enseignement de FI, nous nous consacrons dans ce chapitre à l’approfondissement des questions concernant, dans ce cadre, l’acquisition lexicale et son rapport avec la compétence communicative considérée.

Tout d’abord, il nous faut comprendre les fondements de la construction de la connaissance, à partir desquels nous enchaînons des questions plus spécifiques, telles que : comment l’apprenant d’une LE enrichit-il son vocabulaire ? Quel rôle y peut jouer la médiation enseignante ? Dans ce processus, que se passe-t-il entre l’enseignement et l’apprentissage ?

Ces réflexions créent l’arrière-plan pour qu’on puisse s’interroger, ensuite, sur l’acquisition du vocabulaire à travers des activités qui s’appuient essentiellement sur la compréhension de l’écrit. Nous nous tournons alors vers des recherches de terrain. Cela demande une reprise de certains savoirs linguistiques, en particulier de la lexicologie et de la sémantique lexicale, qui aident à éclaircir ce qui est en jeu entre les mots et le sens dans le processus communicatif en nourrissant de la sorte et la pédagogie pour la compréhension écrite et les supports pédagogiques qui l’accompagnent.

2.1 Considérations générales sur l'enseignement-apprentissage du vocabulaire en langue étrangère

2.1.1 De l'apprentissage en langue étrangère

Notre travail étant inséré dans le cadre de l'enseignement-apprentissage de la lecture en LE, nous abordons ici les questions d'apprentissage en LE dans la perspective pédagogique, celle qui considère le rapport entre apprenant et objet par la médiation enseignante. Aussi rappelons d'abord quelques fondements de la pédagogie consacrée à une approche générale de la construction de la connaissance, inspirés notamment de l'épistémologie génétique inaugurée par Piaget. Ensuite, c'est sur des travaux développés en psycholinguistique, soutenant bien souvent les approches enseignantes, que nous nous appuyons afin de relever ce qui est propre à l'acquisition d'une LE et plus particulièrement du vocabulaire.

2.1.1.1 La construction de la connaissance par la médiation enseignante

Pour les pédagogues constructivistes, apprendre est une activité menée par le sujet, et comme telle, elle déploie des structures qui s'intègrent dans un processus toujours cumulatif. Et inversement : c'est à partir des structures cognitives dont il dispose que le sujet s'approprie les objets du monde dont les contenus scolaires font partie. Développement de la pensée et apprentissage se nourrissent donc l'un de l'autre dans une construction continue qui ne connaît d'autres lois que celles imposées, consciemment ou, le plus souvent, inconsciemment, par le sujet lui-même. C'est lui donc qui apprend en s'adaptant aux situations, en cherchant l'équilibre par le moyen de son élaboration active par laquelle il se transforme.

La pédagogie s'intéresse ainsi aux moyens de favoriser l'apparition de structures nécessaires à l'appropriation de nouveaux contenus, ce qui ne peut se passer d'un besoin pour l'apprenant. Comme le remarque Piaget :

« On peut dire, d'une manière absolument générale [...] que toute action – c'est-à-dire tout mouvement, toute pensée ou tout sentiment – répond à un besoin. L'enfant, pas plus que l'adulte, n'exécute aucun acte, extérieur ou même entièrement intérieur, que mû par un mobile, et ce mobile se traduit toujours sous la forme d'un besoin (un besoin élémentaire ou un intérêt, une question, etc.). » (Piaget, 1964 : 15)

C'est en confrontant l'apprenant à des « problèmes », toujours adaptés à son niveau de développement, que l'enseignant peut l'aider à mettre en marche ses structures. Cette attitude enseignante, comme nous le signale Dolle (2008) à plusieurs reprises dans son ouvrage, ne peut pas donner qu'à voir ; elle demande à comprendre d'abord, à expliquer ensuite, c'est-à-dire à refaire la construction de la connaissance. Dans ce sens, du point de vue de la théorie constructiviste, ce n'est pas tant le résultat obtenu ou à atteindre qui importe mais bien plutôt le cheminement réalisé par l'apprenant pour construire sa connaissance et la justifier³⁰.

Cette pédagogie, qui nous intéresse ici tout particulièrement, cherche à développer chez l'apprenant l'esprit du chercheur (observer, faire des hypothèses, expérimenter, élaborer...). En effet c'est par la mise en activité que l'enseignant engage le sujet dans les apprentissages. Mais non pas n'importe quelle activité. L'activité qui provoque son adaptation, par sa réflexion, au monde qui l'entoure, à sa réalité sociale, bref, celle à laquelle il peut donner un sens. Dans ce cadre, si la mémoire joue un rôle important, elle ne suffit pas pour rendre compte des faits établis, l'indique Dolle (*op.cit.* : 179) : c'est le raisonnement qui les organise et construit leur cohérence. Nous reprenons les mots de cet auteur qui résume par où passe l'apprentissage et, par conséquent, ce qui n'est pas de cet ordre :

« On pourrait peut-être dire qu'il y a mémoire, simple enregistrement sans compréhension, la mémoire avec compréhension, et, enfin, la mémoire avec compréhension et capacité d'expliquer et, partant, de refaire, c'est-à-dire la connaissance... Cette dernière comprend toute l'activité transformatrice de l'esprit, c'est-à-dire sa capacité à établir des relations (mais ce n'est plus de la mémoire). Ainsi, une mémoire comme simple enregistrement ne signifie rien. Parce qu'elle n'a pas pris sens, elle est traumatique. » (Dolle, 2008 : 179, note de bas de page)

Cette perspective bouleverse complètement certaines conceptions didactiques, dans plusieurs domaines de la connaissance, y compris celui de l'apprentissage de LE, conceptions qui tendent à privilégier les contenus, et par conséquent, la mémorisation par « entraînement », au détriment d'une mémorisation par élaboration de savoirs. Nous pouvons identifier aisément

³⁰ Même si les pédagogues semblent s'accorder actuellement sur ce point, il y a encore un grand décalage entre ce qu'ils soutiennent et les pratiques évaluatives telles qu'elles sont mises en place dans les cadres institutionnels, fondées sur l'attribution de notes. Une telle situation, en dépit des pratiques enseignantes, ne peut qu'entraîner chez l'apprenant un comportement contraire à celui qui est visé et qui se traduit alors par la quête désespérée de bons résultats et – plus grave encore à notre avis – le sentiment que la « réussite » est octroyée par la note ou par le diplôme. Ou sinon, chez ceux qui n'arrivent pas à s'adapter au système scolaire, on observe souvent l'abandon de la formation et la perte de confiance en sa capacité d'apprendre.

ces conceptions en observant, entre autres, la place que prend l'erreur dans les pratiques pédagogiques. Or dans une démarche constructiviste, on peut supposer que l'erreur a un statut important et même incontournable. Elle constitue, en effet, la traduction de la démarche de la pensée qui est en évolution, elle est donc consubstantielle à l'apprentissage, dit Bachelard (1993, cité par Perraudau, 2006 : 26). C'est l'erreur, d'ailleurs, qui permet au sujet, lorsqu'il est averti, de prendre du recul par rapport à son activité, à son raisonnement, et de mettre en fonctionnement sa conduite métacognitive, aussi essentielle que sa conduite cognitive.

Succinctement, nous pouvons dire ainsi que la cognition est de l'ordre du traitement du savoir, des informations auxquelles nous accédons, et qu'elle réunit plusieurs fonctions qui activent ce traitement. On y voit jouer, d'une part, des aspects conatifs et affectifs, tout ce qui est de l'ordre de la motivation, de la confiance, de l'estime de soi, des affects, etc., et d'autre part, des aspects cognitifs dits de haut niveau (voir Perraudau, *op.cit.* : 55) qui regroupent nos capacités de représentation, de raisonnement, de mémoire et d'attention. Ces aspects, loin de fonctionner isolément, sont tous imbriqués de telle sorte que leurs modes particuliers de fonctionnement interfèrent naturellement sur l'ensemble des fonctions, de même que leurs défaillances peuvent parasiter la mise en marche des autres fonctions.

L'accès au langage, lorsqu'il est intériorisé, suppose une fonction cognitive et métacognitive, celle-ci permettant au sujet de verbaliser ses expériences et en même temps de se mettre à distance, de les analyser et de les réutiliser, en rendant par effet de retour à la mémoire une expérience plus solide, à laquelle on accède de plus en plus facilement. Elle est donc plutôt associée à la prise de conscience de sa propre pensée, ou selon les termes de Piaget (1974, cité par Perraudau, *op.cit.* : 68), il y a accès au langage quand il y a passage de la *connaissance pratique* à la *connaissance réfléchie*, à la conceptualisation en acte. Pour certains auteurs, tels que Barth (1987) et Dolle (2008), ce passage ne se fait pas sans intervention d'autrui, la métacognition devant être l'activité privilégiée par la pédagogie.

A ce propos, il faut rappeler la notion d'*intériorisation* développée par Vygotski (1985). Le langage, ainsi que d'autres fonctions psychiques humaines, naît d'abord dans la culture d'appartenance du sujet et est, petit à petit, intériorisé par lui. Témoigne de ce processus, entre autres, le langage égocentrique de l'enfant, celui qui accompagne ses actions et gestes et qui, sans doute à cause d'une intolérance sociale, est contenu plus tard, réprimé par l'éducation. En tout cas, il est social avant de devenir une construction individuelle, au moment où il constitue le moyen privilégié d'appréhension de toutes les autres acquisitions.

De ce fait, l'acquisition d'une seconde langue, en dehors de toute situation d'acquisition bilingue lors de la petite enfance, se passe tout autrement que l'acquisition de la LM. Si elle est « mentaliste », elle n'est donc pas « naturaliste », dans le sens où elle passe par la conscience, la réflexion et le contrôle, et le plus souvent par l'intervention d'autrui (voir

Janitza, 1990). Plus précisément alors, comment acquérons-nous notre seconde, troisième...
LE ?

2.1.1.2 La place du vocabulaire dans le processus d'apprentissage en langue étrangère

Les recherches en psycholinguistique, pour lesquelles nous nous appuyons notamment sur Bogaards (1994), partent du principe que le mécanisme cognitif comporte trois composantes essentielles : les dispositifs d'entrée, le processeur et la mémoire à long terme. Les premiers, appelés aussi registres sensoriels, portent sur les moyens – les cinq sens dont nous disposons – par lesquels l'homme entre en contact avec les objets, le monde qui l'entoure, et aussi sur la façon dont toutes sortes d'informations nous arrivent. C'est donc principalement par les yeux et les oreilles que nous prenons contact avec le langage verbal. Le processeur, nommé également dispositif de traitement, constitue l'instance où l'information est traitée et dont font partie la mémoire à court terme, la mémoire de travail, entre autres, qui se confondent, selon la théorie, avec ce dispositif lui-même. Enfin, la mémoire à long terme – c'est n'est pas un hasard si elle est nommée aussi *mémoire sémantique* – est la réserve où nous stockons nos connaissances de toutes sortes – qu'elles soient verbales ou motrices, qu'elles soient conscientes ou inconscientes et qu'elles soient exprimées en langue ou non – sous forme de concepts (unités de sens) qui entretiennent sans cesse des relations entre eux en formant des réseaux. C'est là que l'on trouve ce que les psycholinguistes appellent, toujours métaphoriquement, le *lexique mental*, qui se constitue par l'expérience du sujet et le développement de sa pensée et peut être défini comme :

« un système constitué de représentations lexicales locales, les éléments d'un tel système représentant la somme des connaissances (orthographiques, phonologiques, morphologiques, sémantiques et syntaxiques) qu'un auditeur/lecteur a intériorisée à propos des mots de sa langue » (Spinelli et Ferrand, 2005 : 22)

C'est donc le lexique mental, celui emmagasiné dans la mémoire sémantique, qui constitue *grosso modo* nos recours linguistiques pour pouvoir communiquer soit en LM, soit dans une LE. C'est pourquoi la didactique des langues a tout intérêt à comprendre comment il se structure et comment il s'enrichit.

On soutient aujourd'hui qu'il y a deux relations structurant le lexique mental : des *relations intrinsèques* ou catégorielles, fondées sur des informations linguistiques (sémantique,

morphologique, phonologique, etc.), et des *relations associatives*, formées notamment des éléments appris du contexte, les cooccurrences lexicales, qui sont étroitement liées aux connaissances encyclopédiques. Dans les deux types de relations, il semble que c'est l'aspect sémantique le plus important, le plus prégnant, d'où le nom de mémoire sémantique. On signifie par là que l'on tend à assimiler tout ce qui fait sens, peu importe s'il s'agisse d'un seul mot ou d'une expression complexe, la mémoire à long terme retenant des blocs significatifs. Aussi peut-on comprendre pourquoi le sens l'emporte souvent en mémoire sur la forme d'un discours ou pourquoi les structures d'une LE ressemblant à celles de notre LM sont plus facilement retenues.

De manière tout à fait personnelle et unique, le sujet, dès qu'il inaugure ses relations avec le monde par le langage – sa LM tout d'abord, puis d'autres – va former des réseaux lexicaux qui sont sans cesse enrichis par ses expériences et les connaissances qu'il construit. Lors de la communication, ainsi que de tout autre savoir mis en œuvre, il se sert de ces réseaux, dont les connexions sont activées par l'un de leurs éléments. Ceux-ci sont d'autant plus forts, plus facilement activés en mémoire, qu'ils ont pu laisser des *traces mémorielles* plus durables lors de leur traitement. Leur permanence ou stabilité est fonction donc de l'action que le sujet a dû mener pour réaliser une tâche (ou s'adapter à l'objet concerné, selon l'épistémologie génétique), de même que de la fréquence avec laquelle il y a eu recours. Ainsi les expériences les plus riches, les plus significatives pour le sujet favorisent leur enregistrement.

On comprend alors que le processus d'acquisition de toute connaissance, y compris lexicale, ne peut se réaliser que de façon à la fois graduelle (la fréquence des expériences y jouant un rôle essentiel) et personnelle (car les besoins du sujet y importent énormément en déterminant ses envies et ses intérêts, donc son désir d'apprendre... ou bien son refus d'apprendre).

Par contre, au contraire de ce que prétendent les approches plutôt « naturalistes », telles que les signalent Janitza (1990), les savoirs linguistiques d'une LE ne se structurent pas de la même façon que ceux de LM, surtout lorsque le sujet l'apprend à l'âge adulte. Car il a déjà une connaissance linguistique, et qui plus est bien consolidée, qui fait même corps avec lui, et constitue ce que l'on appelle les *toiles verbales* (Bogaards, 1994 : 147).

A ce propos, l'un des modèles le plus accepté³¹ est celui proposé par Kroll e Sholl (1992, *apud* Bogaards, *op. cit.* : 145). Selon leur modèle de « mémoire bilingue », construit à partir d'expériences menées sur des apprenants d'une LE, alors que la forme en LM évoque tout de suite le sens (le concept), la forme en LE évoque d'abord la forme en LM. Autrement dit, il y a

³¹ Même si l'on trouve actuellement d'autres modèles plus complexes, plus raffinés, pour expliquer le rapport entre LM et LE dans la mémoire, l'explication avancée par ces auteurs ne s'y oppose pas. C'est dans ce sens qu'elle peut être considérée comme bien acceptée.

une association verbale entre la langue à acquérir et la langue première, celle-ci jouant un rôle de médiation conceptuelle entre la LE et le sens.

Ainsi toute démarche d'apprentissage d'une LE consisterait à s'émanciper de cette médiation de la LM, c'est-à-dire à faire créer d'abord des réseaux lexicaux en LE et puis à renforcer leurs connexions sémantiques. Et cela se ferait tout en sachant pourtant que le passage par la LM est incontournable au cours de ce processus et qu'on ferait peut-être même mieux d'en tirer profit.

En fait, lorsqu'on démarre l'acquisition d'une LE, on passe par différents états de maîtrise de cette langue, ce qui constitue des étapes de construction, d'élaboration d'un nouveau système linguistique par le sujet que l'on appelle communément en psycholinguistique *l'interlangue*. Selon les termes de Gaonac'h (1991 : 117), il s'agit des « systèmes successifs dont chacun possède une cohérence suffisante pour fonctionner à son propre niveau ». Ce concept se révèle plutôt pertinent, à notre avis, notamment dans un cadre d'enseignement et de progression en LE, en supposant qu'il y a changement d'état³².

Ces étapes de l'acquisition en LE, à la différence d'autres domaines de la connaissance humaine, puisqu'il s'agit d'une acquisition de communication, demandent la conversion des savoirs en comportement, caractérisant, d'après Griggs et al. (2002), un apprentissage du type *procédural*, de l'ordre du « savoir-faire ». Pourtant, celui-ci ne se passe évidemment pas de savoirs d'ordre *déclaratif*, tout ce qu'on peut exprimer à partir de notre connaissance et expérience, ainsi que de stratégies développées par le sujet pour affronter et résoudre des problèmes (tels que les procédés d'analogie, d'inférence, d'hypothèse... qu'on emploie au cours d'une activité où lorsqu'on essaie de maîtriser un objet, un contenu).

En ce qui concerne le domaine linguistique, cette *base déclarative* est approvisionnée alors par *l'input* grammatical, concernant les conventions de la langue, mais aussi par *l'input* textuel (d'ordre procédural), concernant l'emploi en interaction de la langue, d'ordre pragmatique (Griggs et al., *op cit.*). Lorsque ces données sont activées, elles sont réinterprétées, reconstruites sans cesse et tendent vers la stabilité, même provisoire, des règles procédurales, ce sur quoi le sujet s'appuie pour avancer.

Les règles procédurales, à leur tour, se rapprochent graduellement de l'usage conventionnel de la langue par le moyen donc à la fois du *feedback* externe, donné par le partenaire communicateur, et de computations internes, c'est-à-dire des réorganisations des données déclaratives, dans un processus en deux phases, comme nous l'explique Griggs et al. (*op.cit.* : 19). Une phase d'élaboration de règles, qui englobe des généralisations et des discriminations, qui relève donc de la prise de conscience, de la réflexion ; et une phase de compilation, où soit

³² Il ne semble pourtant pas précis pour circonscrire notamment des variétés linguistiques de sujets non natifs d'un niveau avancé qui ont déjà un parler stabilisé en LE (voir, par exemple, Galligani, 2003).

il y a consolidation d'une règle (lorsqu'on a un *feedback* positif), soit son affaiblissement (entraîné par un *feedback* négatif). Ces deux phases fonctionnent parallèlement en produisant des ajustements constants et témoignent par là de l'imbrication du cognitif et du social.

Dans cette quête d'acquisition d'une compétence communicative en LE, c'est-à-dire d'un comportement ou d'une action, le lexique semble jouer un rôle primordial à deux niveaux : celui d'accès à la mémoire sémantique, aux concepts emmagasinés en forme de réseaux dans notre mémoire à long terme, et celui de déclencheur de la communication verbale, de l'action, celle-ci envisagée autant comme la capacité à comprendre que comme la capacité à s'exprimer. Grand porteur d'information, le lexique fonctionne comme *support*, avec les éléments qui constituent le cadre contextuel³³ de l'organisation du langage ; c'est, d'ailleurs, l'élément sur lequel on revient plus aisément lorsqu'on perçoit le décalage entre la parole d'autrui et nos acquis linguistiques et qu'on essaie de se l'approprier autrement. Cela s'explique, nous semble-t-il, par sa fonction référentielle, le lien des procédés langagiers au monde concret.

De ce fait, nous voyons que, si une telle dimension langagière est peu propice à une systématisation pédagogique, elle n'en est pas moins porteuse de réflexion, et peut donc, à côté d'autres aspects linguistiques, faire l'objet d'une intervention enseignante. Celle-ci demande notamment à créer les situations propres à faire développer chez l'apprenant ses propres stratégies d'acquisition lexicale, en gardant toujours à l'esprit que c'est lui qui *apprend*, lui qui agit, mais qu'il ne peut se passer des apports linguistiques, de façon générale, lexicologiques et lexicographiques, plus spécifiquement, de l'enseignant.

2.1.2 De l'enseignement du vocabulaire

Comme le signalent certains auteurs (Galisson, 1983, 1991 et autres ; Laufer, 1986 ; Bogaards, 1994 ; Pietrarória, 1997), la didactique des LE s'est désintéressée pendant assez longtemps de l'aspect lexical, celui-ci étant devenu le parent pauvre de l'enseignement. Bogaards, (*op.cit.* : 7-8) relève, à ce propos, des explications liées à différents acteurs ayant rapport directement ou indirectement à l'enseignement des langues. Nous les rappelons brièvement ici :

- les linguistes (soit structuralistes soit générativistes) ayant une influence prépondérante sur la didactique de langues privilégiaient, à une époque donnée (depuis les années 1950), l'étude de systèmes clos (les règles et les généralisations) ;

³³ La gestuelle, l'intonation à l'oral, ainsi que le genre textuel et les schémas discursifs du langage écrit.

- les psycholinguistes, à leur tour, cherchant se démarquer de la tradition behavioriste, et poussés par les recherches linguistiques générativistes, ont privilégié les connaissances syntaxiques ;
- les didacticiens, eux aussi, tendaient, soit à privilégier les études syntaxiques, plus « solides », en cherchant la légitimité en milieu universitaire par leurs activités scientifiques, soit à se tourner vers les premiers stades de l'apprentissage, domaine de prédilection des acquisitions structurales ;
- les enseignants, enfin, convaincus le plus souvent que le vocabulaire ne peut pas s'enseigner en classe et tournés vers des idées plus « modernes », essayaient de se défaire de l'image des philologues, en mettant en valeur des faits généralisables en langue au détriment des détails, des faits particuliers.

Les apprenants, et les jeunes enseignants eux-mêmes, se voient ainsi, en ce qui concerne l'étude lexicale, abandonnés à leurs tâtonnements et initiatives, n'ayant presque pas de repères didactiques de ce côté-là. On ne les voit ni dans les travaux consacrés à la compréhension (écrite ou orale), où l'approche communicative tend à mettre l'accent sur l'interprétation globale des textes et à privilégier des stratégies de débrouillage, ni dans ceux destinés à l'expression, où celle-ci se trouve réduite finalement à la reproduction de formules langagières. Cette situation ne favorise donc pas chez les apprenants la réflexion sur l'emploi des mots et leurs effets. Entraînés ainsi à répéter, ils n'osent pas mener leur propre exploration du sens et de l'usage lexical³⁴. Certes, les mots, on les apprend en lisant, en écoutant, puis en communiquant – moment où très souvent on se rend compte qu'il nous manque... des mots pour exprimer nos idées – mais à condition qu'on prête attention à eux, qu'on les prenne également comme sujet d'étude.

Il faut remarquer également, au passage, que si l'apport de la théorie des actes de parole a aidé la didactique en LE à franchir une étape, celle du passage de l'analyse de l'énoncé à l'analyse de l'énonciation, cette approche ne semble pas pour autant avoir manifesté d'intérêt pour le lexique... bien que, comme le souligne Galisson (1983 : 14), « jusqu'à preuve du contraire, les mots restent bien utiles pour communiquer ». Cela en dépit du fait que le lexique constitue peut-être l'aspect de la communication dans lequel les apprenants doivent investir davantage et pour toute leur vie. Il y a deux raisons à cela : la richesse et le dynamisme de l'élément lexical dans une langue, d'une part, et les vrais blocages des apprenants, toujours personnels, à assimiler certaines structures de la LE, dont l'emploi et la compréhension de mots, d'autre part.

³⁴ Nous rappelons que même les dictionnaires ne sont souvent pas bien explorés lors de l'enseignement-apprentissage du FLE. Riches en savoirs linguistiques, ces outils sont destinés à combler des besoins précis lors des activités proposées par l'enseignant, mais ils ne sont jamais explorés en tant que support pour l'étude lexicale. Nous y revenons plus tard.

Aujourd'hui évidemment ce cadre a changé et quelques idées combattues hier reviennent sur la scène de l'enseignement des LE. Nous voyons, par exemple, un regain d'intérêt pour le rôle de la LM dans le processus d'acquisition, des activités de décodage et/ou de traduction, des études contrastives, de l'usage de dictionnaires bilingues, des analyses fondées sur des corpus, entre autres. Ces questions, loin de partir des idées irréalistes de quelques scientifiques enfermés dans leurs laboratoires, découlent plutôt de pratiques menées sur le terrain par des enseignants qui ne craignent plus d'être jugés non scientifiques et prennent en compte plus sérieusement les besoins et la réalité de leur public³⁵. C'est donc souvent les résultats d'une pratique enseignante qui nourrissent actuellement les théories linguistiques, celles-ci par contre ne leur rendant pas toujours leurs fruits en retour³⁶.

Comme nous l'avons vu plus haut, le rôle de tout enseignant – dans une conception constructiviste – est de faire fonctionner les structures du sujet, par des sollicitations appropriées, le mettant toujours un peu en déséquilibre, afin qu'il se crée les moyens de s'adapter, en construisant les structures qui lui manquent. Cela implique toujours d'abord la compréhension (quand on peut donner du sens), qui doit être montrée par l'explication (non pas par la répétition d'un savoir), et puis l'invention des solutions de la part de l'apprenant lui-même pour faire face à ses difficultés. C'est donc, de façon générale, une attitude explicative qui doit être stimulée chez le sujet, pour qu'il ait conscience de *ce qu'il fait* et *comment*, et pour qu'il puisse, dans une autre situation, reproduire son expérience³⁷.

S'il n'y a pas une méthodologie toute prête pour déclencher de la sorte l'apprentissage du vocabulaire, puisque de toutes façons celle-là est toujours à recréer par l'enseignant en fonction de son public et des conditions d'enseignement, il y a beaucoup de travaux dans ce domaine qui semblent aller de pair avec cette conception.

2.1.2.1 La lexicologie à la portée des apprenants de langue étrangère

Concernant le travail sur le lexique, nous allons trouver des indications importantes, tout d'abord, chez Galisson (1979, 1983), pour qui il importe de transmettre aux apprenants des

³⁵ Comme en témoignent, en FLE, les nombreux travaux menés dans le cadre du FOS ou, plus récemment, le *Français à visée professionnelle* en Europe, ainsi que dans le cadre du FI en Amérique latine.

³⁶ Il y a quelques temps déjà, Galisson (1991) revendiquait une plus grande autonomie de la didactique des langues et des cultures, comme lui-même le soulignait, vis-à-vis de la linguistique appliquée. Les théories linguistiques ne rendent souvent pas compte de la demande à la fois globale en termes de savoirs et complexe en termes de transmission de l'enseignement-apprentissage des langues.

³⁷ Nous voyons ici le même point de vue que l'approche « volontariste » telle qu'elle est nommée par Janitza (1990). Cette approche, soutenue par Leontiev et inspirée des travaux de Vygotski, explique que l'enseignant d'une LE est censé aider l'apprenant à passer d'un usage de la langue non maîtrisé à une maîtrise, d'abord, consciente, par des prises de conscience successives, et, petit à petit, rendue automatique.

LE des connaissances méthodologiques issues d'études lexicologiques, par le moyen d'une transposition didactique qu'il appelle « la lexicométhodologie ».

Galisson (1983 : 4) souligne deux ensembles de savoirs et de savoir-faire mobilisables afin de faire avancer les apprenants dans l'étude du lexique dès le début de leur apprentissage : ceux liés aux *significations* qui découlent des usages multiples des mots, et ceux liés au *mode d'emploi* des mots (en les considérant au plan linguistique et au plan extralinguistique). Ainsi, même s'il s'agit d'activités de construction de ressources à envisager conjointement, nous traitons dans ce cas de deux types de connaissances différentes qui se nourrissent réciproquement : celles relatives à la réception (à la compréhension) et celle relatives à la production (à la formulation).

A propos de ces connaissances, d'ailleurs, il est intéressant de réfléchir en termes de *familiarité* (la reconnaissance d'un mot) et *d'accessibilité* (l'emploi du mot), car comme nous l'explique Levenston (1979, cité par Bogaards, *op. cit.* : 157), il y a « *un continuum de degrés de familiarité et de leurs degrés d'accessibilité correspondants* », mais cela ne semble pas se développer de la même façon. Quant au niveau de familiarité, c'est plutôt la richesse du réseau (du lexique mental) qui en sera déterminante, et quant au second niveau, c'est la contrastivité de sa représentation mentale ainsi que sa fréquence d'emploi qui feront la différence.

Cela s'accorde, à notre avis, avec le projet proposé par Galisson (1983) que nous esquissons ici. Il rappelle que le sens des discours et aussi des mots qui les constituent ne peuvent se construire sans le « dehors » d'une situation de communication (les usages passés, le vécu, la mémoire...) et le « dedans » de cette situation (le présent, l'instant, l'énoncé...), de sorte que l'un ne va pas sans l'autre, ne va pas sans *interréférentialité* (terme calqué sur celui d'intertextualité). Selon ses mots :

« ...le référent interne (*interne au discours traité*) renvoie nécessairement à un référent externe (*qu'on peut appeler connaissance du monde, culture, [...], mais connaissance nécessairement inscrite dans des mots, ou connaissance qui passe par le filtre des mots*). C'est au niveau de ce que j'appelle cette *interréférentialité* que naît le sens. » (Galisson, 1983 : 20)

Cette notion implique, ensuite, le travail effectif sur le sens des mots qui s'appuie sur un mouvement de va-et-vient en trois phases (Galisson, 1979) : partant du discours (où l'on puise les mots et qui sert donc comme leur contextualisation), passant par la langue (répertoire linguistique à la fois ouvert et fermé, où l'on trouve la dimension « virtuelle » des discours dépassant le cadre de l'énoncé), et revenant au discours (où l'on actualise le sens).

Cela est d'autant plus pertinent que l'on tend à privilégier, dans le cadre d'une approche communicative, les documents authentiques dans les cours de LE.

L'auteur propose ainsi une approche pédagogique qui combine ces deux considérations, c'est-à-dire qui associe les éléments extralinguistiques et les éléments linguistiques, ayant tous un rôle d'*indicateurs sémantiques*. Les premiers, appelés *référés*, sont picturables ou non-picturables³⁸ ; les seconds se présentent eux-mêmes de deux façons : les indicateurs sémantiques de *discours*, dits *cooccurrents*, vus sur l'axe syntagmatique, présents donc dans l'énoncé, et les indicateurs sémantiques de *langue*, dits *corrélés*, les signes d'un même paradigme sémantique ou grammatical (qui sont soit en corrélation de sens, les cas de synonymes, mais aussi d'hyponymes et d'hyponymes, soit en opposition, les antonymes, soit encore en corrélation morphologique, les dérivés ou les mots de même famille³⁹), absents donc de l'énoncé. A partir de ce schéma, nous pourrions faire jouer les apprenants sur trois niveaux différents du discours tout en les combinant : la classe référentielle (l'ensemble des référés), une distribution lexicale donnée (l'ensemble des cooccurrents) et un microsystème lexical (l'ensemble des corrélés).

Aller du discours vers la langue ou, inversement, de la langue vers le discours suppose, en effet, d'apprendre aux élèves à travailler suivant deux manières d'appréhender la langue : en procédant à une abstraction des éléments étudiés, et à l'inverse, en procédant à leur contextualisation (voir Mortureux, 2004, par exemple). La première correspond au travail développé par les lexicographes qui convertissent les *vocables* (les mots pris en discours) en *lexèmes* (les mots de la langue) pour faire des généralisations sur leur emploi et exposer leurs significations. On entre dans ce cas en contact avec les phénomènes de polysémie et d'homonymie, la problématique de la définition (il y en a plusieurs types et divers fondements pour la construire) ainsi que des règles d'emploi d'un mot⁴⁰, son étymologie⁴¹ et sa morphologie, bref des propriétés du signe.

Par ailleurs, quant à seconde manière, l'étude se concentre davantage autour des sens que les unités lexicales prennent dans le discours. Dans cette situation, il s'agit de prendre en compte tout ce qui converge vers leur interprétation : les propriétés du discours et les conditions de

³⁸ Pour des raisons opératoires en didactique, l'auteur se sert de la notion de *picturabilité*, c'est-à-dire « *représentabilité du référé par l'image* » (op. cit. p. 182), plus informative que celle donnée par l'opposition concret/abstrait.

³⁹ Plus tard (R. Galisson, 1991 : 30), l'auteur fait la distinction entre « *corrélés* », les deux premiers types, et « *collatéraux* », pour désigner les mots de même famille qui jouent des rôles grammaticaux différents dans les constructions.

⁴⁰ C'est aspect est mis en avant par la lexicologie explicative et combinatoire décrite par Mel'čuk et al. (1995) dont l'un des objectifs principaux est de décrire la *combinatoire restreinte de la langue*.

⁴¹ Puisque l'apprentissage d'une langue se réalise toujours d'une perspective synchronique – et il n'y a pas de raisons pour qu'il se construise autrement – l'étymologie n'est pas essentielle pour les classes de langue. Il ne faut pourtant pas oublier qu'elle répond souvent à l'intérêt de certains apprenants, ceux qui ont un goût pour l'histoire des langues, et peut jouer de la sorte un rôle d'attrait pour l'étude du lexique.

production du discours (la situation d'énonciation) qui nous aident à construire la valeur sémantique du mot.

Cette dissociation entre ce qui relève d'une généralisation du signe linguistique et du mot en discours est intéressante également, à notre avis, dans la mesure où elle offre non seulement des perspectives différentes pour appréhender l'objet mais aussi l'occasion à l'étudiant d'observer la façon dont les deux champs se nourrissent et interagissent, comme le montrent les travaux de lexicologie de Cusin-Berche (2003). Aussi peut-on faire remarquer, par exemple, que si l'on utilise le dictionnaire, entre autres, pour s'assurer de la signification d'un mot, l'usage que les locuteurs natifs font de la langue (les connotations qu'on accorde aux mots, les métaphores qu'on crée, les phénomènes de métonymie, etc.) tend à être assimilé par celui-là au fil du temps, autrement dit, tend à entrer dans ce « corps de règles » que constitue la langue. Par conséquent, on prend plus facilement conscience que, si le locuteur est censé être libre quant au choix des mots, il n'en est pas moins vrai qu'il est aussi contraint, quant à l'emploi de son vocabulaire, à respecter les règles du code établies socialement.

Ainsi même si les systèmes lexicaux sont peut-être plus difficiles à « mettre en ordre » que tout autre système linguistique, puisqu'ils comportent des vides, des incohérences, des redondances, ou comme le dit Picoche (1977 : 37) ils constituent « des systèmes incomplets et dissymétriques coïncidant avec les besoins majeurs de leurs locuteurs », ils sont eux aussi structures. Pour la reprendre autrement :

« les divers termes d'un champ lexical sont hiérarchisés entre eux, ce qui n'est pas le cas pour les mailles d'un filet. [...] Cela exclut l'idée que le lexique puisse être une 'nomenclature', une série de mots posés sur une série de choses, chaque chose portant un nom et un nom existant pour chaque chose. Le lexique est classificateur. Il n'est pas nomenclature, mais structure. » (Picoche, 1977 : 37)

On trouve cette même optique chez Polguère (2008) et plus globalement dans la théorie Sens-Texte (Mel'čuk, 1997). Cet auteur nous explique, entre autres, que « la définition du sens d'une lexie ne se réduit pas à la liste de tous les sens plus simples qui le constituent ; c'est une « formule » qui rend explicite l'organisation interne de ce sens. » (*op. cit.* : 174)

Il va sans dire, qu'une telle réflexion prend tout son sens lorsqu'il est question du rapport entre les langues, comme cela se produit dans toute situation de bilinguisme et d'apprentissage d'une LE. Comme nous l'avons dit plus haut, la recherche de tout apprenant voulant maîtriser une autre langue passe forcément par « l'émancipation » de sa propre

langue. Mais ce ne serait qu'à force de se confronter aux différences entre les deux (à tous les niveaux), c'est-à-dire de procéder par une démarche naturellement comparative qui fait que, petit à petit, le sujet arrive à détacher – tant soit peu – les deux systèmes linguistiques (ces deux corps de règles). L'activité de traduction, dans ce sens, donne des occasions uniques au sujet, car elle le met tout de suite devant cette évidence, en lui permettant ainsi d'en prendre conscience et de créer un mécanisme de méfiance vis-à-vis des prévisions qu'il fait sur la LE. Il en va de même des activités s'appuyant sur des études contrastives telles qu'on les voit mises en place par des projets développés récemment en Europe sur les langues apparentées et l'intercompréhension, où l'aspect morphologique, représenté notamment par les « mots amis », est mis en valeur comme moyen d'entrée dans l'apprentissage.

Comme nous le disions plus haut, il semble qu'il n'y ait pas de raison pour éviter, dans un cadre d'enseignement en LE, le recours – plutôt naturel – à la LM, à condition évidemment que celui-ci soit bien orienté par l'enseignant, c'est-à-dire amène à la réflexion linguistico-culturelle, à la prise de conscience de faits de langue et de culture. De toutes façons, si les activités communicatives proposées en classe de langue, qu'elles soient développées à l'oral ou à l'écrit, créent les conditions favorables à l'apprentissage, elles ne suffisent pas toutes seules à faire progresser l'apprenant. Cela dépend davantage des conduites langagières adoptées par celui-ci et de la compétence de l'enseignant pour l'encadrer. Il s'agit, en somme, de l'activité métacognitive, qui peut se traduire en classe de langue par l'activité métalinguistique (corrections entre paires, reformulations, recours à la LM et/ou à d'autres LE dans un but comparatif...).

2.1.2.2 Les savoirs requis pour l'enseignement du vocabulaire

Cette façon de concevoir l'apprentissage lexical, nous avons pu le comprendre, n'a rien à voir avec une approche « quantitative » de connaissance de mots. Car l'apprentissage du vocabulaire ne peut se réduire à l'accumulation de mots nouveaux, comme le laissent supposer certaines approches et méthodes didactiques, fondées notamment sur la mémorisation sans réflexion, sans construction réflexive⁴². Dans ce sens, il faut avoir à l'esprit ce que signifie *connaître* un mot, pour pouvoir faire la distinction entre les types de savoirs requis à propos des mots. Comme nous le fait remarquer Bogaards (1994 : 164), « tous les mots n'ont pas besoin d'être appris jusqu'au libre emploi en production », de même que certaines unités, difficiles à définir verbalement, pourront néanmoins susciter la réaction appropriée et/ou être traduite par une image, un geste, révélant de la sorte la connaissance

⁴² A ce propos, Bogaards (1994) cite et commente différentes méthodes d'enseignement du vocabulaire en relevant leurs atouts et leurs points faibles, telles que les traditionnelles listes de vocabulaire, la méthode des mots-clés et les concordances.

du sujet, autrement dit son savoir-faire. Tout dépend en réalité des situations langagières et de la disponibilité de la connaissance lexicale chez le sujet qui doit y faire face en LE.

En ce qui concerne les types de savoirs à envisager dans un cadre d'enseignement, nous reprenons les trois objectifs et les tâches respectivement impliquées par ceux-ci, tels que schématisés par Graves (1987, cité par Bogaards, *op.cit.* : 162) :

- apprendre *les mots*, découvrir des nouvelles significations de mots déjà connus, ainsi que connaître de nouveaux mots et/ou de nouveaux concepts ;
- apprendre à *apprendre les mots*, c'est-à-dire savoir comment et quand employer les diverses sources d'informations textuelles, linguistiques, contextuelles, etc., tout aussi bien que savoir tirer profit d'ouvrages de référence ;
- apprendre *des faits sur les mots*, prendre conscience de ce qu'implique connaître un mot, de la variation des sens, des mécanismes qui permettent de reconnaître et de manipuler les relations sémantiques entre les mots (leurs combinatoires et leurs effets en discours), entre autres.

Ces objectifs résumés, pourrions-nous le dire, trois niveaux de compétences sur lesquels la médiation enseignante peut être fortement présente :

- premièrement, en stimulant l'apprenant à la découverte, à l'exploration du lexique ;
- deuxièmement, en l'instruisant sur l'emploi de ressources disponibles pour faire avancer ses connaissances, développant ainsi un savoir-faire ;
- et finalement, en élargissant sa connaissance en termes de savoirs linguistiques, ce qui constitue enfin la base des compétences précédentes et le hausse sans doute à une place plus autonome.

Si c'est aux apprenants de construire leurs connaissances, c'est bien à partir de certains outils qu'ils peuvent le faire. Dans ce cas, c'est à l'enseignant à stimuler chez eux, d'abord, une posture investigatrice vis-à-vis du lexique, puis la possibilité d'inventer leurs propres stratégies d'acquisition lexicale, mais de façon réfléchie, fondée sur des savoirs acquis.

Dans ce sens, quelques considérations s'imposent sur des aspects souvent mentionnés en didactique des LE en ce qui concerne, d'abord, le moment de la découverte lexicale et, ensuite, le moment de la révision du vocabulaire.

Pour ce qui est de la découverte lexicale, nous attirons l'attention, à la suite de Bogaards (*op.cit.*), d'une part, sur le rôle de *l'inférence*, et d'autre part, sur l'idée d'organisation lexicale par *champs sémantiques*. L'inférence lexicale lors des activités langagières de réception, appuyée sur le contexte, ainsi que sur des indications d'ordre linguistique données en classe, constitue bien une étape du processus de découverte plutôt naturelle chez les locuteurs. Elle doit être stimulée évidemment chez l'apprenant par le moyen de formulations d'hypothèses, et

explorée en classe. Mais le circuit ne se complète qu'après confirmation de ces hypothèses dans un second temps. La vérification des informations déduites est donc aussi importante que l'inférence et l'apprenant ne saurait rester privé de consultations diverses. Un mot inféré dans une situation donnée ne signifie pas un mot appris, retenu. Autrement dit, rien n'assure que les mots inférés seront compris une autre fois, dans une nouvelle situation, et moins encore qu'ils seront disponibles en mémoire pour leur emploi. La simple consultation, elle, ne garantit pas non plus leur apprentissage, mais elle peut donner une certaine assurance lorsqu'on est en train d'employer la langue, de même qu'elle tend à enrichir le cadre informatif qu'on se forme sur les unités. Nous y reviendrons ultérieurement.

L'idée de présenter le vocabulaire organisé par champs sémantiques, souvent répandue en didactique et même dans les travaux portant sur la lexicographie (voir, par exemple, Galisson, 1991 et Welker, 2008), ne semble pas se justifier totalement. Si le lexique mental des locuteurs est organisé en réseaux, il est particulier à chaque individu étant à la fois le produit de leurs vécus, médiatisés par le langage, et de leurs représentations. Autrement dit cette organisation est faite naturellement, et le sujet lui-même n'en a pas un réel contrôle. Tout plaide, en conséquence, pour un travail pédagogique fondé sur des produits et des productions authentiques, où le vocabulaire s'organise spontanément. Cela revient à dire également que, si les cours et/ou les supports sont censés être adaptés au niveau d'apprentissage des élèves, il ne faut surtout pas anticiper leurs difficultés ou essayer de les enlever, car elles sont constitutives d'un parcours d'apprentissage. C'est en essayant de s'adapter à une nouvelle situation qu'on crée des structures cognitives...

Quant aux activités de révision du vocabulaire ou de renforcement des acquis, cela est étroitement lié à trois facteurs : d'abord au public et ses intérêts, ensuite à l'objectif visé, et enfin aux caractéristiques de la langue étudiée. Pour toutes les situations qui se présentent à l'enseignant, il aura toujours la possibilité de mettre en place une pratique dite *directe*, par le moyen d'exercices précis, faisant travailler sur certains aspects du contenu enseigné ou rencontré, et la possibilité de s'appuyer sur une pratique dite *indirecte*, c'est-à-dire par l'emploi plus spontané de la langue lors des situations de communication créées en classe (voir Bogaards, *op.cit.* : 186). Il s'agit plutôt donc de savoir les conjuguer, ces activités étant de nature complémentaire, sans perdre de vue que l'objectif principal de toute classe de LE est le développement d'une (ou des) compétence(s) communicative(s). Les premières tendent à répondre ainsi à des besoins ou difficultés plus précises, et ont trait forcément au public considéré et même à chaque individu, alors que les secondes entraînent l'apprenant en vue d'un savoir-faire sur lequel il puisse compter en dehors de la classe. Très souvent, des activités ponctuelles qu'elles soient de découverte ou d'entraînement vont jouer, on ne peut pas l'oublier, sur les aspects affectif et émotionnel du sujet, en le débloquent, en lui donnant de la confiance en lui-même, bref en le préparant aux autres types d'activités plus communicatives.

En tout état de cause, il nous semble que, parallèlement aux activités exécutées dans la classe, il est aussi fondamental que l'enseignant donne des clés à ses élèves, des outils, afin qu'ils puissent se perfectionner seuls, en toute autonomie et selon leurs besoins et envies. C'est une manière de les pousser à aller de l'avant, mais surtout de les faire prendre en charge et gérer leur propre acquisition. Cela demande à l'enseignant une réflexion en termes de différents besoins :

- de l'ordre affectif/émotionnel : comment engager l'apprenant à l'apprentissage ? Comment le faire prendre confiance en lui-même ? Comment le faire profiter de ses fautes (ou mieux, perdre la peur de l'erreur) pour s'interroger sur la langue ? etc. ;
- de l'ordre cognitif : qu'est-ce qu'il lui faut, quel genre d'activité lui proposer pour franchir ses difficultés en compréhension écrite et/ou orale ? Comment consolider ses acquis ? Que peut-il faire pour améliorer son expression ou ses stratégies de lecture ? ;
- de l'ordre des outils à consulter pour se renseigner et pour étudier : ici, il faut considérer la gamme des produits disponibles actuellement, dont didacticiels, grammaires, dictionnaires, etc., chacun jouant un rôle spécifique.

Les besoins s'enchevêtrant normalement, les solutions proposées ont des effets sur plusieurs aspects. Ce qui pousse sans doute l'enseignant à s'interroger aussi sur ses propres stratégies et sur son expérience d'apprentissage.

Les questions que nous avons relevées ont trait à l'enseignement-apprentissage de LE de façon générale et constituent de la sorte l'arrière-plan d'un travail sur le lexique pouvant être assimilé par toute approche pédagogique. Nous nous proposons maintenant d'approfondir la réflexion sur le rapport entre lexique et compréhension écrite et sur les bases d'une acquisition du vocabulaire appuyée fondamentalement sur l'activité de lecture.

2.2 Le rôle du lexique dans la compréhension écrite en langue étrangère

Nous avons vu au premier chapitre que la lecture, et plus précisément la compréhension écrite, demande un ensemble de compétences, des savoirs et des savoir-faire, et qu'elle s'appuie sur des facteurs variés, tels que les situations « externe » (le contexte où la lecture a lieu) et « interne » au sujet (ses connaissances linguistiques et encyclopédiques, son but, son intérêt, son état affectif, etc.). Dans une telle activité, pour résumer, les données extratextuelles, tout ce qui relève du sujet lui-même et de sa connaissance ainsi que de la situation de lecture, entrent en interaction avec les données textuelles, l'écrit sur le support tel qu'il se présente au lecteur à un moment donné. D'où les nombreuses possibilités de déclencher la lecture, c'est-à-dire d'engager le sujet dans la construction du sens à partir d'un

écrit. Dire de cette activité donc qu'elle ne se résume pas à la compréhension des *mots* est aussi vrai que de dire qu'elle passe forcément par eux. En réalité, les signes de la langue identifiés par l'interlocuteur vont servir de « tremplin » pour la compréhension, belle image que nous empruntons à Pottier (1992 : 17), pour la représentation mentale de ce qui a été communiqué, étant aussitôt après effacés par cette représentation elle-même.

Différentes études, de nature empirique et/ou théorique, dans le cadre linguistique et/ou didactique, essaient de circonscrire de la sorte le rôle du lexique dans la compréhension écrite en LE. Nous reprenons ensuite deux recherches fondées sur des données de terrain dont les conclusions, issues des perspectives didactiques et méthodologiques assez distinctes, convergent vers une même posture d'enseignement, et nous approfondissons quelques notions importantes pour la suite de ce travail.

2.2.1 Le traitement lexical lors de la compréhension écrite d'apprenants de FLE : la mise à profit des données fines en lecture

Après avoir tracé un panorama des méthodologies en FLE en repérant notamment la place et le travail sur la lecture, Pietrarória (1997) se consacre à des recherches empiriques auprès d'apprenants de FLE à l'université de São Paulo au Brésil. Son souci étant au début de comprendre les procédés de lecture d'une façon générale, elle se rend compte au fur et à mesure de ses travaux du besoin d'une étude plus approfondie sur le traitement lexical, point complexe et peu étudié jusqu'à ce moment-là.

Elle s'intéresse ainsi, plus précisément, au traitement de la forme lexicale et au rôle des représentations graphonémiques pour la compréhension écrite ainsi qu'aux processus dits « ascendants », point d'appui, selon les recherches cognitives, de stratégies « descendantes » de lecture. En partant d'une recherche de terrain préliminaire auprès d'étudiants suivant le cours de FLE à l'université, travaillant donc toutes les compétences communicatives, elle formule les hypothèses suivantes :

- Lorsque l'unité lexicale est connue, c'est-à-dire lorsqu'elle intègre le lexique mental du lecteur, ou lorsqu'elle est associée directement à une forme de la LM (au portugais en l'occurrence), perçue alors comme connue, elle est traitée sémantiquement ;
- Lorsque, par contre, on ne connaît pas l'unité, on fait un rapprochement à travers la forme d'une autre unité présente dans le lexique mental configurant un procédé « formel-sémantique », sémantique aussi parce que guidé par le contexte ;
- Il y a enfin le besoin d'un contrôle du traitement lexical dans la mesure où le lecteur calcule si l'unité activée est appropriée aux contextes immédiat et distant. Sans ce

contrôle, on risque soit de mener une lecture précipitée et équivoque soit d'imposer au texte, à partir de connaissances autres, extratextuelles, une lecture qu'il ne permet pas.

Pour observer les procédés des apprenants, qui étaient en début de formation, mais qui n'étaient pas tous débutants, le chercheur a employé la technique du protocole oral selon lequel on demandait aux participants de traduire « informellement » en portugais à voix haute un texte écrit en français, sans l'avoir lu préalablement, et d'expliquer, face à des mots inconnus, leurs stratégies de compréhension et leurs hypothèses de sens. Les lecteurs étaient libres de choisir le lieu et le moment qui leur convenaient le mieux. Ensuite ils devaient répondre individuellement à l'enquête et enregistrer eux-mêmes leur lecture. L'objectif visé était sans doute de les laisser le plus à l'aise possible, sans les contraintes de la classe et sans la pression sur leur performance qu'auraient pu exercer le chercheur et/ou leurs pairs.

Sans entrer dans les détails de son analyse, l'auteur montre d'abord que les procédés des lecteurs, leurs stratégies de lecture, sont très hétérogènes en ce qui concerne le traitement lexical. Ils focalisent différemment les mots et leurs associations entre les mots sont elles aussi variées. Cela est lié à leurs caractéristiques personnelles, leurs attentes et leurs goûts, le texte pouvant être plus ou moins attirant pour les différents individus, mais aussi à leur rapport avec l'instance « d'évaluation », qui fait que certains individus s'engagent davantage dans l'activité que d'autres. Par ailleurs, les données obtenues révèlent que ces apprenants font plus d'associations sonores entre la langue de départ et sa LM que d'associations graphiques lorsqu'ils se trouvent en face de mots inconnus. Cela témoigne du besoin d'oralisation pour accéder au sens de l'unité traitée, contrairement à ce qu'on croyait au début des études sur la « lecture du sens ». Mais cette conclusion peut avoir été favorisée également dans ce cas par la méthodologie du protocole oral, l'activité demandant aux participants de lire à haute voix et de s'expliquer.

Plus spécifiquement, ses conclusions confirment ses hypothèses en indiquant :

- que l'unité connue ou lue comme telle est traitée sémantiquement ;
- que lorsque l'unité n'est pas connue, il y a un traitement « formel-sémantique », fondé sur les caractéristiques formelles du mot (graphique et sonore) auxquelles le lecteur essaie d'accorder une forme connue, soit de la LM soit de la LE elle-même (procédé plus rare pour ces apprenants). L'auteur signale à ce propos que cet accord est déterminé par une observation sémantique du contexte (pas forcément immédiat) et que les similitudes graphiques ou sonores peuvent être trouvées dans les voisins collocationnels ;
- que le lecteur n'arrivant pas à traiter l'unité inconnue tend à l'inférer par d'autres savoirs, ses connaissances préalables activées lors de la lecture, et qu'il ne fait souvent

pas attention aux contextes immédiat et global, « comme s'il complétait un texte lacunaire » (*op.cit.* : 278), ou alors il l'abandonne ou l'ignore et ne procède pas à un traitement ;

- que ces comportements dévoilent des procédés constructifs de la part du lecteur-apprenant qui s'appuie sur plusieurs stratégies pour stabiliser le sens de ce qu'il lit. La bonne gestion (contrôle) de ces stratégies (d'ordre ascendantes et descendantes conjuguées) caractérise la bonne lecture.

Il y a ainsi, au moins, deux temps lors du traitement lexical : premièrement l'identification de la *forme* du mot, et par là l'accès au lexique mental, et, deuxièmement, la reconnaissance du mot (l'attribution de sens) par la considération des données prises des contextes immédiat et global. Cela correspond en pratique à ce que constatent les chercheurs en psycholinguistique, comme nous l'explique Le Ny (1989). Nous avons en réalité deux types d'organisation lexicale en mémoire : une organisation *phonique* et *graphique* du lexique, et une organisation *sémantique*, différentes et indépendantes l'une de l'autre. Avec l'âge pourtant, avec le développement du langage et le renforcement des liens lexicaux, l'organisation *sémantique* s'y superpose, domine l'organisation formelle (comme nous l'avons vu plus haut avec Bogaards, 1994). D'où l'impression d'immédiateté d'attribution de sens lorsqu'on lit en LM, et au contraire, le ralentissement du processus en LE, surtout lorsqu'on n'a pas un lexique mental établi dans cette seconde langue.

L'attribution de signification aux mots en compréhension est activée ainsi à la fois par la syntagmatisation, la mise en texte, ce qui peut assurer « l'amorçage sémantique », c'est-à-dire raccourcir le processus d'identification et d'attribution de sens, comme nous l'indique Le Ny (*op.cit.* : 70), et aussi par les différentes traces morphologiques du mot, activés eux aussi en mémoire, notamment lorsque l'association sémantique est défaillante.

Cela amène Pietrarória (*op.cit.* : 283) à des conclusions qui prennent le contre-pied de la conception de l'approche globale en lecture. Le traitement essentiellement « sémantique » plutôt général et superficiel, sans prendre en considération les formes inconnues du texte, a lieu quand l'apprenant présente des difficultés à travailler sur l'écrit à cause de son faible degré de maîtrise linguistique. Cette attitude face au texte ne favorise pas l'apprentissage, ne fait pas progresser l'apprenant, puisque s'il n'y a pas de perception formelle des mots, il n'y a pas de traitement, par conséquent, pas d'apprentissage. A ce propos, Kleiman (1986, *apud* Pietrarória, *op.cit.* : 286) signale que l'une des raisons des échecs dans la lecture en LE est justement l'emploi de « stratégies compensatoires » se traduisant soit par le non-traitement d'extraits du texte comportant des mots inconnus, soit par le réaménagement structurel du texte afin de l'adapter aux significations « choisies », construites à partir d'autres sources que le texte. Alors que les mots inconnus donnent l'occasion au lecteur de « désautomatiser » en

favorisant l'inférence lexicale, par le moyen des procédés analytiques, et l'apprentissage du vocabulaire. En d'autres termes,

« En travaillant de façon métalinguistique, désautomatisée et sous le contrôle conscient, l'apprenant pourra alors accepter d'autres 'découpages' de la réalité, en avouant comme légitimes d'autres points de vue, d'autres valeurs et pouvant de la sorte les isoler et les désigner par des formes linguistiques spécifiques. »
(Pietrarória, op.cit., p. 312)

Ces considérations, qui ont le mérite de récupérer le travail sur les données fines, c'est-à-dire linguistiques, de l'écrit, nous semblent finalement aussi justes que celles faites par l'approche globale. Celle-ci ayant pour objectif premier, il ne faut pas l'oublier, d'engager l'apprenant dans l'activité de lecture, se configure elle-même comme une stratégie d'enseignement. L'apprentissage de la compréhension ainsi que celui du vocabulaire ne saurait se passer d'étapes avec des objectifs précis et un enchaînement des états de progression de la connaissance visée, le procédé de décodage n'empêchant pas le procédé interprétatif en principe, mais devant être mis en valeur à des moments différents, voire alternativement.

2.2.2 Le traitement lexical dans les approches méthodologiques d'intercompréhension : la mise à profit des similitudes morphosémantiques entre langues

Les travaux développés actuellement en Europe portant sur l'intercompréhension (cf. premier chapitre) ont tous un présupposé fondamental : la proximité morphologique entre langues apparentées constitue un atout pour leur apprentissage. Et on mise désormais sur le profit que les débutants peuvent tirer des « mots amis » (les congénères) pour se sensibiliser aux LE proches (les langues romanes dans le cas des apprenants français, par exemple), dans un premier temps, et puis à d'autres familles de langues (les langues germaniques, par exemple), dans un second temps. Dans ce cadre, les notions de *transparence* et *d'opacité* lexicale prennent le devant de la scène. Comment les comprendre ? Comment les saisir et les rendre utiles dans une transposition didactique et/ou dans la production d'outils pédagogiques ?

A partir d'analyses des stratégies employées lors de l'interprétation de discours d'informateurs français débutants en catalan, maîtrisant ou non l'espagnol (Carrasco, 2002), et des francophones étudiant l'italien (Masperi, 2000), les auteurs ont constaté que, si « les amarres sémantiques » les plus signalées sont des congénères transparents (des substantifs essentiellement), c'est-à-dire des mots inconnus immédiatement intelligibles, l'effet de

transparence ou d'opacité est éminemment de nature dynamique et subjective. D'une part, « du point de vue du lecteur, tout texte présente une graduation entre des zones transparentes, des zones potentiellement transparentes et des zones opaques » (Carrasco et Masperi, 2004 : 134), la perception des similitudes morphologiques entre les langues étant le premier indice d'une telle manifestation. D'autre part, « il reste néanmoins des cas où aucune raison apparente autre qu'un *déficit intuitif fortuit*, bloquant les processus de mise en équivalence interlinguale, ne peut être évoquée » (*op.cit.* : 135, souligné par les auteurs). Dans ces situations, la variation de perception des similitudes lexicales n'est pas corrélée de manière systématique à certaines conditions, comme l'emploi de différentes stratégies d'inférence (identification des suffixes, catégorisation des unités, recours au signifiant sonore...) et la compréhension du noyau de sens dans lequel s'insère l'unité en question ou la compréhension générale du texte. Cela amène les auteurs à conclure que des facteurs d'ordre affectif, tels que la confiance en soi, les croyances diverses, les attentes, etc., ainsi que la représentation de la LE et de la proximité entre LM et LE affectent les opérations cognitives et métacognitives de construction de sens, les mises en équivalence des signifiants étant très variables d'un sujet à l'autre et pour un même sujet, d'un item à l'autre.

Afin de contribuer à l'élaboration d'outils heuristiques visant à l'optimisation de l'effet de parenté entre langues, les auteurs ont mené une deuxième étude en croisant la dimension subjective de perception des apprenants avec l'approche contrastive. Ils sont donc partis d'un essai de catégorisation des similitudes interlinguistiques entre le français (LM des apprenants), l'espagnol (langue maîtrisée par certains apprenants) et le catalan (langue cible) par des relations d'analogie dans l'abstrait⁴³, c'est-à-dire en dehors de toute instance d'énonciation, en procédant par un déchiffrement de leur « code génétique partagé ». La valeur de cette analyse, qui a établi une graduation par zones morphosémantiques allant de congénères coïncidant complètement jusqu'aux items les plus déviants (les faux-amis), ne peut être que prédictive, comme ils le signalent, la validation ne pouvant se faire qu'en contexte.

Ainsi, pour déceler la répercussion que la proximité interlinguistique pourrait avoir dans la compréhension écrite du catalan, langue inconnue des apprenants francophones, ils ont considéré l'ensemble des mots d'un article de presse actuel qu'ils ont fait lire aux apprenants, dont la moitié connaissait l'espagnol. Et enfin, ils ont croisé les types de rapports interlinguistiques actualisés et les différences de parenté que les items évoqués comme

⁴³ A l'exemple des recherches contrastives de Lopez del Castillo (cité par Carrasco et Masperi, 2004 : 137) qui compare des listes lexicales de sept langues romanes confectionnées selon un critère de fréquence d'utilisation (en omettant donc des mots savants) en concluant, entre autres, par exemple, qu'on trouve plus de congénères entre le français et le catalan qu'entre l'espagnol et le catalan. Dans une étude moins exhaustive, comparant cinq des langues romanes, Teyssier (2004 : 55) indique « qu'en ce qui concerne le lexique, le français et, plus encore, le roumain, sont les plus originales des cinq langues, que l'espagnol et le portugais sont très semblables entre eux, et qu'enfin l'italien et le français peuvent souvent se rapprocher l'un de l'autre. Le roumain, dans l'ensemble, se rapproche surtout de l'italien et du français. »

ancrage lexical représentaient pour ces apprenants lorsqu'ils étaient confrontés, plus tard, à la lecture du texte.

Même si leurs procédés, non décrits dans les détails, soulèvent des questions d'ordre méthodologique – leur recherche semble être focalisée sur l'identification des mots et non pas sur la compréhension textuelle, celle-ci n'étant pas vraiment évaluée, nous semble-t-il – ils avancent quelques résultats intéressants. Parmi ceux-ci, nous indiquons celui qui touche aux « représentations » des sujets des langues étudiées. Ils ont pu montrer, par exemple, que les sujets connaissant l'espagnol ont mentionné davantage les ancrages témoignant d'une parenté étroite entre l'espagnol et le catalan, et non pas entre le français et le catalan (qui présentent en principe plus de similitudes), ce qui est dû sans doute à leurs préconceptions. Or, ces représentations semblent être déterminantes pour la manière dont les apprenants abordent les codes verbaux, dans une première approche au moins, et donnent des pistes pédagogiques pour ce qui est de l'intercompréhension ou de la compréhension en lecture.

Stimuler les apprenants à bien profiter, mais surtout à explorer les racines communes des langues, les laisser plonger donc dans l'histoire des échanges linguistiques, contribue, à notre avis, à l'apprentissage dans deux sens :

- en compréhension, dans la mesure où cette activité peut les aider à gagner de la confiance, en mettant en valeur ce qu'ils savent déjà et en les aidant à percer l'opacité de la langue inconnue ;
- en acquisition du vocabulaire, dans la mesure où à force de créer des hypothèses sur les mots, de les comparer, de mener des petites recherches lexicales, leur contact avec la langue devient de plus en plus fertile et stimulant.

Si l'appui sur les rapprochements linguistiques est attesté, et même employé très souvent naturellement comme stratégie de compréhension, il reste qu'en enseignement, il faut, en revanche, les considérer en toute flexibilité, spécialement en ce qui concerne le lexique. C'est d'ailleurs cette direction que suivent les propositions d'exercices phonético-lexicaux et sémantico-lexicaux de Carrasco et Masperi (*op.cit.*). Car finalement la valeur des mots ne peut être actualisée qu'en discours : tout d'abord, dans un cotexte (l'environnement lexical), puis dans les situations d'énonciation et, par là, dans les cultures données. L'effet d'équivalence interlinguistique ainsi qu'intralinguistique (la synonymie) ont trait finalement à l'emploi du mot, et non à un sens qui lui serait intrinsèque. Et à la rigueur, c'est le sens qu'on cherche en compréhension, manifesté dans les mises en relation des unités (syntagmatique et paradigmatic), intransférable dans sa totalité d'un discours à l'autre, donc aussi d'une langue à l'autre.

Encore une fois, il faut faire la différence entre les *savoirs* utiles à un apprentissage et la *connaissance* à acquérir, entre les stratégies pédagogiques pour y engager l'apprenant, en lui

faisant prendre conscience de certains phénomènes, et la construction de la connaissance à proprement parler des réalités linguistiques.

2.3 Quelques considérations sur les mots et le sens

Tout ce que les études linguistiques relèvent à propos du sens des mots, de sa construction ou de sa stabilisation, qu'il s'agisse d'avoir recours à des éléments internes au système ou externes, n'est pas forcément perçu par le locuteur, l'apprenant non-linguiste (ni d'ailleurs par le linguiste lorsqu'il ne joue pas le linguiste). Il en va ainsi, comme le signale Normand (1990), de *l'arbitraire* du signe, de sa liaison avec le référent. L'expérience d'acquisition du langage amène le sujet à croire que les mots sont directement liés à une réalité extérieure, qui est désignée, décrite, investie de sens, spécialement par des mots (compris comme des étiquettes), arbitraires, certes, dans une large mesure, mais spécifiques. D'après son intuition, « la langue présente ainsi des unités qui paraissent positives, à enregistrer en quelque sorte avant ou hors emploi » (Normand, *op.cit.* : 166). Mais cela n'est pas tout, car en tant que recours humain, elle est forcément sociale et présente donc la complexité naturelle aux rapports humains.

Dès qu'on comprend un énoncé, un texte, on ne se pose pas de questions sur les calculs qui ont permis de le faire. Par ailleurs, on est confronté à tout moment, lors des interactions quotidiennes, au décalage entre réalité et langage qui se traduit dans les failles communicatives. Cela n'éclaire souvent pourtant pas non plus le locuteur : car les malentendus communicatifs sont difficilement attribués au phénomène de l'arbitraire linguistique, on accepte mal en effet l'idée que le langage n'est pas une passerelle directe entre notre pensée et autrui ou entre notre pensée et la réalité telle que nous la voyons. Et malgré tout, la communication verbale est elle aussi une réalité évidente, d'où les essais des linguistes pour comprendre, entre autres, la nature de la liaison entre système linguistique et communication.

Moins préoccupés de trouver des explications de la nature de ce lien, les grammairiens et lexicographes s'attaquent au *comment* l'assurer, en essayant notamment de créer des espaces (des artefacts forcément) de partage et de stabilisation du système : les dictionnaires, dont l'entrée se fait par des mots, et les grammaires, dont les entrées sont les grandes catégories organisationnelles d'une langue. Si les premiers tendent à privilégier de petites unités, le lexique, et les deuxièmes de grandes unités d'organisation, la syntaxe, cette dissociation n'est qu'apparente, les deux ne pouvant se débarrasser complètement des unes et des autres, car elles existent en relation les unes avec les autres.

Comme le signale Normand (*op. cit.* : 171), le sens des mots a un effet sur la syntaxe. On peut combiner certains mots mais pas d'autres d'après leurs significations : si l'on accepte *il est plus beau*, on comprendrait difficilement *il est plus retraité* ; par contre, on dirait *il est déjà retraité*, et (sans doute) jamais *il est déjà beau*. En outre, la syntaxe semble ordonner le lexique. Si l'on rencontre *quelqu'un*, on ne peut que *trouver quelque chose*. De même, en annonçant *je viens du Brésil* et *je viens d'arriver du Brésil*, on convoque impérativement des catégories de mots différentes, les deux constructions ne se superposant pas.

Heureux de certaines régularités du système, on n'en est pas moins confrontés à ses particularités : pourquoi dit-on *je voudrais que tu viennes* et *j'espère que tu viendras* ? Les deux verbes de souhait devraient convoquer le subjonctif. Pourquoi si l'on dit *l'eau est chaude et transparente*, on accepte en même temps *j'ai chaud*, mais non pas *j'ai transparent* ? Si l'on a *époux* et *épouse* ou *conjoint* et *conjointe*, pourquoi ne pas dire *mari* et *marie* (en portugais, tout au moins, cela n'aurait pas d'effet ambigu, ni à l'oral ni à l'écrit, le mot *marida* ne se confondant pas avec le prénom, *Maria*, mais on ne l'a simplement pas). En effet, nous sommes obligés de convenir avec Normand que :

« La description des régularités syntaxiques se trouve compliquée par le lexique sans que la description du lexique se retrouve entièrement réglée par le classement syntaxique ; dans cette opération en outre les unités lexicales voient leur noyau de sens se décomposer sinon éclater dans des emplois tellement divers [...] » (Normand, 1990 : 173)

L'issue pour les explications des linguistes, de façon générale, ainsi que pour les descriptions des lexicographes et des grammairiens est donc l'observation des *emplois* des formes linguistiques, ceux-ci à leur tour permettant les approches les plus diversifiées. A ce propos, il faut bien convenir que les signes des systèmes linguistiques ne sont pas tous de même nature, relevant naturellement donc d'explications diverses.

L'accès à une LE, notamment par le moyen de son étude systématique, peut mettre en évidence une grande partie des phénomènes relevés de ce lien entre langue et communication, ou entre système et emploi, phénomènes dont la didactique, dans ses formes variées, peut tirer un large profit.

Pour ce qui est du traitement du sens des mots lors de la compréhension écrite en LE, nous voudrions insister spécialement sur quelques savoirs sémantiques, restés pour la plupart ici jusqu'à présent en filigrane, tels que : les distinctions entre mots graphiques et mots linguistiques (ou entre mots et unités lexicales), le rapport entre mots et référents, et enfin entre mots et contexte.

2.3.1 Mots graphiques et mots linguistiques

Comme la plupart des mots d'une langue, *mot* est aussi un mot polysémique qui engendre facilement des glissements de sens et ne correspond pas tout à fait à la même chose lorsqu'on en parle en tant qu'enseignant, en tant que linguiste ou en tant qu'apprenant.

Pour celui qui se trouve au début de l'apprentissage d'une LE et face à un texte écrit, *mot* correspond bien à l'unité graphique. Une suite de caractères délimitée par deux espaces, telle que définie par les typographes et devenue familière à tout locuteur, comme le souligne Mortureux (2004).

Le linguiste, pour sa part, a recours à d'autres critères pour définir l'unité lexicale ou ses unités d'analyse : plusieurs mots pouvant ne faire qu'une seule unité linguistique, tel que le verbe composé dans l'exemple *je suis venu* ou le mot composé *lune de miel* ; par contre, un seul mot graphique peut contenir plusieurs unités linguistiques, tels que les morphèmes verbaux (temps, personne, nombre, etc.) dans les exemples *je viendrai*, *nous aimerions*, etc. Cette non correspondance entre le mot et l'unité linguistique est révélée également par le phénomène de l'homonymie, pour lequel à un seul mot peuvent correspondre deux unités de sens distinctes, comme dans l'énoncé suivant (tiré de Mortureux, *op.cit.* : 10) : *un vol est tout un art*, *vol* pouvant référer au vol des oiseaux ainsi que « l'art » de l'escroquerie, ou aux deux à la fois selon l'intention de l'énonciateur.

Parmi ces unités linguistiques, on trouve des catégories lexicales qui se distinguent par leur façon de signifier et par le rôle qu'elles jouent en discours. Ainsi on peut les classer, dans un premier temps, en *mots lexicaux* (ou *mots pleins*) et *mots grammaticaux* (ou *mots outils*). Les premiers, de par leur valeur dénomminative, évoquent une réalité même en dehors de leur emploi discursif, et tendent à être les plus saillants dans les échanges verbaux. Il s'agit de la classe des verbes, des noms, des adjectifs, des adverbes et des locutions jouant ces fonctions. Leur étude relève de la lexicologie et c'est surtout à eux que les didacticiens consacrent leurs efforts pour créer des outils de transposition didactique propres à les acquérir, dont les « mots à charge culturelle partagée » proposés par Galisson (1987, 1991). Les deuxièmes, réunissant les déterminants, les pronoms, les conjonctions, les prépositions, et même certains verbes, les dits « auxiliaires », n'ont pas de référence immédiate, leur sens étant imbriqué dans la toile grammaticale de la langue, d'où l'appellation courante de « mots grammaticaux ». Leur étude relève plutôt de la morphosyntaxe et ils constituent finalement, à l'opposé des autres, une « classe lexicale fermée », c'est-à-dire un ensemble plutôt stable d'éléments.

Quant à la première catégorie de mots, ceux qui font particulièrement l'objet d'étude de la lexicologie et qui constituent, pour les locuteurs, les « noyaux » communicatifs, une distinction intéressante leur description sémantique est aussi à faire. Il y a des « mots » lexicaux qui ont

un sens *liant* – ils sont faits pour se combiner avec d'autres mots – et des mots qui ont un sens *non liant* – ils fonctionnent comme des entités fermées sur elles-mêmes (voir spécialement Polguère, 2008). On les appelle, respectivement, les *prédicats sémantiques* (les mots à sens liants types, Polguère, *op. cit.* : 132), qui dénotent des faits, quelque chose qui a lieu, et qui ne peuvent être bien décrits sans qu'on n'évoque leurs actants (les autres éléments nécessairement participant à leur structure sémantique), et les *noms sémantiques* (les mots à sens non liants types), qui dénotent des entités, des choses (objets, substances, individus...), c'est-à-dire qui sont décrits par le moyen de leurs éléments internes⁴⁴. A mi-chemin des uns et des autres, on a les *quasi-prédicats*, les entités qui ont, à l'exemple des prédicats sémantiques, un sens liant.

Dans cette optique, on aura compris que c'est à la fois la structure sémantique et syntaxique gérant un mot qu'on met en relief, plus précisément ce qu'on appelle *valence* d'un mot et qui concerne tout ce qui « accompagne » ce mot en discours. Cette classification aide notamment à comprendre les rapports possibles qu'on peut établir entre les mots en discours et souligne surtout l'interdépendance entre eux.

Outre ceux-ci, on peut dégager également les *mots indexicaux* ou *déictiques*, servant à la désignation *in situ*, c'est-à-dire exprimant des repères (personnels, spatio-temporel, etc.) définis dans la situation d'énonciation. Et on peut mettre en valeur les *connecteurs discursifs*, tels qu'ils sont développés en sémantique discursive et textuelle. Leur fonction est de relier des séquences discursives à des fins qui peuvent être purement de connexion phrastique ou accumuler d'autres finalités, comme la prise en charge énonciative et l'orientation argumentative (cf. Adam et Fayol, 1989). Bref, la liste de ces sous-ensembles de mots n'est pas exhaustive.

L'enseignant, à son tour, tout en partant du point de vue de l'apprenant, est censé l'aider, par sa médiation enseignante, à voir autrement ce que son intuition ne lui permettait pas au début de son apprentissage d'une LE. En effet, au début, l'apprenant est dans une situation où pratiquement tous les mots semblent mériter une attention égale de sa part⁴⁵, et où il lui est généralement assez difficile, à l'oral tout autant qu'à l'écrit, de découper les unités de sens. Car si la graphie, contrairement aux suites sonores, permet l'appui sur la délimitation des mots en tant qu'éléments graphiques, elle n'assure pas la segmentation des significations. Cela ne demande sans doute pas la finesse du regard du linguiste, mais une certaine précision afin qu'il puisse petit à petit organiser les catégories lexicales de cette langue nouvelle en facilitant de la sorte sa propre acquisition linguistique. Cette activité métacognitive ne va

⁴⁴ Les noms sémantiques correspondent, nous semble-t-il, à l'ensemble d'unités lexicales appelé par Galisson (voir plus haut) *réfères* (picturables ou non picturables).

⁴⁵ L'expérience en classe de lecture pour des apprenants débutants met en évidence cette situation.

sûrement pas sans l'expérience, toile de fond, et les catégories de sa propre LM, ainsi que l'accès aux productions communicatives mises en place par l'approche pédagogique.

L'une des solutions à ce propos, au moins pour une grande partie des unités, à l'exception peut-être des mots outils, est de prendre *l'unité lexicale* (d'après Cruse, 1987, *apud* Bogaards, 1994 : 19) comme unité de base de l'apprentissage du vocabulaire. Celle-ci est définie comme étant à la fois :

- au moins un mot, elle ne se confond donc ni avec les affixes ni avec les morphèmes,
- et au moins un constituant sémantique, se distinguant de la sorte du mot graphique par le fait que, même si l'unité lexicale est composée de plusieurs éléments, elle a un seul sens.

L'unité lexicale, telle que présentée par Bogaards dans un but didactique, correspond à ce que Pottier (1992) définit, pour les langues indo-européennes, comme *lexie*, à savoir « séquence de mots mémorisée comme signe individualisé » (*op.cit.* : 34) pouvant coïncider avec un mot graphique, mais incluant également les locutions, les expressions idiomatiques, voire les phraséologies. C'est par le moyen des lexies que l'on arrive à communiquer verbalement, c'est finalement elles que l'on manipule. A ce propos Mel'čuk et al. (1995) affirment :

« Les règles qui réunissent les lexies en syntagmes, les syntagmes en phrases, et les phrases en discours sont donc nettement secondaires par rapport aux lexies – en ce sens que leur nature et leur forme sont déterminées par les lexies. » (Mel'čuk et al., 1995 : 17)

Si le problème de la délimitation des unités n'est pas réglé pour l'apprenant, il doit avoir conscience en tout cas qu'elle intègre les savoirs sur les langues et constitue donc, pour lui, un obstacle constant auquel il doit faire particulièrement attention. Nous rejoignons Bogaards (*op.cit.* : 23) dans l'idée que chaque unité lexicale, et non pas chaque mot, constituerait ainsi une difficulté relative au vocabulaire à surmonter en apprentissage.

Cette notion présente au moins trois avantages en apprentissage des LE :

- l'unité lexicale vient toujours accompagnée de ces possibilités d'emploi, où forme, sens et contexte constituent un ensemble indémontable ;
- elle permet de la sorte de travailler, de manière générale, sur la « polyvalence » des signes (telle que décrite par Pottier, *op.cit.* : 40), c'est-à-dire de réfléchir sur les questions de polysémie et d'homonymie, d'usages métaphoriques, sur les possibilités de paraphrases, les relations de synonymie et d'antonymie entre les unités, etc. ;

- elle tend à être mise en évidence par la comparaison des langues, car finalement ce sont les unités lexicales qui peuvent être mises en équivalence, et non pas les mots.

Ainsi, par exemple, l'apprenant allophone qui s'interroge sur le sens du verbe *glisser* en lisant l'énoncé suivant :

(1) "L'histoire de Bakary Sangaré est 'à peine croyable'. [...] Les galères, les problèmes de papiers? Sangaré préfère pudiquement glisser." (*Le Nouvel observateur*, mars 2009)

Dans un premier temps, soit il essaiera de le déduire de ce qu'il peut comprendre du contexte, soit il posera la question sur sa signification au dictionnaire ou à quelqu'un, et se créera de toutes façons une représentation conceptuelle de ce mot. Lorsqu'il trouve une nouvelle fois cette même forme signifiante, il aura sans doute recours au premier concept. C'est dans ces nouvelles situations qu'il doit se poser la question de savoir s'il s'agit d'une même unité lexicale ou non, comme dans les phrases suivantes :

(2) Glissons sur ce détail. (tiré du *Petit Robert*, 2008)

(3) J'adore voir ses doigts glisser sur le piano.

(4) « Il faut que les mentalités changent car on glisse sur une mauvaise pente. » (www.lepost.fr, 09/02/2010)

C'est en comparant alors les différents contextes d'emploi que l'apprenant va vérifier s'il s'agit d'une seule unité lexicale ou de plusieurs en élargissant finalement sa connaissance lexicale. Il peut combiner les éléments par coordination comme le suggère Bogaards (*op.cit.* : 22) pour faire la preuve de l'unité, comme dans ce qui suit :

(5) Glissons sur ce sujet, sur ces détails (combinaison des emplois 1 et 2)

(6) *J'adore glisser mes doigts sur ces détails et sur le piano (combinaison des emplois 2 et 3)

(7) *Il glisse ses doigts sur le piano et sur une mauvaise pente (combinaison des emplois 3 et 4)

Dans la première preuve (5), il vérifie que le verbe *glisser* tel qu'il est employé dans les exemples 1 et 2 ne font qu'une seule UL, pouvant être paraphrasée par d'autres lexies et traduite sans doute par une même expression dans une autre langue. Même si la situation d'emploi n'est pas la même, la signification ne change pas. Alors que dans les constructions 6 et 7, de par leur absurdité, il constate qu'il a affaire à des unités différentes, ayant des rapports de synonymie ou d'équivalence interlinguistique avec des unités distinctes elles aussi. Il aura conclu finalement, d'après les 4 premières phrases, que le verbe *glisser* peut produire au moins 3 unités lexicales.

Lors de la lecture, le sujet n'a évidemment pas accès à plusieurs emplois d'une même forme linguistique. Mais il va les trouver spontanément dans la mesure où il est exposé à la

production communicative à travers ses lectures, et rien n'empêche que l'enseignant lui propose ce genre d'exercice pour attirer son attention sur ce phénomène et les spécificités des dites unités. L'exemple 4, dans ce cadre, lui pose un défi particulier, car il présente une unité complexe, composée des plusieurs éléments. Comment, en ne connaissant pas l'expression « glisser sur une mauvaise pente », peut-il la découvrir ? Ce n'est sans doute qu'en arrivant à la conclusion, après l'analyse de chaque élément en contexte, que ces mots ne font pas sens, qu'ils doivent donc « cacher » une signification spéciale et que *glisser*, dans ce cas, ne fait pas tout seul une unité, il fait bloc avec d'autres éléments. Cela requiert également d'autres considérations, telles que le rôle de la référence et du contexte pour circonscrire le sens, comme nous le verrons plus loin.

La notion d'unité lexicale est loin de résoudre toute seule la question du sens en lecture, mais elle semble jouer un rôle sur l'activité d'apprentissage lexical, en signalant ce qui est, d'abord, à comprendre, et ensuite, à retenir. Elle indique sans aucun doute également ce qui est à privilégier dans les supports didactiques pour l'acquisition du vocabulaire, dont les dictionnaires.

2.3.2 Mots et référents

Pour construire le sens des unités lexicales ainsi que des énoncés, le seul contact avec ce qui est de l'ordre linguistique ne semble pas être suffisant. En effet, en tant que système de signes, la langue renvoie à autre chose qu'à elle-même⁴⁶ et les échanges verbaux portent, le plus souvent, sur quelque chose qui n'est pas linguistique. Dans ces termes, il y a quelque chose de positif qui détermine l'emploi des unités, qui le précède. Cela devient une évidence dans les processus d'acquisition du langage. Pour l'enfant, lorsqu'il commence à parler, la découverte de la langue se confond avec la découverte du monde qui l'entoure, et cette expérience est d'une certaine manière revécue lors de l'apprentissage des LE, où certains phénomènes peuvent renvoyer à l'acquisition première. Il en va ainsi notamment lorsqu'on est confronté avec des réalités inconnues.

Evidemment, si l'acquisition de la LM met en évidence la prise du langage avec une réalité extralinguistique, notamment par sa fonction désignative, l'acquisition d'une LE, comme nous l'avons vu, passe par un système qui est déjà établi chez le sujet, sa LM. Mais cela, loin de nier le lien entre « représentants » et « représentés », confirme qu'on a besoin de s'appuyer sur la « réalité », celle à laquelle nous croyons et qui pour cette raison même, comme l'explique Kleiber (1997), existe pour nous, qu'elle réelle ou imaginaire, perçue ou inventée,

⁴⁶ Sa propriété autonymique ne met pas en cause sa propriété référentielle, désignative du monde.

pour entrer dans la communication. Autrement dit, le fait que la LM (notre toile verbale) devient le passage obligatoire de toute conceptualisation – au moins dans certains états de l’acquisition –, le moyen donc de médiation entre la LE et le sens, ne signifie pas que nous sommes déconnectés du monde extralinguistique. Bien au contraire : cela indique justement que ce lien – entre langue et réalité – est tellement fort, consistant, qu’on a l’impression de pouvoir s’en passer.

Comme le rappelle Pottier, « à tout moment de mon fonctionnement linguistique, je suis en prise directe avec du référentiel vu, rappelé ou imaginé » (1992 : 63). De toute façon, on est en prise avec quelque chose de conceptualisée, et cela de manière semblable d’un sujet à l’autre, ce qui nous permet plus précisément de communiquer et de nous comprendre le plus souvent. Ce phénomène qui assure une *stabilité intersubjective* (Kleiber, 1997 ; Larsson, 2008) montre que nous partageons quelque chose qui précède l’emploi du langage ou qui n’est pas que langage, et a, comme le fait remarquer Kleiber (*op cit.* : 13), un double effet : « d’une part, il autorise à parler du réel comme si c’était... le réel », en revêtant de la sorte la conceptualisation d’un caractère objectif, et d’autre part, il « contraint d’une certaine manière à considérer cette réalité conceptualisée partagée comme étant une réalité privilégiée », celle que nous envisageons comme *la* réalité et qui nous permet, désormais, d’imaginer d’autres possibles.

Cette stabilité communicative est fondée tout naturellement sur notre expérience perceptuelle et socioculturelle, donc aussi historique, comme le dit Kleiber, (*op.cit.*). Mais elle s’appuie également sur d’autres facteurs, tels que ceux d’ordre linguistique, mis en place par les systèmes linguistiques eux-mêmes (les règles de dérivation, les expressions figées, la motivation, les terminologies...), et ceux, « fabriqués », d’ordre socioculturel, les rôles accordés aux grammaires et aux dictionnaires, entre autres (voir Larsson, 2008 : 36).

Cela dit, nous savons que le *sens* d’une expression linguistique ne se confond pas avec son référent. Les différentes manières de se rapporter à une même chose entraînent sans doute des sens différents. Ceux qui affirment, par exemple, que les Brésiliens parlent le « brésilien » ne s’accordent pas avec les Brésiliens eux-mêmes qui sont sûrs qu’ils parlent le portugais, pourtant la langue dont il s’agit est certainement la même. Parler des Parisiens ne signifie pas la même chose que parler de Parigots, mais l’ensemble de référents reste le même. On retrouve là d’ailleurs une grande part de la problématique en traduction et, plus largement, dans toute sorte de reformulation langagière. Il n’empêche que le sens reste tourné, même si partiellement, vers la référence, raison pour laquelle Kleiber (1997) considère qu’il constitue un mode de « donation » du référent.

Ainsi pour comprendre l’un des exemples présentés précédemment « il faut que les mentalités changent car on *glisse sur une mauvaise pente* », énoncé pour lequel on peut imaginer les situations le plus diverses sans que son sens change énormément, on s’appuie tout d’abord

sur les éléments qui le composent. Ceux-ci pouvant varier d'un interlocuteur à un autre selon la connaissance qu'ils ont de la langue et des mots employés, ainsi que du cadre énonciatif.

Si l'interlocuteur a déjà la connaissance (la conceptualisation) des unités lexicales qui composent l'énoncé, desquelles il part pour récréer le sens, c'est-à-dire récréer ce qu'il suppose que l'énonciateur a créé ou a voulu dire, rien ne bloquera apparemment son interprétation (presque) immédiate. On aura compris que quelque chose doit changer (la façon de penser, d'agir, de faire, de considérer, etc.) pour que l'on aille bien (ne se perde pas, ne risque pas de rétrograder...). Et si un procédé métaphorique est à l'origine de l'expression « glisser sur une mauvaise pente » (ou à la fois de « glisser » et de « mauvaise pente », ou de « pente » simplement), elle ne sera certainement pas entendue comme telle. Personne ne s'imaginera tomber dans la déclivité d'un terrain, par exemple. Une fois que nous avons intériorisé un signe, on ne peut plus choisir de ne pas comprendre, même si ce que nous comprenons ne correspond pas toujours à ce qu'a voulu dire l'énonciateur.

Cela se passera tout autrement, cependant, pour le sujet qui ne maîtrise pas le français ou ne connaît pas les unités de cet énoncé. Plusieurs cas peuvent être envisagés de la sorte. Si nous nous limitons à l'expression « glisser sur une mauvaise pente », il peut arriver que le sujet connaisse les mots qui composent l'expression, mais non pas l'expression elle-même. Dans ce cas, suite à un premier sentiment d'étrangeté dû à une combinaison à laquelle il ne s'attendait pas, il pourra sans doute en déduire le sens quand même – forcément métaphorique pour lui – parce qu'il a une représentation conceptuelle des référents de chaque élément. Autrement dit il connaît les « traits référentiels » supposés être possédés par les référents de ces mots. Il pourra même trouver dans sa LM une expression correspondante s'il y en a une, en la traduisant tout de suite après qu'il l'a comprise. Il peut arriver qu'il ne connaisse pas tous les mots, mais au moins l'un des mots. Dans ce cas, il aura accès premièrement le plus souvent au sens « commun », le plus partagé socialement, ou comme le soutient Milner (1978, cité par Kleiber, *op.cit.* : 22), à la « relation référentielle en puissance ou virtuelle » de ce mot, pour ensuite se construire une représentation de l'expression comme un tout. Enfin, s'il ne connaît aucun des éléments de l'énoncé, et seulement dans ce cas, nous semble-t-il, il pourra sans doute se passer du sens des mots pour avoir accès directement à la signification de l'expression, traduite par un synonyme ou par une expression dans une autre langue... pourvu qu'il ait la chance d'avoir accès à l'explication de l'unité tout faite. Dans tous les cas, cette forme non signifiante au début va alors être dotée d'un sens, mais ce n'est que grâce à une interprétation référentielle partagée, liée à notre expérience extralinguistique, notre connaissance de monde (tout ce qu'on suppose être le monde). De cela résulte, entre autres, qu'il est beaucoup plus difficile d'apprendre des unités lexicales d'une LE ne référant à rien ou

n'intégrant rien de notre expérience, rien d'existant dans le monde tel que nous le conceptualisons ou tel qu'il se présente à notre perception⁴⁷.

Cette conception référentielle du sens, qui ne reçoit pas la même attention de tous les linguistes, et trouve, d'ailleurs, des difficultés à expliquer d'autres sortes de signes ou de « donation » du sens, a le mérite pourtant de rendre compte du rapport entre signifiant et réel. Comme l'explique Kleiber :

« Elle montre qu'une expression linguistique, tout en n'entretenant aucune relation directe avec des êtres ou objets précis de la réalité, est malgré tout en « prise » avec la référence, par le biais de ses conditions d'application référentielle ou, [...], par la ressemblance avec un exemplaire typique de la catégorie, le prototype. » (Kleiber, 1997 : 22)

Ces considérations nous semblent être d'une incontestable pertinence lorsqu'il s'agit de l'acquisition en LE, puisque celle-ci engendre forcément l'acquisition de culture, c'est-à-dire de l'extralinguistique aussi. C'est pourquoi la notion « d'interréférentialité » (un référent interne au discours renvoyant à un référent externe) développée par Galisson (1983) nous semble pertinente. Cela a des implications, comme on l'aura compris, pour l'interprétation d'un texte, car s'il y a construction de sens d'un énoncé, tout n'est pas que construction. Il faut qu'on partage des éléments sémantiques stables *a priori* pour entamer un processus de communication, pour qu'il y ait de l'intercompréhension. Ce sont ces éléments, ces fragments de discours partagés, qui permettent la construction de sens.

L'expérience d'apprentissage d'une LE montre bien qu'on peut se passer souvent du linguistique, surtout au début de l'apprentissage, quand les formes ne sont pas toutes signifiantes, et comprendre, même partiellement, les paroles (messages) qu'on nous adresse. Ce phénomène est peut-être plus évident à l'oral, où les échanges verbaux s'appuient plus aisément sur d'autres signes, tels que les gestes, les expressions faciales, la tonalité vocale, etc. Mais ce phénomène est présent également à l'écrit (depuis le début pour les langues apparentées et au fil de temps pour celles qui sont fortement éloignées), pour lequel le genre textuel, le sujet du texte, sa structure, entre autres, garantissent une certaine stabilité, un support pour le linguistique. Or, ce partage du « monde », de l'extralinguistique, s'inscrit dans

⁴⁷ Ce n'est que pour ces situations, à notre avis, que l'idée du « bain linguistique », tellement répandue en apprentissage des LE, peut se justifier plus facilement.

les discours, qui, pour leur part, renvoient à lui et ce mécanisme se passe intersubjectivement⁴⁸.

En bref, comme nous disions dans la section précédente, si la nature des unités lexicales et leur manière de signifier sont différentes, diversifiées, leur rapport référentiel et leur degré de stabilité sémantique le sont aussi.

D'une part, la prise des unités avec la référence se passe tout autrement s'il s'agit d'une expression grammaticale, d'un connecteur, d'un déictique... ou d'une expression à caractère désignatif. Les premières ne pointent pas directement vers le monde, mais elles indiquent les procédures pour le trouver. Elles se caractérisent de la sorte par leur caractère « instructionnel » (Anscombe, 1996 *apud* Kleiber, 1997), leur sens relevant d'une instruction pour accéder ou construire le référent. Les expressions préférentiellement « référentielles » vont vers le réel, raison pour laquelle leur sens peut faire l'objet d'une description, celle-ci fondée sur leurs conditions de désignation (qu'elles soient conçues en tant que conditions nécessaires et suffisantes, ou qu'elles soient prototypiques). Ces deux manières de faire sens constituent, pourtant, selon Kleiber (*op.cit* : 34) un « mode de donation » ou de présentation du référent.

D'autre part, concernant la stabilité de sens des unités lexicales, nous savons aussi que toutes les unités ne sont pas à contenu stable ou ne présentent exactement pas un « sens commun » à plusieurs locuteurs. Autrement dit, si nous acceptons que des morceaux de discours, des unités lexicales telles que définies précédemment, peuvent avoir un sens *a priori*, c'est-à-dire autonome par rapport à d'autres phénomènes discursifs, ce sens est bien celui qui est partagé par plus d'un locuteur. Ou selon la définition précise de Larsson (2008 : 31), « le sens verbal est une conceptualisation intersubjective dont l'existence est constatée et mémorisée par au moins deux locuteurs sous la forme d'un signe ou de rapports entre signes ».

Il faut convenir également que l'univers de locuteurs qui conceptualisent semblablement n'est pas le même d'un signe à l'autre. Nous pouvons nous accorder plus facilement sur le sens de mots comme « chien », « fleur », « dormir », « manger », etc., spécialement sur ceux qui semblent s'organiser dans le niveau de base selon la théorie prototypique (Rosch *et al.*, 1976, *apud* Kleiber, 1990), que sur des mots tels que « liberté », « amour », « bonheur », etc., qui relèvent moins de notre expérience perceptuelle et résulte davantage des modèles socioculturels et d'une stratification historique. De même que nous pouvons penser à la problématique des terminologies ou des jargons. Ceux-ci, grosso modo, relèvent de signes et de leur organisation dont le sens est conventionnel ou partagé par un groupe spécifique de locuteurs, lié à leur expérience ou réalité, elle-même spécifique à un ensemble d'individus. La

⁴⁸ Il est frappant de noter, d'ailleurs, notre capacité à expliquer le sens d'une unité lexicale en LE par des gestes, par des descriptions de toutes natures, lorsqu'on connaît son sens mais n'en trouve pas d'équivalent interlinguistique, soit parce qu'il n'existe effectivement pas, soit simplement parce que nous ne nous en souvenons pas.

variation sémantique est présente dans tous les cas, y compris dans ces derniers, mais elle n'est quand même pas illimitée.

De telles considérations ont des conséquences pour l'apprentissage lexical et donc aussi pour les supports didactiques. Nous pouvons avancer ainsi, entre autres :

- que si le contraste entre signes est pertinent et aide à organiser le sémantisme des unités (les référents internes aux discours), comme le proposent les approches structuralistes fondées sur leurs différences, cela ne peut pas toujours précéder la compréhension « positive » (conceptualisation) des unités (liée notamment aux référents externes aux discours) ; autrement dit, on doit savoir à quoi une unité réfère avant de pouvoir la mettre en rapport avec une autre afin d'estimer leur effet de sens dans un énoncé, ce qui est d'autant plus évident lorsque moins on maîtrise la langue ;
- que ce sens positif, en prise avec la référence, est fait de consensus sémantiques, c'est-à-dire il n'est jamais individuel même s'il peut varier plus ou moins, selon la nature de l'unité lexicale, dans une communauté parlant la même langue ; pour qu'il y ait construction de sens d'un énoncé, il faut qu'il y ait précédemment du sens partagé ;
- que les supports didactiques, dont particulièrement le dictionnaire, doivent rendre compte à la fois de ces aspects : d'une part, en incorporant à la présentation du système linguistique des éléments illustratifs ou explicatifs qui ouvrent l'information vers l'extralinguistique, et d'autre part, en privilégiant les « sens communs », les plus partagés entre les locuteurs de cette langue ou les plus prégnants selon les intérêts des apprenants.

Pour conclure ces considérations, il nous semble qu'un parcours de la signification des unités qui va de la désignation du concret dans le monde vers des significations motivées par analogie, résultant le plus souvent de phénomènes d'association métaphorique ou autonymique lors de l'emploi de la langue, ne peut être que favorable pour l'apprentissage lexical. D'ailleurs, l'étymologie des mots elle aussi peut avoir tout intérêt dans cette affaire, pour autant qu'elle aide à dévoiler les motivations des unités lexicales⁴⁹. Si l'usage de la langue peut effectivement faire éclater le sens des mots, il laisse souvent des traces, de par leur motivation, et ces traces peuvent sans doute jouer le rôle d'amarres sémantiques en mémoire, surtout lorsque les unités nous apparaissent les plus arbitraires.

Pour reprendre nos exemples, il peut être beaucoup plus facile de comprendre et de retenir les diverses possibilités d'emploi du mot *glisser* si l'on part de son acception la plus concrète, « glisser sur une surface volontairement ou non », vers les autres emplois. On comprendra

⁴⁹ Cela est d'autant plus pertinent que la langue étudiée appartient à la même famille linguistique.

l'analogie créée si l'on connaît la référence. Si l'on sait, en plus, que « glisser » dérive de *glacier*, ancienne forme de *glacer*, et que l'on connaît les référents possibles de *glace*, les possibilités de le retenir, de se faire au moins une idée du sens qu'il peut recouvrir, deviennent de plus en plus fortes. De même que pour les unités complexes, il nous semble que ces points d'ancrage, qui relèvent souvent des anecdotes linguistico-culturelles, peuvent constituer de grands atouts en apprentissage. Nous n'ignorons pas qu'il n'est pas toujours possible de faire cette sorte d'association, maintes expressions ne pouvant pas être déduites des éléments qui les composent ou étant complètement écartées de leur source. Il nous paraît pourtant que, didactiquement, même les associations faites en tant qu'hypothèses – voire pour s'amuser – sont plus utiles que rien du tout, parce que finalement cela amène à réfléchir sur l'usage et les conventions de la langue.

Galisson (1987, 1991), pour des raisons un peu différentes de celles que nous évoquons ici, avait attiré l'attention sur ce point, en envisageant, entre autres, un dictionnaire des *mots à charge culturelle partagée* (CCP). Pour lui, la CCP est définie comme :

« une valeur de complément, mobilisable par la très grande majorité des locuteurs d'un groupe social, à la seule évocation du signe avec lequel elle entretient des relations structurelles de solidarité (il fournit un Sa, elle lui prête un contenu d'appoint). » (Galisson, 1991 : 133).

Puisque la CPP fonctionne comme une marque d'appartenance et d'identification culturelle pour les individus d'une même communauté, elle représente une entrée privilégiée pour les étrangers dans cette culture. La préoccupation essentielle de Galisson est de faire partager avec les apprenants d'une LE, en l'occurrence du français, ce qui n'est partagé que par la communauté parlant le français, ce qui est lié à la manière dont elle se sert de la langue et à travers laquelle elle découpe le monde. Ce projet est développé et englobe d'autres catégories d'unités, telles que les « palimpsestes verbo-culturels », les noms de marques, les mots-valises... le tout étant encadré par ce que Galisson nomme « la pragmatique lexiculturelle » (2000 : 48).

Si l'une de ses préoccupations est l'acquisition de la compréhension en LE, il s'éloigne de nos soucis en ce qui concerne la délimitation lexicale et son approche, de même que quant à ce qu'il avance pour la justifier. D'abord, en limitant cette approche à certaines unités lexicales, à savoir celles considérées comme « plus culturelles » que les autres, Galisson essaie de découper *a priori* un ensemble d'unités censées être plus représentatives de la culture de base (la plus large, celle qui traverse le plus grand nombre de locuteurs), au lieu de chercher de

manière plus étendue les motivations et/ou l'histoire constitutive des unités prise en discours. Dans ce sens, nous rejoignons la remarque faite par Fourment-Berni Canani :

« Si l'on estime [...] que le binôme langue/culture n'implique pas une juxtaposition [...] mais une imbrication, une interpénétration à tous les niveaux de l'une dans l'autre, il devient extrêmement difficile d'établir une ligne de partage entre les deux et donc d'isoler ce que l'on peut ranger dans la rubrique 'informations culturelles'. » (Fourment-Berni Canani, 2002 : 468)

En deuxième lieu, Galisson met en avant les significations dérivées de phénomènes pragmatiques, les significations connotatives ou dérivées par extension, au détriment des significations plus liées aux référents perceptifs qui restent au deuxième plan. Ces dernières serviraient soit pour « marquer la différence entre deux strates de contenu », soit pour aider les apprenants, dans les cas de polysémie, à repérer le signe qui a servi de support. Or, comme nous venons de le montrer, notre point de vue est l'inverse : c'est le « plus concret », perceptif ou imaginable, qui peut nous aider à comprendre les significations autres en LE, accordées à un certain moment par analogie à ce concret⁵⁰, et ce qui serait à privilégier, autant que possible, c'est le lien entre les significations, c'est-à-dire les associations elles-mêmes. C'est pourquoi nous tendons à inclure dans cette perspective l'étude étymologique, ce à quoi cet auteur ne fait pas référence⁵¹.

Enfin, nous nous accordons avec lui sur le fait que la langue constitue un moyen de passage au réel, à la vie telle qu'elle est vécue par un ensemble de sujets. Pourtant, son approche se justifie dans la mesure où elle fournit aux apprenants une manière d'accéder à ce réel, à cette culture étrangère, fin ultime de l'apprentissage d'une LE. Alors que pour nous, une telle approche, tournée vers le réel, se justifie dans la mesure où elle peut fournir l'ancrage sémantique pour l'apprentissage et le développement des réseaux lexicaux des apprenants. En d'autres termes, cet accès à la culture partagée n'est pas seulement un but, mais elle conditionne, dans une large mesure, l'acquisition langagière et son enrichissement.

Tout cela converge, finalement, vers une représentation de la langue qui ne peut être puisée que dans des produits discursifs issus de ceux qui l'emploient : d'abord, les textes les plus « consommés » par cette communauté, puis les matériaux de référence lexicaux, tels que les

⁵⁰ Il est intéressant de noter que Galisson, même s'il a balancé pendant longtemps à ce propos, selon ses propres mots (1991 : 139), se voit obligé d'admettre qu'il ne pouvait pas se passer du signifié « sémantique » pour traiter les signifiés « culturels ». Cela tient, entre autres, au fait que ses étudiants étrangers se sont massivement prononcés pour la solution qui présentait les deux descriptions (*op.cit.*).

⁵¹ Il fournit, par contre, de très belles propositions d'articles (voir Galisson, 1991 : 141) où il rend compte de l'origine de l'association faite entre le référent premier et le référent dérivé... en montrant par là, encore une fois, qu'il y a quand même, comme le dit Kleiber (1997), une réalité privilégiée.

dictionnaires de langue eux-mêmes qui font des lieux de convergence puissants des sens communs et strates sémantiques des mots.

2.3.3 Mots et contexte

Si les unités lexicales sont en prise, d'une façon ou d'une autre, avec la référence, elles le sont aussi fortement avec le discours, leur environnement linguistique proche et distant, d'où l'on ressort pour y revenir en permanence lors de la compréhension⁵², et avec la situation où le discours a lieu. Le contexte de communication est le garant même de la référence, de ce dont on parle. C'est le troisième volet sémantique donc à prendre en compte lors de la lecture et d'un projet d'enseignement-apprentissage en LE.

Mais de quoi parle-t-on précisément lorsqu'on dit « contexte » ? A quel contexte se réfère-t-on ? Existe-il du « hors contexte » ? La distinction « en contexte » et « hors contexte », à laquelle souvent on a recours autant en didactique qu'en linguistique, que signifie-t-elle exactement ? Quel rôle finalement joue le contexte pour l'acquisition lexicale ? Plusieurs questions se posent lorsque nous essayons de définir le rôle de celui-ci dans la communication, plus spécialement dans la compréhension et/ou l'interprétation d'un énoncé, ainsi que dans l'apprentissage en LE.

L'ambiguïté même de cette notion résulte du fait qu'elle recouvre le plus souvent deux réalités distinctes, comme le remarque Kleiber (1994) : le contexte désigne à la fois les *éléments* sur lesquels on s'appuie pour interpréter les énoncés et les *sites* d'où proviennent ces éléments. Ceux-ci, selon le cas, peuvent être issus de l'environnement extralinguistique (la situation d'énonciation), de l'environnement linguistique (distant ou proche, l'un désignant le contexte textuel, l'autre ce qu'on appelle souvent le *cotexte*) et enfin des connaissances générales supposées partagées (le monde mental du sujet ou ce qu'on appelle ses connaissances encyclopédiques).

Ainsi, si l'on s'interroge sur le sens d'un mot, d'une phrase ou d'un texte, c'est à un « contexte » différent qu'on va sans doute faire appel. Les exemplifications, qu'elles soient attestées ou non, témoignent normalement de la pertinence du *cotexte* pour saisir le sens d'un mot (cf. les exemples de « glisser » donnés plus haut). C'est l'environnement privilégié tout au moins à ce niveau, et on ne va avoir recours à un contexte plus large que si le *cotexte* n'est pas suffisant pour la compréhension. Ce qui ne veut pas dire que le contexte plus large, comme l'ensemble du discours et la situation discursive, ne joue pas également un rôle

⁵² Notamment en situation d'écrit.

déterminant pour la valeur des unités⁵³. Pourtant, si l'on est déjà inséré dans un domaine donné, c'est du « syntagme » qu'on part. Les phrases ou les énoncés incomplets (fragments de discours) demandent un contexte plus étendu, le texte, l'enchaînement de la conversation, le discours... Alors que quand on passe au niveau textuel, c'est forcément à l'intertextualité qu'on fait appel, étant donné que tout discours est inscrit dans une pratique sociohistorique. Finalement cette extériorité va marquer sans doute les unités lexicales et on entre dans un cercle où il devient difficile de séparer les éléments impliqués.

Pour comprendre le mot *chasseur*, par exemple, on fait attention d'abord aux mots qui l'accompagnent, « chasseur de quoi ? ». Un *chasseur de papillons* (comme de pierres précieuses, de talents...), c'est un collectionneur, quelqu'un qui poursuit quelque chose pour ramasser, réunir, garder pour soi. Alors qu'un *chasseur de vampires* (de sorcières, de mouches...) poursuit pour éliminer, détruire, bref éloigner de soi. Mais que dira-t-on de l'énoncé « Je suis un *chasseur d'illusions* » ? Selon le cas, c'est-à-dire le contexte plus éloigné, il peut s'agir soit d'un rêveur, un utopiste qui se complaît à collectionner des illusions, soit d'un réaliste qui cherche à éliminer toute illusion. On fera sans doute une interprétation immédiate, si l'on n'a pas accès à d'autres éléments énonciatifs, fondée sur la représentation qu'on se fait de ce mot, issue de notre bagage culturel-linguistique, du sens qui pour nous est le plus courant, en choisissant l'un ou l'autre. Dans une situation donnée pourtant, il faut l'intégrer à l'ensemble discursif (textuel ou situationnel) pour le comprendre.

Quelle que soit l'unité en question, on ne peut avoir de sens sans contexte, le « hors contexte » constituant le plus souvent une stratégie méthodologique pour mettre en rapport ce qui peut relever de nos représentations prototypiques, mais non pas d'un sens qui serait « littéral », et les différents effets qu'un segment peut prendre en discours. Les illustrations de toutes sortes sans un lien discursif avéré, les exemples donnés par les dictionnaires, les grammaires, en classe ou lors d'analyses linguistiques... comptent forcément sur la représentation qu'on peut se faire des contextes possibles, inférés.

C'est pourquoi Kleiber (1994 : 18) soutient que « le contexte n'est pas prédéterminé, mais se trouve construit ou déterminé par la phrase elle-même », à partir de la phrase, car il s'agit bien finalement d'une affaire cognitive. Les unités lexicales ayant des sens conventionnels, appris et mémorisés, sont des indices, entre autres, pour la construction interprétative d'un énoncé et du contexte qui va avec. Les situations d'incompréhension dues à l'ambiguïté, quand plus d'un contexte est accessible à la fois, ou à la déviance, quand au contraire on ne trouve pas de contexte approprié pour l'interprétation, témoignent de cette construction. De même que le fait que deux individus peuvent interpréter différemment un même énoncé.

⁵³ Les travaux terminologiques tendent à mettre en évidence justement l'interaction constante qui existe entre cotexte et extériorité discursive ou situation de communication pour circonscrire les termes et leurs notions. Les différents courants d'études en terminologie semblent s'accorder sur cette question (voir, entre autres, Krieger & Finatto, 2004).

La question devient alors *comment* construit-on le contexte pertinent ? Comme nous l'avons commenté plus haut et selon certains auteurs (Kleiber, 1994 ; Rastier, 1998 ; Mortureux, 2004), il y a une espèce de hiérarchie d'accessibilité ou de différents « paliers de contextualité », comme le dit Rastier (*op.cit.* : 18), en fonction de l'unité traitée et des éléments disponibles pour le sujet.

Une telle considération ne tranche peut-être pas le débat, mais elle suscite quelques distinctions fondamentales à notre avis : d'abord celle entre contexte de départ (ou d'énonciation) et contexte d'arrivée (ou d'interprétation) ; et ensuite, celle entre écrit et oral.

Pour la première distinction, il est évident qu'à chaque place dans un échange communicatif correspond une situation, celle-ci n'est pas la même pour celui qui produit un énoncé⁵⁴ et pour celui qui l'interprète. En tous les cas, il s'agit de deux constructions de sens, donc de deux constructions de contexte, l'interprétation étant forcément fondée sur ce qui a été énoncé. A l'intention énonciative de départ répondent des hypothèses énonciatives d'arrivée, c'est-à-dire autant changent les sites d'où ressort le contexte que les éléments sur lesquels on s'appuie pour le construire selon qu'on est à une place ou à une autre. Cette série d'occurrences, médiatisée par des interprétations, qui modifient et transforment ce qui est repris, restaure les dimensions d'intersubjectivité et d'histoire (Rastier, *op. cit.*) en inscrivant chaque situation de communication dans une situation historique.

On comprend ainsi qu'une situation d'écrit, de par sa nature – où la situation d'énonciation est décalée par rapport à la situation de réception – ne correspond pas à une situation d'oral⁵⁵, deuxième distinction à faire pour parler de contexte. Comme le signale Rastier (*op.cit.* : 106), il y a une différence de « contextualité » entre l'un et l'autre. Si le contexte est produit de discours à discours, autant à l'écrit qu'à l'oral, comme on le sait depuis la prise en considération de la notion bakhtinienne de dialogisme, le contexte relatif à l'écrit peut ne pas être attaché à la situation initiale. L'écrit reçu peut s'éloigner ainsi de sa situation de production, de ses références, pour intégrer une toute autre situation. Dans ce sens, différemment de l'oral, « le contexte est fait non seulement du *hic* et *nunc*, mais aussi de ce qui n'est pas là : il déborde alors la situation » (*op.cit.*). Et c'est ce qui peut faire que l'écrit voyage alors dans le temps et dans l'espace, étant à chaque interprétation recontextualisé.

Que soutient finalement cet acte de recontextualisation ? Certes, dans un tout premier temps, le support dans lequel il se présente, mais sans doute et principalement le genre. Comme

⁵⁴ Même si l'on considère que tout énoncé reprend un énoncé précédent ou part de quelque chose d'autre que lui-même.

⁵⁵ Il peut être difficile de distinguer clairement ce qui relève de l'écrit et ce qui relève de l'oral, ces expressions n'étant peut-être pas adéquates. On peut toujours évoquer effectivement des échanges écrits correspondant à une conversation (les échanges sur l'Internet, les entretiens, etc.), ainsi que des écrits qui sont oralisés (les conférences, les mises en scène théâtrales, etc.). Cette distinction est fondée pourtant sur le décalage qu'il y a entre la production et la réception d'un énoncé ; en tout état de cause l'écrit garde toujours la possibilité, différemment de l'oral, d'être reçu ou repris de façon décalée par rapport au moment de l'énonciation.

nous le disions tout au début, c'est le genre qui assimile un écrit à lire à une culture textuelle, à une pratique sociale de la communication écrite et qui conditionne probablement le support. Reconnaître ce pré-savoir, qui classe et organise les textes, suppose enfin que « tout texte est en effet interprété au sein d'un corpus, et ce corpus est formé en premier lieu des textes qui relèvent d'un même genre » (Rastier, *op.cit.* : 107). A ce propos, les linguistiques de corpus viennent nous rappeler que c'est le corpus l'unité supérieure, organisé selon les catégories de genres de discours, d'où désormais on part pour analyser les unités inférieures.

De telles considérations ont des retombées évidentes pour la compréhension écrite et, par conséquent, pour tout projet d'enseignement d'une telle compétence en LE, dont nous avons déjà traité dès le premier chapitre. Cela nous semble pourtant moins évident en ce qui concerne le travail d'acquisition lexicale mené au sein d'un enseignement d'une LE et en ce qui concerne le traitement lexical dans les supports didactiques. A ce propos d'ailleurs les travaux menés en terminologie peuvent être une grande source d'inspiration, car en cherchant de délimiter les termes exprimant les concepts respectifs d'un domaine donné, ils se sont confrontés tout d'abord aux genres discursifs, qui expliquent, entre autres, la variation terminologique d'un champ disciplinaire ou technique.

Le genre discursif, qu'on peut définir, d'après Malrieu (2004 : 73), « par son appartenance à un domaine donné, par son contexte externe de communication [...], par son insertion dans des surensembles d'objets sémiotiques [...] et par sa structure interne », aide à organiser la communication. Il constitue un ensemble de formes discursives modelées *dans et par* les échanges verbaux au sein d'une communauté donnée, où les réalisations linguistiques sont naturellement subsumées sous une forme spécifique. Ou comme le dit Bakhtine (1984 : 285), « les genres du discours organisent notre parole de la même façon que l'organisent les formes grammaticales (syntaxiques) ». Cela revient à dire que les vocabulaires sont impliqués et donc appris dans un système, le système linguistique, qui, à son tour, se réalise selon des modèles, les genres. Nous pourrions conclure alors qu'il n'y a pas de réalisation linguistique en dehors d'un genre discursif, celui-ci participant en effet de notre capacité à communiquer (à s'exprimer et à interpréter).

C'est pourquoi nous nous accordons avec Beacco (2007 : 90) pour qui le genre discursif, composant qu'il situe entre le linguistique et le cognitif, constitue une entrée privilégiée pour l'enseignement, particulièrement pour celui fondé sur une approche méthodologique par compétences spécifiques. Les genres manifestent des régularités, dues à des contraintes du cadre énonciatif, aussi bien quant à leur contenu que quant à leur forme, c'est donc l'ancrage de tout énoncé. Par rapport à d'autres concepts, tels que ceux de type de texte ou de compétence pragmatique (retenus par le *Cadre européen commun de référence pour les langues*), la notion de genre présente, d'après Beacco (*op.cit.*), certains avantages, comme par exemple :

- le nom des genres discursifs relèvent du lexique ordinaire, comme conférence, exposé, entretien, anecdote, fait divers, chanson, correspondance (commerciale, amicale,...)..., les locuteurs pouvant s'en faire plus aisément une représentation ;
- c'est une notion, en outre, moins abstraite que celle de types de textes (narratif, descriptif, argumentatif...) qui tendent finalement à se superposer dans les objets discursifs réels ;
- on peut décrire les genres par le moyen de catégories linguistiques, décrire leur régularités, leur types d'énoncés, les formes linguistiques répondant à l'adéquation aux règles partagées ;
- puisqu'ils sont engendrés au sein de communautés linguistico-culturelles, ils ne constituent pas de formes universelles, ils participent de cultures discursives, à reconnaître et à s'approprier lorsqu'on est dans un contexte d'apprentissage.

Tous ces arguments vont dans le sens d'un apprentissage de la langue à travers les genres discursifs qui donnent vie au système et qui, finalement, peuvent aider à organiser un programme d'enseignement fondé sur des objectifs précis, selon les vrais besoins des apprenants. Ou, comme le dit Beacco (2007 :99) : « Ils permettent ainsi de passer de la communication appréhendée indépendamment d'une langue donnée aux formes particulières que prend la communication dans une langue donnée ».

Si leur rapport avec les catégories formelles de la langue n'est pour autant pas toujours évident, car il y a des genres moins figés que d'autres, ainsi qu'il y a des formes linguistiques sans rapport privilégié avec un genre particulier, le genre reste un point d'ancrage pour les descriptions linguistiques. Autrement dit toute description, qu'elle soit réalisée au niveau textuel, phraséologique ou lexical, n'est valable que pour un certain genre de discours. C'est d'ailleurs la catégorie sur laquelle se fondent les comparaisons discursives : d'une mise en rapport de différents genres, par exemple, on tire les caractéristiques propres aux genres eux-mêmes (leur régularités, leur règles) ; d'une mise en rapport de différents discours d'un même genre participant à un même domaine, on peut appréhender le style, l'idéologie, la filiation théorico-philosophique de l'auteur, etc. ; enfin, les études centrées sur un domaine seront forcément organisées par genre. En bref, il s'agit d'un élément incontournable pour mener des analyses linguistiques, y compris celles à visée didactique.

Le lexique, ou plutôt les unités lexicales dans le sens que nous y accordons plus haut, donne plus ou moins la « tonalité » générique, à un tel point qu'on peut s'étonner de l'emploi des mots lorsque ceux-ci ne sont pas attendus. De même il aide à anticiper des hypothèses sur le contenu de l'objet textuel si l'on prend en compte le genre. Il participe, avec d'autres aspects, tels que l'organisation textuelle, la distribution ou l'image du texte, le support... aux régularités formelles des textes produits dans des conditions similaires, indépendamment du sujet

évoqué. Ainsi les textes d'un même genre de discours, d'un même domaine, ayant les mêmes finalités dans une culture donnée tendent à partager des dire et des manières de dire. L'étude du vocabulaire prend ainsi tout son sens car elle devient opérationnelle pour les apprenants, en leur signalant ce qui est plus important à retenir dans leurs démarches d'acquisition ainsi qu'en gardant le lien entre langue et usage, système et interaction⁵⁶.

La prise en compte des genres ne définit cependant pas tout en termes pédagogiques, comme, par exemple, les niveaux de difficulté en apprentissage. Les grandes catégories grammaticales imposent elles aussi un ordre à suivre dans l'étude de la langue, soit en réception soit en production. Cette organisation formelle, dont les manuels de toutes sortes nous donnent de bonnes possibilités de voies à suivre, est à articuler avec la composante discursive comme critère didactique (cf. Beacco, 2007). Ce travail d'articulation grammaticale et discursive est à prévoir lors des analyses pré-pédagogiques des textes destinés aux cours de lecture, par exemple, qui donnent l'occasion aux apprenants de prendre contact avec des modèles de réalisations écrites de la culture envisagée.

Pour ce qui est des outils de consultation lors de l'apprentissage, comme les dictionnaires, la prise en considération des genres doit être l'un des critères guidant le projet d'élaboration de ce type d'outil, si l'on prétend rapprocher l'outil des besoins du sujet qui l'emploie. A la suite de la définition du public-cible, qui considère son niveau de compétence en langue et son intérêt à l'égard des connaissances linguistiques dans une langue donnée, c'est par le genre finalement qu'on établit le corpus à explorer. Celui-ci constituera à la fois le réservoir de langage et le témoin de sa description. Pourtant, même dans de tels projets, des critères didactiques doivent intervenir conjointement aux critères linguistiques.

A ce propos, Bogaards (1994 : 112) fait la distinction entre « critères linguistiques » et « critères pédagogiques », tandis que Binon et Verlinde (2006 : 274) font la distinction entre « critères objectifs » et « critères subjectifs », mais ces notions, telles qu'elles y sont employées, se recoupent. Ces critères aident à définir à la fois la sélection de la nomenclature et la formulation des articles ou plus spécifiquement la contextualisation des unités lexicales traitées. Ainsi les critères linguistiques concernent la description de la langue et impliquent d'abord la nature de l'unité traitée, sa fréquence, sa valence, ses combinaisons les plus fréquentes, etc. dans un corpus donné. Les critères didactiques, eux, prennent en compte le niveau de compétence du public-cible, ses buts, les critères « d'apprenabilité⁵⁷ », le rapport entre la paire de langues, entre autres, qui ne relèvent pas d'un corpus mais doivent, au

⁵⁶ Il reste du travail à faire dans ce champ, les descriptions formelles qui caractérisent les genres, à l'exemple des études menées par Malrieu et Rastier (2001) et Malrieu (2002) en langue française, étant encore à développer.

⁵⁷ Cette notion rend compte de la progression requise en enseignement-apprentissage. Comme l'explique Detey (2010), « l'input introduit doit être apprenable » pour que graduellement l'apprenant se rapproche des « normes natives ». Ou comme le disent Magnan et Walz (2002, cité par Detey, *op. cit.* : 10), « les normes pédagogiques sont des abstractions qui servent de médium entre les réalités complexes de la variation linguistique et les difficultés d'apprentissage linguistique typiquement rencontrées par les apprenants de LE ».

contraire, le définir et définir ce qui y est profitable. A partir de ces derniers critères, on voit l'élaboration, par exemple, des dictionnaires mixtes, c'est-à-dire des ouvrages qui fusionnent des caractéristiques propres auparavant aux dictionnaires monolingues, telles que les définitions sémantiques en langue de départ, et celles propres aux dictionnaires bilingues, tels que les équivalents interlinguistiques.

Enfin, la considération des genres discursifs comme élément contextuel aide autant la didactique de la lecture qu'un projet lexicographique à circonscrire les contenus d'apprentissage. L'approche de données lexicales dans ce cas ne visera jamais une description exhaustive, mais se centrera sur la pertinence des unités analysées dans un cadre d'apprentissage précis, où les apprenants, leurs démarches, leurs besoins, leurs attentes... sont mis en avant.

2.4 Récapitulation et considérations finales

Dans ce chapitre, nous avons abordé trois sujets principaux :

- premièrement, l'enseignement-apprentissage du vocabulaire en LE, à l'égard duquel nous sommes partie des considérations pédagogiques générales sur la construction de la connaissance et avons abouti à des approches d'enseignement du vocabulaire,
- deuxièmement, le rôle lexical pour la compréhension écrite en LE, sous-partie qui reprend deux recherches expérimentales sur la construction du sens en lecture et sur le traitement lexical,
- troisièmement, certaines notions fondamentales de la lexicologie et, plus spécialement, de la sémantique lexicale.

Notre objectif était de rappeler, suite à la réflexion sur la didactique de la lecture en LE (présentée au premier chapitre), quels sont les acquis théoriques sur l'apprentissage lexical dans un cadre d'enseignement systématique, et d'avancer sur des notions linguistiques permettant de soutenir une approche enseignante de la lecture qui envisage le travail sur le vocabulaire. Dans la mesure du possible, nous avons essayé tout au long de faire le lien entre les études théorico-empiriques et la didactique des langues d'une part, entre celle-ci et l'outil de consultation envisagé, le dictionnaire, d'autre part.

Assez brièvement, nous pouvons dire que la construction de la connaissance, telle qu'elle est considérée par le courant constructiviste de la pédagogie, met en valeur le sujet et son activité cognitive mise en marche à partir de l'interaction avec le monde et autrui selon ses besoins. Ceux-ci le poussent à entamer un parcours d'apprentissage, fait d'adaptations constantes, de

dépassements d'obstacles et d'élaborations mentales à partir des expériences vécues. Ce parcours transforme sans cesse son activité cognitive.

L'accès au langage verbal permet, ensuite, d'enrichir les expériences du sujet, car elles deviennent désormais réfléchies, elles dépassent le conditionnement ou la mémorisation, pour aboutir à une activité métacognitive de compréhension et de représentation abstraite. Pour ce courant pédagogique, le rôle du pédagogue ou de l'enseignant serait de privilégier chez l'apprenant la métacognition, c'est-à-dire la prise de conscience, la réflexion et le contrôle des acquisitions. Cette activité métacognitive lui permet d'expliquer, et même de refaire une expérience d'acquisition vécue, en témoignant finalement de l'apprentissage.

De son côté, la psycholinguistique (Bogaards, 1994) nous montre que l'acquisition langagière, qui est un produit essentiellement social, se fait par blocs significatifs, c'est-à-dire par unités de sens qui forment des réseaux. Ces réseaux lexicaux, ou ce qu'on nomme le *lexique mental*, réunissent tous les éléments que le sujet a pu intérioriser à propos de sa langue à partir de son expérience et du développement de sa pensée. L'acquisition d'une première LE va s'appuyer essentiellement, au début, sur les réseaux déjà existants en LM. C'est pourquoi la langue première joue un rôle de médiation entre la langue seconde et le sens. Ce processus d'acquisition, où l'on avance d'autant plus qu'on arrive à les détacher, autrement dit où le réseau en LE devient de plus en plus solide grâce aux actions cognitives et métacognitives du sujet, est fait de différents états de stabilisation des acquis, appelés *l'interlangue*.

Dans ce processus, deux types de savoirs sont impliqués (Griggs *et al.*, 2002) : d'abord un savoir *procédural* de l'ordre du savoir-faire, puisqu'il s'agit d'apprendre à communiquer dans une langue, donc à agir, deuxièmement un savoir *déclaratif*, celui que l'on peut exprimer à partir de la prise de conscience. Ces deux types de savoirs se nourrissent en effet réciproquement. Le savoir déclaratif donne le soutien pour le savoir procédural, et celui-ci force le sujet à réinterpréter, à corriger et à reconstruire les données assimilées. C'est dans cette imbrication entre l'agir (la communication) et le réfléchir (la prise de conscience de la connaissance) qu'on voit le lien entre le cognitif et le social, comme le soutiennent les constructivistes.

Quant au lexique, il joue un rôle sur ces deux plans. En effet c'est par les unités lexicales qu'on accède au lexique mental (le plan cognitif), et c'est le lexique notamment qui déclenche la communication verbale (le plan social). Comment le développer, créer des situations d'apprentissage afin de l'enrichir, de le stabiliser et de le mettre à profit d'une compétence communicative ? Pour trouver des pistes de réponses à cette question, nous avons eu recours à des didacticiens s'intéressant au développement du vocabulaire chez l'apprenant d'une LE.

Chez Galisson (1979, 1983), nous trouvons les premières pistes dans ce qu'il appelle la *lexicométhodologie*, une transposition didactique des études lexicologiques. L'auteur insiste

particulièrement sur l'étude des significations et des modes d'emploi des mots, en privilégiant, tour à tour, la réception et la production.

Cette distinction est importante dans la mesure où il s'agit de deux compétences distinctes qui avancent souvent de façon plus ou moins parallèle, mais pas impérativement de la sorte. En fait pour pouvoir s'exprimer, il faut avoir d'abord compris, c'est-à-dire il faut être passé par des expériences de réception. Alors que pour comprendre, on n'a pas forcément besoin de savoir s'exprimer. Il y a une hiérarchie dans ce cas, l'expression demandant un travail supplémentaire à celui de la compréhension. Cela ne veut pas dire, bien entendu, que l'activité d'expression ne facilite pas l'activité de réception. Elle rend, entre autres, les associations entre image acoustique et sens plus prégnantes, ainsi qu'elle élargit les possibilités interprétatives du sujet grâce à l'expérience interactive qu'elle lui apporte, en rendant le processus d'acquisition linguistique plus dynamique.

C'est néanmoins par l'immersion dans le discours que le travail lexical commence, selon Galisson. La notion d'*interréférentialité* développée par lui, et sur laquelle se fondent ses propositions méthodologiques, suggère que l'enseignant doit rendre compte à la fois du *référent interne* au discours et du *référent externe*. Autrement dit, tout ce qui apparaît dans le discours lui-même, son fonctionnement et ses éléments, renvoie à des référents externes, qui s'inscrivent à leur tour dans la langue (le système). C'est de ce dynamisme entre langue et discours que traitent les *indicateurs sémantiques* (les référés, les cooccurrents et les corrélés), sur lesquels peuvent se fonder des activités diverses partant toujours des textes authentiques.

Nous ne pouvons pourtant pas ignorer que, dans cette démarche d'acquisition d'une LE, le recours à la LM est courant et naturel chez tout apprenant. Au lieu de lutter contre cette tendance à aller vers le connu, il vaut donc peut-être mieux en tirer profit. C'est dans ce sens que toutes sortes de réflexions comparatives entre les langues connues de l'apprenant et les manières de les employer peuvent l'aider, de même que les (auto-)corrections, les reformulations... car ces comportements reflètent l'action du sujet visant à maîtriser la LE et participent ainsi de la construction de ses connaissances.

Plus concrètement, comme nous avons vu avec Graves, 1987 (cité par Bogaards, 1994), enseigner dans ce cas se déploie de trois façons :

- faire explorer des matériaux divers et appropriés aux objectifs visés (stimuler la découverte et l'expérimentation) ;
- instruire sur les ressources disponibles pour mener l'exploration (donner les moyens pour l'exploration) ;
- élargir la connaissance linguistique, c'est-à-dire faire prendre conscience de ce qu'implique connaître des mots.

Tous ces éléments qui sont de l'ordre des « savoirs pour enseigner » cherchent à développer une posture investigatrice chez les apprenants à l'égard du lexique. C'est à l'enseignant donc de donner des « clés », des outils, aux apprenants pour qu'ils puissent faire avancer leur acquisition et faire face à leurs difficultés de façon de plus en plus autonome. Ce travail de médiation ne va pas sans la prise en considération des particularités du public en ce qui concerne ces différents besoins : affectif (l'engagement, l'estime de soi...), cognitif (ce qu'il fait déjà et ce qu'il peut faire) et pratique (le support aux activités diverses et les sources de consultation).

Les recherches expérimentales sur l'acquisition d'une compréhension écrite en LE dont nous reprenons quelques données et des considérations importantes convergent sur cette posture enseignante. Ces deux études, partant de perspectives et fondements différents, ont toutes les deux des soucis pédagogiques, ce qui fait tout leur intérêt pour ce travail. Nous les reprenons succinctement dans ci-dessous.

	Pietraróia (1997)	Carrasco e Masperi (2004)
Public étudié	Etudiants brésiliens suivant le cursus de Lettres (langue française), niveau débutant et faux-débutant	Francophones débutants en intercompréhension de catalan
Objectif	Vérifier le traitement de la forme lexicale et le rôle de la décodification graphonémique pour la compréhension écrite	Contribuer à l'élaboration d'outils didactiques visant à l'optimisation de l'effet de parenté entre les langues (maternelle et étrangère)
Méthodologie	Protocole oral : « traduction » à voix haute d'un texte en français et raisonnement à propos des difficultés de compréhension.	Analyse des similitudes interlinguistiques entre le français (LM), l'espagnol (langue maîtrisée par certains participants) et le catalan (LE visée). Observation des participants (identification et association de l'ensemble des mots d'un article de presse en catalan). Lecture du texte.
Résultats	<ul style="list-style-type: none"> • stratégies de lecture hétérogènes entre les apprenants, • focalisations de mots et associations variées d'un participant à l'autre, • plus d'associations sonores entre le portugais et le français que graphiques (besoin d'oralisation de mots inconnus), • traitement formel-sémantique des unités inconnues à 	<ul style="list-style-type: none"> • les sujets connaissant l'espagnol ont fait plus d'associations entre cette langue et le catalan qu'entre le français et le catalan, • les sujets ne connaissant pas l'espagnol ont fait moins d'associations que les autres.

	travers la prise en compte du contexte (proche ou distant).	
Conclusions	<p>Il y a deux temps forts du traitement lexical :</p> <ul style="list-style-type: none"> • l'identification de la forme (accès au lexique mental), • la reconnaissance du mot (attribution du sens) soit à l'aide de l'effet syntagmatique soit à l'aide des traces morphologiques du mot. 	Les représentations du sujet sur les langues visées jouent un rôle important dans une première approche de cette langue.
Propositions	Travailler la lecture en mode <i>métalinguistique</i> , « désautomatisé » et sous contrôle conscient.	Exercices phonético-lexicaux et sémantico-lexicaux visant à faire explorer les racines communes des langues et prendre conscience de leurs similitudes.

Les deux travaux prônent une pratique de lecture qui prête attention aux unités lexicales non reconnues par les lecteurs en stimulant la recherche de la forme et du sens par des procédés analytiques. Nous rappelons encore que les deux recherches témoignent de l'hétérogénéité des réponses des participants, les difficultés de lecture restant toujours personnelles. C'est la raison pour laquelle les stratégies et les procédés d'apprentissage sont aussi à considérer personnellement. Dans le cadre d'une médiation enseignante et/ou d'élaboration de matériel pédagogique finalement un large spectre de besoins est à considérer si l'on veut prendre en compte vraiment le public concerné.

De quels fondements linguistiques faut-il donc partir pour traiter le lexique dans un contexte d'apprentissage appuyé fondamentalement sur la lecture ? Quelles sont les notions mises en place par des linguistes et des didacticiens qui peuvent soutenir un travail plus ciblé sur le lexique ? C'est afin de répondre à ces questions que nous avons plongé dans la lexicologie et la sémantique lexicale en nous centrant particulièrement sur la détermination de l'unité traitée, son rapport avec le référent et la notion de contexte. Ces trois aspects nous semblent essentiels pour le traitement du lexique au sein d'une pratique d'enseignement-apprentissage dans la mesure où ils sont au cœur de la transposition didactique des notions linguistiques qui est à assurer par l'enseignant. Il apparaît évident tout de même qu'ils seront, par conséquent, au cœur d'un projet visant à l'élaboration d'un outil de consultation dans ce contexte, tel que le dictionnaire.

Le premier aspect traité est la définition de l'unité à considérer. La notion de mot ne rend pas compte en effet des unités de sens qui constituent le discours et que nous mémorisons

effectivement comme signe (Pottier, 1992). C'est pourquoi nous nous accordons avec Bogaards (1994) sur l'idée de prendre l'unité lexicale (ou lexie dans la terminologie de Pottier) comme unité de traitement lexicologique en apprentissage.

Si le lecteur débutant dans une LE a du mal à identifier les unités lexicales, c'est qu'il faut d'abord les comprendre pour pouvoir les reconnaître. C'est vers cette prise de conscience que l'enseignant doit le pousser. Cela se fait par des activités adaptées à son niveau linguistique et par des explorations sémantiques de comparaison d'emploi.

Cette prise en considération des unités lexicales a toujours posé des problèmes pour l'élaboration des dictionnaires. En effet, il a été toujours difficile de concevoir un dictionnaire de décodage ordonné par d'autres formes d'entrée que les mots (l'unité graphique). Aujourd'hui, même si cela n'est pas toujours tout à fait résolu, d'autres moyens d'accès aux lexies sont déjà disponibles, comme nous le verrons plus loin. C'est en tout cas vers les unités lexicales que les outils lexicographiques doivent aller, en recréant les liens entre langue et discours, ou autrement dit en permettant l'accès aux formes et aux sens que la langue prend en discours.

Cette question de la délimitation de l'unité lexicale ou de l'unité de sens est sans doute liée à la qualité référentielle de la langue. C'est en grande partie pour parler du monde, de ce qui nous entoure ou alors pour agir sur autrui que nous accédons au langage. Le sens est donc d'une certaine manière tourné vers la référence. Ce lien entre la « réalité » et notre LM est tellement fort qu'on croit pouvoir se passer de celle-là lorsqu'on commence à apprendre une autre langue, en ne s'appuyant que sur le système déjà acquis, qui à la fois intègre et construit cette réalité.

Cette « donation » du référent, selon les mots de Kleiber (1997), assurée par le sens, est à reconstruire en LE. Pour que le flou initial de cette masse verbale où l'on plonge au début devienne petit à petit reconnaissable, « tranchable », nous devons pouvoir mettre en rapport ses unités de toutes sortes avec un sens, un référent, qui se trouve en dehors de ce système, plus précisément dans notre connaissance du monde, y compris dans notre LM. C'est parce qu'on partage d'une certaine manière des éléments extralinguistiques, grâce à notre expérience perceptuelle et socioculturelle, que la communication, et donc l'intercompréhension, devient possible.

Cela implique en termes d'apprentissage, et plus spécialement d'acquisition lexicale en LE, une conceptualisation « positive » des unités, en lien avec les référents externes au discours, tout autant qu'une conceptualisation résultant de la contrastivité entre signes. Parler de la langue dans ce contexte, c'est aussi parler de la culture, du monde, bref l'ouvrir vers la réalité partagée par ses locuteurs.

En partant de ce point de vue, nous pouvons penser que pour certaines unités lexicales, notamment pour celles à caractère désignatif (non pas instructionnel), il peut s'avérer efficace d'aller du concret ou du sens le plus commun (parce que le plus partagé) vers des significations motivées. D'ailleurs, nous soulignons que la recherche des motivations des unités lexicales peut constituer, à plusieurs niveaux (étymologique, analogique, morphologique...), une activité d'apprentissage pour aider à les mémoriser ou à enrichir les associations entre les mots.

Ce point de vue est en accord, dans une large mesure, avec la « pragmatique lexiculturelle » de Galisson (2000), qui voit dans l'étude lexicale une voie d'accès pour l'allophone à la culture étrangère. Pour nous néanmoins, à la différence du didacticien, il n'y a pas d'unités à privilégier *a priori* en tant qu'éléments plus informatifs culturellement. Toutes les unités en discours posant des difficultés à l'apprenant méritent d'être traitées sémantiquement.

De même que nous n'accordons pas plus d'importance aux significations connotatives qu'à celles qui sont dénotatives. Nous croyons que c'est le passage de l'une à l'autre précisément, lorsqu'il peut être établi, qui semble favoriser la représentation conceptuelle des apprenants débutants. Il s'agit en effet d'une approche par analyse de strates de sens.

Le troisième aspect abordé aide à comprendre la question référentielle et du sens de façon générale : la notion de contexte. Il n'y a pas finalement de sens sans contexte. Mais de quoi parle-t-on exactement ? De quelle notion de contexte ?

Cela dépend de l'unité analysée, car comprendre un mot isolé, une phrase ou un texte exige souvent des recours différents. Nous pouvons donc ne faire appel qu'à nos représentations mentales, prototypiques, en inférant le contexte pour définir le sens d'un mot, et nous pouvons nous appuyer sur des éléments linguistiques ou situationnels. Il apparaît alors que le contexte est toujours construit cognitivement et ce à partir des éléments dont on peut disposer.

Cela implique d'abord qu'il n'y a pas de sens littéral, mais des sens qui peuvent être inférés et partagés entre, au moins, deux sujets parlant la même langue. Ensuite, on peut soutenir qu'il n'y a pas un seul contexte, mais des contextes auxquels nous accédons selon nos besoins communicatifs.

Ces considérations nous amènent à distinguer le contexte de départ et le contexte d'arrivée. De fait, l'intention communicative de départ considère certains éléments contextuels et en donne d'autres pour son interprétation qui, à son tour, est fondée sur des hypothèses énonciatives de l'énoncé de départ... et la chaîne communicative est ainsi démarrée.

Le sens ne peut être ainsi qu'intersubjectif et historique. C'est pourquoi il nous faut distinguer, ensuite, la situation d'écrit et la situation d'oral, ou autrement dit les situations où il y a un décalage entre la production et la réception d'un énoncé. Lorsque la réception n'est plus en

lien immédiat avec la situation de production, l'énoncé intègre un tout autre contexte, en dépassant le « ici et maintenant » de la conversation, par exemple, et en demandant une recontextualisation fondée sur des éléments autres que les éléments de départ.

La notion de genre discursif peut désormais être mise en avant. C'est d'abord parce que nous nous appuyons sur ce que nous connaissons des genres discursifs, modelés dans les échanges verbaux, qu'on entame l'interprétation. Le genre est l'unité *macro* du discours, le grand corpus d'un modèle communicatif, développé au sein d'une communauté donnée, qui assure l'ancrage de tout énoncé. C'est pourquoi il peut se révéler comme une bonne stratégie pour organiser l'enseignement d'une langue. L'acquisition linguistique devient ainsi l'acquisition des formes particulières de la communication dans une langue donnée (Beacco, 2007 : 99).

L'approche par genre de discours peut aider à organiser également l'étude lexicale en la rendant plus opérationnelle pour l'apprenant dans la mesure où cette étude est liée à des contextes précis où l'on emploie des formes particulières. Ces formes déterminent, entre autres, dans une large mesure les choix lexicaux, raison pour laquelle tout travail visant à développer le vocabulaire des apprenants ou destiné à l'élaboration d'un outil de consultation lexicale ne peut se passer de ce critère d'organisation.

Ce critère n'est pas pour autant le seul à suivre. Il faut considérer aussi le niveau de compétence ainsi que les difficultés d'apprentissage du public concerné, des éléments qui intègrent des critères pédagogiques. Nous pouvons dire, pour conclure, que ces projets – autant celui d'enseignement que celui d'élaboration de matériel pédagogique – passent à la fois par l'analyse discursive tournée vers les réalisations linguistiques et par le respect des caractéristiques du public visé, qui va d'ailleurs définir le(s) genre(s) discursif(s) à aborder.

CHAPITRE 3

Le cadre de la lexicographie pédagogique

« A chacun de voir s'il faut reprendre différemment ces utopies
ou les abandonner pour de nouvelles idées sur le lexique.
Mais il faut, en tout cas, chercher une meilleure communication
avec les lecteurs que ni l'école, ni la société
n'ont su aider dans l'appréhension du langage. »
(J. Rey-Debove, 2001, p. 103)

Nous adoptons le terme « lexicographie pédagogique » au détriment de « lexicographie d'apprentissage », qui est le terme le plus souvent employé en France, parce qu'il nous semble recouvrir une variété plus large de référents (dictionnaires monolingues, bilingues, multilingues, hybrides... d'apprentissage) et de notions (certains distinguent, par exemple, dictionnaire *d'apprentissage* et dictionnaire *pour apprenants*). Alors que lorsqu'on parle de lexicographie d'apprentissage en France ou bien, dans le meilleur des cas, on envisage les dictionnaires monolingues destinés spécifiquement à un public jeune qui se scolarise, comme le suggèrent les travaux de Pruvost (2001, 2006), et l'on exclut par là un public de FLE, ou bien on considère que les uns valent aussi pour les autres, comme si ces démarches d'acquisition linguistique se superposaient.

On peut le constater, d'ailleurs, en lisant les préfaces de certains ouvrages, comme celui du *Micro Robert*, par exemple, ou des articles publiés en France. En ce sens, l'article de Glatigny (1991) est représentatif. Il met en évidence cette situation en essayant justement de répondre à la question « qu'est-ce qu'un dictionnaire d'apprentissage ? » et en avouant, tout d'abord, qu'en dehors de la France (dans les articles anglais et allemands notamment) « le concept, même s'il garde quelque flou, est parfaitement constitué (*Jerner's dictionary - Lernwörterbuch*) » (*op.cit.* : 8), alors qu'en France « on a l'impression que le dictionnaire pour enfants, opposé au dictionnaire pour adultes, est le *dictionnaire d'apprentissage* » (*op. cit.*). Curieusement pourtant il ne mentionne jamais, dans son analyse, le public de FLE, alors même qu'il s'appuie sur des critères établis par Hausmann (1974, *apud* Glatigny, *op cit.*), qui considère explicitement ce public, plus précisément les jeunes allemands qui étudient le français. L'article de Lehmann (1991) en donne un autre exemple en s'intitulant « *Une nouvelle conception du dictionnaire d'apprentissage : le Petit Robert des enfants* ». C'est la raison pour laquelle, nous semble-

t-il, Binon et Verlinde (2008 : 87), qui parlent le plus souvent de dictionnaires pour des utilisateurs allophones, emploient dans leur article « lexicographie pédagogique/d'apprentissage ».

Afin de clarifier le cadre où nous situons notre travail et de préciser ses notions et concepts fondamentaux, nous abordons dans ce chapitre, tout d'abord, les questions concernant la délimitation du champ de la lexicographie pédagogique. Cela nous amène ensuite à une brève reprise historique des dictionnaires. Ensuite, nous essayons de situer dans ce cadre les travaux brésiliens de lexicographie dans la perspective de notre objet principal de recherche, à savoir le rapport entre lexicographie et lecture en langue étrangère. Enfin, nous rappelons quelques notions essentielles en lexicographie bilingue, vue ici comme une branche de la lexicographie pédagogique, point de départ pour notre réflexion du rapport entre apprenant-lecteur en langue étrangère et dictionnaire.

3.1 Définition et enjeux de la lexicographie pédagogique

Il y a une grande difficulté à bien préciser le domaine de la lexicographie pédagogique (LP) qui est liée à la définition même de son objet d'étude, le dictionnaire pédagogique (DP), vu autant dans la perspective de son élaboration (la lexicographie pratique) que des principes théoriques et méthodologiques qui la soutiennent (la lexicographie théorique ou métalexigraphie). Dire d'un dictionnaire qu'il est pédagogique peut paraître redondant. En effet, n'est-t-il pas, à côté de la grammaire et d'autres ouvrages de référence, l'un des outils privilégiés pour ceux qui étudient des langues ? N'est-il pas conçu comme un ouvrage didactique ? Par ailleurs, ne sommes-nous pas toujours en train d'apprendre tout au long de notre vie une nouvelle information ou un nouveau mot de notre propre langue ou des LE ? Voilà la difficulté.

L'éventail d'ouvrages dictionnaires auquel nous sommes exposés depuis la seconde moitié du XX^e siècle, et les apports des enseignants de langue – les premiers à s'en soucier – révèlent la multitude de modèles, de discours, et la multitude de finalités que peuvent véhiculer ces outils. Il est donc naturel de chercher à les classer. Ainsi le terme LP naît d'abord d'un souci de précision terminologique et de l'intérêt scientifique⁵⁸ qu'il y a à distinguer les grands dictionnaires généraux de langue des dictionnaires destinés à un public spécifique et/ou à une situation plus précise, à savoir : celle de l'acquisition d'une langue, soit de la LM soit des LE ou secondes. Comme le résume Wiegand (1998, *apud* Welker, 2008 : 17), la LP englobe tous les dictionnaires employés lors des processus

⁵⁸ Ces arguments se justifient bien à notre avis en dépit de tout intérêt commercial que peuvent recouvrir ces différentes nominations pour les éditeurs.

d'acquisition de langue, les *learners' dictionaries* évidemment, mais aussi les dictionnaires pour enfants, scolaires, universitaires, etc.

Certains ouvrages ont une tendance presque naturelle à être classés tels quels, comme la plupart des bilingues, utilisés par des apprenants d'une LE, et les scolaires monolingues. En fait, une autre caractéristique qui semble les rapprocher est leur finalité générale : ils prétendent le plus souvent établir un pont vers les grands dictionnaires monolingues (DM). Réaliser ce passage implique réfléchir, d'une part, en termes de niveaux d'apprentissage, notamment lorsqu'on envisage des apprenants de LE, et d'autre part, sur le processus de familiarisation avec les textes de dictionnaires lorsqu'il s'agit des enfants et des jeunes.

Outre ces distinctions, la catégorie des dictionnaires dits pédagogiques en renferme d'autres d'où peuvent ressortir des typologies différentes selon le point de vue des théoriciens. Welker (2008), par exemple, en établit une théorie, puisque, comme il l'explique, elle n'est pas uniquement fondée sur des dictionnaires existants, mais également sur des ouvrages imaginables. Il considère notamment :

- le support matériel du dictionnaire (papier ou électronique),
- le fait d'être monolingue, bilingue, multilingue ou hybride,
- le public visé, son niveau d'apprentissage et de maîtrise de la langue,
- l'univers du langage traité (il peut être général ou spécial, c'est-à-dire limité à un domaine donné, à une catégorie de mots, etc.),
- et la fonction de l'ouvrage, qui peut, selon ses propos, fournir des informations importantes pour un seul type d'activité (la réception ou l'expression, par exemple) ou servir à plus d'une fin (comme aux deux précédentes et à l'apprentissage du vocabulaire à la fois, par exemple).

Cette dernière catégorie est sans doute devenue essentielle dans les études lexicographiques grâce à la fois aux apports des enseignants et des théoriciens de l'enseignement qui ont aidé à faire avancer la réflexion sur ce sujet, et aux formidables possibilités d'organisation, de recueil et de cumul d'informations que nous donne aujourd'hui l'informatique.

Dans cet esprit de classement, une autre distinction apparaît parfois dans le cadre des ouvrages consacrés à l'étude des LE. Elle concerne particulièrement la terminologie employée. Il y a des dictionnaires dits *pour apprenants*, plus précisément les *learners' dictionaries*, et des dictionnaires dits *d'apprentissage*, chaque catégorie correspondant en principe à des projets différents. D'après Welker (*op. cit.* : 23), les premiers sont conçus le plus souvent comme des DM dirigés vers un public d'apprenants allophones. Ils prétendent servir à la fois à la réception et à la production en LE, mais ne promettent pas d'être un outil d'apprentissage. Les seconds viseraient, en plus, à favoriser l'apprentissage du vocabulaire.

Pour Bahns (1996, *apud Welker, op. cit.*), les ouvrages dits d'apprentissage, ceux élaborés ou envisagés pour l'étude du vocabulaire, sont un type spécifique de *learners' dictionaries*, tous les deux destinés aux apprenants de langues.

Particulièrement intéressé par les apprenants allophones de français, Hausmann essayait, dès 1974, de préciser ce que devrait apporter un dictionnaire d'apprentissage. Il en proposait six caractéristiques (cité par Glatigny, 1991 : 8) :

1. perspective exclusivement *synchronique*, car l'étymologie semble de peu d'utilité pour entraîner un apprenant à parler et à écrire une langue qu'il ne connaît pas,
2. présentation privilégiant *l'homonymie* et entraînant des *dégrouperments*, puisque ce procédé faciliterait la mémorisation,
3. organisation des articles autour de *critères syntaxiques* et pas seulement sémantiques pour que l'apprenant ait une orientation des constructions possibles,
4. présentation *des synonymes et des antonymes en contexte*, c'est-à-dire immédiatement après chaque exemple ou définition, et non pas réunis à la fin de l'article,
5. *regroupements en familles de mots* apparentés par la forme et le sens pour que l'utilisateur puisse apprendre en même temps plusieurs mots liés (dérivés),
6. et finalement, *caractère sélectif* et non extensif de la nomenclature, ce qui tendrait à faciliter la production en LE⁵⁹.

Nous pouvons déduire de ces critères que le dictionnaire d'apprentissage, pour cet auteur, est celui qui aide principalement à s'exprimer en LE, puisqu'ils concernent des aspects qui contribuent plutôt à la formulation d'énoncés. En 1976, Hausmann (*apud Welker, op. cit.*) est conduit à introduire la distinction entre dictionnaires d'apprentissage *primaires* et *secondaires*. Les primaires seraient thématiques, onomasiologiques et serviraient essentiellement à l'apprentissage du vocabulaire ; les secondaires seraient sémasiologiques avec certaines caractéristiques (comme la présentation de familles de mots dans les articles) pouvant aider à l'apprentissage. En réalité, on constate chez Hausmann une envie (ou besoin) de réunir un certain « idéal de l'enseignant », qui tend toujours vers les modèles onomasiologiques (les regroupements par champs sémantiques), comme nous le disions au chapitre 2, et le « réel de l'apprenant » qui préfère le plus souvent l'outil qui l'aide à suivre son propre raisonnement, c'est-à-dire qui

⁵⁹ En évaluant quelques dictionnaires de langue française pour en dégager justement le concept de « dictionnaire d'apprentissage », Glatigny (*op.cit.*) constate une évolution dans le sens de ces suggestions. Pourtant, comme nous l'avons souligné au début de ce chapitre, l'auteur ne prend pas en compte la distinction entre « français langue maternelle » et « français langue étrangère », en ne considérant que les aspects pertinents pour un public de jeunes ou d'enfants.

l'aide à faire les associations – qu'il fait tout naturellement en LM – en LE ou qui l'enrichit. Cette distinction n'aide pourtant pas non plus à trancher sur ces dénominations.

Enfin, selon Binon et Verlinde (2006), deux des créateurs du *Dictionnaire d'apprentissage du français des affaires* (DAFA) et du *Dictionnaire d'apprentissage du français langue étrangère ou seconde* (DAFLES), qui les nomment dans leur article « dictionnaires d'(auto)-apprentissage », ceux-ci visent à satisfaire les besoins d'apprentissage et d'autonomisation des apprenants en tentant de remplir les quatre fonctions suivantes : la réception, la production, l'apprentissage et la fonction lexiculturelle. En dépit de cette dénomination, ils mettent en cause le classement en termes pédagogiques, puisque, comme ils le disent :

« tous les dictionnaires, lexiques, glossaires, encyclopédies et autres ouvrages de référence qui accompagnent leurs utilisateurs humains au long de la vie sont d'une manière ou d'une autre, à des degrés différents, des outils d'apprentissage. » (Binon, Leroyer & Verlinde, 2009 : 110, c'est nous qui soulignons).

A notre avis, deux considérations sont à prendre en compte à ce propos. D'abord, cette distinction plus spécifique, entre *dictionnaire pour apprenant* ou *dictionnaire d'apprentissage*, n'a pas de raison d'être, puisqu'elle est, en principe, moins liée à l'objet à proprement parler qu'à une pratique didactique et/ou d'étude, c'est-à-dire à ce qu'on fait du dictionnaire, comment on l'emploie. Les dictionnaires d'une façon générale ont toujours offert maintes possibilités d'usage et d'exploration du lexique, donc d'apprentissage, mais cet aspect n'est perçu qu'au sein d'une pratique. Cette conception du dictionnaire a été mise en évidence par Wiegand (1987, cité par Verlinde, 2010 : 2) qui lance le terme « outil lexicographique » dans sa théorie générale des dictionnaires, puisqu'il intégrerait la catégorie des « objets d'usage ». Deuxièmement, nous pouvons nous demander si le fait de consulter un dictionnaire pour accomplir une tâche quelconque, lire ou rédiger un texte, par exemple, n'implique pas également une occasion « d'apprentissage », et puis, à l'inverse, nous nous demandons si les apprenants de façon générale le consulteraient sans avoir un but communicatif précis, mais simplement pour « étudier » le vocabulaire, comme y songeait manifestement Galisson (1983).

A ce propos, la définition de Tarp (2006), même s'il n'aborde ici que l'apprentissage en LE, est bien éclairante dans tous les sens :

« Un dictionnaire d'apprentissage est un dictionnaire dont l'objectif premier est celui de répondre aux besoins d'information lexicographiquement importants qu'ont les apprenants dans une série de situations extra-lexicographiques pendant le processus d'apprentissage d'une langue étrangère. » (Tarp, 2006 : 300, c'est nous qui soulignons)

Il nous rappelle, entre autres, que le dictionnaire n'est pas fait pour être *lu* (il ne renferme pas une fin en soi), mais pour être *consulté* (il renvoie à l'extérieur, à d'autres « textes/discours »... qui ont d'ailleurs motivé sa consultation). C'est pourquoi l'auteur considère également que la consultation du dictionnaire n'entraîne pas directement le développement de la « capacité linguistique » ou de la « performance ». Mais cette consultation a un rapport indirect avec celle-ci dans la mesure où elle peut contribuer à faire développer, à travers la communication (l'élément de médiation lors de l'apprentissage d'une langue), les connaissances linguistiques. Celles-ci ont, à leur tour, des effets sur la performance de l'apprenant. Cela se passe alors à deux niveaux :

- le niveau des *savoirs*, puisque le dictionnaire réunit des savoirs sur le vocabulaire et la grammaire d'une langue donnée et peut aider à prendre conscience de son fonctionnement,
- le niveau des *informations*, puisque le dictionnaire facilite l'accès à des informations précises pouvant aider l'utilisateur lors d'une situation de communication.

En conséquence, s'il y a des différences pédagogiques entre les ouvrages dictionnaires, elles doivent être abordées, nous semble-t-il, en termes de degrés (ou de nuances) et de fonctions. Car les dictionnaires présentent des différences de plus en plus accentuées et de nouveaux projets naissent des besoins de groupes d'apprenants différents qui ne sont pas encore satisfaits. C'est cela d'ailleurs le grand moteur de la LP. Elle se nourrit donc des améliorations ou des innovations dans le domaine par rapport aux ouvrages qui existent déjà, et tire profit notamment des outils informatiques et des recherches empiriques sur l'usage et/ou l'effet de l'usage des dictionnaires, une dimension forte de la LP.

Dans ce cadre, il nous semble que les dictionnaires destinés aux apprenants tendent à privilégier différemment les deux fonctions (correspondantes aux niveaux mentionnés ci-dessus) mises en évidence par Tarp (2006), toutes les deux pourtant y étant présentes : la *fonction cognitive*, lorsque le dictionnaire est projeté pour aider à faire augmenter les connaissances de l'utilisateur, et la *fonction communicative*, le dictionnaire se proposant d'aider à résoudre des problèmes d'ordre communicatif. Ce n'est qu'en prenant en compte ces deux fonctions ainsi que leur adaptation au public envisagé qu'on pourrait les classer selon des gradations fixées entre deux extrêmes : ceux qui sont élaborés de manière à

faciliter l'accès à une information précise relative à la compréhension et/ou à la production, voire à un aspect encore plus précis de celles-ci (comme on le voit, par exemple, avec des dictionnaires de verbes, de synonymes, d'expressions, etc.), et ceux, généralement plus riches et complexes, qui offrent des éléments linguistiques et culturels divers, cherchant à renforcer l'intégration entre les informations, et par conséquent donnant des possibilités d'approches différentes. Dans ce dernier cas, comme le rappelle encore Tarp (2008), les dictionnaires constituent des sources d'informations et des savoirs linguistiques concurrençant les ouvrages didactiques et les grammaires.

Il nous faut encore souligner que tous les deux, tant ceux qui privilégient l'aspect communicatif que ceux qui mettent en avant la fonction cognitive, relèvent d'une lexicographie *heuristique*, et non pas *réductionniste*, selon les mots de Pruvost (2001). Cette dernière ne prend vraiment en compte que les aspects matériel et commercial des ouvrages⁶⁰, et ne consiste qu'en une réduction du contenu macrostructural et microstructural de grands DM pour adultes. On la voit, en France, dès le XIX^e siècle, où se manifeste un souci de produire des ouvrages moins encombrants et plus économiques, afin que les élèves puissent les porter. Cela semble, d'ailleurs, n'être pas resté restreint aux DM, plusieurs DB de petites dimensions suivant sans doute, et même aujourd'hui, les mêmes tendances.

Au contraire les ouvrages issus d'une démarche *lexicographique* (ou métalexographique), c'est-à-dire heuristique, sont précédés de recherches linguistiques et pédagogiques qui réfléchissent à une réelle reformulation des constituants du dictionnaire en vue de l'adapter à un public spécifique. Comme le dit Pruvost (2001 : 82) : il s'agit de « produire un texte d'apprentissage fondé sur l'observation de la langue, en fonction du regard particulier de l'utilisateur ». En France, selon cet auteur, le vrai renouveau en ce sens a lieu avec Miguel de Toro et son *Larousse des débutants*, paru en 1949, qui prenait en considération l'attitude mentale d'un enfant en train d'être scolarisé. En ce qui concerne un public de FLE, l'inauguration des DP français se fait, d'après certains auteurs (cf. Welker, 2008), avec Dubois *et al.* et le *Dictionnaire du français langue étrangère* niveau 1 et niveau 2, parus respectivement en 1978 et 1979.

A l'exemple de ces ouvrages inauguraux, ce n'est pas le fait qu'un dictionnaire facilite l'activité d'expression en LE, fonction largement réclamée dans les analyses des

⁶⁰ Il ne faut pourtant pas associer cette distinction à celle établie par Quemada (voir notamment « Notes sur lexicographie et dictionnaire », 1987) entre *lexicographie* et *dictionnaire*, comme le fait Pruvost. En effet la *dictionnaire*, telle qu'elle est définie par Quemada, ne se restreint pas aux aspects matériels et économiques, mais elle « circonscrit le domaine qui a pour objet et pour finalité le *genre dictionnaire* et inclut toutes les problématiques dont relève, en tout ou en partie, chaque réalisation particulière. » (Quemada, 1987 : 236). Il faut préciser que cet auteur définit l'actuelle *lexicographie*, celle qui a été radicalement modifiée par l'avènement informatique et est pratiquée depuis les années 1960, comme « le recensement et l'analyse des formes et des significations des unités lexicales, observées dans leurs emplois et considérées dans leur plus larges implications » (Quemada, *op cit.* : 235), ne visant donc plus que le dictionnaire.

dictionnaires destinés à des apprenants (cf. Welker, 2008)⁶¹, qui le promeut à la catégorie « d'apprentissage » ou « pédagogique ». Mais c'est la cohérence entre les particularités d'un public-cible et le projet pédagogique sous-jacent à un enseignement ou entre le public d'apprenants et leur situation de consultation. Ainsi, dans un cadre institutionnel, l'un des caractères des DP est de pouvoir dialoguer à la fois avec l'apprenant et avec l'enseignant, car de fait c'est celui-ci qui réalise la médiation entre ses élèves et les savoirs, de même qu'entre ceux-ci et les outils d'apprentissage⁶².

Ces rapports ne sont pas à négliger et impliquent en effet d'envisager les projets lexicographiques de deux points de vue : celui de l'apprenant, intéressé surtout à bien accomplir une tâche et donc à avoir accès à une information précise le plus vite possible, et celui de l'enseignant, soucieux notamment de le faire avancer dans l'apprentissage et créant des situations à cette fin. Dans une situation d'auto-apprentissage ou de perfectionnement – l'idée d'apprenant dans un sens plus large et qui exclut, en principe, les débutants et les jeunes apprenants – c'est l'autonomie fondée sur une expertise à la fois linguistique et lexicographique de l'utilisateur qui constituera le principal paramètre de l'élaboration des dictionnaires. Dans tous les cas pourtant le DP est censé être adapté aux besoins de l'utilisateur.

Le débat à propos des catégories de dictionnaires reste encore d'actualité et se confond, en effet, avec l'histoire de la lexicographie elle-même, dont nous reprenons quelques moments importants en ce qui concerne la réflexion sur le dictionnaire vu spécifiquement comme un outil d'apprentissage des langues.

3.2 Repères historiques

Aussi difficile que de circonscrire la LP ou le DP, pour des raisons que nous venons d'avancer, c'est d'en restituer l'histoire. Les questions posées au début – sur l'objet lui-même, sa finalité et son usage – reviennent lorsqu'on prétend retracer son évolution. C'est pourquoi Welker (2008), sur lequel nous nous appuyons en large mesure pour reprendre ces repères historiques⁶³, a pris le parti de ne considérer que les travaux

⁶¹ Le commentaire de l'auteur à ce propos ne laisse pas de doutes sur l'idée la plus diffusée en termes de DP : « Apprendre implique évidemment pouvoir employer. Donc si un dictionnaire permet l'apprentissage, il sert également pour la production de textes [...]. » (Welker, 2008 : 389, c'est l'auteur qui le souligne).

⁶² Rey-Debove attribue le non succès de son *Robert Méthodique* parmi les apprenants, entre autres raisons, aux enseignants. Selon l'auteur, « la méthode du Robert Méthodique était trop difficile pour les enseignants qui ne connaissaient que l'explication étymologique » (Rey-Debove, 1998 : 281). L'ouvrage en question essaie de mettre l'étymologie à profit de la morphologie lexicale afin d'expliquer les « mots construits », mais se trouve en face, et pour cause, des irrégularités lexicales, ce qui n'est pas acceptable pour le lecteur.

⁶³ Il y a plusieurs auteurs qui se sont consacrés à l'histoire de la lexicographie. Nous partons du texte de Welker (2008) parce qu'il est, à notre connaissance, le plus récent et son approche dépasse largement les frontières

mentionnant les mots « apprenants » ou « élèves/étudiants ». Ces repères suivent l'ordre chronologique et sont trouvés dans deux genres textuels : les dictionnaires eux-mêmes et les réflexions qui portent sur eux, et parfois les deux à la fois. A ce propos encore, il faut ajouter que, même si nous avons essayé de prendre en compte un large spectre de travaux développés dans le domaine de la LP, c'est vers la lexicographie de langue française que notre attention se tourne naturellement, d'où le recours à d'autres auteurs lorsque nous les trouvons pertinents.

3.2.1 De l'Antiquité au Moyen Âge

Les premiers dictionnaires à caractère pédagogique, c'est-à-dire élaborés par des enseignants pour leurs apprenants, datent de 5 000 ans (Boisson, Kirchuk et Béjoint, 1991, *apud* Welker, 2008). Il s'agit de listes lexicales monolingues faites par des Sumériens dans des tablettes afin de faire enrichir le répertoire de leurs élèves. C'étaient, à vrai dire, des exercices scolaires, où les apprenants trouvaient une classification lexicale fondée sur les sens de vocables. Plus tard, on trouve des listes interdialectales, et finalement, il y a à peu près 4 400 ans, on trouve des listes bilingues établies entre le sumérien et d'autres langues, comme l'akkadien. En Irak, selon Al-Kasimi (1977, *apud* Welker, 2008), les Assyriens étant venus en Babylone, aux environs de 3 000 ans, ont préparé eux aussi des dictionnaires scolaires, en mettant en équivalence les signes sumériens et les traductions pour l'assyrien.

Dans le monde occidental, les DB ou « vocabulaires », fabriqués déjà au Moyen Âge, sont à l'origine de la lexicographie et leur nature pédagogique est toujours soulignée (Zöfgen, 1994 ; Béjoint, 1994, 2000 ; Bierbach, 1997, *apud* Welker, 2008). Ils établissaient un pont entre les langues vulgaires et le latin, celui-ci étant l'objet d'apprentissage dans les écoles, et plus tard entre d'autres langues, celles qui gagnaient du prestige, comme l'anglais et le français. Quant à leur organisation, ils suivaient fréquemment les principes onomasiologiques, c'est-à-dire qu'ils étaient organisés par des groupes thématiques (la terre, les parties du corps...), et privilégiaient un vocabulaire élémentaire nettement destiné à des apprenants.

géographiques en ne se limitant pas à une lexicographie spécifique. Il a lui-même recours à de nombreux auteurs de par le monde, la plupart de ceux que l'on voit désormais mentionnés. En outre, même si l'auteur ne le dit pas clairement, l'accent est mis sur les réflexions faites à propos de dictionnaires pour des utilisateurs allophones, ce qui nous intéresse davantage.

3.2.2 Du XVI^e au XVIII^e siècle

Le XVI^e siècle connaît le *boom* des DB qui mettaient en rapport des langues vernaculaires avec surtout le latin (Collison, 1982 ; Stein, 1985 ; Bierbach, 1997, *apud* Welker, 2008), de même qu'il voit naître les premiers DM, au moment où les langues nationales européennes deviennent des langues d'Etat. Ces dictionnaires, visant à l'instruction ou à l'auto-apprentissage, se concentraient sur les mots difficiles (Osselton, 1983, *apud* Welker, 2008) et sur les emprunts, les mots étrangers (McArthur, 1986, *apud* Welker, 2008) qui venaient suivis d'explications ou de périphrases avec des mots simples. Ce genre de dictionnaire a été bien reçu dans les classes moyennes alphabétisées qui y trouvaient un soutien pour accéder aux œuvres classiques.

Dans ce cadre européen, les Anglo-Saxons sont sans doute en tête de quelques initiatives innovatrices. D'une part, ils s'appliqueront à décrire une autre LE que le latin à des fins pédagogiques, comme en témoignent les titres de quelques ouvrages, tels que *The introductory to Wryte and to Pronounce French* (Barclay, 1521, *apud* Welker, 2008) et *Dictionary of the French and English Tongues* (Cotgrave, 1611, *apud* Welker, 2008), destinés notamment aux nobles anglais. D'autre part, ils chercheront à rendre des ouvrages monolingues encore plus didactiques, en tenant compte des classes sociales les plus populaires. En ce sens, Mitchell (1998, *apud* Welker, 2008) attire l'attention sur le fait que les lexicographes en Angleterre des XVII^e et XVIII^e siècles ont cherché à adapter aux dictionnaires des procédés pédagogiques employés dans les grammaires. Ces procédés comprenaient l'inclusion d'illustrations de mots, l'exemplification d'usage de mots par des phrases tirées de la littérature ou de la Bible et même le recours à des explications étymologiques.

Mais les Anglo-Saxons n'étaient pas les seuls à avoir pensé à ce genre de combinaison. En étudiant spécifiquement l'œuvre du didacticien tchèque Comenius, né en 1592 dans la région de Bohême, Kelletat (1994, *apud* Welker, 2008) nous fait découvrir l'un des plus ingénieux DP de tous les temps, copié un peu partout et traduit dans plusieurs langues, selon l'auteur, pendant des siècles. Il s'agit de *l'Orbis pictus*, publié en 1658 à Nuremberg (Allemagne), un DB (allemand - latin) destiné à l'enseignement de la LM et aussi du latin. Son originalité était de combiner des images et des textes (en latin et en allemand) par des renvois numériques. L'utilisateur pouvait associer de la sorte l'image aux mots, ceux-ci pris toujours dans un contexte discursif. Il va sans dire qu'il servait à plusieurs fins : dictionnaire onomasiologique (on pouvait aller de l'image au mot), dictionnaire de synonymes et d'antonymes (il fournissait des mots sémantiquement proches et leurs contraires), dictionnaire de collocations (les mots venaient insérés dans des exemples), et enfin DB.

3.2.3 Du XIX^e au XXI^e siècle

Si l'on a depuis des siècles une large production lexicographique destinée à l'enseignement des langues, la réflexion critique concernant cette pratique, et plus précisément la relation entre dictionnaire et didactique des langues, s'est développée bien plus lentement. Ce n'est qu'à la fin du XIX^e siècle que l'on voit apparaître dans un ouvrage qui portait sur l'étude du langage, destiné à des enseignants et à des apprenants, un chapitre réservé au dictionnaire. On le doit encore à un Anglais, le phonéticien et philologue Sweet qui a écrit *The Practical Study of Language. A Guide for Teachers and Learners*, paru en 1899 (*apud* Welker, 2008).

Sweet mettait l'accent sur le besoin d'expliquer les signifiés et l'usage des mots du langage moderne, celui-ci ne se limitant pas à des règles de grammaire. Quant aux dictionnaires pour des utilisateurs allophones, il préconisait l'utilisation de la langue étrangère étudiée suivie de traductions au lieu de l'emploi de définitions détaillées. Le vocabulaire devrait être bien sélectionné afin de privilégier les mots courants et les éléments encyclopédiques étaient à exclure. L'auteur fait clairement la distinction, sur plusieurs aspects, entre un dictionnaire de langue destiné à la consultation de la LM et un dictionnaire destiné à des apprenants allophones.

Aux Etats-Unis, Thorndike (*apud* Welker, 2008), un psychologue de l'éducation qui réfléchit notamment sur les dictionnaires scolaires de LM, critique dans une conférence faite en 1928 les modèles de ces ouvrages, qui étaient à l'époque de simples réductions des dictionnaires de référence. Il soutenait l'idée d'un parallélisme des informations définitionnelles, c'est-à-dire des définitions simples accompagnées d'images et des phrases illustrant l'usage effectif de la langue. Quant à la sélection des entrées, il est encore plus rigoureux que Sweet, la sélection devant se fonder sur une étude de fréquence.

Les années 1930 sont marquées par les « pères des *learners' dictionaries* », les Anglo-Saxons Palmer, enseignant d'anglais à l'étranger et auteur de grammaires et d'un dictionnaire, ses collaborateurs West, inspecteur et directeur d'écoles en Inde, et Hornby (*apud* Welker, 2008), enseignant au Japon et plus tard en Perse qui a publié également des livres didactiques, des grammaires et des dictionnaires. Tous les trois ayant participé activement à la vie enseignante à l'étranger, leur principale préoccupation était la production et notamment l'expression parlée en LE, pour laquelle il n'était pas question de considérer les DB. De même qu'un public débutant ne faisait pas non plus l'objet de leurs considérations. Les principales idées avancées dans l'ensemble de leurs ouvrages sont les suivantes :

- l'intérêt de contrôler le lexique autant pour la sélection du vocabulaire traité que pour les formulations définitionnelles,
- les *verb patterns* ou la grammaire des verbes,
- les collocations, des combinaisons lexicales qui ont été à la base des dictionnaires phraséologiques de langue anglaise des années 1970 et 1980.

Par ailleurs, Sčerba (*apud Welker, 2008*), auteur russe, a pris l'initiative avant plusieurs autres, d'établir une typologie des dictionnaires dans les années 1940. Comme pour la plupart des enseignants de LE, pour lui le DB était considéré « un mal nécessaire ». Il prend en compte les débutants évidemment, pour lesquels il suggère des explications en LM et, dans certains cas, où cela ne gêne pas la compréhension, l'usage d'équivalences.

La France connaît elle aussi un fort développement des travaux lexicographiques et de la réflexion sur l'apprentissage de la langue à partir de la fin du XIX^e siècle. Pourtant, à la différence des Anglo-Saxons et d'autres, les Français s'intéresseront principalement à la lexicographie d'apprentissage consacrée à la LM, comme en témoigne Pruvost (2006) et sa rétrospective éditoriale des dictionnaires Larousse, par exemple.

Comme cet auteur le signale, le premier vrai dictionnaire d'apprentissage français, pensé et élaboré spécifiquement pour des enfants, c'est le *Larousse des débutants* de Michel de Toro, paru en 1949 (*apud Pruvost, 2006*). Celui-ci avait lancé d'ailleurs, en 1912, le *Petit Larousse espagnol* bilingue, et d'autres dictionnaires illustrés, tels que le *Pequeño Larousse ilustrado* et le *Petit Larousse illustré* d'après-guerre.

Mais ce n'est qu'à la fin des années 1970 qu'on voit la parution de ceux qui, pour certains experts, sont les premiers dictionnaires d'apprentissage de français pour des apprenants allophones, les deux volumes conçus par Dubois qui décrit leurs caractéristiques en 1981. Divisés en niveau 1 (paru en 1978) et niveau 2 (paru en 1979), ils ont pour but de favoriser l'apprentissage du lexique et de la syntaxe de base, de même que de permettre le passage à l'expression écrite et parlée. La présence de dessins humoristiques qui illustrent certains signifiés aussi bien que l'organisation et le contenu des articles font de ces ouvrages un type unique dans le genre. Pour l'enseignement, leur grand intérêt est d'inverser l'ordre traditionnel des données lexicographiques dans les articles, en y introduisant l'emploi du mot suivi d'exemples tout au début, selon une conception déductive de l'apprentissage. Les commentaires grammaticaux, sémantiques et lexicaux (les dérivés ou corrélés) viennent après. Malgré leur succès entre les spécialistes du domaine et leur apport à la lexicographie, ils n'auront pas une vie trop longue dans le marché et nous nous doutons qu'ils n'ont pas été trop diffusés à l'étranger. Deux arguments peuvent être invoqués pour essayer de comprendre cette situation. D'une part, le peu d'intérêt que les études lexicales suscitaient en didactique de LE à cette époque-là.

Et d'autre part, le fait que ces ouvrages présentaient une nomenclature assez réduite – ils visaient notamment à la production et étaient destinés à un public débutant en FLE – à un moment où les enseignants et les didacticiens commencent à soutenir l'emploi de documents authentiques pour l'enseignement de la LE. Or ces documents demandent surtout des dictionnaires pour la compréhension.

En même temps, on voit en France une avancée méthodologique considérable en ce qui concerne les petits DM faits pour les francophones en formation. C'est donc tout naturellement que ce choix s'imposera également aux enseignants de FLE de par le monde.

En 1963, nous voyons paraître le *Dictionnaire du vocabulaire essentiel* de Matoré (*apud* Binon, Leroyer et Verlinde, 2009), qui misait notamment sur un vocabulaire définitionnel contrôlé, sur l'élimination des définitions par synonymes, sur le classement des sens selon le principe étymologique et sur des exemples empruntés à la langue écrite ou orale et même aux quotidiens. Il s'agissait d'un dictionnaire original, selon Binon, Leroyer et Verlinde (2009 : 117), mais dont la nomenclature, limitée à 5 000 mots fondamentaux, ne satisfaisait pas les besoins des apprenants.

Quelques années plus tard, nous aurons le *Dictionnaire du français contemporain*, paru en 1966 sous la direction de Dubois. Selon Pruvost (2006 : 89), c'est le grand responsable du renouveau lexicographique d'apprentissage en France, puisqu'il inaugure l'approche synchronique et distributionnaliste en pratiquant systématiquement le dégroupement homonymique. Les soucis d'ordre pédagogique et d'aide à la production sont perçus également par les notes d'usage, la différenciation de certains parasynonymes et la place réservée aux informations grammaticales, comme le remarquent Binon, Leroyer et Verlinde (2009 : 115).

En 1971, paraissait le *Micro Robert* ou *Dictionnaire du français primordial*⁶⁴, un ouvrage adapté du *Petit Robert* et à destination notamment des collégiens. S'il n'est pas bien apprécié par les spécialistes, selon Pruvost (2006 : 90), il « n'apporte rien d'essentiel par rapport à l'innovant DFC [le dictionnaire précédent] », il va connaître un vrai succès à l'étranger⁶⁵. Il privilégie, lui aussi, la description synchronique, en conservant, à l'exemple du *Petit Robert*, la dimension analogique. L'homonymie y est traitée également, mais non pas de manière aussi exhaustive qu'au dictionnaire de Dubois. Elle relève ici des catégories grammaticales, car comme l'a expliqué Rey-Debove (2001 : 101), ce genre de « dégroupement était source de perplexité et de complication pour l'apprenant ».

⁶⁴ Il est intéressant de noter qu'actuellement il est nommé *Dictionnaire d'apprentissage de la langue française*.

⁶⁵ Nous n'avons pas fait un relèvement de données, mais nous avons l'impression qu'au Brésil il est le dictionnaire de langue française le plus diffusé entre les étudiants et le plus indiqué, même aujourd'hui, par les enseignants dès les premiers niveaux d'apprentissage.

Une année plus tard, nous voyons une autre sorte d'expérimentation, cette fois-ci définitionnelle, avec la « phrase-exemple » suivie d'une glose proposée par le *Dictionnaire du français vivant*, paru en 1972, de Davau *et al* (*apud* Binon, Leroyer et Verlinde, 2009). L'idée, en l'occurrence, était de privilégier l'existence du mot dans ses emplois, procédé précurseur, comme le signale Binon, Leroyer et Verlinde (2009 : 115), de la définition phrastique pratiquée par le *Cobuild* de langue anglaise.

Les modèles de dictionnaires dits d'apprentissage commencent à se diversifier finalement en France, ce qui motive Hausmann à écrire, en Allemagne, un ouvrage portant sur « l'introduction à l'usage de dictionnaires du français moderne » (1977, *apud* Welker, 2008). Soucieux des écoliers et des étudiants, il fait des remarques pertinentes sur l'utilité des différents dictionnaires et distingue ceux qui peuvent servir à l'apprentissage du vocabulaire et ceux qui sont destinés à une simple consultation. Cette distinction est approfondie plus tard lorsqu'il écrit sur les DB en 1988. Pour lui, les dictionnaires dits « passifs »⁶⁶, c'est-à-dire destinés à la réception, se distinguent entre les ouvrages élaborés « pour la compréhension » et ceux « pour la traduction », tandis que les dictionnaires « actifs », l'outil d'aide à l'expression en LE, se divisent entre les dictionnaires « pour le thème » et ceux « pour la production libre ». Grâce à la réflexion critique effectuée en lexicographie et l'évaluation des ouvrages existants, on voit de plus en plus des délimitations affinées qui vont de pair avec les différentes situations de consultation lors de l'apprentissage d'une langue.

Dans les années 1980, Galisson, cherchant à rétablir l'usage du dictionnaire en classe de FLE, écrit plusieurs articles⁶⁷ où l'on voit se déployer des idées qui ont un impact dans différents projets dictionnaires encore aujourd'hui. Ses titres sont pointus, à l'exemple de « La lexicographie comme relais de la lexicologie » (sous-titre d'un chapitre composant *Les mots pour communiquer*, paru en 1983) ou « De la lexicographie de dépannage à la lexicographie d'apprentissage », paru en 1987 dans la revue *Cahiers de lexicologie* et cité par plusieurs auteurs. Il part de l'argument que les dictionnaires deviennent d'autant plus importants que les apprenants sont confrontés à des textes authentiques, en reliant trois facteurs qui devraient en favoriser l'usage : les obstacles à la compréhension des objets d'étude, le peu d'intérêt porté aux vocabulaires par des approches didactiques de langue (les méthodes directes particulièrement) et l'incitation à l'autonomie et à la réflexion de l'apprenant. Il insiste sur l'idée que le dictionnaire, notamment le monolingue, ne peut pas n'être qu'un lieu de consultation (de dépannage), mais qu'il doit être suffisamment riche et attrayant pour devenir un lieu d'apprentissage, dans la mesure où l'utilisateur aurait envie

⁶⁶ Les notions de dictionnaire *passif* ou *actif* ont été diffusées par Kromann, Riiber et Rosbach en 1984 et ne concernent que les dictionnaires bilingues (voir Welker, 2008 : 37).

⁶⁷ De nombreux textes sont réunis dans l'ouvrage « De la langue à la culture par les mots », CLE International, 1991.

d'y circuler pour son plaisir⁶⁸. Sa contribution la plus importante dans le domaine de la LP, à notre avis, c'est de mettre en relief le rôle que joue le lexique dans l'accès à la culture étrangère pour l'apprenant, en lançant le défi d'une approche « lexiculturelle » en lexicographie. Il fallait prendre en considération la « charge culturelle partagée » (CCP) des mots (cf. chapitre 2), à laquelle les étrangers n'arrivent pas à accéder seuls ni même par la consultation des ouvrages de référence. De ce grand projet, resté en part inachevé, sont ressortis deux ouvrages lexicographiques : *Dictionnaire des expressions imagées* (Galissou, 1984) et *Dictionnaire de noms de marques courants* (Galissou et André, 1998).

Vers cette même époque, une autre expérimentation est faite par les éditions *Le Robert*. Conçu par Rey-Debove et sorti en 1982, le *Robert Méthodique* présente les mots et les éléments qui les composent (affixes et radicaux) comme entrées en privilégiant l'approche morphologique pour la description des unités lexicales et l'association entre forme et sens. Fondé sur le principe d'analyse de Nida (1946, *apud* Rey-Debove, 1982), l'ouvrage examine les mots qui ont des « morphèmes liés communs », en associant les unités qui préservent le sens de ces éléments, d'une optique donc synchronique. Le projet de cet ouvrage a clairement un souci pédagogique, dont l'objectif est de faire à la fois comprendre et élargir le vocabulaire, ou comme l'explique l'auteur :

« Cette description du lexique se veut structurale, distributionnelle et morphologique ; elle espère retrouver dans le vocabulaire actuel toutes les régularités qui permettent de l'expliquer et de le mémoriser. » (Le Robert Méthodique, 1989 : XVI)

Néanmoins cela semble avoir été mal compris et reçu par les enseignants, qui n'ont pas su tirer le profit attendu (cf. Pruvost, 2006). En fait, bien qu'il ait été destiné aux « plus jeunes » comme « outil de travail scolaire », ce qui est écrit dans la présentation, il semble plutôt approprié à une autre sorte de public, à des locuteurs francophones ou à ceux qui ont une excellente maîtrise du français, en tout cas à des utilisateurs plus mûrs et avertis (nous pensons aux savants ou aux traducteurs, par exemple). C'est le cas également, d'ailleurs, avec le *Robert Brio*, lancé plus récemment, en 2004. Celui-ci reprend l'approche morphologique en intégrant quelques éléments incontournables en lexicographie classique, à savoir le classement alphabétique systématique et l'étymologie des mots. Cela ne le fait pourtant pas plus attirant au regard des enseignants, qui à l'opposé des linguistes, n'ont pas su apprécier la méthode innovante proposée par

⁶⁸ Les ouvrages de Dubois (1978 et 1979), commentés précédemment, parviennent à notre avis à mettre en place ces conditions, à la différence qu'ils mettent l'accent sur la production, alors que Galissou pense plutôt à la compréhension.

l'auteur... ou bien n'ont pas trouvé une manière de l'intégrer dans leur méthodologie d'enseignement.

A part ces ouvrages très originaux, nous ne pouvons pas ne pas mentionner le *Dictionnaire du français* publié conjointement par les maisons *Le Robert* et *CLE International* en 1999, destiné exclusivement aux apprenants allophones. Conçu et dirigé par Rey-Debove, ce dictionnaire apporte, lui aussi, quelques nouveautés, dont : une plus grande souplesse en ce qui concerne la construction des articles (les définitions sont brèves et parfois remplacées directement par des phrases-exemples), la présentation des formes que les mots prennent dans le discours, comme les féminins, les formes conjuguées, contractées, etc., qui sont mises en valeur comme entrées ou dans les exemples, les remarques d'ordre grammatical, stylistique, variationnel, culturel..., l'indication des faux-amis dans les articles en diverses langues et la fréquence d'emploi signalée souvent dans la nomenclature. Ces éléments ne sont pas à négliger et constituent des changements importants par rapport au *Micro Robert*, par exemple, qui n'a pas été pensé pour des apprenants allophones.

Toujours en France, on témoigne d'un projet lexicographique visant explicitement l'apprentissage, ou plutôt l'enseignement du lexique, car comme le dit l'auteur et ses collaborateurs :

« *il s'agit de donner aux enseignants de français [...] un instrument de travail qui les aide à trouver la voie d'un enseignement systématique, et non pas accidentel – au hasard des textes – considéré dans son fonctionnement linguistique.* » (Picoche, Rolland & Honeste, 2001 : 106).

Nous parlons du *Dictionnaire du français usuel* (Picoche & Rolland, 2001) fondé sur les travaux en lexicologie française de Picoche⁶⁹ (1977, 1986 et autres). Les auteurs prétendent rendre explicites certains éléments de l'approche structuraliste en lexicologie développée par Picoche qui prend en compte des critères sémantiques, et non pas seulement syntaxiques, pour mettre en contraste les unités lexicales. Ils privilégient les mots les plus courants de la langue écrite, en s'appuyant sur des critères statistiques du langage (une étude de fréquence fondée sur le corpus du *Trésor de la langue française*) ; la polysémie, en se fondant sur la théorie de Guillaume et la notion de « signifié de

⁶⁹ Cet auteur n'est pas mentionné par Welker dans son panorama de la LP. Nous l'incluons ici du fait de son importance dans le cadre des études lexicologiques françaises et de son apport, en termes théorique et pratique, à l'étude de la lexicographie d'apprentissage.

puissance »⁷⁰ ; et les relations sémantiques en réseau qui se substituent aux définitions classiques. Son innovation est d'enchaîner, à partir d'un schéma général de construction fondé sur les sèmes des actants et traduit par un exemple prototypique, des définitions diverses qui ont pour but d'introduire d'autres items lexicaux. Ces items forment alors un réseau sémantique dans chaque contexte d'emploi. Ces mots ne se superposent pas, mais sont en relations hiérarchisées, en reflétant directement les présupposés de l'auteur qui nous rappelle que « le lexique est classificateur », structure (1977 : 37). Puisqu'ils constituent eux aussi des entrées dans le dictionnaire, ils guident finalement l'utilisateur d'un article à l'autre en offrant un matériel dense pour l'apprentissage lexical. Reste à savoir si sa répercussion parmi les utilisateurs ciblés est à la hauteur des attentes.

Du côté des dictionnaires mettant en rapport deux ou plusieurs langues, on voit un vrai renouveau à partir des années 1990, lorsque des réflexions poussées donnent origine et à des bases théorico-méthodologiques et à des nouveaux modèles dictionnaires. Au contraire de ce que d'aucuns pourraient songer, cela n'est pas tributaire que du progrès informatique, mais de la prise en considération des besoins des publics allophones, qui ne va pas, bien évidemment, sans quelques changements des approches didactiques. Celles-ci mettent en question, entre autres, l'avis selon lequel il faut éviter à tout prix l'intervention de la LM (ou même d'autres langues apprises) en classe de LE, en essayant plutôt que de la refuser de l'intégrer afin de mieux aider à faire ce passage⁷¹ et en misant particulièrement sur l'aspect culturel et la fonction du dictionnaire.

Il en va ainsi, par exemple, du *Dizionario di apprendimento della lingua francese* (1998) créé par Fourment-Berni Canani inspiré manifestement des travaux de Galisson. Ce dictionnaire bilingue, monodirectionnel (français → italien), destiné à des jeunes apprenants italiens (au niveau du collège), constitue un outil lexicographique d'apprentissage très original dont la dimension culturelle est intégrée à tous les niveaux de l'ouvrage. Parmi ses atouts, mentionnons la richesse et le rôle de ses exemples, illustratifs autant du point de vue du système linguistique que de la culture étrangère, qui peut se rapprocher de celle des usagers ou s'en écarter. On y trouve également des références et des explications sur les systèmes éducatifs, politiques, l'histoire, la géographie, les traditions, la littérature, etc., qui assignent finalement au dictionnaire un rôle encyclopédique pour ses usagers. Il dépasse de loin ainsi le rôle normalement attendu des DB. Outre cela, soulignons le soin du langage et du métalangage employé dans les formulations depuis l'entrée des articles (qui vient, dans le cas des noms, par exemple,

⁷⁰ L'auteur la définit comme suit : « tout concept ou toute construction conceptuelle permettant un classement logique, révélant une cohérence des diverses acceptions que prend, en discours, un mot polysémique » (1977 : 76). Dans son dictionnaire, l'idée, comme elle l'explique plus tard, est de montrer par quelles étapes l'esprit passe pour penser un ensemble d'emplois et de sens d'un unique vocable (2001 : 105).

⁷¹ A ce sujet, voir particulièrement les travaux de Castellotti, 2001a, 2001b, et tous ceux portant sur l'intercompréhension.

précédée d'un déterminant) : ses textes révèlent la préoccupation de l'auteur de « parler » vraiment aux apprenants soit par le fait qu'il s'adresse directement à eux, soit par le fait qu'il transpose didactiquement une réalité étrangère de façon à attirer leur intérêt (par le moyen des personnages, par exemple, par des illustrations, etc.). Enfin, il s'agit d'un dictionnaire d'apprentissage dans toute l'acception du terme, car il va de pair avec un projet pédagogique, notamment avec l'approche communicative de la didactique des langues. Il offre au jeune apprenant un matériel d'appui pour développer ses connaissances avec autonomie. Cela tient au fait qu'il est limité à une tranche d'âge et à un public bien défini.

Du Danemark, attirons l'attention sur les travaux en LP de Tarp (1995 *apud* Welker, 2008) qui s'intéresse, tout d'abord, aux dictionnaires spécialisés et aux différentes fonctions que peuvent remplir les types différents de dictionnaires, notamment pour la production. Il parvient à faire une distinction plus fine encore que celle proposée par Hausmann, le thème (la traduction de la LM vers la LE) et deux niveaux de production en LE : une production plutôt « indirecte », où des parties du texte, faute d'une bonne maîtrise de la langue, ont été pensées en LM, et une production « directe », où le texte est pensé directement en LE, quand le sujet maîtrise assez bien la langue. Dans ce même esprit, Welker (*op.cit.* : 38) fait, lui aussi, une distinction intéressante, mais pour ce qui est de la réception : il distingue une lecture « simple », superficielle, pour laquelle une définition brève ou un équivalent pourraient bien répondre à une question de sens, et une lecture « approfondie », dans laquelle on cherche à comprendre tous les nuances des mots et dont les informations d'ordre culturel et connotatif sont essentielles. Ces distinctions parlent, au fond, de niveaux d'apprentissage et de situations de consultation d'un ouvrage de référence.

Dans un second temps, Tarp (2006, 2008, 2009, 2010) s'attaque directement à la problématique théorique de la LP en envisageant toujours les apprenants allophones. Comme nous le disions auparavant, pour lui, un DP prétend avoir comme objectif de répondre aux besoins d'information importants pour les apprenants dans diverses situations « extra-lexicographiques » ou sociales. Celles-ci concernent particulièrement les situations de *communication* (l'expression, la réception, la traduction et la révision) et les situations *cognitives*, qui peuvent être systématiques ou éventuelles, selon le cadre d'apprentissage de la LE. Dans tous les cas, la consultation lexicographique peut engendrer plus de connaissance de la LE et, indirectement, puisqu'elle a comme élément de médiation la communication, une meilleure « performance » linguistique⁷².

⁷² Dans un texte plus récent, l'auteur reprend la différence qu'il fait entre *connaissance* et *compétences* en LE : « La connaissance d'une langue étrangère et les compétences en langue étrangère peuvent exister en principe indépendamment l'une des autres chez le sujet, puisqu'une personne peut posséder la connaissance sans avoir

Il nous rappelle finalement que, différemment d'autres textes, le dictionnaire est fait pour des consultations ponctuelles, dans un contexte précis, et ce n'est qu'en analysant les caractéristiques des usagers et leurs situations d'emploi qu'on peut élaborer un dictionnaire ou évaluer les ouvrages existants. Avec Bergenholtz, l'auteur pose ainsi les principes de la « théorie des fonctions lexicographiques » (Bergenholtz & Tarp, 2002, 2003, 2005 *apud* Welker, 2008) et lance le défi de la conception et production d'une nouvelle génération de dictionnaires d'apprentissage, appuyée tout naturellement sur les possibilités offertes par le Web et les moyens électroniques.

Cette nouvelle génération de dictionnaires est sans doute inaugurée en langue française par le *Dictionnaire de français langue étrangère ou seconde* (DAFLES), disponible en ligne depuis 2002 et rebaptisé désormais *Base lexicale du français* (BLF). Conçue et élaborée par Binon, Verlinde, Bertels & Selva⁷³, la BLF constitue un portail lexical qui conjugue les éléments de plusieurs types de dictionnaires et/ou outils d'informations lexicales, à savoir : un DM fondé sur un corpus journalistique (les quotidiens français *Le monde*, belge *Le soir* et québécois *Le devoir*), un outil semi-multilingue, une organisation onomasiologique, des concordanciers, des fréquences, l'accès à des unités polylexicales, l'accès à plusieurs types de définitions, à des exemples... C'est pourquoi ses auteurs peuvent le nommer « dictionnaire d'auto-apprentissage multifonctionnel » (Binon & Verlinde, 2006 : 278) ou le définir comme « un environnement d'apprentissage du vocabulaire français »⁷⁴.

Il peut en effet servir à des apprenants d'un niveau intermédiaire et surtout avancé, parmi lesquels, nous semble-t-il, les universitaires qui se spécialisent en français, pour le décodage, l'encodage, le dépannage et l'apprentissage⁷⁵. Outre sa qualité en termes d'informations au niveau communicatif, il offre des possibilités de consultation qui peuvent mener loin un projet d'apprentissage, donc qui lui procure une fonction cognitive. En effet il constitue un outil sur lequel l'utilisateur peut rester des heures en « s'amusant » avec des découvertes lexicales – peut-être réussit-il à faire ce que rêvait Galisson – ce qui est évidemment facilité par son support électronique en ligne.

des compétences en langue étrangère, tandis qu'une autre peut posséder des compétences en langue étrangère sans avoir une connaissance de la langue concernée. » (Tarp, 2009 : 157)

⁷³ Groupe de recherche en lexicographie pédagogique (GRELEP) de l'Université Catholique de Leuven (Belgique).

⁷⁴ Comme on le lit dans le site du GRELEP (<http://www.kuleuven.be/grelep/>) accédé pour la dernière fois le 3 février 2012.

⁷⁵ Nous détaillons davantage ses recours plus loin.

3.3 Dictionnaires et projets lexicographiques pédagogiques destinés aux apprenants brésiliens de FLE

A part ces dictionnaires déjà disponibles, qui peuvent remplir différentes fonctions et servir soit à des apprenants divers soit d'inspirations à d'autres projets lexicographiques, d'autres dictionnaires et projets se profilent pour des apprenants brésiliens, notre public-cible. Ces travaux cherchent en général à remplir les lacunes existant dans le marché lexicographique brésilien et se destinent soit à un public débutant et moyen en français, soit à rendre compte d'une information spéciale, telle que les expressions idiomatiques. Tous ces travaux s'appuient sur une étude contrastive et s'insèrent donc dans le cadre de la lexicographie bilingue (LB)⁷⁶.

3.3.1 Les projets les plus récents en lexicographie pédagogique à destination des apprenants brésiliens de FLE

Duran (2004, 2008, *apud* Welker, 2008), après avoir analysé certains DB destinés aux Brésiliens apprenants de français, propose un modèle d'article pour un dictionnaire d'encodage, c'est-à-dire dans la direction portugais-français. Sa proposition met l'accent sur le besoin d'offrir des informations suffisantes à l'utilisateur pour lever les ambiguïtés d'unités lexicales polysémiques en LM afin qu'il puisse sélectionner l'équivalent voulu lors de sa production en LE. Son article présenterait ces distinctions par le moyen de paraphrases en LM, suivies d'exemples en français et de leurs respectives traductions, l'équivalent en français venant à la fin de l'article.

Cette organisation nous semble très intéressante dans la mesure où le lecteur se voit contraint de lire d'abord l'information de désambiguïsation (les paraphrases), pour ensuite, en passant par les exemples, arriver à l'équivalent en français. L'auteur ne précise pas si ce dictionnaire privilégierait l'expression écrite ou parlée. Nous déduisons pourtant des exemples donnés (comme « *Je l'ai rencontré quand j'étais à l'école* », « *Où je peux trouver un médecin le week-end ?* »...), qu'elle envisage surtout un dictionnaire pour l'expression parlée et/ou écrite fondée sur l'oral, en accord donc avec les besoins des apprenants d'un niveau débutant et/ou moyen qui suivent un cours de FLE.

En partant également de constatations qui mettent en cause l'utilité des DB actuels pour l'encodage en français, Zavaglia (2010) dirige un projet lexicographique assez innovateur

⁷⁶ Nous mettons en relief ici les projets de dictionnaire ou les dictionnaires édités au Brésil qui se distinguent, par leur proposition innovatrice, notamment des dictionnaires bilingues les plus classiques, ceux-ci étant abordés dans un chapitre à part.

en LE. Elle s'intéresse en particulier aux mots qui marquent des relations discursives, tels que des adverbes et des conjonctions, d'où le nom du projet « *Dictionnaire relationnel bilingue (portugais – français) fondé sur corpora parallèle* » (ou DIRE). Différemment du projet précédent, celui-ci est destiné particulièrement à un public brésilien maîtrisant la langue française, voire à des spécialistes en FLE, des enseignants et des traducteurs. Dans ce projet, on cherche à décrire le plus finement possible les différences sémantico-pragmatiques des unités analysées, généralement ignorées par les DB et les grammaires. Son innovation se trouve dans le cadre théorique choisi pour sa mise en place : on s'appuie sur les principes théoriques d'Antoine Culioli (1999, 2000 *apud* Zavaglia, 2010) et sur l'approche méthodologique de la Linguistique de corpus (notamment sur Berber Sardinha, 2004 *apud* Zavaglia, 2010), l'analyse des données portant sur un corpus de textes littéraires brésiliens et leurs respectives traductions en français.

Parreira da Silva (2008) propose un DB dans la direction inverse, français-portugais, en envisageant donc la réception ou le décodage d'un public général de FLE. Son projet est fondé sur le vocabulaire du *français fondamental* (Gougenheim *et al.*, 1967), sur les listes de fréquences issues du *Frequency dictionary of French words* (Juilland, 1970) et sur ses propres relevés réalisés dans des manuels d'enseignement de FLE. L'auteur travaille sur un corpus qui privilégie essentiellement donc un langage parlé et standard, ce qui est attesté aussi par les exemples qu'elle présente dans les articles proposés (« *Que Dieu vous aide !* », « *Quel hasard !* », « *Les mains en l'air* »...). Malgré quelques considérations pertinentes qu'elle avance sur la qualité des DB disponibles au Brésil actuellement, qui suivent souvent la tradition des listes des équivalents, son projet n'innove pas beaucoup, sinon par la présence d'exemples traduits à chaque acception et des entrées séparées pour des homonymes.

A part ces projets, il faut mentionner encore des dictionnaires qui existent déjà et qui répondent à de différentes situations pour un public de FLE au Brésil.

3.3.2 Quelques dictionnaires destinés à des apprenants brésiliens de FLE

De la lexicographie dite spéciale, nous avons les travaux inédits réalisés par Xatara dont témoignent, entre autres : le *Dicionário de provérbios, idiomatismos e palavrões* ou PIP (Xatara & Oliveira, 2002 pour la première édition) et le *Dictionnaire électronique d'expressions idiomatiques* (2007) avec le soutien du groupe de recherche ATILF, hébergé sur la page du Centre national de ressources textuelles et lexicales (CNRTL), tous les deux bifonctionnels et bidirectionnels.

Pour ce qui est du récent mais déjà classique PIP, nous avons en effet trois DB réunis dans un seul volume, chacun ayant ses principes et son organisation spécifique : un dictionnaire de proverbes, un dictionnaire d'expressions idiomatiques et un vocabulaire érotico-obscène. Tous les trois font l'objet de la phraséologie populaire, étude fondée par Bally (1951, *apud* Xatara & Oliveira, 2002), dont les deux premiers constituent une sélection des « combinaisons non-libres ». Leur intérêt est de porter sur une sorte d'unité lexicale qui n'est pas privilégiée par les DM et moins encore par les DB, et de mettre en place un travail de recherche contrastive appuyé sur l'équivalence fonctionnelle des unités, et non pas sur l'utilisation des paraphrases. Pour chaque partie, on a sélectionné deux nomenclatures – l'une en portugais brésilien, l'autre en français, notamment de France – en prenant en compte les facteurs d'emploi des unités (rapport entre locuteurs, situation de communication, support oral ou écrit...) pour établir les équivalences.

En termes pédagogiques, s'il est d'un incontestable intérêt pour ceux qui étudient ces langues, cet ouvrage n'est pourtant pas utile à toute situation ni à toute sorte d'apprenant. Il peut en effet servir à une fonction cognitive, puisqu'il met en valeur des unités linguistiques qui sont, peut-être plus que d'autres, révélatrices des cultures et des sociétés concernées, et à une fonction communicative, il aide à comprendre et surtout à traduire. Pourtant, faute d'informations sur l'emploi des unités et faute d'exemples, il n'aide pas à l'activité d'expression en LE et nous nous doutons qu'il n'est pas très utile à des apprenants d'un niveau débutant ou moyen.

La partie concernant les idiomatismes se trouve plus développée dans le *Dictionnaire d'expressions idiomatiques*, disponible depuis 2007 sur le Web, dont deux aspects majeurs sont à considérer : d'abord son support électronique qui a des effets notamment sur sa consultation, en facilitant l'accès aux informations et en répondant à plusieurs fonctions et à plusieurs publics, deuxièmement, le recours au Web lui-même comme corpus d'investigation statistique.

Grâce au recours électronique, la consultation devient interactive, l'utilisateur pouvant choisir le parcours de lecture qui lui convient le mieux. Puisque les données de base sont fournies également en portugais et en français, il peut partir soit de la lexie (l'expression toute entière ou l'un de ses éléments, voir en parcourant les listes alphabétiques) soit du concept dans l'un des idiomes. C'est cette liberté de consultation, combinée à des illustrations d'emploi qui accorde au dictionnaire plus d'une fonction, comme le décodage et l'encodage, et qui répond finalement à au moins deux publics, le brésilien et le francophone. Ces données sont enrichies par la présentation de contextes en forme d'attestations prises du Web, qui ont été soigneusement sélectionnées par des critères statistiques – on a établi un seuil de fréquence – et qualitatifs, les exemples choisis sont les plus éclairants quant aux spécificités d'usage de la lexie. Ce dictionnaire disponible en

ligne constitue de la sorte, à notre avis, une importante évolution par rapport à son « père », le PIP, en ce qui concerne les expressions idiomatiques.

Plus récent encore est le dictionnaire *Palavra-Chave*, paru en 2011, avec le soutien du Ministère français des Affaires Étrangères. Il s'agit du premier dictionnaire semibilingue ou monolingue bilingualisé français-portugais pour Brésiliens. Sa principale innovation est d'apporter une brève définition en langue française (langue de départ) pour chaque acception du mot suivie d'une équivalence en langue portugaise du Brésil. L'équivalence, selon ce qu'on peut lire dans sa couverture, est donnée en tant qu'une « suggestion », une piste de traduction pour que l'utilisateur puisse trouver le sens de la lexie.

En dépit de l'enthousiasme qu'il peut susciter chez les enseignants et les étudiants brésiliens de FLE, qui réclamaient un dictionnaire de ce type⁷⁷, et du service qu'il peut sans doute rendre notamment à un public débutant pour la fonction de compréhension, nous ne pouvons pas avancer beaucoup sur son élaboration et ses données. Il n'apporte pas de présentation ni d'introduction, donc aucun renseignement à propos de son élaboration, de ses principes méthodologiques, du public-cible, ni même du lexicographe. Ce n'est d'ailleurs qu'en lisant la page de titre qu'on découvre qu'il s'agit en effet d'un ouvrage traduit du *Dictionnaire Larousse de poche* (édition 2009)⁷⁸.

Avant de conclure ce bref survol portant sur un fragment de la LP brésilienne actuelle, faisons quelques commentaires sur un ouvrage assez atypique et, même s'il est déjà ancien, il date de 1967, d'un air moderne. Il s'agit du *Guia prático da tradução francesa* fait par Rónai, dont le titre n'apporte d'ailleurs pas le mot « dictionnaire » et en plus fait référence à la « traduction » et non pas à l'apprentissage⁷⁹.

Ce que nous y trouvons toutefois, c'est une sélection de difficultés de compréhension du français organisée en ordre alphabétique et dont les articles expliquent en langue portugaise le sens, l'usage des lexies dans différents contextes, suivis d'exemples traduits en portugais, tout en parlant directement à l'utilisateur de façon assez didactique. A la différence des dictionnaires classiques, où le rapport entre lemme et définition est mis en

⁷⁷ Ce type d'ouvrage a pris un grand retard dans le marché brésilien si comparé à des dictionnaires similaires dans d'autres idiomes. Le premier dictionnaire de ce type publié au Brésil est le *Longman English Dictionary for Portuguese Speakers* (Konder, 1982), suivi du très connu *Password : English Dictionary for Speakers of Portuguese* (1991) qui intègre une série de dictionnaires faits pour des apprenants d'anglais et parus au monde entier. Les apprenants d'espagnol au Brésil pouvaient compter, eux aussi, sur un dictionnaire de ce type depuis 2000, le *Señas. Diccionario para la Enseñanza de la Lengua Española para Brasileños*, de même que les apprenants brésiliens d'italien avaient, depuis plus récemment, le *Parola chiave : Dizionario italiano per brasiliani*, paru en 2007.

⁷⁸ Nous reviendrons à cet ouvrage, en l'analysant de façon plus détaillée, dans le chapitre consacré à l'examen des dictionnaires bilingues.

⁷⁹ Deux remarques doivent être faites à ce propos. D'abord, même si l'enseignement des LE passaient par des transformations importantes dans les années 1960 – c'était l'époque de la « méthode directe » - les tests de compétence linguistique ne se passaient pas encore d'exercices de traduction. Deuxièmement, il n'y avait pas au Brésil à cette époque-là des formations pour des traducteurs (comme nous le disions au premier chapitre), d'où les motivations de l'auteur pour élaborer un tel ouvrage.

place par une équation définitionnelle, cet ouvrage présente des énoncés définitionnels du type « discursif », sous la forme de définitions spontanées, comme on peut le constater dans les articles reproduits ci-dessous :

caissier (s.m.) não é CAIXEIRO, mas CAIXA (= pessoa encarregada da caixa): *L'emploi de caissier n'est pas très commode*, "O emprego de caixa não é muito cômodo".

Caissier n'est pas CAIXEIRO [livreur ou celui qui fabrique des boîtes], mais CAIXA (= personne chargée du caissier) [...]

caler (v.t.) traduz-se por CALAR quando significa BAIXAR e se refere a mastros e velas: *Il a fallu caler les mâts*. "Foi preciso calar os mastros". Mais frequente é encontrá-lo no sentido doméstico de "escorar": *La bonne devra caler la table du salon*, "A empregada terá de escorar a mesa do salão".

Caler se traduit par CALAR lorsqu'il signifie BAIXAR [faire descendre] et renvoie à des mâts et à des voiles [...]

O participio passado, empregado adjetivamente, significa na linguagem escolar e familiar, "bem preparado", "forte": *Robert est calé en philo*, "Roberto é um crânio em Filosofia".

Le participe passé, employé comme adjectif, signifie "bien préparé", "fort" dans le langage scolaire et familier [...]

élan¹ (s.m.) é dessas palavras muito conhecidas que "não têm tradução exata" e por isso se costumam manter em francês; significa, aproximadamente, ÍMPETO, ENTUSIASMO, ARREBATAMENTO SÚBITO.

Élan est de ces types de mots très connus qui "n'ont pas de traduction précise" et sont donc gardés en français; il signifie à peu près EMPULSION, ENTHOUSIASME [...]

élan² (s.m.) Mas nem todos conhecem-lhe o homônimo, o qual, este sim, tem tradução exata: ALCE. Daí *une chasse à l'élan* não ser (como já tive ocasião de ler) "a procura do entusiasmo", mas simplesmente "uma caçada de alces".

... Mais ce n'est pas tout le monde qui connaît son homonyme, lequel, lui, possède une traduction exacte: ALCE. D'où qu'une chasse à l'élan ne correspond pas (comme j'ai déjà eu l'occasion de lire) « la quête de l'enthousiasme », mais simplement « une chasse de alces [élans] ».

Une grande partie de la nomenclature est faite de "faux-amis" par rapport au portugais, comme le montrent les deux premiers exemples. Mais elle ne se restreint pas à cette sorte de difficulté, comme l'on voit dans le troisième exemple. Des mots grammaticaux et non-lemmatisés, très fréquents dans les discours, y sont aussi présents, de même qu'il traite séparément les mots homonymes. Ces caractéristiques rendent ce petit « guide », nous semble-t-il, très utile à des apprenants débutants. Il est intéressant de noter dans les derniers exemples fournis (concernant le mot « élan ») que l'énoncé définitionnel du deuxième article commence par la conjonction « mais » en donnant suite à l'explication précédente, ce qui n'est pas sans conséquence pour l'aspect cognitif de sa consultation.

Bref, le « texte » y est, on l'aura compris, beaucoup plus souple que dans un dictionnaire de langue, monolingue ou bilingue, et c'est la raison peut-être pour laquelle l'auteur ne le nomme pas « dictionnaire ». Son intention, comme il l'explique dans « l'avertissement », était simplement d'attirer l'attention sur certains pièges de la langue française pour les lecteurs brésiliens :

« Ce dictionnaire n'a pas de prétentions majeures, son objectif est simplement pratique. J'y ai cherché à relever les « pièges » que nous rencontrons dans les textes français. Il n'y a, parmi les gaffes qui suivent, aucune que je n'aie pas trouvée, non seulement dans des exercices scolaires, mais aussi dans des écrits d'adultes, en particulier dans des tests de version. » (Rónai, 1967 : 8)

L'ouvrage est complété par une liste d'énoncés collectés en français portant sur les éléments traités dans les articles afin de servir d'exercice d'application, ce qui renforce davantage son intention didactique. De manière non prétentieuse, il n'est d'ailleurs pas fondé sur des études statistiques et exhaustives mais sur la propre expérience de l'auteur comme enseignant et traducteur⁸⁰, Rónai nous livre une précieuse et dissonante expérimentation lexicographique soucieuse de l'intérêt des apprenants de FLE. C'est pourquoi ce petit guide nous paraît constituer une bonne source d'inspiration pour d'autres travaux, y compris pour les objectifs qui sont les nôtres.

Si nous reconnaissons, d'une part, l'importance de ces travaux pour un public brésilien qui étudie la langue française, nous constatons, d'autre part – au moins à première vue – qu'aucun dictionnaire ni aucun projet n'envisage spécifiquement la fonction de réception écrite telle qu'elle est pratiquée par les apprenants de FI au Brésil. D'où l'on peut supposer soit que ce public n'a pas besoin de dictionnaires soit que les dictionnaires existants servent bien à cette fin. S'agissant du premier argument, nous reprenons quelques réflexions à propos de dictionnaires destinés à la réception, plus précisément à la compréhension écrite en LE, et concernant le deuxième argument nous essayons d'avancer quelques propos à partir des recherches empiriques que nous présentons dans le chapitre suivant.

⁸⁰ Paulo Rónai, de nationalité hongroise, s'est installé au Brésil lors de la deuxième Guerre Mondiale, où il a enseigné le français et le latin au collège Pedro II, à Rio de Janeiro. Il a traduit de nombreux livres du français et du hongrois, ainsi qu'il a publié des livres qui portent sur la traduction et un dictionnaire bilingue français - portugais.

3.4 Considérations sur l'emploi du dictionnaire et la compréhension écrite en langue étrangère

Le fait d'envisager un dictionnaire spécifiquement pour la compréhension écrite peut paraître sans fondement à première vue et même surprenant en quelque sorte, puisque l'une des fonctions de tout dictionnaire – et sans doute la plus répandue – est d'aider à comprendre les langues mises en discours. D'ailleurs, comme le rappelle Béjoint (2005), la lexicographie occidentale, telle qu'elle est connue aujourd'hui, naît des gloses faites en latin ou en langue vernaculaire, préparées *ad hoc* pour comprendre des textes écrits en latin, langue non ou peu maîtrisée par les peuples européens au Moyen Âge. Pourtant comme le dit Béjoint (*op. cit.* : 12), même si « *le dictionnaire est avant tout un outil de compréhension, [...] des contraintes de divers ordres pesaient jusqu'à maintenant sur le dictionnaire traditionnel et lui rendaient difficile l'accomplissement de cette mission* ».

L'auteur tire cette conclusion en réfléchissant sur l'événement même qui marque le début de la lexicographie : le rassemblement d'éléments susceptibles d'expliquer un « mot » donné, arraché du discours, et l'organisation des mots – l'unité linguistique la plus facile à classer – dans l'ordre alphabétique afin de construire un outil de compréhension indépendamment du texte. Cela n'est pas néanmoins sans conséquence, car le dictionnaire s'éloigne ainsi de la tâche des gloses, celle d'explicitier un discours, pour traiter finalement plutôt du système, de la langue. Ce qui crée évidemment la possibilité de répondre à d'autres objectifs, comme celui d'informer sur les sens à portée générale (ou le sens « commun » comme le définit Larsson, 2008), sur l'origine des mots, sur leur prononciation, sur les règles grammaticales, etc., ou alors sur les équivalents dans une autre langue. En tout état de cause, cela distingue naturellement les articles dictionnaires, qui font des abstractions, des gloses, qui sont des « outils » discursifs.

C'est ce retour à l'origine même de la lexicographie et la réflexion sur les différentes fonctions du dictionnaire qui permettent de faire des considérations, en prenant en compte notamment la fonction d'aide à la réception de textes en LE. Avant d'entamer cette réflexion pourtant, rappelons quelques données extraites de recherches empiriques et avançons des commentaires qui justifieront la suite de ce chapitre.

3.4.1 L'usage du dictionnaire bilingue en classe de langue étrangère

De nombreuses recherches sur l'usage du dictionnaire montrent que la tâche pour laquelle il est le plus utilisé est pour la lecture, soit en LM soit en LE, et l'information la plus recherchée est la signification des mots (voir, par exemple, Tomaszczyk, 1979 *apud*

Béjoint, 2005 ; Béjoint, 1981, 2003 ; Bogaards, 1988, 1995 ; Welker, 2005, 2006, et autres). Il a donc une certaine vocation à informer sur le « sens ».

A ces données, il faut ajouter quelques autres, à savoir (cf. Welker, 2006):

- le DB est le plus utilisé par des apprenants d'une LE, surtout pour la compréhension écrite et principalement dans les premières années d'apprentissage,
- par contre, il est le plus critiqué par ces mêmes usagers,
- et enfin il est le plus discrédité par les enseignants de façon générale, son usage n'entrant souvent pas du tout dans le programme pédagogique.

Il nous semble important alors de reprendre quelques idées déjà posées aux chapitres précédents sur l'enseignement de la lecture et leur rapport avec l'acquisition lexicale avant d'aborder le rapport entre DB et lecture.

Partant du dernier point, nous voyons que la méfiance des enseignants envers l'usage d'un DB en classe de langue, et particulièrement comme outil de consultation lors de la lecture, n'est souvent pas bien expliquée ou n'est pas fondée sur de vraies constatations. On reste souvent à la surface de la problématique, le débat se réalisant en termes de « bon » ou « mauvais », « bien » ou « mal », comme l'illustre bien la comparaison suivante qui aurait pu être dite par un enseignant d'une LE quelconque : « *DMs sont bons pour vous (comme le pain intégral et les légumes), DBs (comme l'alcool, le sucre et les nourritures grasses) ne sont pas bons, bien que vous puissiez les préférer.* » (Atkins, 1985, cité par Welker, 2008). A ce titre, Galisson s'interrogeait déjà dans les années 1980 sur l'interdiction de l'usage des dictionnaires, et mêmes des bilingues : « Au nom de quelle "loi pédagogique", de quelle vérité révélée peut-on bouleverser de la sorte le comportement d'apprentissage d'un individu ? » (Galisson, 1983 : 25)

Cette interdiction lors des situations de lecture est fondée pourtant, comme nous l'avons vu, sur un principe pédagogique : l'individu doit s'appuyer sur ses connaissances, sur les indices textuels, inférer donc à partir des contextes proche et distant, les mots qu'il ne connaît pas ou qui ne font pas sens pour lui. Cela évite que le sujet interrompe sa lecture à chaque mot ou qu'il essaie de lire mot à mot, en entravant les mécanismes d'anticipation et la formulation d'hypothèses. De plus, on montre par là qu'il peut être capable d'accomplir une tâche (un but immédiat) sans comprendre tous les mots d'un texte. C'est une stratégie d'enseignement, comme le précise Lehmann et Moirand (1980 : 74), qui est pratiquée, nécessaire évidemment, et qui fonctionne souvent très bien, comme en attestent les cours de FI. Mais cette stratégie ne peut pas être efficace toujours toute seule.

Il reste que les apprenants, notamment les débutants, ne peuvent pas se passer du DB (ou en classe, de l'aide de l'enseignant qui en interdit l'usage), même s'ils le critiquent. Et

cela n'est sans doute pas un caprice, mais fait partie de leurs stratégies de lecture, comprises, dans ce cas, non pas comme la *façon* dont ils lisent, mais plutôt comme *ce qu'ils font* pour lire. Or comme nous le montrent les recherches cognitives en lecture et les travaux consacrés au rôle du lexique dans la lecture (entre autres, Pietraróia, 1997 ; Carrasco et Masperi, 2004), les éléments contextuels et situationnels ne peuvent pas être bien mis à profit en vue d'une interprétation globale du texte si l'on n'a pas une maîtrise élémentaire, c'est-à-dire automatisée, des éléments linguistiques (grammaire et lexique). Le texte qui devient un ensemble de « devinettes » pour l'apprenant ne semble pas l'amuser, et peut non seulement le fatiguer et le démotiver mais aussi le tromper énormément. C'est l'autre face de la stratégie de l'inférence.

Le DM, indiqué normalement par les enseignants parce qu'il est de fait censé informer sur le sens des mots, n'aide pas beaucoup dans ces cas. Pour les mêmes raisons d'ailleurs : le lecteur qui commence à apprendre une langue, qui n'a donc pas une connaissance linguistique élémentaire, ne peut pas s'en servir. Ce n'est pas par hasard qu'il existe une catégorie de DM à destination des apprenants (les *learner's dictionary*) ou, plus récemment, des ouvrages bilingues d'apprentissage, normalement des dictionnaires « monolingues bilingués ». Il s'agit de dictionnaires qui répondent aux besoins spécifiques d'apprentissage, où *apprendre* se confond le plus souvent avec apprendre à *s'exprimer* en LE, ou qui répondent aux besoins d'apprenants d'un certain niveau de maîtrise de la langue. Ils constituent une sorte de passage pour les apprenants jusqu'à ce que ceux-ci commencent à tirer vraiment profit de grands monolingues. Cependant ce genre de dictionnaire a le plus souvent une nomenclature très limitée et vise notamment à une approche « généraliste » de la langue (écrite et parlée), ce qui ne sert pas non plus à certaines situations de lecture ou pour la lecture de certains textes. Le vocabulaire qui fait obstacle aux étudiants lorsqu'ils essaient de lire la presse ou des articles scientifiques se trouve rarement dans ces ouvrages.

Il ne faut pas oublier, enfin, que tout dictionnaire constitue aussi un texte, un type de texte, demandant donc des stratégies de lecture adaptées. Soit pour une consultation visant à la recherche d'une information précise pour accomplir une tâche, soit pour le plaisir et l'enrichissement lexical, le dictionnaire n'est pas à exclure des démarches d'apprentissage ou de lecture. Négliger cet aspect explique peut-être en partie pourquoi les DB sont très critiqués, malgré leur diffusion. Sa consultation est prise finalement comme une activité évidente, pour laquelle aucune consigne n'est nécessaire. En plus de cela, l'équation interlinguistique qu'ils mettent en place est comprise, à la manière de ce qui se passe dans les DM, comme une équation explicitant le sens alors qu'elle relève d'une autre opération.

3.4.2 Un dictionnaire pour la compréhension écrite en tant qu'outil de dépannage

Nous comprenons mieux pourquoi, à la différence d'autres situations de consultation d'un ouvrage dictionnaire, et en dépit de la variété de dictionnaires que nous venons d'évoquer, la situation de compréhension écrite en LE suscite, au moins chez les théoriciens, presque toujours immédiatement la réflexion sur le DB. C'est lui le « préféré » des apprenants en situation de lecture, car c'est lui finalement qui met en rapport une paire de langues en s'écartant plus clairement des grands DM qui ne sont en principe pas réalisés pour aider le lecteur allophone.

A la classification théorique sommaire qu'on fait généralement des DB comme ceux qui visent le « décodage » (LE vers LM) et ceux qui visent « l'encodage » (LM vers LE), termes qui prêtent d'ailleurs à confusion, d'autres distinctions peuvent être faites en raison du public et de la situation de consultation.

Duda *et al.* (1986, *apud* Carvalho, 2001) considèrent, par exemple, qu'il faut distinguer l'activité de *réception*, qui ne demande que la compréhension, et celle de *traduction*, qui implique à la fois la compréhension et la réexpression. Ainsi, la dernière demande un outil qui mette en équivalence des unités lexicales de façon fonctionnelle, c'est-à-dire des équivalences fondées sur les contextes d'emploi des unités et l'approximation de leur valeur sémantico-pragmatique. Ce qui relève d'une analyse non seulement du rapport entre référents, mais de leur niveau discursif, des rapports de leurs valeurs dénotatives et connotatives pour être bref. Alors que la première demanderait plutôt un outil qui, à la place d'un équivalent, offre une paraphrase dans la langue de l'utilisateur, une explication qui soit accessible à l'allophone. Il suggère d'ailleurs le qualificatif « explicatif » pour caractériser ce genre de DB.

Cette distinction est acceptée par d'autres théoriciens, dont Hausmann (1988, *apud* Welker, 2008), et se révèle surtout pertinente si l'on considère :

- d'abord, le public envisagé : le premier est constitué de lecteurs, pas forcément experts en LE, souvent des apprenants, et le deuxième se compose soit de professionnels de la traduction soit des sujets maîtrisant suffisamment l'idiome pour « jouer le rôle » du traducteur ;
- et ensuite les objectifs de consultation : les apprenants-lecteurs cherchent à résoudre un problème de compréhension lié le plus souvent à l'apprentissage de la langue et les traducteurs cherchent une information plutôt spécifique pour bien accomplir un projet de traduction, un travail de rédaction ou même de compréhension, situations où ils servent effectivement pour se dépanner.

Welker (2008), à son tour, suggère également une distinction plus raffinée de la fonction de réception, mais par une voie différente, sans toucher à la question de la traduction. Il considère que l'on peut être en situation de faire une lecture plus superficielle, de chercher à avoir une idée du contenu en LE, pour laquelle les DB traditionnels semblent bien convenir. Mais on peut avoir besoin aussi de faire une lecture plus approfondie, ce qui demanderait d'autres données lexicographiques. L'auteur ne développe pas suffisamment cette distinction, mais il exclut le public d'apprenants lorsqu'il envisage la première situation de lecture (*op.cit.* : 280). Pour lui, dans une situation de compréhension dite « superficielle », un DB reste suffisant, tandis que dans une situation de compréhension « approfondie », il faudrait recourir à un DB pédagogique.

Encore une fois, ces considérations n'ont vraiment consistance que si l'on prend en compte, avec la situation de consultation, le public d'utilisateurs envisagé, son niveau de maîtrise linguistique et ses objectifs. Comme le fait Béjoint (2003) en approfondissant le sujet.

Il part de la réflexion sur la nature de l'équation faite par le DB et celle mise en place par le DM. Si dans les deux cas on peut représenter $X = Y$, la nature de cette mise en rapport n'est pas la même. Pour ce qui est du DM, Rey-Debove (1971) a déjà montré que ce rapport peut être décrit par « être », « signifier », « désigner », « faire référence »..., bref toutes les opérations par lesquelles on peut avoir recours pour se représenter le « sens » des éléments lexicaux. Tandis que, pour le DB, ce rapport ne peut pas signifier « être », comme peut faire croire l'équivalence interlinguistique. De même qu'il ne correspond pas à « désigner » ou à « signifier », au moins non pas de façon explicite, directe. Comme le dit Béjoint, le DB met en place une opération de *traduction*, c'est-à-dire ce dictionnaire nous dit plutôt « Si vous rencontrez X, traduisez-le par Y » (*op. cit.* : 208). Les définitions suivantes donnent une idée plus claire à ce propos :

« ...ce n'est pas seulement la présence de deux langues qui fait d'un dictionnaire un bilingue, c'est la raison pour laquelle les deux langues sont mises en contact, c'est-à-dire la communication, par la traduction, entre deux communautés qui ne partagent pas la même langue. » (Marello, 1996 : 31)

« la finalité primordiale des dictionnaires bilingues, le transcodage, [...] s'accomplit par la possibilité de codification, c'est-à-dire de construction de messages dans un seul code linguistique. » (Alvar Ezquerro, 1981 : 193)

Le DB n'est donc pas fait pour apprendre le sens des mots ou pour les comprendre en principe, même si, pour certains cas notamment, cela peut avoir lieu très souvent par le moyen de ce « transcodage » dont parle Alvar Ezquerra⁸¹. En effet le sens des mots de départ est en quelque sorte effacé pour donner lieu à un équivalent dans un autre système linguistique. Tout se passe comme si on « sautait » quelques étapes du processus, et entre autres, celle de la compréhension. On joue alors avec des éléments lexicaux et cela ne peut vraiment s'accomplir que si l'on connaît préalablement leur sens.

En considérant alors qu'il y a de plus en plus de sujets qui ont besoin de lire en LE – dont les universitaires, les chercheurs, les médecins, les employés d'une institution internationale, etc. – et qui ne dispose très souvent que d'une connaissance réduite de celle-ci, Béjoint (2003) envisage un DB de « médiation ». Celui-ci devrait restituer dans la langue du lecteur le sens des éléments lexicaux d'une autre langue. Il avance alors deux autres distinctions importantes.

D'abord celle entre l'activité de traduire et l'activité de lire. Si en traduction, on a X en langue source = Y en langue cible, dans l'activité de compréhension on a X en LS = concept de X (soit en LS soit en LC), c'est-à-dire le processus cognitif n'est pas le même. Ni d'ailleurs, ajoutons, la lecture qu'on réalise lorsqu'on lit pour *comprendre* et lorsqu'on lit pour *traduire*, activité faite de plusieurs lectures⁸². Tandis que le « décodeur », pour employer le terme utilisé par l'auteur, ne passe que de la phase conceptuelle, et cela même s'il refait sa lecture dans un autre moment. Il suit que la deuxième partie de cette équation peut être représentée, certes par un équivalent, mais également par une image, une explication, une définition... bref, comme le signale Béjoint (*op. cit.* : 210) : par « ...un moyen pour guider l'utilisateur vers le concept, un 'élucidateur' adapté à sa compétence linguistique et culturelle, et adapté au type de mot à élucider. »

Ensuite, l'auteur distingue, à la manière de Welker, les types de « compréhension » : celle qui est conçue par l'enseignant, par exemple, dans une démarche d'apprentissage, d'aide à l'appropriation de la langue et/ou d'une compétence lectrice, et celle qui constitue un « décodage », qui cherche enfin à comprendre. Dans ce dernier cas, le lecteur n'a pas d'intérêt pour la langue à proprement parler, mais pour ce qu'il est en train de lire. Les motivations, les projets de lecture, et particulièrement le rapport du sujet avec cette LE ne sont pas les mêmes dans les deux situations. C'est pour ce deuxième type de lecture (et de lecteur) que l'auteur dessine les caractéristiques d'un dictionnaire qu'il appellera

⁸¹ De fait, le terme « transcodage » employé par cet auteur pour se rapporter à ce qui est en jeu dans les DB est beaucoup plus précis que ceux de « décodage » et « d'encodage » utilisés le plus souvent en LB. Il faut comprendre, d'après Alvar Ezquerra (1981), le décodage comme un *transcodage* vers la LM, alors que l'encodage constitue un *transcodage* vers la LE.

⁸² A ce propos, voir Plassard, 2007.

« médiateur » ou « dictionnaire bilingue de décodage » (DBD), car il devra refléter le rôle d'un outil assurant la médiation entre le texte en LE et le lecteur.

En gros, ce dictionnaire devrait avoir, selon l'auteur, les caractéristiques suivantes :

- être destiné à un public de lecteurs en LE disposant d'un minimum de compétence dans cette langue,
- avoir pour fonction le décodage, et seulement le décodage,
- avoir une structure simple,
- être d'un accès facile, facile à acquérir et facile à consulter.

Après avoir passé en revue les principaux types de dictionnaires actuels, il conclut que ce nouveau type d'outil doit partir du DB. Et il propose des améliorations qui passent et par la suppression d'informations et par l'ajout d'autres. Ainsi, d'une part, il faudrait :

- réduire la microstructure du DB, enlever tout ce qui n'est pas utile au décodage, comme la prononciation, les étiquettes de domaine, le genre des équivalents, etc.,
- éviter toute information redondante d'une certaine façon, comme la distinction entre le nom et l'adjectif, par exemple, ou des équivalents qui sont très proches sémantiquement et les mots « évidents », c'est-à-dire ceux qui sont assez proches de par leur morphologie et leur sens entre les deux langues mises en parallèle (les mots dits « transparents »).

Deux situations qui relèvent finalement d'un même problème, qui pourrait être traduit par la question « quelle information est la plus utile pour une compréhension générique ? », sur laquelle nous reviendrons plus loin. Et d'autre part, il faudrait :

- insérer des équivalents plus génériques qui soient introduits par « une sorte de » lorsqu'il s'agit de termes spécialisés ou de mots rares,
- faire des commentaires explicitant le sens des mots les plus marqués culturellement, les expressions idiomatiques, entre autres, afin d'en élucider le sens – et, ajoutons, leur valeur connotative –, et non pas donner, à l'exemple de ce qu'on voit le plus souvent, d'équivalents traductifs (fonctionnels).

Nous comprenons bien que, pour cela, on doit inventer un métalangage. C'est là d'ailleurs qui réside, d'après l'auteur, l'un des plus grands défis d'un tel projet et qui distinguerait ce dictionnaire d'autres, et notamment du DB traditionnel.

Toutes ces considérations sont sans aucun doute très pertinentes et d'un grand intérêt pour notre propre recherche, plus centrée sur le public universitaire. A la différence que, pour Béjoint, cet outil de décodage ne doit pas être contraint par aucun principe d'enseignement, il ne serait pas un dictionnaire *d'apprentissage*, mais plutôt un

dictionnaire de *dépannage*. Les raisons avancées sont liées, avant tout, à une certaine conception d'enseignement, selon laquelle on doit éviter à tout prix le contraste entre les langues. Elles sont liées ensuite à la mise en place d'un tel outil, à sa configuration, qui doit se limiter aux informations essentielles pour aider à la lecture et rien d'autre, toute autre information étant encombrante pour le lecteur.

Or, comme nous l'avons dit plus haut, les possibilités d'organisation et d'accès aux données lexicographiques et discursives deviennent infinies aujourd'hui si l'on pense en termes de support électronique. Les contraintes d'espace et d'organisation autant de la nomenclature que des articles d'un dictionnaire ne se posent plus actuellement. Même les dictionnaires sur papier, car leur extinction n'est pour autant pas décrétée, sont favorisés par les nouvelles technologies. On peut envisager désormais, à partir d'une seule base de données, plusieurs dictionnaires répondant à différents besoins et publics, pourvu que tout cela soit pensé et prévu préalablement.

Quant à la question de l'enseignement-apprentissage, sans entrer ici dans le débat pédagogique, elle aussi est affectée par cette révolution informatique. Entre autres, un outil lexicographique qu'on accède par ordinateur devra permettre plusieurs chemins à parcourir pour arriver à l'information, c'est à l'utilisateur de les tracer selon son envie et ses besoins de consultation. Ceux-ci sont déterminés, à leur tour, par la situation à laquelle se trouve le sujet. Rien n'empêche d'imaginer qu'un tel lecteur, censé ne vouloir presque rien apprendre de cette langue, puisse, à un moment donné, se renseigner davantage sur un mot (contrariant sa propre habitude de consultation). Par ailleurs, c'est à l'enseignant de présenter les possibilités et la meilleure façon d'employer cet outil – c'est peut-être là l'un des nouveaux défis – afin d'en tirer les résultats optimaux. Si c'est le cas, on pourrait même créer, par exemple, une sorte de contrôle d'accès à l'information où, selon les activités et leurs objectifs, l'enseignant détermine la voie « d'apprentissage » à suivre.

Les questions deviennent alors « quelles données sont utiles, sont à prévoir, pour des situations différentes et pour un public donné ? » et « comment optimiser les différents parcours que l'apprenant ou l'enseignant peut avoir besoin de tracer ? » sans qu'ils soient perdus dans la masse d'information. La lexicographie fonctionnelle (Tarp, 2006, 2008, 2009, 2010 et autres), mentionnée plus haut, nous en donne des clés et quelques travaux vont déjà de l'avant.

A ces considérations vient s'ajouter une autre, celle de l'accès à plusieurs extraits discursifs qui constitue désormais une réalité pour les publics les plus variés. On s'est déjà rendu compte que le Web, notamment les grands moteurs de recherche, comme *google*, constitue un grand corpus et répond, dans une large mesure, à des questions qui n'étaient réservées auparavant qu'aux dictionnaires. On le consulte aujourd'hui sans doute

davantage qu'un ouvrage dictionnaire, puisque, outre la rapidité et la simplicité des requêtes, ces recherches peuvent se révéler effectivement efficaces dans plusieurs situations. Elles ont surtout l'avantage d'apporter l'information recherchée insérée dans des contextes. Mais ces moteurs de recherche ne remplacent pourtant pas certains rôles joués par les dictionnaires, dont celui qui est souligné par Béjoint (2005 : 17), « d'extraire la substance de l'accumulation des faits de discours » en donnant par là une image de la langue. De même qu'ils ne peuvent remplacer non plus le lexicographe, le seul en mesure de sélectionner, filtrer et organiser l'information avec la rigueur méthodologique requise. C'est alors au lexicographe de tirer profit des recours du Web et d'approcher finalement les dictionnaires des discours, et pourquoi pas, comme le suggère cet auteur, des gloses qui accompagnent les mots dans leur environnement naturel, les textes.

Dans son projet, Béjoint développe assez profondément la réflexion sur la présentation du sens dans un dictionnaire de médiation, comme dit-il, « sans aucun doute l'opération clé pour transformer le DB en outil efficace de décodage » (2003 : 214). Il avance beaucoup moins pour autant sur la sélection et la présentation de la nomenclature. Certes, il explique que la nomenclature doit être « étendue », comprendre des formes telles qu'elles apparaissent en discours dans certains cas, c'est-à-dire non lemmatisées, de même que d'autres unités lexicales normalement exclues des DB classiques, comme les noms propres, les formes rares, entre autres. Mais il ne dit rien du matériel à explorer, où l'on doit puiser ce vocabulaire et ces formes lexicales. Question essentielle pour adapter le dictionnaire au public-cible, car le « touriste », le « mécanicien d'un avion », le « médecin » ou « l'universitaire », pour n'employer que ses propres exemples, ne liront pas les mêmes documents en LE, et ne se poseront pas de question, par conséquent, sur les mêmes mots.

De plus, il nous semble qu'un public, quel qu'il soit, qui a une connaissance restreinte de la LE – puisqu'il ne veut pas s'investir dans une telle activité d'apprentissage ou n'a peut-être pas les conditions adéquates pour le faire – aurait davantage besoin d'informations qui pourraient combler ce manque, cette insuffisance. Ces informations relèvent, à notre avis, d'un besoin d'apprentissage qui passe par le sémantisme des mots et par leur grammaire, et non pas simplement d'un besoin de dépannage. Il faut pourtant s'interroger sur la *nature* de cet apprentissage qui n'est pas la même, parce qu'il est plus partiel finalement, de celle d'un apprentissage qui passe par le travail simultané de toutes les compétences communicatives. Ce parcours se distingue également, et peut-être surtout, parce qu'il relève, plus que les autres, d'une prise d'autonomie « précoce » à l'égard d'un tuteur ou même, plus souvent qu'on n'imagine, d'un « autodidactisme ».

Les réponses possibles à ces considérations en termes lexicographiques ne se sont pas possibles en dehors de l'étude des usagers cibles et de leurs besoins. Pour ce qui est de

ces aspects, des questions relevées par Hausmann, qui part d'une tout autre situation, contribuent à alimenter la réflexion sur le dictionnaire et l'activité de compréhension écrite.

3.4.3 Un dictionnaire pour la compréhension écrite en tant qu'outil d'apprentissage

Si l'on peut considérer un public de lecteurs qui ne maîtrise véritablement pas la LE, qui n'est pas intéressé d'ailleurs à en approfondir sa connaissance, puisqu'elle ne lui sert que pour avoir accès à des documents dans son contexte de travail ou à d'autres fins bien spécifiques, à l'autre bout on a des lecteurs qui se sont donné pour but d'apprendre et de maîtriser, dans toutes les compétences communicatives, l'idiome étranger. Ces lecteurs ont également besoin, et peut-être les emploieront plus que les autres, des outils de consultation sur le lexique, mais leurs demandes d'information ne sont pas exactement les mêmes.

Dans le cadre de l'enseignement du FLE, Hausmann (2002) va dans la direction contraire des études en intercompréhension évoquées plus haut, en attirant l'attention sur l'obstacle de la « non-transparence ». Selon lui, le lexique non transparent présente plus d'intérêt pour l'apprentissage. Considérant un public d'étudiants allemand qui suit le cursus de FLE, et qui pense pouvoir bien lire la presse écrite française de diffusion massive à la fin de sa formation, un public ayant par conséquent un niveau de lecture avancé, l'auteur se pose des questions sur la nature des mots à *maîtriser*, et à l'intérieur de cet ensemble, sur la nature des mots à *apprendre*, c'est-à-dire ceux qui font vraiment obstacle à la compréhension.

Quant aux mots que les apprenants devraient maîtriser de façon « passive », selon ses termes, il arrive à la conclusion – par des calculs de fréquence à la manière dont on a établi le *français fondamental* – que cet ensemble de mots est représenté par les dictionnaires à 20 000 mots, à l'exemple du *Dictionnaire Hachette junior* et du *Dictionnaire du français* édité par la Maison Robert et CLE. Il vérifie que, face à des textes non spécialisés, ces dictionnaires sont normalement suffisants pour aider les étudiants à bien les comprendre. Il en ressort que leur nomenclature correspondrait au lexique à bien maîtriser pour pouvoir lire aisément en français.

Même si l'on peut mettre en question ce raisonnement, qui n'est fondé que sur une statistique lexicale et non pas sur une évaluation de la vraie compétence en lecture, il nous apporte une interrogation intéressante, à savoir : du vocabulaire diffusé par la presse écrite, quels mots demandent un effort d'apprentissage ? Car, comme l'auteur le signale, « la plupart des mots n'ont pas à être appris » (op. cit. : 449), ils sont doublement

transparents : grâce aux rapprochements *interlinguistiques* et aux phénomènes de dérivation et de composition *intralinguistiques*.

Si un étudiant allophone connaît le verbe *obéir*, par exemple, il comprendra en principe, à condition d'avoir une connaissance minimale des règles morphologiques de cette langue, les formes qui en dérivent, comme *obéissant*, *désobéissant*, *obéissance*, etc. Cela se fait aussi par des associations morphosémantiques entre les idiomes, qui permettent qu'un Brésilien lisant un texte en français reconnaisse immédiatement, même s'il n'a jamais étudié cette langue, les mots *actuel* (atual), *actualité* (atualidade), *auteur* (autor), *particulièrement* (particularmente), etc., des associations qui ne se limitent pas aux ressemblances graphiques, mais qui peuvent en certains cas relever de la ressemblance phonétique, comme on le voit entre *nouveau* (novo), *est* (é [ɛ])... C'est sur ce principe que s'appuient les études en intercompréhension et en grande partie l'approche pratiquée en classe de français instrumental.

Pour ce qui est du premier type de « transparence », il est sans doute le plus mentionné en classe de langue, celui pour lequel on trouve des exercices systématiques dans les manuels et sur lequel les enseignants attirent davantage l'attention. En même temps, comme le signale l'auteur, c'est le grand absent des tentatives de quantification du vocabulaire à apprendre – le français fondamental, entre autres – qui ne prennent pas en compte les regroupements de mots, comme le font le *Dictionnaire du français contemporain* (Larousse) et, plus timidement, le *Robert Méthodique* et le *Micro Robert*. En ce sens, seuls les « mots-bases » (ou source de la dérivation, selon la terminologie de Polguère, 2008) sont à apprendre, les autres venant avec cet apprentissage.

La « transparence » interlinguistique, quant à elle, n'est vraiment pas si évidente ni facile à établir, puisque son identification reste beaucoup plus subjective⁸³ et tributaire en effet de la mise en discours, de la syntagmatisation. Ainsi le même mot peut être reconnu dans un contexte et non pas dans l'autre, le cotexte surtout ayant une incidence sur cette reconnaissance et « donation » de sens. Ce qui ne signifie pas qu'elle ne puisse être explorée dans l'enseignement et même dans les ouvrages de référence, à l'exemple du travail très approfondi réalisé par Teyssier (2004) dans sa « méthode d'intercompréhension » consacrée à cinq langues romanes (le français, l'espagnol, le portugais, l'italien et le roumain).

C'est dans ce cadre, en tout cas, que Hausmann se prend aux dictionnaires en suggérant de réfléchir en termes de « chrestolexicographie », c'est-à-dire la lexicographie utile (p. 450). Celle-ci est soit « active », la lexicographie utile à l'expression, soit « passive »,

⁸³ Comme nous l'avons montré dans le chapitre précédent avec les travaux menés par Carrasco et Masperi (2004).

celle utile à la compréhension. Elles se sous-divisent elles aussi en deux sous-types : l'un destiné à l'emploi (expression ou réception) de la langue (la fonction communicative telle qu'elle est décrite par Tarp), l'autre destiné à l'apprentissage (la fonction cognitive), soit d'un « vocabulaire actif », soit d'un « vocabulaire passif ». En effet, selon les mots de l'auteur :

« La chrestolexicographie est une lexicographie qui s'oriente radicalement sur les besoins prédéfinis de l'utilisateur. Tout n'est pas utile à tout moment pour tout le monde. Cette loi vaut pour les quatre fonctions essentielles du dictionnaire : 1. aider la production textuelle, 2. aider la réception textuelle, 3. aider l'apprentissage d'un vocabulaire actif, 4. aider l'apprentissage d'un vocabulaire passif. » (Hausmann, 2002 : 450)

Hausmann, pour sa part, travaille sur la quatrième fonction, pour laquelle il considère, en raison du contexte de l'enseignement du FLE en Allemagne, trois niveaux d'apprenants à distinguer : le niveau baccalauréat, le niveau universitaire premier degré (ce qui équivaut à deux années d'études) et le niveau universitaire avancé (équivalent à quatre années d'études). Ses recherches sont encore au début et se limitent, pour l'instant, d'après les informations auxquelles nous avons eu accès⁸⁴, à un relèvement du vocabulaire utile pour le troisième type de public fondé notamment sur l'expérience pédagogique.

A la différence de la réflexion développée par Béjoint, cette étude approfondit davantage la partie concernant la sélection du vocabulaire. L'auteur prend en compte tout d'abord le genre et le matériel discursif sur lequel il faut s'appuyer pour accomplir ce projet, et il établit ensuite des critères qui devraient permettre à l'apprenant de faire l'économie de ce qui ne demande pas un effort d'apprentissage pour ne se concentrer que sur ce qui lui pose vraiment problème lors de la lecture. Autrement dit, il attire l'attention sur le critère de « pertinence » pédagogique qui doit guider un travail d'apprentissage du vocabulaire et de construction d'un ouvrage de référence d'aide à cet apprentissage.

Par contre, il ne dit rien du traitement ni de la présentation de cette nomenclature, c'est-à-dire des informations pertinentes à une stratégie d'enseignement ou à la microstructure du dictionnaire. Il laisse de côté finalement la question « comment faire pour développer

⁸⁴ Outre le document sur lequel nous nous appuyons ici, datant de 2002, il y a l'article fait par Schmidt, *Dictionnaire utile : un exemple de chrestolexicographie*, issu de la communication faite conjointement avec Hausmann dans la 4^{es} Journées d'étude sur la lexicographie bilingue, organisée par INALCO, qui a eu lieu en mars 2003 et était consacrée au traitement du français dans les dictionnaires bilingues. Cet article figure dans le recueil préparé par Thomas Szende (dir.), *Le français dans les dictionnaires bilingues*. Paris, Champion, 2006, et présente quelques avancements qui vont dans la direction de la simplification du dictionnaire par l'omission de certains mots 'évidents'.

la maîtrise de ce vocabulaire ? » ou plutôt « quelles sont les informations utiles, en termes lexicographiques, pour faire apprendre les apprenants ? ». Il n'est pas insensé de penser, par ailleurs, qu'un public d'un niveau avancé en LE est beaucoup mieux servi en ce qui concerne les outils lexicographiques que les autres publics, et cela pour deux raisons. D'une part, parce qu'au contraire d'un public débutant ou qui maîtrise peu l'idiome, il peut accéder plus facilement à plusieurs sortes de matériel informant sur la langue, y compris à ceux qui sont élaborés pour les usagers natifs. D'autre part, puisqu'il a des compétences communicatives déjà acquises dans cette langue, il sait sans doute comment se construire son apprentissage, il en a le vécu, et sait surtout comment s'en sortir lorsqu'il rencontre des obstacles.

Dans une certaine mesure en tout cas, et à part les objectifs et spécificités des deux réflexions que nous venons d'évoquer – l'une tournée vers le dépannage en lecture d'un public plus général qui ne maîtrise que partiellement la LE, l'autre qui vise l'apprentissage du vocabulaire utile à la lecture chez un public d'un niveau avancé en LE – nous pouvons dire que ces réflexions se complètent l'une à l'autre. Elles avancent toutes les deux des considérations importantes en ce qui concerne un projet de dictionnaire destiné, directement ou indirectement, au vrai décodage en LE. Elles aident à le distinguer en particulier d'autres types de dictionnaires. De façon générale, nous en tirons que :

- la fonction d'aide au décodage n'est pas si évidente dans les dictionnaires, notamment dans les DB et dans les DP, comme l'on peut croire en principe,
- les dictionnaires, monolingues ou bilingues, ne sont pas tous faits pour aider un public allophone à l'activité de compréhension écrite,
- celle-ci, en raison des spécificités de l'écrit, demande un travail à part, différent sans aucun doute dans une grande mesure de l'activité de compréhension orale, qui doit se refléter dans un dictionnaire qui prétend répondre à cette fonction,
- la compréhension écrite pose par ailleurs des problèmes spécifiques selon le rapport du lecteur avec la langue étudiée et son niveau de maîtrise de cette langue, facteurs déterminants eux aussi d'un projet dictionnaire,
- le problème touchant au décodage ne concerne donc pas que la présentation d'une nomenclature étendue, mais il relève également du traitement et de la présentation de cette nomenclature au sein de laquelle des éléments de nature différente et porteurs d'un intérêt distinct pour l'apprenant sont à distinguer,
- et enfin, plusieurs questions que l'on se posait auparavant, notamment en vue de réduire la place prise par des informations inutiles à un utilisateur donné dans un dictionnaire sur papier ou pour faciliter l'accès à l'information recherchée, ne sont plus pertinentes dans l'ère des dictionnaires informatisés et de l'Internet.

A partir des réflexions développées dans les chapitres précédents, qui présentent les spécificités d'un enseignement de la lecture en LE, d'une part, et qui essaient de tracer les liens entre acquisition lexicale et compréhension en LE, d'autre part, munie également des considérations présentées ici, nous entreprenons dans ce qui suit des recherches empiriques et fouillons dans le terrain des DB. De nombreuses recherches et analyses ont été déjà menées en ce sens, puisqu'elles constituent l'une des principales sources d'enrichissements pour la lexicographie. Mais plutôt que se recouvrir, elles tendent à éclairer des aspects différents en se complétant de la sorte, car ces recherches ne portent jamais exactement sur le même objet ni sur le même public et ne visent pas finalement aux mêmes objectifs.

Avant de passer à la partie plus empirique de ce travail, nous rappelons quelques notions fondamentales en LB, d'où nous croyons devoir partir en raison de ce qui a été exposé jusqu'ici, et avançons dans l'ère des dictionnaires électroniques intégrés à des utilitaires divers. La présentation de ces notions n'est pas exhaustive et d'autres y seront certainement ajoutées au long des analyses ultérieures.

3.5 Quelques notions fondamentales en lexicographie bilingue

Nous savons que les frontières ne sont pas trop nettes aujourd'hui entre lexicographie monolingue et lexicographie bilingue, puisque c'est moins le nombre de langues traitées que la *fonction* pour laquelle le dictionnaire a été pensé et le profit qu'on en tire qui peuvent définir une typologie, et cela d'autant plus qu'on est dans le cadre de la LP. Pourtant, pour des raisons que nous croyons avoir déjà été bien explicitées tout au long du texte, nous sommes d'accord avec les auteurs auxquels nous venons d'avoir recours en ce qui concerne le point de départ pour l'étude et l'élaboration d'un dictionnaire fait pour aider l'apprenant-lecteur en LE. C'est pourquoi nous traitons prioritairement désormais de LB. Cela ne veut pas dire pour autant que des références à des notions ayant une portée plus générale dans le domaine ne soient pas faites dès qu'il est nécessaire ou patent.

Il faut rappeler encore que de nombreux termes et notions employés en lexicographie ont déjà été abordés précédemment. Les dictionnaires résultant d'études en lexicologie, il est naturel que ces deux disciplines partagent dans une large mesure leur terminologie. Nous ne faisons, dans ces cas, qu'attirer l'attention sur ce qui pour nous se révèle important pour les suites du travail, de même que nous essayons de recourir à des ouvrages et à des travaux mentionnés dans le présent chapitre à titre d'exemples.

3.5.1 Les parties essentielles du dictionnaire bilingue

Les principes théorico-méthodologiques qui régissent l'élaboration de tout dictionnaire se reflètent, naturellement, dans la nature des informations qu'il présente de même que dans leur organisation. Si l'on considère un DB classique, notamment ceux qui sont produits sur papier, cela apparaît dans trois parties essentielles :

1. La *mégastructure* : le corps du dictionnaire formé par la *nomenclature* et les *textes externes*. Ceux-ci, à leur tour, sont de deux types et peuvent avoir deux fonctions :
 - une fonction « métadictionnaire », c'est-à-dire qui vise à expliquer comment le dictionnaire a été élaboré, quels sont les principes sur lequel il s'appuie, pourquoi et pour qui il a été fait, ce qui apparaît normalement sous forme de *présentation*, *préface* ou *avant-propos*. Elle doit également expliquer comment il doit être employé, le *mode d'emploi*, et son métalangage, des *listes d'abréviations* et des *indicateurs iconiques*, par exemple ;
 - une fonction « linguistico-culturelle », des informations sur la LE sous forme de *précis de grammaire*, de *cadres de conjugaisons verbales*, etc., et des données culturelles liées aux communautés qui parlent cette langue considérées pertinentes à l'utilisateur, toutes ces informations venant le plus souvent sous forme d'annexes ou parfois insérées au milieu de l'ouvrage.
2. La *macrostructure*, qui correspond, à la suite d'une sélection entreprise dans un *corpus* donné, à l'ensemble des articles de tout dictionnaire, la liste des *mots-vedettes* ou *adresses*, appelée également *nomenclature*. Celle-ci peut s'organiser de deux façons :
 - elle peut être *sémasiologique* (alphabétique), l'organisation privilégiée pour les DB et pour la plupart des dictionnaires, puisqu'elle en facilite la consultation. Dans ce cas, elle tend à se confondre, pour l'utilisateur commun, avec la définition même de dictionnaire en tant que « liste de mots », comme le souligne Welker (2005 : 79). Cela s'observe également par l'association qu'on fait très souvent entre la taille du dictionnaire (*grand*, *moyen* ou *petit*) et le nombre d'entrées, celui-ci révélant finalement l'aire lexical que recouvre le dictionnaire, sa portée lexicale, ou autrement dit sa *représentativité* de la langue.

Même si l'information concernant l'extension de la nomenclature reste pertinente en tant que donnée caractérisant l'ouvrage, il faut prendre garde de ne pas faire automatiquement l'association entre nombre d'entrées et représentativité de la langue, puisque d'autres facteurs sont également en jeu dans ce cas.

D'abord la représentativité d'un dictionnaire ne peut être effectivement évaluée qu'au sein d'un ensemble à peu près homogène d'ouvrages. Cela se passe autrement si l'on a affaire, par exemple, à des ouvrages recouvrant un domaine spécifique (comme les dictionnaires spécialisés) ou par ailleurs à des dictionnaires de langue ; à des projets destinés aux enfants ou réservés aux adultes, à des apprenants d'une LE ou à des locuteurs natifs ; et à toutes sortes de dictionnaires spéciaux (ceux qui sont destinés, par exemple, à une unité d'analyse particulière, les verbes, les expressions idiomatiques, les faux-amis, etc., et ceux qui sont destinés à l'apprentissage, à la traduction...), c'est-à-dire plus ciblés en termes de public et de fonction. En ce sens, on ne peut parler de représentativité que si l'on considère un ensemble regroupant les mêmes types d'ouvrages, ce qui relève de la *typologie* des dictionnaires. Cette question a été bien mise en évidence par la réflexion menée par Hausmann, reprise plus haut, sur la sélection d'un vocabulaire utile à l'apprenant pour le décodage en LE, où l'on voit qu'elle doit aller de pair avec la *fonction* privilégiée par le projet.

Ensuite, il faut avoir à l'esprit que les mots-vedettes ne se confondent pas avec les *lexies* ni, le plus souvent, avec les mots graphiques, tels qu'ils sont pris dans le discours (les *mots-formes*, selon la terminologie employée par Polguère). Les mots-vedettes ne constituent finalement qu'un recours lexicographique pour qu'on accède aux informations, alors que les lexies constituent l'unité de sens à proprement parler. Elles sont donc à même d'indiquer la représentativité de la langue. Dans la plupart des dictionnaires, elles correspondent aux *acceptions* présentées dans les articles.

- la macrostructure peut être *onomasiologique* (conceptuelle), lorsque l'on part d'une notion ou d'une idée (une unité lexicale d'un sens large) à laquelle on rattache d'autres unités à sens plus spécifiques, et qui couvrent normalement un *champ sémantique*.

Cette façon d'organiser est considérée par plusieurs auteurs comme la forme la plus convenable pour faciliter l'apprentissage du vocabulaire, donc pour ce qui est d'un DP. On avance l'argument qu'elle est en principe plus cohérente avec les associations lexicales qu'on fait naturellement, qui ne sont pas du tout linéaires, bien qu'elles soient individuelles. Ou alors – ce qui pour nous c'est l'argument le plus pertinent – on suggère que cette organisation rend compte de la vision du lexique comme un système, et tente de répondre particulièrement à la question de la *dénomination* qu'on se pose lors de l'expression d'une idée. De fait comme l'explique Rey-Debove :

« Un des aspects le plus important de l'encodage est la *dénomination* : comment appelle-t-on le chat en anglais ? Or le problème de la *dénomination* existe à l'intérieur d'un même système : comment appelle-t-

on le petit du sanglier ? Il s'agit de trouver le nom d'une chose qui est nommée par une périphrase. Et le dictionnaire monolingue ne peut répondre à ce besoin. » (Rey-Debove, 1971 : 40)

En pratique pourtant, cette organisation n'a jamais obtenu le succès attendu parmi les utilisateurs, pour qui l'ordre alphabétique – l'entrée comme une sorte de « mot de passe » – se révèle plus confortable à consulter. Raison sans doute pour laquelle les dictionnaires de façon générale sont plus employés pour le décodage, comme nous l'avons vu précédemment.

Le problème, c'est qu'il reste assez difficile de rendre compte, dans toute sa complexité, de l'activité d'expression en LE. A titre d'exemple, les dictionnaires explicitement onomasiologiques, tels que ceux qui sont nommés *analogiques* ou *dictionnaire des idées par les mots*, n'apportent que des unités lexicales associées par le sens, mais ne disent rien de leurs règles morphosyntaxiques.

Parmi les ouvrages que nous avons cités, même s'ils ne sont pas bilingues, il nous faut attirer l'attention sur deux projets spéciaux : le *Dictionnaire du français langue étrangère* (1979) de Dubois et le *Dictionnaire du français usuel* (2001) de Picoche et Rolland. Tous les deux ont une préoccupation manifestement pédagogique et mettent en place, en réalité, une combinaison des deux structures. Tout en présentant une nomenclature linéaire, ils développent dans les articles des réseaux lexicaux, ayant donc recours, chacun à sa manière, à une organisation onomasiologique. Le deuxième l'explore encore davantage, puisque l'article tout entier est fondé sur des rapports sémantiques et le vocabulaire qui y est introduit se trouve également comme entrée. La différence est donc dans l'organisation des articles qui présentent, à côté d'autres informations, des développements analogiques, pour le premier, ou se présentent en forme de réseau sémantique, pour le second, l'organisation onomasiologique se trouvant ainsi plutôt dans la *microstructure* du dictionnaire⁸⁵.

3. La *microstructure* ou *l'article* est formée par *l'entrée*, c'est-à-dire la forme canonique, appelée *mot-vedette* et qui vient normalement en forme de *lemme*, représentant d'une classe flexionnelle, accompagnée d'informations phonétiques et d'ordre grammatical ou étymologique et par « l'ensemble des informations ordonnées de chaque article » (Rey-Debove, 1971 : 21). Ce « texte » vise à répondre à des questions susceptibles d'être posées sur tout ce qui peut avoir rapport au lemme, telles que : comment le prononce-t-on ? quelle est sa nature

⁸⁵ D'autres ouvrages, normalement monolingues, ont recours à une section analogique dans les articles, tels que les *Micro* et *Petit Robert*, ce qui explique peut-être, entre autres raisons, leur succès parmi les enseignants de FLE.

grammaticale, sa fonction lexicale ? que signifie-t-il ? comment apparaît-il en discours ? etc.

Il existe plusieurs types de microstructures qui se distinguent selon les objectifs du dictionnaire et les présupposés théorico-méthodologiques sur lesquels est fondée son élaboration. Pour comprendre leur mise en place, deux distinctions élémentaires sont à faire :

- la première concerne son élaboration, pour laquelle on distingue la *microstructure concrète*, celle offerte aux usagers du dictionnaire, et la *microstructure abstraite*, qui constitue le programme d'informations, d'après Rey-Debove, précédant la microstructure concrète, nommée également *fiche lexicographique*, préparée pour la collecte et l'organisation des données selon le public visé et les objectifs du travail ;
- la deuxième concerne sa composition à proprement parler. L'article de dictionnaire est composé, de façon générale, par un *commentaire sur la forme*, le signifiant, et par un *commentaire sémantique*, le(s) signifié(s) (Wiegand, 1989, *apud* Welker, 2005 : 108). Le premier peut apporter la transcription phonétique (systématiquement dans le cas des DB ou des DM faits pour des utilisateurs allophones, et partiellement dans des DM pour indiquer soient des variations soient des difficultés), la classe grammaticale, l'étymologie, etc., des informations qui viennent en tête de l'article et intègrent, avec le mot-vedette, l'entrée. Alors que le second concentre des informations relatives notamment au sémantisme des unités traitées, sous la forme de définitions (qui peuvent être de divers types), d'équivalents dans une autre langue, d'exemples, de définitions-exemples... et peut se distribuer par plusieurs acceptions. Nous comprenons alors que le commentaire sémantique concerne non pas le « lexème », mais les « lexies » (des vocables, des locutions, des phraséologies...) et ne se résume pas à des définitions lexicographiques comme l'on peut penser.

Ces parties, qui parlent de l'élaboration du dictionnaire et de la forme qu'il acquiert pour l'utilisateur, varient énormément d'un dictionnaire à l'autre. En outre, bien des questions que l'on se posait autrefois, liées notamment aux limitations en termes de recherche et de support matériel des dictionnaires sur papier, ne sont plus pertinentes aujourd'hui à l'époque de dictionnaires sur support informatique. Des outils informatiques font partie désormais de tout le processus de production des ouvrages, depuis la collecte du *corpus*, la sélection et le traitement des informations, jusqu'au produit final, en transformant complètement autant les méthodes que les produits et le rapport de l'utilisateur avec eux. Cela se révèle être une évidence pour au moins trois aspects primordiaux :

- en ce qui concerne le cumul des données, qui avait des répercussions sur les dimensions matérielles des ouvrages et, par conséquent, sur leur portée, pour lesquelles, s'il y a une limitation à ce jour, elle ne peut être qu'humaine ;
- en ce qui concerne la représentativité donc du langage et cela en raison de deux facteurs : non seulement celui relatif au cumul d'informations, mais celui relatif à une collecte plus efficace de documents authentiques, à son traitement statistique et à la possibilité d'un enrichissement des données fait par des mises à jour et une alimentation constantes ;
- en ce qui concerne la configuration et les moyens d'accéder aux informations qui permettent de réunir, à l'exemple du DAFLES, plusieurs « types » de dictionnaires dans un seul produit, en brouillant les distinctions comme celles entre « monolingue » et « bilingue », et de remplir donc plusieurs fonctions pour l'utilisateur.

Il en reste que nous nous trouvons bien dans une période de transition, car la plupart de ces projections ne constituent pas encore une réalité de masse, les dictionnaires informatisés ne faisant que leurs premiers pas à côté des dictionnaires traditionnels qui subsistent encore et qui atteignent parfois une richesse d'information que les autres n'ont pas encore dépassée. C'est pourquoi nous partons, dans la section suivante, de la perspective des DB imprimés en essayant d'attirer l'attention, dès que nécessaire et possible, sur les aspects que nous venons de mentionner, afin de mettre en relief la pertinence ou pas de ce qui est avancé quant à la typologie des ouvrages. En profitant de la description des types de DB, nous essayons d'enrichir également, à titre complémentaire, les informations sur le paysage lexicographique actuel au Brésil.

3.5.2 La typologie des dictionnaires bilingues

Un DB traditionnel se présente le plus souvent comme un ouvrage *bifonctionnel* – une partie destinée au transcodage vers la LM et une partie destinée au transcodage vers la LE – visant, en outre, à la *bidirectionnalité*, c'est-à-dire, selon une vision plus optimiste, à deux communautés linguistiques, où chacune l'emploierait de façon inversée. Il apparaît que cela s'est toujours montré une grande utopie pour les ouvrages imprimés. Comme le signale Marelló (1996 : 35), ces DB présentent en fait une « monodirectionnalité claire », en privilégiant le plus souvent la fonction de version (LE vers LM) pour une communauté donnée, et une « bidirectionnalité partielle », parce que la partie consacrée à la direction LM vers LE n'est jamais aussi développée que l'autre. Résultat : ce DB traditionnel ne sert finalement ni au transcodage vers la LE pour un public A, parce qu'il n'apporte pas toutes

les informations nécessaires pour cette activité, ni aux finalités de transcodage pour un public B, qui demandent non pas une simple inversion des données, mais tout un projet fondé sur une autre perspective. A ce propos, il convient de rappeler les mots de Szende sur l'équivalence mise en place dans les DB :

« Loin d'être des nomenclatures distinctes, les langues sont plutôt des réseaux de signification qu'organise de différentes manières le monde expérimenté. La langue n'est pas constatation mais délimitation de frontières, à l'intérieur de l'expérimenté. » (Szende, 1996 : 112)

Si nous évoquons les considérations faites plus haut sur les fonctions que peut jouer un dictionnaire, d'une part, et les différents publics intégrant une même communauté linguistique qu'il peut viser, d'autre part, nous ajoutons encore que ce dictionnaire ne peut servir effectivement qu'à un public très réduit, pour des finalités elles aussi restreintes. Puisqu'il est facile de comprendre que, entre un apprenant débutant en LE et un traducteur expérimenté, il existe un décalage considérable, bien que tous les deux aient besoin de recourir à un DB lors de la lecture d'un document. De même qu'une situation de lecture où le lecteur ne veut, par exemple, qu'apprendre à employer son nouvel appareil photo se distingue notablement de la lecture d'un article scientifique sur lequel portera son compte-rendu.

L'étude typologique des dictionnaires aide ainsi à démêler les lignes directrices des différents modèles qui, au contraire de ce à quoi on peut croire ou d'une image publicitaire illusoire, tendent à servir de préférence à une finalité donnée pour un public assez limité. Cette condition, loin d'être une défaillance, constitue un avantage, à condition qu'on connaisse à *qui* et à *quoi* le DB a été élaboré.

En nous appuyant sur la classification de Marelllo (1996), qui prend comme point de départ pour l'établir les deux parties principales du dictionnaire, la macrostructure et la microstructure, de même que les versions sur papier, nous pouvons en identifier certains types⁸⁶.

⁸⁶ La typologie de l'auteur est fondée sur des exemplaires de la LB qui mettent en rapport la langue française avec soit l'italien, soit l'anglais, soit l'allemand, soit encore le néerlandais. Elle n'est donc pas exhaustive et ne peut que nous donner un aperçu des types existants.

3.5.2.1 La typologie des dictionnaires bilingues selon leur macrostructure

Quant à la macrostructure, on peut avoir :

- Les *DB généraux* qui, selon l'auteur, correspondent aux dictionnaires scolaires, apportent le lexique central de la LE, en principe donc le plus fréquent, ainsi que certains technicismes, certains archaïsmes, notamment ceux trouvés dans la littérature en LE, et des noms propres de personnes et de lieux. D'ordinaire, ils compteraient entre 1 600 et 2 200 pages et plus de 100 000 articles.
- Les *DB abrégés* contiendraient un peu moins de pages et d'articles, environ 1 000 pages sur lesquels sont distribués à peu près 70 000 articles. Il est allégé par rapport au précédent autant dans leur macrostructure, qui comporte un nombre plus réduit de technicismes et tend à éliminer les archaïsmes, que dans leur microstructure, qui offre moins d'équivalents et moins d'exemples.

Il cherche à servir ainsi, d'après l'auteur, à un public qui a avant tout des besoins « pratiques » de communication, ce qui n'explique pas beaucoup. En quoi consistent ces « besoins pratiques » ? A lire la presse ? A échanger à travers des courriers ?

Les exemples qu'elle nous en donne sont empruntés à Atkins (1994) et fondés sur les articles « *market* » de l'*Oxford-Hachette French Dictionary* et sa version abrégée. De fait le premier, extrait du DB général, présente un article beaucoup plus complet en ce qui concerne les contextes d'emploi du lemme, avec des expressions, des locutions diverses et des collocations, alors que le second est restreint aux emplois les plus fréquents. La version abrégée est sans aucun doute plus simple et rapide à consulter, une caractéristique qui présente des avantages dans certaines situations, mais sa portée est réduite. Si l'on pense en termes de support informatisé, nous pouvons supposer que le DB abrégé tend à perdre sa raison d'être, puisque, en tout cas, la consultation se fait en quelques clics de doigt.

Dans le marché brésilien, même les DB anglais-portugais, les plus répandus et pour lesquels on trouve plus de soixante éditions différentes, n'atteignent pas ces dimensions. La plupart de ces DB ayant entre 30 000 et 40 000 lemmes, selon Humblé (2008, *apud* Welker, 2008), nous pouvons dire qu'ils sont encore plus abrégés que les « abrégés » mentionnés ci-dessus. Les DB français-portugais, à leur tour, ont toujours été plus modestes. A l'époque, Humblé avait compté un nombre de treize DB, dont l'un des plus diffusés, *Burtin-Vinholes*, datant du début du XX^e siècle mais qui est réédité encore de nos jours, présentait à peine un peu plus de 50 000 articles. Plus récemment, nous avons le dictionnaire sur support informatique édité par la maison Porto (donc au Portugal) avec

plus de 100 000 entrées. Même s'il ne privilégie pas le vocabulaire brésilien, il constitue quand même déjà un progrès.

- Les *DB de poche* comptent entre 400 et 600 pages et n'apportent normalement que des équivalences, à la différence des autres, par exemple, qui présentent des articles plus riches et/ou des annexes grammaticaux. Ils seraient conçus en principe pour le voyage. Mais puisqu'ils sont ceux qui se vendent le plus d'après l'auteur, on peut supposer qu'ils ont finalement trouvé une autre fin.

Au Brésil, ils sont sans doute les plus utilisés par les apprenants de LE qui trouvent des versions rééditées chaque année souvent sous le qualificatif « scolaire ». Ils ont certainement connu des changements considérables depuis leurs premières versions, en s'adaptant aux demandes du marché, comme nous aurons l'occasion de voir plus loin. Selon Marelllo, ces DB sont très bien faits dernièrement et leur version électronique est censée connaître l'expansion dans le monde entier.

- Les *DB spécialisés*, ou plutôt *spéciaux* selon la terminologie que nous avons déjà utilisée plus haut, présentent une macrostructure beaucoup plus réduite que d'autres modèles. Par contre, ils contiennent des termes que les dictionnaires à portée générale ne présentent souvent pas. L'auteur donne l'exemple d'un DB italien-français consacré à des phraséologies, non nécessairement d'un langage spécialisé, et mentionne les DB destinés aux faux-amis.

Pour être plus précis, il nous faut d'abord faire une petite distinction notionnelle. Marelllo emploie le terme « spécialisé » pour parler des DB consacrés à des catégories lexicales particulières, comme les phraséologies, les faux-amis, les expressions, etc. Alors que certains auteurs, dont Welker (2008), emploient le terme « spécial » pour qualifier autant les dictionnaires consacrés à un domaine particulier que ceux consacrés à un type spécifique d'unité lexicale. Pour notre part, il nous semble plus clair d'employer l'adjectif *spécialisé* comme synonyme de « terminologique » (ex. : dictionnaire des affaires, dictionnaire d'économie, etc.) et de réserver l'adjectif *spécial* pour les autres cas.

Soulignons alors que leur configuration peut varier énormément en fonction des caractéristiques de l'unité lexicale traitée, de l'objectif et du public visés. Dans tous ces cas pourtant, les équivalents sont en général l'information privilégiée au détriment des informations grammaticales ou d'exemples traduits. Il nous semble, par ailleurs, que les DB dits « spéciaux » - tel que le *Dictionnaire d'expression idiomatiques fr-pt-fr* réalisé par Xatara et disponible en ligne depuis 2007 - sont employés par un public beaucoup plus large, fait d'apprenants, d'enseignants, de traducteurs, etc., alors que les dictionnaires « spécialisés » trouvent leur espace dans des contextes de travail ou d'enseignement plus précis.

A ce propos, il faut remarquer qu'au contraire du contexte européen, l'enseignement de LE sur objectifs spécifiques n'est guère développé au Brésil, à l'exception peut-être de l'anglais, les enseignements mettant en avant une approche généraliste et élémentaire des langues. Un fait qui a des conséquences sans aucun doute sur les ouvrages de référence. Ainsi les DB spécialisés que nous trouvons au Brésil – qui sont très peu nombreux d'ailleurs – sont destinés notamment aux professionnels du domaine, les rédacteurs (des journalistes, par exemple) et les traducteurs qui peuvent, selon la richesse du dictionnaire, en tirer plus ou moins profit. Comme un bon exemple de dictionnaire multilingue spécialisé servant à des utilisateurs autres que les professionnels du domaine, nous citons le *Glossário Multilíngue de Direito Ambiental Internacional* (2004) élaboré par Krieger *et al.* entièrement en quatre idiomes (portugais, anglais, espagnol et français). Ce dictionnaire constitue en réalité un grand *corpus* parallèle, puisqu'il apporte tous les textes externes ainsi que tous les articles (faits de définitions et de notes diverses) dans les quatre idiomes.

- Les *DB onomasiologiques*, qui se distinguent, comme nous l'avons vu, des dictionnaires sémasiologiques, sont organisés par des thématiques où les unités sont regroupées autour de centres d'intérêt (les repas, les vêtements, les transports, la famille, etc.) et ont fréquemment recours à des illustrations et/ou à des dialogues. Très souvent, ils se présentent aussi comme *plurilingues*.

Lorsqu'il est illustré, ce type de dictionnaire met en relief la question de la *dénomination* dont nous soulignons plus haut avec Rey-Debove. Ce n'est pas par hasard d'ailleurs que l'unité privilégiée dans ce cas est le *nom*. Mettant côte à côte la référence et les dénominations, l'utilisateur peut se passer du support linguistique en LM et suppléer de la sorte un manque verbal qu'il peut éprouver dans sa propre langue. Ce DB peut être utile dans des situations d'expression, notamment à des apprenants, mais aussi, dans certaines situations, à des traducteurs, lorsqu'il s'agit d'un domaine technique, par exemple, où la connaissance ou la visualisation du référent peut être fondamentale.

Dans cette catégorie, d'autres sous-types sont aussi à considérer, tous ayant trait à ce besoin dénomiatif, ou comme le définit Sierra (2000, cité par Welker, 2008 : 388), tous ceux qui « sont employés pour trouver un mot à partir d'une idée ». Il les classe en *thésaurus*, *dictionnaires inversés* (ou *reverse dictionary*), *dictionnaires de synonymes* et *dictionnaires picturaux*. Et il ne faut pas oublier d'inclure dans cette liste les dictionnaires *analogiques*.

En dehors des ouvrages picturaux néanmoins, il reste assez rare de trouver les autres types dans plus d'un idiome. Nous pouvons citer comme exemple, le projet d'un DB inversé portugais-français proposé par Duran (2008, *apud* Welker, 2008) et décrit plus haut. Selon son projet, reliées à un lemme (un mot de base) en portugais, on trouverait

différentes paraphrases définitionnelles dans cette même langue (LM du public-cible du DB) qui mèneraient à l'équivalent français.

A part ces dictionnaires, les divers recours lexicographiques qu'on trouve de nos jours en ligne parviennent à accomplir déjà certaines de nos ambitions. Par exemple :

- mettre en rapport plusieurs langues dans la direction choisie par l'utilisateur, comme le font les dictionnaires du type *Sensagent*, pour la langue générale,
- réunir plusieurs fonctions dans un seul portail, comme la BLF,
- ou apporter des informations lexicales « spéciales » ou « spécialisées » par un accès convivial et rapide, comme on le voit dans les dictionnaires d'expressions idiomatiques et dans les bases de données terminologiques (comme IATE de l'Union européenne, UNESCOTERM de l'UNESCO, UNTERM des Nations Unies, entre autres).

La plupart des outils lexicographiques trouvés en ligne restent pourtant encore très timides, moins riches dans plusieurs aspects si comparés à certains dictionnaires imprimés et aux idées fort originales que ceux-ci ont déjà mises en œuvre. Bien évidemment, la transposition de ces modèles dans des supports électroniques crée déjà d'autres perspectives et un rapport différent des usagers avec les dictionnaires. Mais il n'y a rien de comparable, jusqu'à présent, avec les réelles attentes des théoriciens et des usagers, notamment en ce qui concerne les informations fournies par la microstructure.

3.5.2.2 La typologie des dictionnaires bilingues selon leur microstructure

De manière générale, la microstructure d'un DB englobe :

- L'entrée, la tête de l'article, où le lemme, s'il porte sur la LM, vient suivi d'informations grammaticales (catégorie, flexions, etc.), et s'il porte sur la LE, vient suivi de variantes graphiques, de la prononciation en plus des autres informations ;
- Les équivalents ou des paraphrases explicatives du lemme. Si le vocable est polysémique, ce qui arrive la plupart du temps, les équivalents sont numérotés ou distingués par un moyen typographique et peuvent être introduits par des indicateurs sémantiques, comme le champ d'application, le contexte d'emploi, le niveau de langue, la transitivité dans le cas des verbes, etc., afin que l'utilisateur puisse choisir la traduction adéquate ;
- Les exemples, les collocations, les expressions idiomatiques et les phraséologies, bref toutes les informations susceptibles d'illustrer l'emploi des lexies traitées.

La disposition de ces informations dans l'article varie d'un dictionnaire à l'autre en raison, comme le souligne Marelllo (1996), d'une tradition lexicographique nationale, qui fait privilégier un type d'organisation plutôt qu'un autre, ou alors de la rencontre de cette tradition et des caractéristiques morphologiques des langues décrites. Ainsi l'organisation mise en place dans l'article lorsqu'il s'agit d'un DB partant de l'allemand, où la composition est le moyen principal d'enrichissement lexical, ou de l'anglais, où abondent des composés et des syntagmes lexicalisés, diffère de celle des langues romanes, par exemple, qui ont, par contre, un processus dérivationnel très productif. Mais ce n'est pas tout, d'autres raisons, comme le public envisagé et la finalité mise en avant sont également en cause, si bien que, pour Hausmann (1989, *apud* Carvalho, 2001), ce qui garantit effectivement une typologie, c'est la hiérarchie privilégiée dans la combinaison et l'organisation de ces contenus.

En plus de certains impératifs issus de la nature même des langues, les DB ont toujours manifesté le souci de l'économie d'espace et de l'adéquation de la distribution des informations afin de faciliter leur consultation. Si comparée donc à la microstructure des DM, celle d'un DB tend à être plus simplifiée, au moins apparemment. En effet la façon dont on lit les différents types de dictionnaires – puisqu'on y va en principe avec des questions distinctes – n'est pas la même.

Tout cela considéré, trois options d'organisation sont proposées (Marelllo, *op.cit.* : 43):

- regrouper les phraséologies et les exemples après chaque équivalent, comme on le voit dans les articles suivants :

rouge /ruʒ/ 1 *adj* a) [*objet, peinture, couleur*] vermelho,-a, encarnado,-a; ~ **de honte/colère** vermelho,-a de vergonha/cólera; **b)** (porté à incandescence) [*charbon, braise, tison, fer*] rubro-a, em brasa; **c)** POL (communiste) vermelho,-a. 2 *adv* POL **voter** ~ votar nos comunistas. 3 *nm* a) (couleur) vermelho, encarnado; **b)** COSMÉT (fard) ~ **à joues** pintura para o rosto; ~ **à lèvres** baton; **c)** AUT, TRANSP vermelho; **le feu est au** ~ o sinal está vermelho; **d)** (dû à l'incandescence) **un fer porté au** ~ ferro em brasa; **e)** (coloration) **le ~ lui monta au visage** ele/ela corou; **f)** FAM (vin) vinho tinto; **un coup de** ~ FAM um copo de tinto. **IDIOMAS** être ~ **comme une tomate** ou **un coq** ou **une écrevisse** ou **un coquelicot** (de timidité, honte) estar vermelho que nem um tomate.

glisser /glise/ 1 *vt* a) (mettre) deslizar [*objet*] (dans em); **j'ai glissé la lettre dans ma poche/sous la porte** enfiou a carta no bolso/por baixo da porta; **il a glissé l'anneau à mon doigt** ele enfiou o anel no meu dedo; **elle a glissé la main dans mes cheveux** ela passou a mão nos meus cabelos; **b)** (introduire) introduzir [*remarque*]; ~ **une anecdote dans la conversation** introduzir uma anedota na conversa; **c)** (dire furtivement) ~ **qch à l'oreille de qn** cochichar algo ao ouvido de alg. 2 *vi* a) (être glissant) [*route, trottoir, savon*] escorregar; **ça glisse** isto escorrega; **b)** (être déstabilisé) [*personne*] escorregar; [*véhicule*] derrapar; ~ **des mains de qn** [*savon, bouteille*] escorregar das mãos de alg; **c)** (se déplacer) GÉN deslizar; **se laisser ~ le long d'une corde** deslizar ao longo de uma corda; **un cygne/canoë glissait sur le lac** um cisne/uma canoa deslizava no lago; **d)** (ne pas accrocher) [*piston, ski, tiroir, cloison*] deslizar; **leur regard glissait sur l'assistance** o olhar deles/delas percorria a assistência; **e)** (passer insensiblement) ~ **dans le pessimisme** cair no pessimismo; **l'électorat glisse à droite** o eleitorado inclina-se para a direita; **le roman glisse de la comédie au drame** o romance desliza da comédia para o drama; **f)** (ne pas affecter) ~ **sur** [*injure, critique*] ficar indiferente; **g)** (ne pas approfondir) ~ **sur** passar por cima de [*sujet, question, passé*]. 3 *se glisser* *vpr* a) (pénétrer) **se ~ dans** GÉN introduzir-se em; **b)** (se faufiler) introduzir-se; **se ~ derrière un rideau** deslizar para trás de um cortinado; **se ~ dans la foule** infiltrar-se na multidão; **le chat s'est glissé sous la voiture** o gato deslizou para baixo do carro; **c)** (s'insinuer) [*sentiment, erreur*] insinuar-se [*personne, texte*].

- distribuir uma parte dos contextos sob as seções numeradas, normalmente dos exemplos, e apresentar à fim de l'article uma seção agrupando as locuções, as expressões idiomáticas e d'autres phraséologies, como nos artigos que seguem :

di-ri-gir v.t. 1. Dirigir, conduzir, levar. 2. Dirigir, guiar, orientar. 3. Dirigir, voltar, virar. *Dirigió la vista hacia el mar.* Dirigiu o olhar para o mar. 4. Dirigir, endereçar, enviar. 5. Dirigir, dedicar. 6. Dirigir, governar. ■ **dirigirse** v.p. 1. Dirigir-se, encaminhar-se, destinar-se. 2. Dirigir-se, falar. *Es inadecuado el modo como te diriges a tus empleados.* É inadequada a maneira com que você se dirige aos seus funcionários. ■ Não tem sentido de "conduzir veículo". ♦ **Dirigir la palabra.** Dirigir a palavra, falar. **Dirigir tesis.** Orientar teses.

lado sm 1 side: *Um triângulo tem três ~s.* A triangle has three sides. ◊ *no ~ da caixa* on the side of the box ◊ *ver o ~ bom das coisas* to look on the bright side ◊ *Vamos jogar em ~s opostos.* We'll be playing on different sides. ◊ *Vivem no outro ~ da cidade.* They live on the other side of town. 2 (lugar) place: *de um ~ para o outro* from one place to another ◊ *em algum/nenhum ~* somewhere/nowhere 3 (direção) way: *Foram por outro ~.* They went a different way. ◊ *olhar para todos os ~s* to look in all directions ◊ *Foi cada um por seu ~.* They all went their separate ways. LOC **ao lado 1** (perto) (very) near: *Fica aqui ao ~.* It's very near here. 2 (vizinho) next door: *o edifício ao ~* the building next door **ao lado de** next to sb/sth: *Ela se sentou ao ~ da amiga.* She sat down next to her friend. ◊ *Fique ao meu ~.* Stand next to me. **deixar/pôr de lado** to set sth aside **de lado** on its/their side: *pôr algo de ~* to put sth on its side **de lado a lado/de um lado ao outro** from one side to the other **do lado** next door: *os vizinhos do ~* the next-door neighbors **do lado de fora** from outside: *do ~ de fora do teatro* from outside the theater **em/por todo o lado** all over the place **estar/ficar do lado de alguém** to be on/take sb's side: *De que ~ você está?* Whose side are you on? **lado a lado** side by side **passar ao lado** (sem ver) to go straight past sb/sth **por todo(s) o(s) lado(s)** all around: *Havia livros por todos os ~s.* There were books everywhere. **por um lado... por outro (lado)** on the one hand...on the other (hand) *Ver tb OUTRO*

Reproduction 3.2 Articles extraits, respectivement, du *Minidicionário Espanhol-Português/Pt- Es (Atica)* et du *Dicionário Oxford escolar para estudantes brasileiros de inglês*

- fournir un minimum de contextes, ou même ne rien fournir du tout, à proximité des équivalents, et réunir les exemples et d'autres emplois à la fin de l'article, comme dans ces exemples :

je.ter [ʒ(ə)te] vt 1 jogar. 2 lançar. 3 abandonar. 4 atirar, disparar. 5 jogar fora. 6 emitir, proferir, desferir. vpr 7 lançar-se, jogar-se. **jeter en prison** jogar, colocar alguém na prisão. **jeter l'ancre** lançar âncora. **jeter l'argent par les fenêtres** jogar dinheiro pela janela. **jeter quelqu'un dehors** colocar alguém para fora. **jeter un sort contre quelqu'un** jogar mau olhado em alguém **se jeter à l'eau** mergulhar, lançar-se.

rouge [RUʒ] • adj vermelho(lha); (fer) em brasa • nm (couleur) vermelho m; (vin) tinto m • **le feu est passé au rouge** o semáforo ficou vermelho • **rouge à lèvres** batom m.

Reproduction 3.3 Articles extraits, respectivement, du *Michaelis, Dicionário Escolar de Francês* et du *Larousse Brésilien, Dictionnaire Mini*

Les deux premières options sont celles qui se rapprochent davantage de la microstructure d'un DM et sont de fait les plus répandues parmi les DB à visée générale. Dans la pratique pourtant, on observe qu'un même dictionnaire se sert parfois d'organisations différentes selon l'unité traitée, l'uniformisation n'étant pas vraiment la règle. Il faut souligner encore que les DB abrégés et de poche présentent beaucoup moins de contextes et ne fournissent normalement pas la section phraséologique, les informations se concentrant sur les équivalents et souvent, mais pas toujours, sur quelques indications, grammaticales ou contextuelles, pour les choisir.

Le DB le plus détaillé ou qui ressemble le plus au DM n'est forcément pas celui qui répond mieux aux demandes et aux attentes des utilisateurs, normalement pressés lors de la consultation. Ainsi, la microstructure qui concentre toutes les informations sous chaque lexie (acception) entrave davantage la recherche de l'équivalent, puisque sa lecture devient plus lente et, par conséquent, plus fatigante. De plus, la lecture de tout dictionnaire, peut-être davantage que pour d'autres « textes », est naturellement sélective, l'usager n'ayant même pas conscience de toutes les informations apportées dans un article. A ce propos, Alain Rey remarque que :

« Le texte du dictionnaire le plus simple offre déjà une extrême complexité sémiotique, et chaque élément y dépend de la totalité virtuelle d'un message jamais lu. Le modèle de décodage qu'il s'agirait de construire ne peut pas être identique aux utilisations empiriques, toujours partielles, définies par un contexte situationnel unique. L'utilisateur concret du dictionnaire sélectionne et articule les informations au point de ne pas percevoir ce qui a été écrit et de lire le vide. » (Rey, 2008 : 93)

Si l'on prend en compte la fonction principale des DB – la traduction, comme nous l'avons vu plus haut ou plutôt le « transcodage » – la question la plus posée lors de sa consultation, c'est « comment on traduit X d'une langue donnée dans une autre langue ? » dont la réponse est donnée... par un équivalent. C'est pourquoi des études expérimentales sur l'emploi de DB montrent que la plupart des utilisateurs arrête de lire l'article dès qu'il trouve un équivalent à peu près convenable et ne donne plus suite à la recherche pour trouver le meilleur équivalent. En ce sens, et notamment si l'on traduit de la LE vers la LM, un article de troisième type, qui donne un cadre général des équivalents possibles, semble plus pratique, car on va voir la partie syntagmatique seulement si l'on a besoin ou si l'on veut plus d'informations.

Ces considérations peuvent expliquer en partie pourquoi les DB de poche sont les plus employés. Elles touchent également à la problématique de l'apprentissage dont nous parlons plus haut. Dans ce cas, un dictionnaire restreint aux rapports d'équivalence contribue très peu à l'apprentissage, et cela pour deux raisons principalement. D'abord, parce qu'il fournit une information qui est à compléter, sous plusieurs aspects linguistiques et discursifs, par d'autres, et cela autant dans une activité d'expression que dans celle de compréhension. Ensuite, et par conséquent, parce qu'il crée l'idée qu'on peut se passer de ces informations et que la maîtrise du lexique d'une LE ne relève que de la maîtrise d'une nomenclature. Comment alors surmonter ce défi ? La réponse, si elle existe, semble être justement à mi-chemin entre le DM et le DB. Au moins, c'est le parti pris par plusieurs lexicographes au monde entier et sur lequel sont fondés les modèles de dictionnaires imprimés les plus innovateurs des dernières décennies : les dictionnaires hybrides.

Même s'ils se présentent en réalité sous des formes très variées, on peut les réunir en deux groupes : selon le classement de Welker (2008), ceux qui sont qualifiés les plus souvent de *semibilingues*, *monolingues bilingualisés* ou simplement *hybrides*, dont l'application paraît plus large, et qui constituent finalement des « dictionnaires monolingues avec des traductions », d'une part ; et ceux, beaucoup plus rares, destinés à des apprenants d'une LE avec des définitions/explications en LM, d'autre part. Les dénominations et définitions de ces dictionnaires ne sont pas consensuelles. Marellò, qui n'entre pas d'ailleurs dans le détail en ce qui concerne la classification de ce genre de dictionnaire⁸⁷, n'en décrit que deux exemplaires, tous les deux pouvant être classés dans le premier groupe suggéré par Welker.

Pour ce qui est du premier groupe, nous trouvons le plus souvent des dictionnaires fondés sur des DM déjà existants, dont les lemmes et les définitions sont en LE (comme dans les DM) suivies d'équivalents en LM de l'utilisateur (comme dans les DB). L'exemplaire le plus connu est celui de la série *Password* lancé par l'éditeur israélien Kernerman (Reproduction 3.4), dont des corrélats peuvent être trouvés dans d'autres langues que l'anglais et avec certaines variations.

⁸⁷ Selon Atkins (1985, *apud* Welker, 2008 : 360), en Italie les dictionnaires hybrides sont très répandus et connaissent plusieurs variations concernant les combinaisons des éléments. Cela est loin d'être le cas pour la plupart des communautés linguistiques.

string [strɪŋ] *noun* **1** (a piece of) long narrow cord made of threads twisted together, or tape, for tying, fastening *etc.*: a piece of string to tie a parcel; a ball of string; a puppet's strings; apron-strings. □ **barbante, fio**
2 a fibre *etc.*, eg on a vegetable. □ **fio**
3 a piece of wire, gut *etc.* on a musical instrument, eg a violin: His A-string broke; (also adjective) She plays the viola in a string orchestra. □ **corda**
4 a series or group of things threaded on a cord *etc.*: a string of beads. □ **fieira**
■ *verb* – past tense, past participle **strung** [strʌŋ] – **1** to put (beads *etc.*) on a string *etc.*: The pearls were sent to a jeweller to be strung. □ **enfiar**
2 to put a string or strings on (eg a bow or stringed instrument): The archer strung her bow and aimed an arrow at the target. □ **encordoar**
3 to remove strings from (vegetables *etc.*). □ **tirar o fio de**
4 to tie and hang with string *etc.*: The farmer strung up the dead crows on the fence. □ **pendurar por um fio**
strings *noun plural* (in an orchestra, the group of people who play) stringed instruments, ie violins, violas, cellos and double basses: The conductor said the strings were too loud. □ **cordas**

red [red] *noun, adjective* **1** (of) the colour of blood: a red car/dress/cheeks; Her eyes were red with crying. □ **vermelho**
2 (of hair or fur) (of) a colour which varies between a golden brown and a deep reddish-brown. □ **ruivo**
3 (a) communist: Red China; A lot of his university friends are Reds. □ **comunista**

Reproduction 3.4 Articles extraits du *Password, English Dictionary for Speakers of Portuguese*

Le *Señas. Diccionario para la Enseñanza de la Lengua Española* apporte, outre les définitions en LE et les équivalents en LM, des phrases-exemples traduites. Le *Parola chiave* de l'italien comporte une petite grammaire d'usage, la conjugaison des verbes irréguliers, etc. Tous ces ouvrages apportent également un glossaire à la fin dans le sens inverse (LM vers LE) pour les situations où l'utilisateur part de sa propre langue. Il s'agit en effet d'une liste de renvois aux articles, lieu des définitions et de petites illustrations de l'emploi du mot. Si l'on reprend les termes employés avant, nous pouvons dire alors que ces dictionnaires sont *monodirectionnels*, il ne vise qu'à répondre à une seule communauté linguistique, et *bifonctionnels*, parce que par le moyen de ce procédé, il prétend remplir, outre la fonction de décodage, celle dite d'encodage.

La principale différence que ce type de dictionnaire entretient avec le DB classique réside dans sa microstructure. Ses articles sont élaborés de façon à encadrer les équivalents par le moyen de définitions courtes en langue de départ. Ils rendent de la sorte à l'utilisateur allophone l'explicitation du signifié qui est enlevée des DB. Ce procédé accompli, dans une large mesure, l'un des principaux objectifs des DP, au moins en ce qui concerne certaines situations, notamment celles d'un enseignement de LE continu. Il répond en effet à la fois à une demande des enseignants et à une demande des apprenants. Les premiers voient garantis les nombreux avantages qui apportent les DM, à savoir le fait de travailler le sémantisme des mots de façon métalinguistique, d'enrichir de la sorte l'univers lexical des élèves, d'apporter, lorsqu'ils ont recours à des exemples, cette information dans un cotexte qui informe également sur la grammaire... Les apprenants, à leur tour, n'en sont pas déçus, parce qu'ils ont, à la manière de DB, le confort et l'assurance qu'un lien à leur LM procure lorsqu'ils doivent se débrouiller dans un autre

code linguistique. Ils sont donc, à notre avis, les premiers à réussir vraiment à dialoguer avec ces deux publics distincts mais en interaction.

Malgré toutes ces considérations, si ce type d'ouvrage peut servir notablement à la compréhension, nous nous doutons qu'il ne donne pas satisfaction à tout lecteur. L'une des principales critiques avancées dans ce cas est la dimension réduite de leur nomenclature. L'autre concerne les définitions en LE, ce qui pour certains utilisateurs est sans aucun doute un avantage, mais pas pour tous.

Outre ce type de dictionnaire, Marellò mentionne un ouvrage qui mène encore plus loin l'ambition de la bilinguisation, le *Robert-Signorelli*. Proposé par Paul Robert lui-même, ce dictionnaire prétend décrire les langues française et italienne mises en contact à partir d'une analyse interne pour chaque langue. Les définitions fournies dans la même langue du lemme serviraient autant à choisir le bon équivalent qu'à illustrer l'emploi de la lexie. On a finalement deux DM réunis dans un seul ouvrage, ce qui peut être vraiment intéressant pour les études contrastives... Mais pour quel public ? Il apparaît que le texte des articles est trop long, « difficilement lisible », selon les constatations de Marellò (*op.cit.* : 49), observation qui nous amène à penser qu'il serait plutôt indiqué à un public de spécialistes en langue ou d'étudiants dans le domaine.

Le deuxième type, caractérisé plus haut comme un « dictionnaire de LE avec des définitions/explications en LM » se distingue effectivement des dictionnaires précédents du fait qu'il emploie la langue de l'utilisateur comme métalangage dictionnaire pour présenter les lemmes qui viennent en LE. Il se rapproche, par exemple, du « dictionnaire bilingue explicatif » conçu par Béjoint et rappelle, par certains aspects, les premiers dictionnaires consacrés aux langues vernaculaires dans l'Europe du Moyen-âge. Comme le rappelle l'auteure italienne, ces dictionnaires employaient le latin et/ou le grec pour formuler les définitions ou comme indicateurs sémantiques, à l'exemple du *Vocabolario degli Accademici della Crusca* (1612) pour apprendre l'italien et du *Dictionnaire françois-latin* (1573) d'Estienne pour apprendre le français. Dans son étude historique, Quemada (1967) avait suggéré d'ailleurs, pour les premiers DB qui mettent en rapport une « langue moderne » et le latin, publiés au XVI^e siècle, de les qualifier comme « semi-bilingues », étant donné que, à la différence des DB modernes, le latin servait comme langue explicative, et non pas comme une langue véhiculant des équivalents.

En vérité, il s'agit d'un « groupe » d'un seul exemplaire, car le dictionnaire décrit et évalué par Welker est le *Collins Cobuild Student's Dictionary [Bridge Bilingual Portuguese]* paru en 1995. De par la formulation de ses articles, qui mélange littéralement les langues dans des définitions phrastiques, à la façon d'autres dictionnaires fondés sur la base de données *Cobuild*, cet ouvrage ne se laisse pas classer avec les autres. Comme nous pouvons l'attester dans l'exemple emprunté à Welker à propos du lemme *recollet*, après lequel on

lit : *Se você recollet uma coisa, você se lembra dela* ou *Si vous recollet une chose, vous vous en souvenez.*

Ce dictionnaire, qui vise à établir un pont vers les DM destinés particulièrement aux apprenants allophones (les *learners' dictionaries*), constitue finalement une version traduite des DM faits par la maison Collins. Son public-cible est clairement un public débutant en anglais, celui qui n'arrive pas à se servir aisément des DM, et qui n'a pas encore – ou n'en a pas besoin – d'un vocabulaire expressif en LE, sa macrostructure est très restreinte. Malgré cela, Baker et Kaplan, les responsables du projet, veulent attirer l'attention aussi pour les questions de traduction⁸⁸, en suggérant que ce type de dictionnaire ne serait pas seulement utile à l'apprentissage de la LE, mais aussi à des étudiants et à des professionnels de la traduction, puisque les traductions qui y figurent pourraient elles aussi faire l'objet de débats et de réflexions.

Nous doutons, pour notre part, qu'un ouvrage puisse servir à des publics si distincts, toutes ces prétentions étant pourtant à vérifier⁸⁹. Le plus remarquable, à notre avis, c'est la voie qu'il (ré)inaugure dans la LB⁹⁰, marquée par la créativité et même l'audace de formuler des définitions dans la langue de l'utilisateur avec l'insertion de l'unité lexicale en LE. Certes un tel procédé est sans aucun doute très compliqué à mettre en place pour nombre de cas – ce n'est pas par hasard que le dictionnaire présente une macrostructure réduite – et certainement difficile à être mis en œuvre dans certaines langues. Mais il est analogue à ce que l'apprenant débutant ou celui qui maîtrise très peu une LE fait très souvent lorsqu'il essaie de s'exprimer. Il mélange les codes, ou mieux, il utilise les règles grammaticales de sa LM tout en se servant des mots étrangers qu'il connaît. Or, si ce procédé lexicographique n'est certainement pas l'idéal pour le décodage, il peut se révéler, en revanche, un excellent outil d'apprentissage pour un certain lexique de base. Il a sans doute des effets cognitifs efficaces chez l'utilisateur, à qui le dictionnaire « parle » directement dans un langage qu'il peut bien comprendre et donc mémoriser plus facilement.

D'autres observations pourront être faites lors de l'analyse des DB qui nous intéressent le plus. Le rappel de ces données nous donne en tout cas déjà une bonne idée de l'univers

⁸⁸ Nous rappelons que Mona Baker, l'une des auteurs du projet, est professeur à l'Université de Manchester (Grande-Bretagne), responsable pour les études en traductologie, et auteur de divers ouvrages dans ce domaine.

⁸⁹ D'après Humblé (2008, *apud* Welker, 2008), qui fait une analyse plus détaillée de l'ouvrage, ce dictionnaire n'a pas eu de succès commercial et n'est plus trouvé depuis des années, au moins au Brésil, chez les libraires.

⁹⁰ Welker (2008 : 273) nous apprend qu'au Brésil il y a deux propositions de dictionnaire pour apprenants, toutes les deux de l'anglais vers le portugais, qui suggèrent, outre des équivalents, des définitions en LM. Nous rappelons également que cette idée avait été lancée il y a plus d'un siècle, plus précisément en 1899 par Sweet. Dans les années 1940, c'est un enseignant russe qui la reprend, Sčerba, comme nous l'avions vu dans la section historique (§ 3.2).

traité et sur lequel nous approfondissons notre réflexion à partir de nos recherches de terrains.

3.5.3 La configuration des nouveaux outils lexicographiques

Avant de conclure cette section, il nous faut encore resituer le débat à propos de la LB et en particulier de la LP. Comme nous l'avons avancé à plusieurs reprises, nombre de questions que le lexicographe se posait afin de rendre plus performant le DB sur papier ne sont plus pertinentes de nos jours. De même quelques arguments largement répandus contre l'usage de DB lors de la lecture semblent de plus en plus fragiles, notamment si l'on considère la voie de l'hybridation qui a été ouverte. Les nouveaux outils lexicographiques de l'ère de l'informatisation et du Web viennent renforcer cette tendance en franchissant définitivement le cap et en bouleversant autant les ouvrages de référence que le rapport de l'utilisateur avec ceux-ci.

Si les dictionnaires sont avant tout des outils lexicographiques, c'est-à-dire « des ouvrages de référence fonctionnels qui devraient être équilibrés pour assurer l'accès rapide et facile aux données dont les utilisateurs, dans les situations spécifiques d'utilisation, ont besoin » (Wiegand, 1987, cité par Verlinde, 2010 : 2), où l'on doit chercher le bon équilibre entre les données, l'utilisateur et l'accès aux informations recherchées, c'est sans nul doute par des supports informatisés qu'on mène ce projet plus loin. A vrai dire, les outils lexicographiques les plus performants, informatisés, réussissent à réduire la distance entre l'usager et l'objet d'usage, en mettant en avant, plus que les autres, une quatrième dimension : l'interaction (cf. Verlinde, *op.cit.* : 4). En LP, celle-ci est soutenue essentiellement par une configuration multifonctionnelle d'après Tarp (voir en particulier 2009, 2010) où l'on rend compte des trois fonctions suivantes :

- communicative, c'est-à-dire l'outil doit répondre aux besoins de communication des usagers potentiels motivés par des situations extra-lexicographiques,
- cognitive, puisqu'elle vise à l'acquisition de connaissances linguistiques et culturelles,
- opérationnelle, dans le sens qu'elle prétend instruire l'usager à tirer profit de l'outil.

Dans la pratique, cette configuration est mieux réussie par ce que Tarp nomme désormais « leximat », à savoir :

« un outil lexicographique qui consiste en un moteur de recherche permettant l'accès à une base et/ou à l'Internet qui permet à des

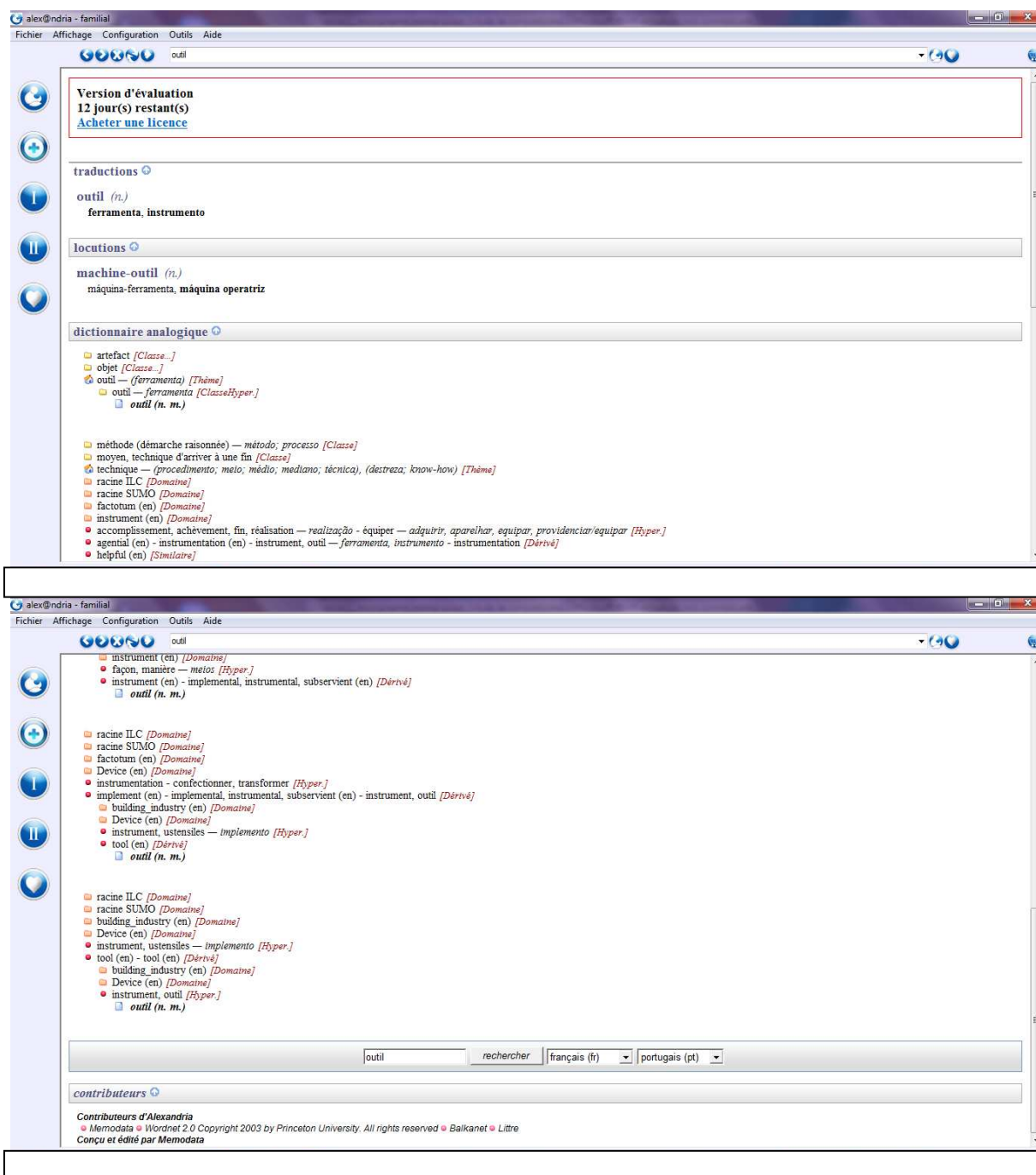
utilisateurs avec un type de besoin communicatif ou cognitif spécifique d'obtenir, par le moyen d'une recherche active ou passive, les données lexicographiques dont ils peuvent extraire les informations susceptibles de répondre à leurs besoins particuliers. » (Tarp, 2008, cité par Verlinde, 2010 : 6)

Cette nouvelle conception d'outil lexicographique repose en réalité sur de nouveaux paradigmes dans la mesure où l'on ne se demande plus « comment réunir le maximum d'information dans le moindre espace ? », mais *quelles données sont à rendre disponibles à l'utilisateur potentiel ?*, ni « comment ordonner cette information afin de faciliter l'accès de l'utilisateur ? » mais *quels liens sont à créer pour répondre à la question posée ?*, ni finalement « quelles informations (types de définitions, d'illustrations, etc.) sont à privilégier afin de mieux répondre à la fonction demandée ? » mais *lesquelles sont à prévoir pour que l'utilisateur y accède lorsqu'il veut, étant à lui de définir la fonction à mettre en relief ?*, etc. Cela est déjà rendu possible grâce à des utilitaires qui intègrent entièrement le dictionnaire, ou plutôt les fonctions dictionnaires, dans l'environnement de travail de l'utilisateur, à l'exemple du logiciel *Alexandria* et plus récemment de la *Base lexical du français* (BLF) déjà mentionnée, entre autres.

Pour ce qui est du premier, il s'agit d'un logiciel très sophistiqué d'aide à la lecture développé par la société française Mémodata, qui le définit comme un « *hypermedia multisource contextuel personnalisable* »⁹¹. En mettant en place un dictionnaire « intégral », *Sensagent* (un dictionnaire multilingue)⁹², qui se sert également de données disponibles sur le Web, comme Wikipedia (pour les noms propres), le Littré, entre autres sources, on peut accéder par un clic sur un mot à des définitions, à des équivalents dans plusieurs langues (22 langues « entrelacées », on nous l'informe sur son site), à des synonymes, à des textes encyclopédiques, etc. La version familiale du logiciel, téléchargeable et payante, s'applique à tout document affiché à l'écran (page web, word, excel...) et donne la possibilité à l'utilisateur d'accéder à une gamme d'outils lexicographiques (DM, DB, encyclopédie, grammaire...) à partir du propre document qu'il est en train de lire. Plus précisément, ce que lecteur voit lorsqu'il emploie ce procédé est l'écran suivant, sur lequel nous voyons le début et la fin de la page :

⁹¹ Voir sa page Internet <http://www.memodata.com/2004/fr/company.shtml> accédée pour la dernière fois le 5 février 2012.

⁹² Nous y reviendrons plus loin.



Reproduction 3.5 Alexandria édition familiale (recherche fr-pt)

Selon ses besoins de consultation, l'utilisateur définit les paramètres pour la recherche : langues de recherche, comme nous pouvons voir tout au bas de la page, et site à consulter qui s'affiche quand on clique sur les boules à gauche, ce qui lui permet de passer d'une information à l'autre sans cesse. Comme le disent ses créateurs, la question qu'on se pose aujourd'hui du point de vue des dictionnaires sur support informatique, c'est

« *quelle structure informationnelle une occurrence de mot doit-elle créer ?* » (cf. page d'accueil sur le web de Mémodata)⁹³.

Cela se vérifie principalement dans cette caractéristique qui, pour nous, représente sans doute le gain le plus remarquable pour une consultation dictionnaire lors de l'activité de lecture : le fait de pouvoir accéder aux lemmes à partir des mots du discours sans qu'il soit besoin, en plus, de « taper » ce mot. Un aspect qui, s'il est banal pour un lecteur maîtrisant assez bien la LE, ne l'est pas pour des apprenants d'un niveau débutant ou d'une maîtrise partielle de l'idiome (par exemple pour ceux qui, tout en parlant couramment un idiome, ne maîtrise pas forcément le langage écrit). Et pour tout autre utilisateur, il constitue de toute façon un grand confort lors des requêtes.

Ce que nous obtenons à l'aide de ce logiciel c'est une *facilité d'accès* à des données. Pourtant, il n'est pas innovateur en ce qui concerne le contenu lexicographique, l'accent étant mis sur l'aspect interactif et visuel de l'outil. En ce sens, Alexandria ne se distingue pas des dictionnaires les plus traditionnels, bien qu'il soit d'une très bonne qualité. Lorsque s'affiche l'article sur l'écran, c'est à une microstructure classique qu'on a accès et c'est à l'utilisateur de continuer sa recherche, comme, par exemple, pour les lexies complexes, l'application n'identifiant que les mots simples. De même, on ne trouve pas de définitions simplifiées, à la différence des DM spécialement faits pour apprenants, ni de définitions en langue d'arrivée lorsqu'on sélectionne deux langues, mais seulement des équivalents avec très peu d'indications sémantiques d'ailleurs. Nous pourrions supposer alors que cet outil n'est pas d'une grande aide pour notre public cible, mais qu'il est plus indiqué, nous semble-t-il, à des traducteurs, à des enseignants, à des étudiants ou à d'autres sujets d'un bon niveau linguistique.

Le *Groupe de recherche en lexicographie pédagogique* (GRELEP), de l'Université Catholique de Leuven, nous offre, à son tour, la BLF qui comprend le DAFLES, un dictionnaire multifonctionnel dont nous avons déjà parlé, des renvois à d'autres sites Internet, dont l'Opus, qui présente une série de corpus parallèles alignés, et plus récemment des outils d'aide à la lecture, à la rédaction et à la traduction pour la langue française. Ces derniers constituent les nouveautés de son portail et se trouvent en phase d'aménagement.

Comme nous avons déjà eu l'occasion de remarquer, le DAFLES constitue, à notre connaissance, le DP le plus performant et innovateur depuis qu'on est passé à l'univers des dictionnaires électroniques⁹⁴. En effet, ses créateurs ont suivi à la lettre les principes de l'approche fonctionnelle en LP, en cherchant à répondre à différentes fonctions

⁹³ Disponible sur www.memodata.com et accédé le 6 février 2012.

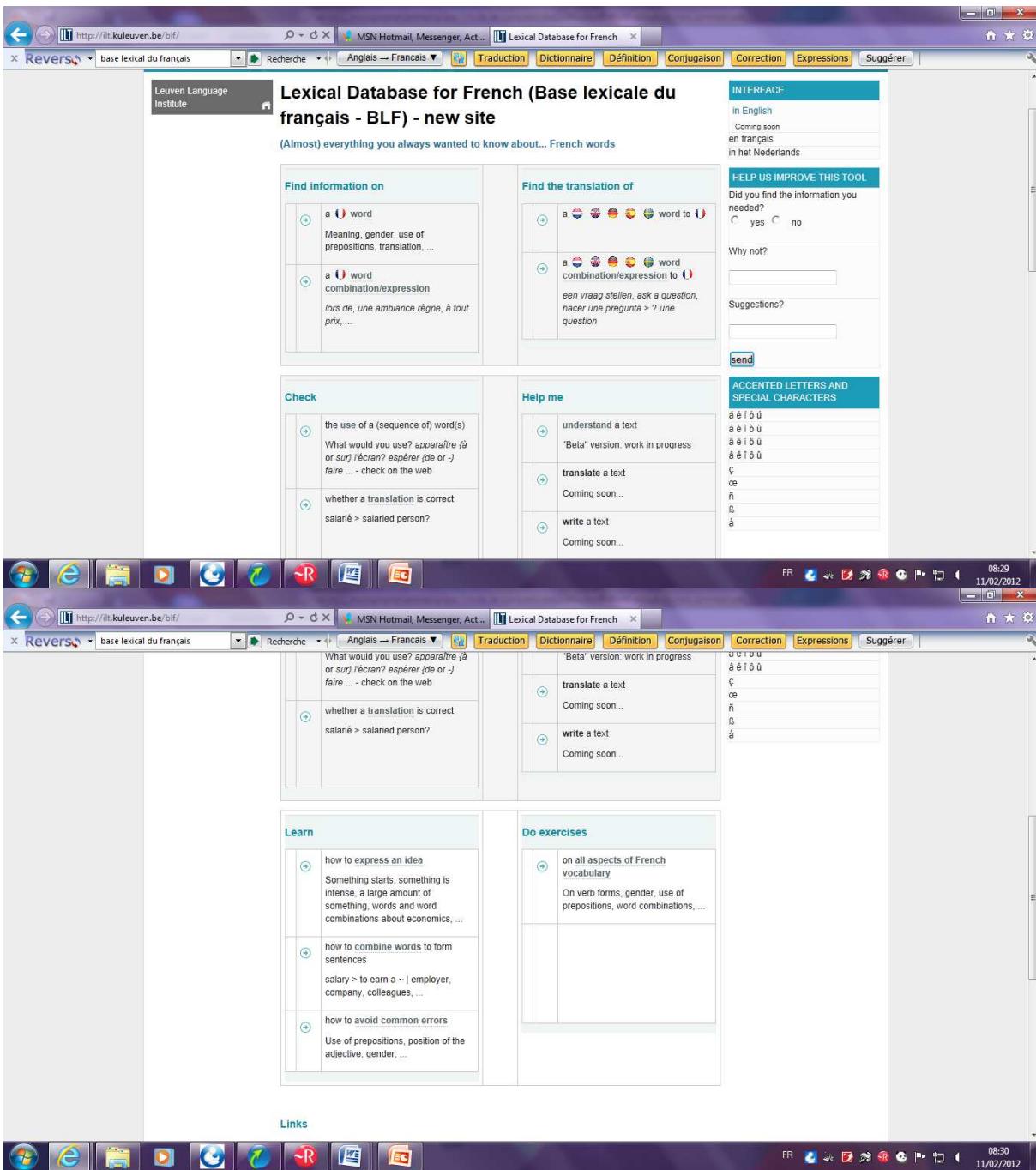
⁹⁴ Pour avoir des informations plus détaillées sur toutes ses fonctionnalités, voir principalement Binon, Selva et Verlinde 2005 et 2009, Binon et Verlinde, 2006.

communicatives ainsi qu'aux fonctions cognitive et opérationnelle. Pour le faire, le groupe de chercheurs responsable de ce dictionnaire a opéré des changements sensibles en termes de conception dictionnaire. Tout d'abord, ils ont identifié six situations extra-lexicographiques dans lesquelles l'apprenant de FLE pourrait se trouver, à savoir :

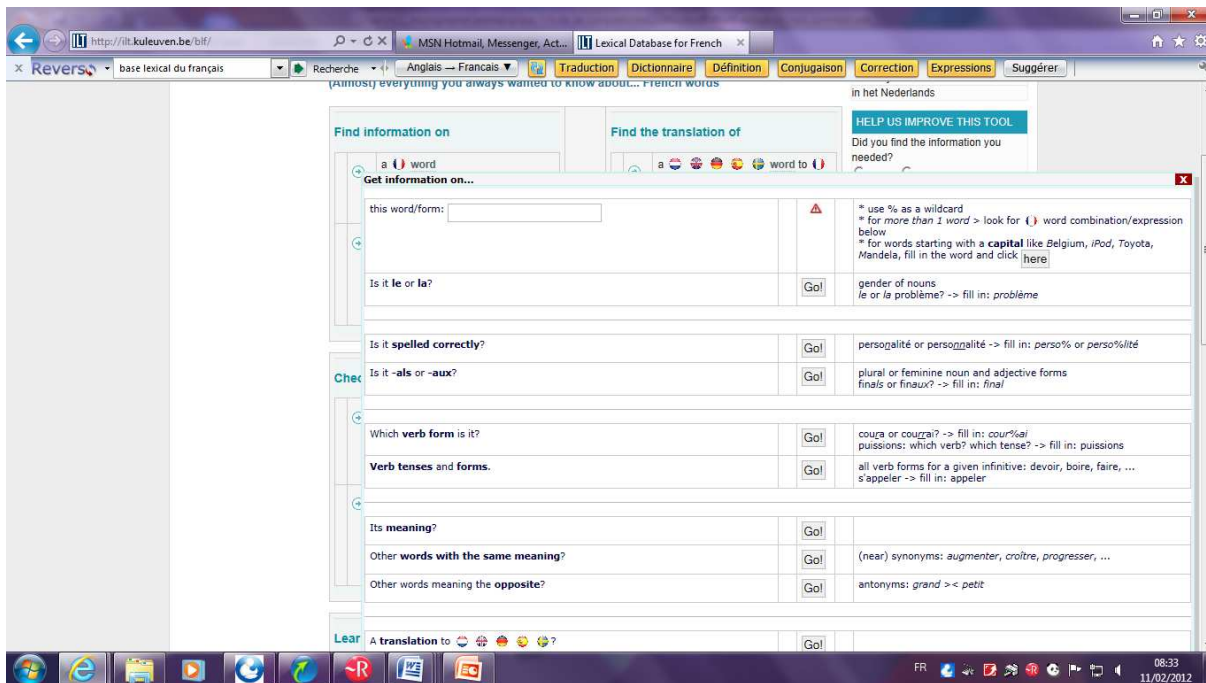
1. il a besoin des informations sur une lexie (simple ou complexe) en français,
2. il a besoin d'une traduction de la lexie,
3. il veut vérifier l'emploi de la lexie,
4. il veut « étudier », augmenter son vocabulaire,
5. il veut pratiquer des exercices,
6. il a besoin que le système l'aide plus directement à la réception, à la rédaction ou à la traduction d'un texte (fonctions les plus récentes).

Pour chacune de ces situations, ils ont prévu des informations structurées séparément dans des « boîtes » spécifiques, qui s'ouvrent dans de nouveaux écrans lorsqu'on déplace le curseur, afin que l'utilisateur puisse avoir accès directement à l'information recherchée, et cela est vrai aussi pour les « microstructures » de chaque boîte. La page d'accueil⁹⁵ (Reproduction 3.6) nous montre ces différentes fonctions et l'écran relatif à la recherche d'informations sur une lexie nous donne un aperçu de ce qu'on peut trouver dedans (Reproduction 3.7).

⁹⁵ Disponible sur <http://ilt.kuleuven.be/blf/> et accédé le 11 février 2012.



Reproduction 3.6 Page d'accueil de la BLF



Reproduction 3.7 Aperçu de la fonction « Find information on » extraite de la BLF

Comme nous voyons, les données sont multiples, le dictionnaire offrant une microstructure assez complète sans que cela en rende difficile la consultation. La présentation des données emploie un minimum de métalangage, des questions directes accompagnées d'exemples orientent l'utilisateur, procédé qui permet de se passer de tout mode d'emploi en rendant l'outil vraiment opérationnel pour lui. Dans ce même souci, nous remarquons l'emploi de l'anglais comme langue d'accès aux informations, ce qui est censé le rendre plus accessible à un public le plus large possible. En plus de cela, il faut attirer l'attention sur la présentation du commentaire sémantique qui s'organise de façon notable tout en s'appuyant sur de vraies reformulations définitionnelles vis-à-vis d'autres DM et en renvoyant à d'autres informations, comme à des exemples tirés d'un corpus journalistique⁹⁶. Nous pouvons le constater dans les extraits ci-dessous (Reproductions 8 et 9).

pour .: outil .:, voir l'un des mots suivants:

outil - *nom* -

- 1a moyen pour réaliser un objectif [+ info...](#)
- 1b petit instrument pour faire un travail [+ info...](#)

Reproduction 3.8 Extrait de l'entrée du mot "outil" du DAFLES

⁹⁶ Les créateurs de la base nous informent que ce corpus est composé de textes français (*Le Monde*, 1998), belges (*Le Soir*, 1998) et québécois (*Le Devoir*, 1998-1999) d'une taille de 75 millions de mots approximativement. On décrit dans le DAFLES les 5 000 lemmes les plus fréquents (cf. Binon, Selva et Verlinde, 2009).

1a un outil est tout moyen avec lequel on peut réaliser un objectif, un but particulier

syntaxe - exemple(s) - traduction(s)

N *On trouve plein d'outils pédagogiques sur internet.*

N de N *Nous investissons 20 millions d'euros pour moderniser notre outil de production.*

trad. approximative > [néerl.](#)

trad. approximative > [angl.](#)

combinaisons de mots

(type de)	<ul style="list-style-type: none"> ◦ des outils de production ◦ un outil de gestion ◦ un outil de marketing ◦ un outil de travail 	<p>ensemble d'éléments techniques qui permettent de réaliser des biens et des services # <i>les moyens de production = les outils de production</i></p>	<p><i>Nous devons moderniser nos outils de production et de transformation pour être compétitifs.</i></p> <p>exemples de corpus</p> <p>exemples de corpus</p> <p><i>Internet est un outil de marketing direct.</i></p> <p>exemples de corpus</p> <p>exemples de corpus</p> <p>exemples de corpus</p>
(grand nombre de)	<ul style="list-style-type: none"> ◦ une boîte à outils 		<p>exemples de corpus</p>

Reproduction 3.9 Extrait de l'article du mot « outil » du DAFLES

Il faut noter qu'on travaille sur deux types de définitions : une première définition brève qui fonctionne comme un indicateur de l'acceptation, et une seconde définition de type « phrastique », inspirée de celles rencontrées dans le *Collins Cobuild* et dans le *Dictionnaire explicatif et combinatoire* (Mel'čuk et al., 1984), qui décrit l'emploi du mot en contexte et procède à une décomposition de son sens. Ce deuxième type de description, qui est accédé selon l'envie de l'utilisateur, ressemble à ce que fait l'enseignant lorsqu'il explique le sens d'un mot en classe, caractéristique qui ajoute sans aucun doute une valeur pédagogique au dictionnaire⁹⁷.

En ce qui concerne les équivalents et/ou les traductions d'exemples pour d'autres langues, en tout cinq idiomes (le néerlandais, l'anglais, l'allemand, l'espagnol et le suédois), nous

⁹⁷ Des explications détaillées sur la formulation des articles du DAFLES sont trouvées dans Binon, Selva et Verlinde, 2009.

avons en réalité un renvoi à d'autres sites Internet (l'Interplot, par exemple). Dans ce cas, comme nous le constatons, il n'y a pas de nouvelles propositions, on ne prête effectivement pas attention aux analyses contrastives des langues. En ce sens, nous rappelons également, à la suite de Binon, Selva et Verlinde (2005) et de Binon, Selva et Verlinde (2009), qu'il a été fait notamment pour répondre à un besoin communicatif de production, d'encodage en FLE, et pour remplir une lacune dans la LP française actuelle. Les auteurs admettent, en outre que :

« Comme pour d'autres applications qui sont offertes par les outils lexicographiques, il faut bien admettre qu'elles [les applications de la BLF] sont davantage réservées aux utilisateurs avertis et aux lexicographes qu'aux apprenants débutants. » (Binon, Leroyer & Verlinde, 2009 : 123)

Ainsi si comparé à des dictionnaires traditionnels, comme le *Petit Robert* ou le *Dictionnaire du français*, dont la macrostructure dépasse le nombre de 20 000 lemmes, il est beaucoup plus modeste, caractéristique qui le rend moins approprié à satisfaire, par exemple, des besoins d'information lors du décodage.

Il n'empêche qu'en plus de cette consultation des fonctions les plus ordinaires du dictionnaire, la BLF nous permet l'accès à celles liées à des tâches communicatives, comme l'aide à la lecture. Comment est-elle mise en œuvre effectivement ? Le principe d'utilisation ne se distingue pas beaucoup de celui déjà créé par le logiciel Alexandria, c'est-à-dire que le lecteur peut accéder, à travers le document même qu'il est en train de lire, à des informations diverses sur les mots censés entraver sa compréhension. Nous constatons cependant quelques différences remarquables en ce qui concerne le procédé créé pour le faire et les informations offertes, dont (cf. Verlinde *et al.*, 2010):

- la préparation préalable du texte qui doit être envoyé par l'utilisateur, permettant qu'un bon nombre d'analyses puissent être effectuées, comme l'identification des lexies complexes, par exemple⁹⁸ ;
- la présentation des informations qui se limitent à celles considérées essentielles pour la lecture et l'accès « personnalisé », c'est-à-dire au lieu de venir en bloc, comme dans un grand article, elles viennent séparées comme l'on a vu plus haut pour le DAFLES (Reproduction 3.10);

⁹⁸ Nous n'abordons pas les détails techniques de cette base de données, mais notamment ce qui est rendu disponible à l'utilisateur pour le moment. Pour avoir plus d'informations à propos, voir Verlinde *et al.*, 2010.



Reproduction 3.10 Fonction « d'aide à la lecture » extraite de la BLF (Verlinde *et al.*, 2010)

- le renvoi, dans un certain nombre de cas, à des pages de sites externes à la BLF par le moyen des raccourcis, ce qui comble dans une certaine mesure ses insuffisances quant à la nomenclature ;
- et, nous ajoutons et le soulignons, le fait qu'on a accès aux définitions en langue française et aux autres données du DAFLES, projetées spécialement pour des utilisateurs allophones.

Il ne fait finalement pas de doute que l'architecture flexible qu'on peut créer désormais pour les dictionnaires conçus sur support informatique rend plus facile la tâche de réunir dans un seul outil les deux fonctions que nous aimerions mettre en valeur pour un public-lecteur débutant en LE : la fonction communicative répondant, le plus souvent, à une situation où l'on veut l'information la plus précise, et la fonction cognitive qui constitue une aide pour intérioriser les savoirs requis pour bien accomplir l'activité en question.

Les possibilités d'organisation et la facilité d'accès que nous donnent aujourd'hui les outils lexicographiques, à l'exemple de ceux que nous venons de décrire, ne représentent pourtant un gain de qualité que si les bases de données sont suffisamment riches et précises quant à leurs analyses lexicales. Deux conditions qui sont, en vérité, intimement liées aux attentes du public envisagé et aux situations qui suscitent ses consultations. C'est en mettant en avant principalement ces deux éléments qu'on va déterminer tout d'abord la constitution d'un corpus de base pour l'extraction des informations macrostructurales et définir ensuite les analyses à effectuer et la meilleure façon de les présenter. Ces procédés relèvent, dans le cadre de la LP, d'une « didactisation » du contenu microstructural.

Dans ce bref survol sur la LP, nous constatons que si les outils informatisés nous révèlent une nouvelle et révolutionnaire configuration du dictionnaire, ceux sur support papier ne sont pas pour autant à négliger. Ils ne nous apportent pas moins que les autres – et dans certains cas, ils nous apportent même davantage – en termes d'analyses et de données

lexicographiques, fruits de réflexions de fond sur l'étude lexicale et les besoins des sujets en tant qu'apprenants de langues.

3.6 Récapitulation et considérations finales

Après avoir situé l'enseignement de lecture que nous envisageons, de même que le public d'apprenants concernés, et après avoir réfléchi sur une acquisition possible du vocabulaire et des notions centrales en lexicologie qui peuvent être à la base d'un tel enseignement-apprentissage, nous consacrons ce chapitre à la LP en développant les aspects suivants :

- d'abord, les réflexions qui aident à en délimiter le champ par rapport à celui de la lexicographie, ce qui ne va pas sans une reprise historique des moments forts sur la considération du dictionnaire comme outil d'apprentissage des langues,
- ensuite, un survol sur des projets en LP et des dictionnaires qui se présentent actuellement aux apprenants brésiliens de FLE,
- le rapport entre l'usage du dictionnaire et la compréhension écrite en LE,
- et finalement le cadre de la LB et les voies qui s'ouvrent de nos jours en tant que des aides lexicales à la lecture-compréhension en LE.

De manière générale, nous avançons que la LP englobe tous les dictionnaires – les DM, les DB, les dictionnaires hybrides... ; pour enfants, jeunes ou adultes ; à destination des locuteurs natifs ou allophones, etc. – cherchant à répondre aux besoins d'informations lexicographiques qu'ont les apprenants pendant leurs parcours d'apprentissage d'une langue. Ces besoins, qui se manifestent le plus souvent lors différentes situations de communication, ont trait à deux niveaux de la connaissance linguistique : le niveau des *informations* et le niveau des *savoirs*. Le dictionnaire pédagogique peut donc jouer simultanément, à des degrés différents, une fonction *communicative* et une fonction *cognitive*, dans la mesure où il est censé réunir des données qui répondent à des questions d'ordre communicatif que se pose l'utilisateur, mais qui peuvent aussi l'aider à faire avancer ses connaissances sur l'usage de la langue qu'il ne maîtrise pas encore.

Il a donc, le dit Tarp (2009), un rapport indirect avec l'amélioration de la capacité linguistique, avec l'acquisition des savoirs linguistiques. Autrement dit il est un outil de consultation sur la langue, comme d'autres ouvrages de référence, qui participe de différentes façons à une démarche d'apprentissage.

Or, l'élaboration d'un tel genre de dictionnaire ne peut se passer des études métalexicographiques (heuristiques) visant à préciser les besoins lexicaux d'un public

d'apprenants spécifique. Il doit refléter de la sorte ses particularités, tout en allant de pair avec un projet pédagogique qui soutient son apprentissage.

Pour reprendre une réflexion faite au chapitre précédent, nous avançons que le DP a ainsi un rapport avec les deux sortes de savoirs impliqués dans l'acquisition d'une langue (cf. Griggs *et al.* 2002) : d'une part, la consultation d'un DP participe du *savoir procédural* (le savoir-faire, la capacité à communiquer) dans la mesure où elle sert d'appui à la communication (à l'action) pour les apprenants, et d'autre part, elle peut les aider à faire prendre conscience des usages de la langue et de sa description, en renforçant par là leur *savoir déclaratif*.

S'il est vrai que ce rapport avec l'acquisition des savoirs linguistiques a toujours été dans le cœur même de l'élaboration des dictionnaires – peut-être est-il l'outil par excellence des classes de langues aussi maternelle qu'étrangères – il est vrai aussi qu'ils s'éloignent des apprenants à proprement parler au moment où d'autres fonctions l'emportent. Cela se passe notamment lorsque le but premier du dictionnaire n'est plus de fournir un support à l'enseignement-apprentissage ou lorsqu'il n'est pas à destination d'un public spécifique d'apprenants. Cela apparaît, par exemple, dans les grands dictionnaires de langue et dans les dictionnaires spécialisés (terminologiques). Les premiers sont faits de recueils exhaustifs de données linguistiques et la description lexicographique qui y est présentée vise plutôt à représenter l'usage que font les communautés parlant une langue à une époque donnée. C'est à une notion d'apprentissage plus large, dans ce cas, dont il s'agit. Cette notion tend à dépasser dans une large mesure les besoins de l'apprenant ou ne correspond simplement pas à ce dont il a besoin. Les dictionnaires spécialisés, de leur côté, lorsqu'ils n'ont pas de visée pédagogique, sont restreints à un public spécifique dont le besoin de consultation n'est souvent pas lié à l'apprentissage linguistique, mais à l'apprentissage des notions relatives à une matière autre que la langue.

La notion de DP devient plus claire lorsque nous reprenons les repères historiques fondés sur des ouvrages dictionnaires et sur les idées qui se sont développées à ce propos au cours des siècles, comme nous voyons dans le rappel suivant.

Antiquité Moyen Âge	et XVI ^e siècle	XVII ^e –XVIII ^e siècles	XIX ^e siècle	1928
5 000 ans – listes lexicales monolingues faites par les Sumériens à visée pédagogique ; 4 000 ans – listes bilingues	DB (langues vernaculaires de l'Europe et le latin) Premiers DM des langues nationales européennes	DM plus pédagogiques avec des illustrations et des exemples <i>Orbis pictus</i> (dictionnaire multifonctionnel allemand-latin)	Sweet avance des considérations sur le dictionnaire dans un ouvrage destiné à des enseignants et à des apprenants, <i>The practical study of language</i>	Thorndike avance des propos dans une conférence en ce qui concerne le DM scolaire (définitions simples, illustrations,

(sumérien et autres langues) Vocabulaires organisés par groupes thématiques mettant en rapport le latin et les langues vulgaires 1930	1949	1963	(1899) 1966	contrôle du lexique par des études de fréquence...) 1971
Palmer, West et Hornby, les « pères » des <i>learners' dictionaries</i> , travaillent notamment pour l'expression en LE en mettant l'accent sur les <i>verbs patterns</i> et les <i>collocations</i> 1972	Michel de Toro lance le <i>Larousse des débutants</i> , le premier dictionnaire d'apprentissage français pour enfants 1977	Toujours dans le cadre de la lexicographie monolingue, le <i>Dictionnaire du vocabulaire essentiel</i> de Matoré mise sur un vocabulaire contrôlé et des exemples attestés 1978/1979	Dubois lance le <i>Dictionnaire du français contemporain</i> dont l'innovation est notamment dans l'approche synchronique et distributionnaliste 1980	Le premier <i>Micro Robert</i> , dirigé par A. Rey, adapté du Petit Robert à destination des collégiens, ce dictionnaire connaît un grand succès notamment à l'étranger 1982
Davau et al. lancent le <i>Dictionnaire du français vivant</i> en introduisant comme type de définition la « phrase-exemple » 1998	Hausmann réfléchit sur l'usage des dictionnaires de français par des apprenants allophones 1999	Parution du <i>Dictionnaire du français langue étrangère</i> 1 et 2 de Dubois, le premier dictionnaire de FLE 2001	Galisson discute et met en avant l'usage de dictionnaires en classe de FLE en lançant le défi de la « lexiculture » 2002	Rey-Debove crée et dirige le <i>Robert Méthodique</i> qui privilégie l'approche morphologique pour la description des unités lexicales
Fourment-Berni Canani lance en Italie l'innovateur <i>Dizionario di apprendimento della lingua francese</i> à destination des collégiens italiens, largement inspiré des idées de Galisson	Parution du <i>Dictionnaire du français</i> (CLE et Le Robert) dirigé par Rey-Debove, à destination des apprenants allophones	Parution du <i>Dictionnaire du français usuel</i> de Picoche et Rolland fondé sur le corpus du <i>Trésor</i>	Tarp et Bergenholtz pose les principes de la « théorie des fonctions lexicographiques »	Le DAFLES, premier dictionnaire pédagogique de langue française fait entièrement en ligne par le Groupe de recherche en lexicographie pédagogique (Université Catholique de Leuven)

Au Brésil, différents projets de DB à destination des apprenants de français se développent dernièrement. Ils cherchent à combler en général des lacunes qu'on a dans notre lexicographie. Aucun de ces projets n'envisage pourtant le public d'apprenants débutants en lecture-compréhension de français. A côté des DB disponibles sur le marché, deux dictionnaires se rapprochent en quelque sorte de nos objectifs : le *Palavra-chave*, le premier dictionnaire semibilingue français-portugais brésilien, lancé très récemment, et le *Guia Prático da tradução francesa* de Rónai, paru en 1967, dont les énoncés définitoires peuvent servir d'inspiration à d'autres projets. Quant au premier, puisqu'il n'a été publié qu'en 2011, il n'a pas encore été testé auprès du public cible, mais des considérations fondées sur d'autres études expérimentales ou théoriques peuvent être faites à propos de ce type de dictionnaire, très diffusé dans d'autres paires de langues. Pour ce qui est du « guide de traduction », sa valeur pédagogique est présente dans deux aspects : d'abord, la mise en relief des difficultés de compréhension (« traduction », selon l'auteur) pour le public envisagé, et deuxièmement, la façon dont on présente les explications, qui viennent toujours en LM et sont illustrées par des exemples. Puisqu'il a été fait de manière très expérimentale, à partir des impressions et de l'expérience de l'auteur, sans aucune prétention lexicographique, il ne peut servir aujourd'hui que d'inspiration à de nouveaux projets.

Ce petit guide, il faut le remarquer, rejoint en effet également l'objectif des premiers dictionnaires occidentaux. Ceux-ci, qui naissent justement de la mise en contraste des langues – le latin et les langues vernaculaires européennes – avaient pour finalité d'aider à comprendre l'écrit, à interpréter les textes, et s'appuyaient sur des gloses discursives.

Or, comme on le sait, les articles des dictionnaires s'éloignent, de par leur projet lexicographique, des gloses, en répondant à des questions autres que celles posées initialement. Malgré tout, les recherches expérimentales montrent qu'ils continuent d'être employés notamment pour assurer la compréhension des écrits. Cela se passe également dans le cadre de l'enseignement des LE, où les DB tendent à jouer ce rôle pour les apprenants, surtout pour les débutants, même s'ils sont très déconseillés par les enseignants. D'une part, ceux-ci mettent en avant une stratégie d'enseignement de la lecture où l'apprenant a tout intérêt à s'appuyer sur ses connaissances préalables, par le moyen desquelles il va formuler des hypothèses et procéder à des inférences de ce qu'il ne comprend pas immédiatement. On intègre de la sorte plusieurs éléments qui sont en jeu lors de la compréhension d'un écrit, tout en ne cédant pas au déchiffrement des mots. D'autre part, à un niveau élémentaire, il reste assez difficile pour les apprenants de s'appuyer sur les seuls indices textuels. D'où leur besoin de consulter le DB, ou plus précisément de s'appuyer sur des informations en LM.

Par ailleurs, on distingue dans le cadre de la lexicographie les activités qui comprennent la lecture, telles que la traduction, la recherche d'une information précise, la compréhension approfondie du contenu d'un texte, entre autres, qui créent finalement des situations de consultation lexicographique particulières. C'est pourquoi dès qu'on pense à un public d'utilisateurs particulier, à son rapport avec la LE et à son besoin de lecture-compréhension, on va forcément aboutir à des conclusions différentes en ce qui concerne les dictionnaires. Il n'empêche qu'un projet peut se nourrir de l'autre. Aussi avons-nous fait appel à deux réflexions menées en ce sens.

D'abord celle de Béjoint qui envisage un DB de « médiation » ou plutôt un « dictionnaire bilingue de décodage ». Celui-ci, à la différence des DB conventionnels, devrait restituer dans la langue du lecteur le sens des éléments lexicaux d'une LE. L'auteur s'appuie, dans un premier temps, sur l'idée que *traduire* ne se confond finalement pas avec *lire* pour comprendre. Dans ce dernier cas, le lecteur ne maîtrisant suffisamment pas la LE a besoin d'un « élucidateur » adapté à sa compétence linguistique et culturelle. Cela peut être bien un équivalent dans la langue de l'utilisateur, mais peut être aussi, selon le cas, une définition, une image, un exemple... bref, l'élucidateur peut varier d'un mot à l'autre. Dans un second temps, il distingue *la compréhension lors d'un apprentissage* et *la compréhension lors d'une activité de lecture* (de décodage) : le public lecteur concerné ne veut pas approfondir sa connaissance de la LE, il a besoin de lire – et certainement de ne pas tout comprendre – pour des raisons liées à sa profession, à ses activités intellectuelles, etc. Un projet lexicographique destiné à ce public ne devrait donc pas rendre compte de l'aspect pédagogique, selon l'auteur, il ne viserait pas l'apprentissage, et s'appuierait sur quelques modifications du DB conventionnel. Pour être bref, ces modifications se centreraient notamment sur la création d'un métalangage et sur la réduction du DB à l'essentiel pour la lecture.

Pour notre part, si nous rejoignons en grande partie les considérations de l'auteur, nous remettons quand même en question deux points :

- premièrement, la distinction entre « dictionnaire bon à l'apprentissage » et « dictionnaire bon à la lecture » ne semble plus se justifier de nos jours, où l'informatisation des données crée les conditions permettant de prévoir toutes sortes de données lexicographiques qui peuvent être utiles à l'utilisateur envisagé, de même que de prévoir différents parcours de consultations ;

- deuxièmement, il nous semble qu'un tel public, qui n'est pas composé d'apprenants à proprement parler, mais des sujets liés à différents domaines ayant besoin de lire, régulièrement ou sporadiquement, des documents dans une LE, ont besoin à plus forte raison d'un DP, c'est-à-dire des données lexicographiques suffisamment « didactisées » pour qu'ils puissent se passer très tôt d'un enseignement.

En ce sens, il est important de s'interroger, à notre avis, sur la nature de cet apprentissage explicitement « partiel » de la LE qui passe forcément par une prise d'autonomie précoce vis-à-vis d'un enseignant ou d'un enseignement.

Hausmann, à son tour, propose ce qui devrait être privilégié pour un DB d'apprentissage à destination des apprenants avancés de FLE. Sa réflexion porte sur un vocabulaire dit « passif », c'est-à-dire qui serait à la base de la compréhension écrite et essaie de répondre, en gros, à la question « quels mots demandent un *effort d'apprentissage* pour qu'on puisse lire aisément en français ? ».

La problématique touche, dans ce cas, à la sélection du vocabulaire en particulier, y compris au matériel textuel où l'on doit le puiser. Il part du présupposé que la plupart des mots ne sont pas à apprendre : soit parce que leur compréhension est facilitée par des rapprochements intralinguistiques, où seuls les mots-bases sont à apprendre, soit parce que les similitudes morphosémantiques entre les langues, ce qu'on appelle les « transparences linguistiques », facilitent la compréhension. A partir de ces deux dimensions, on pourrait établir le critère de pertinence pédagogique qui déterminerait le vocabulaire « passif » à sélectionner pour un public donné.

Si ses considérations concernant la sélection du vocabulaire à acquérir pour bien lire sont pertinentes, elles ne le sont pas, nous semble-t-il, en ce qui concerne tous les aspects avancés par l'auteur. D'abord, il faut rappeler qu'il reste assez difficile de s'appuyer sur ces critères de rapprochements *intra* ou *interlinguistiques* pour sélectionner le lexique. En dépit des différentes natures de ces rapprochements, un seul et même argument doit être admis : le mot en contexte, pris dans la chaîne syntagmatique, tend à rompre toutes sortes de régularités, donc celles qu'on peut établir entre les mots dérivés d'une même base, qu'ils soient pris dans un même idiome ou qu'ils soient identifiés par les liens entre les langues. Si tous les lecteurs s'appuient sur des rapprochements linguistiques tout naturellement lors de la lecture – l'un des procédés qui est à la base de l'inférence du sens – cela reste tributaire des éléments du contexte, de la situation de communication qui apparaît, d'une certaine façon, cristallisée dans les genres discursifs. Comment alors les prévoir afin d'en faire l'économie dans un recueil lexical ? Et comment, dans un tel projet, rendre compte des expressions, des phraséologies, des locutions, bref de toutes sortes d'unités lexicales attachées à ce vocabulaire si on l'élimine ? Finalement, comment prévoir les associations qu'un lecteur-apprenant peut faire si elles sont aussi particulières que ses lectures ?

Ainsi en admettant, comme nous l'avons fait auparavant, que les travaux qui mettent en relief l'analyse morphologique ou même étymologique peuvent être utiles à l'apprenant, c'est moins en tant que critère de sélection qu'en tant que des informations à fournir à côté d'autres. En les excluant, on ne peut pas l'oublier, on exclut tout ce qui va avec ce

vocabulaire, y compris la possibilité de douter de l'interprétation (l'association) qu'on a faite dans une situation de lecture donnée.

Deuxièmement, nous nous interrogeons sur l'efficacité d'une méthode qui classe de la sorte le vocabulaire, c'est-à-dire qui sépare les mots utiles pour comprendre et ceux utiles à l'apprentissage pour comprendre les écrits. Comment pourrait-on séparer, et par conséquent décider à la place du lecteur, ce qui lui pose, en amont, un problème de compréhension et ce qui lui pose, en aval, un problème d'apprentissage, si l'on sait que cela est lié étroitement aux difficultés et aux conditions de lecture personnelles ? Aussi tendons-nous à croire que, d'après ces considérations comme dans les autres, on ne peut pas séparer *la lecture de l'apprentissage*. S'il y a une sélection à faire, celle-ci relève plutôt des genres de discours à privilégier, le matériel de composition d'un corpus, que du vocabulaire à proprement parler. De même que la prise en considération du niveau d'apprentissage d'un public donné aura des effets plutôt sur les types de données lexicographiques à fournir, qui peuvent, elles, se distinguer d'une unité à l'autre, que sur la sélection du vocabulaire dans le cas spécifique de la lecture.

Nous pouvons conclure de ce qui précède que :

- la fonction d'aide à la lecture ne va pas de soi en lexicographie,
- la lexicographie centrée sur la compréhension écrite d'un public allophone demande un travail à part qui prend en compte la situation d'écrit et le public envisagé, notamment son niveau de maîtrise linguistique et son rapport avec la LE,
- cela relève d'un travail sur la présentation des données au sein des articles, sachant qu'on a le moyen aujourd'hui de ne plus se soucier de l'espace pris pour les informations ni de l'accès à une information précise si l'on considère les dictionnaires sur support électronique.

La LB qui sert de point de départ pour ce type de projet lexicographique est, elle aussi, bouleversée par les possibilités qui se présentent aujourd'hui pour la production de dictionnaires. On voit des effets en particulier sur les éléments suivants : le cumul de données, la représentativité du langage concerné (due à une collecte plus performante et à un traitement d'information de plus en plus raffiné), la configuration du dictionnaire et les possibilités d'accéder aux informations, ce qui permet à un même outil de répondre à plus d'une fonction. Par là, c'est toute la typologie des DB qui tend tout de même à se transformer, les avantages d'un DB de poche – le plus employé, comme nous l'avons vu – pouvant désormais s'associer aux avantages des DB les plus puissants.

Malgré tout, il reste toujours le défi de la rédaction des articles, de leur organisation, du choix des informations, de la meilleure distribution, etc. De nombreuses expérimentations en termes de microstructure ont été réalisées en LB. Et pourtant l'information la plus

recherchée, en particulier dans les situations de compréhension écrite, c'est l'équivalence. Ce qui n'a pourtant pas d'intérêt pour l'apprentissage, comme les enseignants ne se lassent de le répéter, car il s'agit d'une information qui peut fausser le sens, et cela d'autant plus qu'on ne maîtrise pas assez la LE.

De ce fait, on a proposé la solution pédagogique suivante : réunir les informations d'un DM et les équivalents, ce que l'on trouve dans les dictionnaires « semibilingues », ou alors apporter des définitions en LM. Ces ouvrages parviennent à satisfaire, d'une certaine manière, autant les attentes de l'enseignant que celles de l'apprenant, et constituent de la sorte un pas en avant vers un dictionnaire pédagogique. En ce qui concerne la fonction cognitive, « l'hybridation » dans les articles correspond à l'expérience la plus intéressante pour un public d'apprenants débutants en LE, mais peut-être est-elle aussi la plus difficile à mettre en œuvre de manière exhaustive.

Si l'on envisage le dictionnaire sur support informatisé, un tel projet peut être mené encore plus loin. Outre la possibilité de mieux intégrer les fonctions communicative et cognitive, l'informatisation du dictionnaire rend possible la mise en œuvre de la dimension « interactive » de la consultation. C'est à l'utilisateur dans ce cas de choisir son parcours de consultation selon son envie et ses besoins.

Cela est déjà mis en place par des utilitaires d'aide à la lecture et à l'écriture performants, par exemple, qui intègrent plusieurs outils disponibles sur le Web, dont des dictionnaires. En situation de lecture spécifiquement, le lecteur peut accéder, par le moyen d'un tel logiciel, directement du document qu'il est en train de lire sur l'écran, à l'information lexicale recherchée. Autrement dit la requête d'un mot est faite à partir de l'écrit lui-même, ce qui constitue un gain de confort considérable.

Si ce nouvel outil peut rappeler le rôle joué par les gloses textuelles qu'on pratiquait autrefois ou que l'on pratique encore dans certains documents pédagogiques, cela est encore loin d'être le cas en réalité. D'une part, il reste difficile de faire coïncider automatiquement l'unité recherchée en contexte à la lexie (l'acception) correspondante. D'autre part, il reste du travail à faire en ce qui concerne la didactisation de l'information fournie, où le meilleur choix sera sans doute le contenu le mieux adapté au public envisagé. Ce travail passe encore par la mise en contraste des langues et des cultures de même que par des études sur le terrain afin de repérer, au moins pour ce qui est de l'essentiel, les difficultés du lecteur visé.

CHAPITRE 4

L'usage de dictionnaires par des apprenants de français instrumental : les recherches expérimentales

*« L'élève doit faire revivre ce qui est,
au sens propre du terme, à l'état de lettre morte. Il doit, par une activité propre,
produire du sens avec un interlocuteur muet, qui ne confirme ni infirme,
qui ne juge ni évalue les hypothèses que fait
explicitement ou implicitement le lecteur pour donner du sens.
Cet interlocuteur se présente comme un ensemble de formes morphologiques,
syntaxiques, lexicales articulées entre elles. »*

(B. Lahire, 2008, p. 89)

Comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent, l'élaboration des dictionnaires a toujours été intimement liée à des besoins précis d'informations linguistiques d'un public visé. Certes, cette préoccupation se manifestait parfois davantage en théorie que dans la pratique ; parfois elle n'était perçue que dans l'aspect matériel de l'ouvrage, le lexicographe se déroband à toute reformulation de contenu ; et, très souvent, elle se fondait plutôt sur des besoins supposés que sur de réelles constatations de la part du lexicographe. Dans tous les cas, elle n'a pourtant jamais cessé d'orienter en quelque sorte la production des dictionnaires, en poussant les spécialistes du domaine à créer des solutions astucieuses à des défis auxquels ils étaient confrontés. On le voit particulièrement dans le cadre de la lexicographie pédagogique, lieu où, si le lexicographe n'est pas lui-même enseignant, il côtoie de très près celui-ci. Cette tendance ou cette « mission » s'accroît de plus en plus dans les dernières décennies du fait de l'informatisation qui vient bouleverser le processus d'élaboration et le produit qui en résulte en permettant une meilleure adéquation de celui-ci aux publics les plus variés.

Favorisée par ces nouvelles conditions, la lexicographie se nourrit à plus forte raison de recherches empiriques sur les usagers et les usages de dictionnaires. Elles deviennent tellement importantes pour les études métalexicographiques que certains auteurs, notamment les germanophones, les considèrent comme un sous-domaine de celles-ci, comme Hausmann (1985), Wiegand (1989), Hartmann & James (1998), tous cités par Welker (2006), qui en fait d'ailleurs un grand recueil des travaux menés dans le monde

entier. La motivation et la justification de ces recherches se révèlent finalement une évidence dans la mesure où :

« Les besoins d'information qui peuvent susciter une consultation lexicographique ne sont jamais des besoins abstraits et généraux, mais des besoins bien concrets et spécifiques qui sont toujours étroitement liés à un certain usager potentiel qui se trouve dans une situation sociale et extralxicographique spécifique donnée [...] » Tarp (2008 : 48, souligné par l'auteur).

Cependant ces recherches peuvent être remises en cause du fait d'un nombre généralement peu représentatif d'informateurs et du fait de la difficulté de leur application de par la nature elle-même de l'objet de recherche. En effet il s'agit de vérifier l'usage d'un outil trop banalisé pour que les usagers aient conscience de l'usage réel qu'ils en font, comme le remarque également Tarp (2008). Ces recherches sur le terrain restent pourtant un point d'appui pour le chercheur qui, averti des insuffisances de ses enquêtes et de la restriction du cadre de leur application, doit souvent combiner différentes approches, ainsi qu'avoir recours à sa propre compétence théorico-déductive tout en se gardant d'avancer des généralisations outrancières.

Dans ce qui suit, nous rappelons, premièrement, quelques questions qui sont au cœur de ces recherches en justifiant notre décision de mener nos propres collectes de données auprès d'étudiants brésiliens de FI. Dans les sections suivantes, nous présentons les questions que nous nous sommes posées et décrivons enfin nos deux recherches sur le terrain réalisées dans le cadre de cette thèse.

La première recherche, à caractère plutôt prospectif, a pour but de mettre au jour le profil de l'apprenant concerné, son rapport avec le matériel de référence employé lors de la lecture en français et l'effet d'usage de cet outil pour la construction du sens. La seconde recherche, plutôt qualitative, prétend vérifier l'effet de la consultation du dictionnaire dans l'apprentissage lexical à moyen terme, en comparant les résultats obtenus à partir de l'utilisation de deux types de dictionnaires : un dictionnaire bilingue sur papier et un dictionnaire multifonctionnel disponible en ligne.

4.1 Considérations préliminaires

Pour bien mener une recherche empirique sur l'usage de dictionnaires, quelques impératifs particuliers sont à respecter, dont la considération des *situations d'usage* de l'outil, la définition de *l'objet de recherche*, c'est-à-dire ce sur quoi porte vraiment la recherche, et la parfaite adéquation des *méthodes* d'investigation aux deux premiers.

Après avoir passé en revue les auteurs qui se sont penchés sur une systématisation des caractéristiques possibles relatives aux situations d'usage d'un dictionnaire pour l'exécution de ce type de recherche, Welker (2006 : 14) en fait une synthèse en relevant les variables suivantes :

- *l'utilisateur* concerné et ses compétences linguistiques (en LM et/ou en LE), par exemple, s'il s'agit d'un enfant ou d'un adulte, d'un apprenant de LE d'un niveau débutant, intermédiaire ou avancé, d'un enseignant, d'un traducteur, etc.,
- *le type de dictionnaire* dont l'usage fait l'objet de recherches, car il peut être monolingue, bilingue, hybride, plus ou moins dense, porter sur la langue générale ou sur un domaine spécialisé, se présenter sur support papier ou électronique, etc.,
- *la langue ou les langues* en question, étant donné qu'on peut vouloir mener une recherche sur la LM ou des LE, et alors on doit sans doute prendre en compte également la proximité entre elles,
- *la circonstance d'usage* du dictionnaire, c'est-à-dire on vérifie son emploi pour la compréhension lors de la lecture et/ou pour la rédaction (en LM ou en LE), pour aider à la traduction, comme support d'apprentissage du vocabulaire⁹⁹, etc.,
- *l'habileté* de l'utilisateur à manier l'outil lexicographique et en tirer le profit maximum, pour lequel on se pose les questions : a-t-il reçu des instructions sur l'usage du dictionnaire ? a-t-il l'habitude de l'employer ? l'emploie-t-il de façon adéquate ? etc.

Tono (2001, *apud* Welker, *op. cit.*) considère également à juste titre la *motivation* qui suscite l'emploi du dictionnaire – *l'emploie-t-on parce que l'enseignant nous le demande ou bien parce qu'on en a envie ou besoin ? Utilise-t-on le dictionnaire recommandé ou celui qui nous plaît davantage ?* etc. – et les *stratégies d'apprentissage* (et d'enseignement) mises en valeur parmi lesquelles les dictionnaires peuvent avoir une place ou non. Ces derniers points ont trait en effet à une possible interférence enseignante dans le rapport de l'utilisateur avec l'outil lexicographique, ce qui doit bien être pris en compte dans le cadre d'une recherche centrée sur les apprenants suivant une formation.

⁹⁹ Ces circonstances se déclinent en vérité à des motivations encore plus précises, telles que : le besoin de s'assurer du sens d'un mot ou de vérifier son orthographe, les règles de son emploi ou alors le registre de langue, etc.

Quant à l'objet central des recherches, c'est-à-dire ce qu'on cherche effectivement à observer, il y a des différences importantes également. Une recherche peut porter sur une donnée bien spécifique ou sur un dictionnaire spécifique ; d'autres peuvent recenser les opinions que les usagers – apprenants, enseignants, traducteurs, etc. – ont des dictionnaires, ce qui ne se confond pas avec le profit réel qu'ils en tirent, entre autres questions. Le chercheur, pour sa part, doit en tout cas pouvoir bien distinguer « l'usage effectif » que le public fait du dictionnaire et « l'effet de l'usage » de ses consultations pour décider de la meilleure méthode. Le premier demande plutôt l'observation et/ou une enquête ou entretien, alors que le deuxième ne peut en principe se passer des tests de contrôle. Bien souvent, on a recours à plus d'une stratégie de recherche pour l'obtention de données, dont Welker (*op cit.*) en identifie les cinq principales :

- l'application de *questionnaires*, l'un des procédés les plus utilisés, parce qu'il permet de recueillir des données d'un grand nombre de participants, de même qu'il se révèle utile pour obtenir des renseignements génériques sur les participants, les dictionnaires qu'ils ont l'habitude de consulter, ainsi que leur avis sur ces ouvrages ;
- la réalisation *d'entretiens* avec les participants, qui est beaucoup moins courante que la première du fait qu'elle prend plus de temps et peut poser quelques difficultés d'application, mais présente l'avantage de rapprocher le chercheur du participant ;
- *l'observation* des participants pendant une activité qui demande l'emploi du dictionnaire, méthode qui peut se réaliser de différentes façons, telles que « ouverte ou cachée », « activement participative ou passivement participative », « enregistrée de façon structurée ou de façon libre », « sur le terrain ou en laboratoire », etc. ;
- l'emploi de *protocoles verbaux*, lorsque les participants décrivent par écrit ou oralement leur manière de procéder lors de consultations du dictionnaire, ou tout ce qu'ils pensent pendant les activités qui demandent des consultations ;
- la réalisation de *tests et d'expérimentations*, procédés qui permettent d'estimer réellement l'effet de l'usage d'un dictionnaire et, selon Zöfgen (1994, *apud* Welker, *op. cit.* : 33), sur lesquels se fondent les vraies études empiriques.

Ces derniers présentent des particularités selon l'objet de recherche et les objectifs visés, pouvant être eux aussi classés comme suit :

- *l'étude pré-expérimentale*, pour laquelle on fait soumettre les participants à un test dans un premier temps (la compréhension d'un document écrit à des apprenants de FLE sans consultation du dictionnaire), et l'on refait ce test avec les mêmes

participants tout en introduisant une nouvelle variable (la permission de consulter le dictionnaire pendant l'activité, par exemple), appelée également « pré-test et post-test » ;

- *l'étude quasi-expérimentale*, où un groupe de sujets, choisi de façon non-aléatoire (il doit avoir certaines caractéristiques précises, par exemple, avoir le même nombre d'heures de classe de FLE), est divisé en deux sous-groupes pour la réalisation des tests : un sous-groupe dit « expérimental » dans lequel on introduit une condition nouvelle (l'emploi du dictionnaire, par exemple) et un sous-groupe dit « contrôle » pour lequel on n'introduit pas la variable indépendante (sans consultation du dictionnaire, par exemple) ;
- la *vraie expérimentation* où l'on applique des tests, dans des conditions précises, à plus d'un groupe sans pour autant choisir les sujets, leur participation étant aléatoire.

Toutes ces expérimentations ont des avantages mais aussi des limites, c'est pourquoi très souvent les chercheurs réalisent des études « pilotes ». Le plus important en tout cas, c'est de trouver le montage le plus adapté à ce qu'on prétend vérifier, ainsi que de réunir les conditions pour une efficacité maximale... ce qui ne veut pas dire, bien entendu, parfaite, toutes les recherches présentant des aspects plus ou moins faibles. Comme nous le disions avant, bien que la recherche expérimentale contribue souvent à faire avancer la LP, elle ne peut pas être prise pour la panacée.

Considérées donc à leur juste place, il est sans doute intéressant que les recherches empiriques se multiplient. Ainsi, en plus de ce qui a été exposé jusqu'ici, notre motivation pour mener des recherches sur le terrain est liée au fait qu'on ne trouve – à notre connaissance – qu'une seule recherche réalisée sur l'usage de dictionnaire et ce public spécial d'apprenants de FLE, celle de Coura Sobrinho datant de 1998.

Son étude, faite pour l'obtention du grade de *Mestrado* et soutenue à l'Université fédérale de Minas Gerais (à Belo Horizonte, Brésil), présente plusieurs mérites, dont la revue de la littérature accessible à cette époque-là et la rigueur de sa recherche empirique. C'est en outre l'une des premières recherches menées dans le cadre de la LP sur les étudiants brésiliens.

Par le moyen d'une collecte de données effectuée en classe de FI (appelé par l'auteur « Pratique de lecture en français ») sous contrôle du chercheur donc, Coura Sobrinho a procédé à une étude quasi-expérimentale constituée de plusieurs étapes, en mettant en évidence, entre autres :

- le fait que les participants qui ont eu les meilleurs résultats sans avoir recours au dictionnaire sont ceux qui ont su mieux tirer profit également des consultations,

- par contre, le fait que ceux qui n'ont pas su bien profiter des consultations sont ceux qui méconnaissaient le plus l'outil lexicographique,
- les catégories lexicales les plus recherchées par les participants lors des activités de lecture, à savoir les noms, les adjectifs (notamment ceux fondés sur le participe passé), les verbes et les adverbes,
- leur habitude de consultation du dictionnaire qui ne précède jamais une première tentative de compréhension globale du document,
- et le fait que l'emploi du dictionnaire aide ces lecteurs lors de la compréhension de documents écrits, donnée qui confirme son hypothèse de départ.

Cette étude qui visait à « *analyser l'usage du dictionnaire en classe de langue étrangère lors de la lecture de textes authentiques* » (Coura Sobrinho, *op. cit.* : 16) s'est pourtant centrée sur la vérification de l'emploi d'un objet plus précis : l'effet de l'usage d'un DM, plus précisément du *Petit Robert*, le seul ouvrage autorisé à être consulté lors de l'application des tests¹⁰⁰, ce qui s'écarte de nos objectifs et de nos présupposés. En outre, le test adopté par le chercheur afin d'évaluer la compréhension des apprenants de FLE ne se fonde que sur la « traduction », une stratégie investigatrice sur laquelle nous nous interrogeons beaucoup, puisqu'elle met en jeu d'autres compétences que la seule compréhension et requiert absolument un bon niveau de maîtrise de la LE.

Toutes ces considérations, en plus de ce qui a été exposé et discuté dans les chapitres précédents, nous ont amenée à construire les études expérimentales que décrivons par la suite.

4.2 Renouveau de la recherche sur l'usage du dictionnaire et son effet chez des apprenants de français instrumental

4.2.1 Cadre de la recherche, questions de départ et objectifs

Notre première recherche empirique, bien qu'elle soit plutôt ouverte, puisque nous n'avons pas imposé l'emploi d'un dictionnaire spécifique, est centrée sur l'usage du DB. Ce choix se justifie, d'abord, en raison des réflexions faites dans les chapitres précédents, qui intègrent des commentaires sur les résultats de recherches et d'enquêtes variées déjà

¹⁰⁰ L'auteur se garde de détailler les raisons pour lesquelles il analyse l'usage de ce dictionnaire, en déclarant seulement que « *on a décidé d'analyser l'usage du dictionnaire monolingue de français comme une ressource qui facilite la compréhension de la lecture en LE, en raison des besoins des apprenants qui suivent les cours de lecture au CENEX / FALE et de l'absence d'études consacrées spécifiquement à l'emploi de dictionnaires de français dans le cadre de l'enseignement de FLE* ». (Coura Sobrinho, 1998 : 16)

réalisées sur des apprenants de LE, et, en deuxième lieu, en raison de notre propre expérience en tant qu'enseignante de FI.

Comme nous disions tout au début de cette thèse, l'une de nos motivations pour chercher le rapport entre l'enseignement-apprentissage de la lecture en FLE et l'usage du dictionnaire vient de la constatation en classe de FI que la plupart des élèves débutants ne pouvaient pas se passer de la consultation du DB. Malgré notre insistance initiale pour qu'ils le délaissent ou pour qu'ils fassent usage d'un DM, c'est eux qui, par leurs transgressions répétées, ont fini par nous convaincre que le DB n'était pas si « mauvais ». Notre petite étude pilote (Loguercio, 2007) – qui est à l'origine de notre projet de thèse – montrait par ailleurs que presque tous nos apprenants, de niveau 1 et 2, employaient assez fréquemment le DB. Parfois cette consultation était combinée à d'autres, comme à un DM ou à un site Internet, notamment quand ils se sentaient plus sûrs dans leur démarche, jamais pourtant tout au début de l'apprentissage.

Ces constatations se sont manifestées comme des évidences à mesure que nous avançons dans nos études sur, d'une part, l'acquisition d'une compétence de lecture en LE, et, d'autre part, sur l'acquisition d'une LE, les deux processus déclenchés par cette formation. Quant à la première, nous avons vu, *grosso modo*, que certains éléments ont un rôle essentiel bien qu'ils ne soient pas soulignés de la même façon par les études ni par les méthodologies d'enseignement. Il en va ainsi des informations extratextuelles, car elles intègrent l'acte de lecture dans la mesure où elles forment les réalités subjectives des individus, et du lexique, moyen d'entrée dans le « tissu » textuel. Quant à la seconde, les études nous montrent finalement le rôle médiateur, sur tous les plans de cette acquisition, qui est joué par la LM. On n'apprend pas une nouvelle langue en excluant nos « toiles verbales » (Bogaards, 1994 : 147), c'est-à-dire nos acquis linguistiques et communicationnels déjà consolidés, mais en s'y appuyant. D'où il s'en suit que les équivalences établies entre notre LM, ou d'autres langues déjà maîtrisées, et l'idiome à apprendre constituent une aide sans doute incontournable au départ.

Si pour les enseignants de LE de façon générale cette question n'est parfois pas bien acceptée, pour ceux qui se consacrent aux études métalexigraphiques, elle est tout à fait admise. Poussées très souvent par leurs expériences en tant qu'enseignants de LE (à l'exemple de Hausmann, de Fourment-Berni Canani, de Baker...) et par les constatations tirées des pratiques de lecture, qu'elles soient fondées ou non sur des recherches empiriques (à l'exemple de Bogaards et de Béjoint), ces théoriciens tendent à partir de la réflexion sur le DB¹⁰¹.

¹⁰¹ Même si, toutes considérations faites, il est possible et même souhaitable d'envisager un DM pour débutants complets. A ce propos, on a organisé une Journée d'étude à l'École de Français langue étrangère de l'Université de Lausanne, tenue en 2010, qui lançait la question « Un dictionnaire monolingue pour débutants complets : un

C'est pourquoi, afin d'élargir notre connaissance du public d'apprenants brésiliens de FI – ce qui est déterminant pour l'appréciation des outils déjà existants et encore plus pour ceux à envisager – et leur rapport avec le dictionnaire, plus spécialement avec le DB, nous avons envisagé une première recherche exploratoire en nous posant les questions suivantes :

1. Quelles sont les principales caractéristiques (quant à la formation, aux centres d'intérêt, au rapport avec l'étude du français et avec l'usage de dictionnaires...) du public visé ?
2. Quelles difficultés linguistiques ce lecteur-apprenant rencontre-t-il lors de l'activité de compréhension écrite en français ?
3. Quels sont les effets de l'emploi du DB pour la compréhension écrite chez ce public ?
4. Aurait-il des préférences quant au choix d'un DB ? Sur quelles caractéristiques microstructurelles spécialement s'appuieraient-elles ?

4.2.2 Procédés méthodologiques

Afin de répondre à ces questions et compte tenu de nos conditions pour mener cette première recherche¹⁰², deux procédés méthodologiques ont été combinés : l'application d'un questionnaire, visant à rendre compte du profil du public d'étudiants de FI, par le moyen duquel nous pourrions collecter facilement les données d'un échantillon plus ou moins élargi¹⁰³ ; et la réalisation de deux expérimentations. La première consiste en deux tests de compréhension, un pré-test et un post-test, visant à répondre à la deuxième et à la troisième question. Cela rapproche cette partie de la recherche d'une étude dite *pré-expérimentale*. Alors que la deuxième, visant à répondre particulièrement à la quatrième question (sur leurs préférences), demandait une toute autre configuration. La solution que nous avons trouvée consiste en l'application d'un « pseudo-test » de compréhension, où l'activité proposée n'est finalement qu'une stratégie pour recueillir les avis des participants, ne consistant pas exactement en un vrai test.

défi insurmontable ? », à laquelle quelques chercheurs ont tenté de répondre en posant « quelques conditions minimales » (Bogaards) ou alors en avançant que la réponse est déjà dans un tout autre outil, à savoir les « assistants lexicaux » (Verlinde). Nous rappelons que cette question n'est pas si nouvelle dans le domaine du FLE. Dubois y avait déjà pensé en lançant le remarquable *Dictionnaire du français langue étrangère* niveaux 1 et 2 (1978, 1979) porteur de nombreuses idées et solutions sans aucun doute encore inspiratrices pour un tel outil.

¹⁰² Nous étions en France à l'époque et la recherche ne pouvait se réaliser donc qu'à distance.

¹⁰³ Cela s'est vite montré une vraie utopie. En vérité, après avoir contacté les départements de langues modernes dans plusieurs universités importantes du pays qui offrent l'enseignement de FI, nous n'avons eu des réponses positives autorisant la réalisation de notre étude que de deux universités, à savoir : l'Université fédérale du Rio Grande do Sul (UFRGS), représentée ici par son Institut de Lettres, et l'Université de São Paulo (USP), représentée par la Faculté de Philosophie, Lettres et Sciences humaines.

Au cours des mois d'octobre et de novembre 2009, nous les avons fait appliquer à des étudiants de deux universités brésiliennes offrant les cours de FI, à l'Université Fédérale du Rio Grande do Sul (UFRGS) et à l'Université de São Paulo (USP). Les enseignants se sont chargés de distribuer ce matériel au plus grand nombre d'élèves sans aucune restriction, ceux-ci pouvant les remplir chez eux. Ce manque de contrôle était important dans notre contexte de recherche exploratoire, dans la mesure où les participants seraient plus à l'aise pour réaliser ce qu'on leur demandait, plus proches donc de leurs habitudes de lecture et/ou de consultation du(des) dictionnaire(s)¹⁰⁴. En retour, nous avons pu compter 62 participants à cette recherche, qui se sont divisés, aléatoirement, comme l'indique le tableau ci-dessous :

Tableau 4.1 Nombre de participants de la première recherche

		UFRGS	USP	Total
Questionnaire		28	34	62
Groupe A	1 ^{er} test	15	19	34
	2 ^e test			
Groupe B	3 ^e test	13	15	28

4.2.2.1 Le questionnaire

Le questionnaire distribué aux participants visait à tracer le profil de l'apprenant de FI ainsi qu'à donner une idée de son rapport avec l'emploi du dictionnaire en classe ou dans d'autres situations de lecture. Sous la forme d'une fiche à remplir, la plupart des questions étaient fermées, c'est-à-dire à choix multiples, et, outre les renseignements plus généraux, portaient sur l'usage du DB. Le choix de ce genre de questions est fondé sur la facilité avec laquelle on y répond, on risque moins d'avoir des incompréhensions de la part du participant et, par conséquent, d'avoir des questions non répondues. Il fallait, en plus, que nous nous centrons sur les questions plus fondamentales afin de ne pas fatiguer le participant qui aurait, après le questionnaire, des tests à faire. En gros, le questionnaire (voir les annexes) portait sur :

¹⁰⁴ Si le manque de contrôle par le chercheur et même par un tuteur peut entraîner certains problèmes, dus au fait qu'on ne sait pas effectivement comment les participants ont procédé ni s'ils ont eu des doutes lors de la réalisation des activités, il laisse les participants, en revanche, moins contraints par la situation. Cela n'est pas à mépriser, à notre avis, dans une telle recherche.

- la filière universitaire suivie par les apprenants, leur niveau actuel (semestre) dans ce cursus et leurs centres d'intérêt ;
- leur expérience d'apprentissage de la langue française ;
- l'emploi du DB : s'il est employé, la fréquence d'emploi, les circonstances où il est employé, le degré de satisfaction, etc.
- et enfin, l'usage d'un autre matériel de référence.

4.2.2.2 Pré-test de compréhension : sans consultation du dictionnaire

Le premier test, auquel ont répondu 34 participants (groupe A du tableau 1), avait deux objectifs : premièrement, identifier les unités lexicales/textuelles qui posaient problème à la compréhension des apprenants de FI lors de la lecture d'un document, et deuxièmement, tester leur compréhension globale du texte lu, qui ne passe pas seulement par la connaissance d'un lexique, bien entendu, mais par leur capacité à intégrer les informations et à en déduire d'autres. Le document a été donc choisi en fonction de certaines caractéristiques du cours dont l'objet porte essentiellement sur des textes journalistiques de grande diffusion, et en fonction aussi du niveau d'apprentissage des apprenants, dont la plupart avaient accompli trois mois de cours, soit à peu près 36 heures, lors de la réalisation de l'enquête.

Afin qu'ils puissent s'appuyer sur leurs connaissances référentielles pour compenser leurs faibles connaissances linguistiques, nous avons choisi un texte portant sur un sujet assez familier pour les Brésiliens, à savoir « la déforestation de la forêt amazonienne », de caractère plutôt descriptif, tiré du magazine *Sciences et avenir* (2009, voir les annexes). Ce texte répondait, en plus, à deux autres impératifs : il n'était pas trop long (il contient 432 mots), donc il ne fatiguerait pas (trop) les participants, ni trop difficile en termes de vocabulaire et de rhétorique pour l'apprenant visé. A ce propos, nous nous sommes appuyée sur notre propre expérience comme enseignante de FI.

Fondé donc sur ce document, le pré-test était composé de deux activités pour lesquelles la consultation du dictionnaire ou de n'importe quel autre outil était interdite. En revanche, les répondants étaient libres de lire et relire le texte autant de fois qu'ils voulaient.

En nous inspirant du travail de Souchon (1995), nous leur avons, d'abord, demandé de souligner tout ce qui faisait obstacle à la progression de la lecture (mot, expression, phrase, passage, etc.), en essayant de rapprocher notre regard de celui des participants. Cela nous permettait d'observer le sentiment qu'ont les lecteurs de comprendre ou de ne

pas comprendre, suggérant donc ce qu'ils auraient cherché dans le dictionnaire, mais n'indiquant pourtant pas s'ils auraient compris les autres éléments du texte.

Ensuite, ils devaient répondre, en portugais, à une question qui faisait appel au contenu global du texte, ce qui nous montrait leur capacité à gérer et intégrer les informations, ainsi que l'influence d'une possible méconnaissance lexicale sur l'accomplissement de l'activité. Cette dernière donnée serait fondamentale finalement pour la suite de l'expérimentation.

En bref, nous avons pour ce pré-test deux indicateurs : les soulignements des participants lors d'une première lecture et la réponse à une question de compréhension sans consultation d'aucun outil de référence.

4.2.2.3 Pos-test de compréhension : avec consultation du dictionnaire

Le post-test, réalisé avec les mêmes participants (ceux qui ont répondu au test précédent), portait sur la relecture du même texte et la vérification de la compréhension de passages ponctuels avec ou sans consultation du DB ou d'un autre matériel de leur choix. Pour ce faire, nous avons formulé des questions fondées sur des points jugés plus difficiles pour ces apprenants, soit à cause du vocabulaire supposé inconnu, soit à cause de la présence de formes irrégulières fléchies, soit encore à cause de l'interprétation d'un connecteur discursif (voir les annexes).

Nos objectifs dans ce cas étaient, d'abord, de vérifier si la plupart des participants se servent du DB lors d'une telle activité (raison pour laquelle ils étaient libres d'en faire usage), ensuite, de vérifier le profit qu'ils en tirent éventuellement, c'est-à-dire les effets de leur consultation, en répondant de la sorte à notre troisième question. Nous devons signaler, de plus, que ces tests portaient sur la compréhension du contenu du texte, ce qui passe évidemment par un décodage, mais qui, comme on l'a vu, ne se résume pas seulement à cela. Les sujets, déjà lecteurs en LM, ne lisent jamais sans procéder à des inférences et vérifications, le contexte autant que le cotexte y jouant toujours un rôle de cadrage.

Nous leur avons posé un total de 5 questions sur le texte et une dernière question où ils devaient préciser s'ils avaient eu besoin de consulter leur dictionnaire pour répondre à ces questions, et si un autre matériel avait été utilisé.

De manière générale, nous avons essayé, jusqu'ici, de mélanger deux sortes de questions. Les premières sont plus *subjectives*, portant sur, d'une part, ce qu'ils pensent de leur dictionnaire, ce qu'ils disent faire, leurs impressions à propos du DB, etc., comme l'on voit

dans le questionnaire et, d'autre part, révélant ce que les lecteurs croient avoir compris du texte ainsi que leurs « impressions » des difficultés lors de la lecture, comme nous l'indiquent les soulignements du pré-test. Les questions plus *objectives* de compréhension du post-test nous aident, par ailleurs, à saisir ce qu'ils réussissent à comprendre vraiment et les effets de leurs consultations des dictionnaires mentionnés.

Il faut signaler, de plus, que notre choix méthodologique pour évaluer leur compréhension fondé sur des tests présentant des questions à propos du texte lu, et non pas sur des traductions (à l'exemple d'autres recherches), tient au fait que nous avons voulu, d'abord, privilégier une dimension interactionnelle de la lecture, telle qu'elle est pratiquée en classe de FI, et deuxièmement, assurer aux participants une certaine liberté d'expression, moins évidente pour eux lorsqu'ils essaient de traduire. Ce procédé nous permet également de prendre en compte leurs formulations avec souplesse, sans considérer d'éventuels problèmes de correspondance entre l'énoncé de départ et leurs formulations qui, du point de vue de la traduction, pourraient constituer des fautes, mais qui du point de vue de la seule compréhension ne sont pourtant pas significatifs.

Quant à l'appréciation de leurs réponses lors du post-test (avec consultation ou non d'un dictionnaire), nous essayons d'intercaler, dans la mesure du possible, l'analyse de leurs réponses avec l'analyse des articles des DB qui ont été mentionnés. En effet, il peut y avoir un décalage entre ce qu'ils ont donné comme réponse, c'est-à-dire ce qu'ils ont pu extraire du dictionnaire et élaborer comme réponse, et ce que le dictionnaire offre réellement au lecteur. Cette façon de procéder nous permet ainsi d'observer, d'une part, le savoir-faire des apprenants en ce qui concerne l'utilisation de l'outil lexicographique et, d'autre part, l'adéquation du DB à ce public d'utilisateurs. D'autres remarques méthodologiques plus précises sur l'analyse sont faites dans chaque sous-section relative aux résultats et à nos analyses.

Nous avons ainsi pour ce test les indicateurs suivants : leurs réponses aux questions ponctuelles sur des extraits du texte lu et, si c'est le cas, l'indication de l'outil lexicographique consulté.

4.2.2.4 Pseudo-test : le choix d'articles préparés *ad hoc*

Le troisième test ou pseudo-test, auquel a répondu le groupe B qui comptait 28 participants, visait, enfin, à identifier les préférences de ceux-ci en ce qui concerne les articles de DB. Afin de fonder leurs choix sur une activité pratique, en leur donnant ainsi l'occasion de réfléchir sur les informations apportées par les DB, nous avons préparé des questions de compréhension lexicale basées sur un petit texte (115 mots) assez difficile,

tiré du mensuel *Le monde diplomatique*, 2009 (voir les annexes). Ils devaient répondre, d'abord, à 6 questions concernant des points précis du texte lu en s'appuyant sur les informations données par des articles préparés de façon *ad hoc*, dont un article suivant le modèle classique des équivalences (inspiré soit du *Michaelis escolar*, soit du *Mini Larousse*), un deuxième article présentant d'autres éléments, tels que les différenciateurs contextuels ou des remarques explicatives (inspiré de ces mêmes dictionnaires, ainsi que de celui de *D'Olim Marote* ou de celui édité par Presença/Langenscheidt) et, finalement, un troisième article préparé par nous, plus explicatif, en apportant systématiquement, outre la classe grammaticale du mot, des informations sur sa morphologie, une brève définition inspirée des acceptions apportées par le *Petit Robert*, et des exemples. Pour chaque question répondue, ils choisissaient également l'un des trois articles, ce qui nous amenait à 12 questions au total. A la fin, nous avons ajouté encore 3 questions supplémentaires concernant, respectivement, une justification de leurs choix, l'explication des abréviations courantes dans des DB, pour vérifier leur degré de familiarité avec ce métalangage, et l'indication des données qu'ils estimaient essentielles dans un DB.

Il faut dire que le texte choisi pour ce test, bien qu'il porte sur un sujet diffusé (les révolutions sociales et politiques et le monde capitaliste), est d'un degré de difficulté assez élevé pour ce public à cause notamment du vocabulaire et des constructions phrastiques. Il nous fallait les forcer à s'appuyer sur les articles fournis, d'où notre choix. Quant aux questions, elles étaient toujours centrées sur une unité lexicale bien précise, différant en cela de ce qu'on a vu dans le test précédent.

Dans cette expérimentation, il y a cinq types d'indicateurs : les réponses relatives aux exercices de compréhension, l'indication des articles choisis, la justification des choix, l'explicitation des abréviations et l'indication de ce qu'ils croient essentiels dans un DB. Notons que, bien que l'objectif principal soit de vérifier leurs préférences, l'appréciation des réponses lors des exercices de compréhension aide à observer également l'effet de l'emploi des dictionnaires. Et cela d'autant plus que les articles présentés apportent toujours l'information nécessaire pour répondre à la question, permettant ainsi d'observer leur capacité à en tirer profit, c'est-à-dire à intégrer les informations obtenues dans les DB au contenu qu'ils se construisent à partir du texte.

4.2.3 Analyse et résultats du questionnaire

Comme nous avons dit plus haut, la fiche a été distribuée à tous les participants, 62 au total. Elle aide à tracer les caractères des étudiants qui viennent aux cours de FI, leur formation, leurs centres d'intérêt, leur expérience en FLE, etc. Elle donne ainsi quelques

informations sur leur rapport avec les dictionnaires, spécialement les bilingues, et les autres outils et/ou stratégies employés lors de la lecture.

Nous intercalons dans la suite les résultats de leurs réponses et nos commentaires.

Cursus ou domaine d'étude					
Mentionné 9 fois	6 fois	4 fois	1 ou 2 fois		Non mentionné
Lettres	Sc. sociales	Psychologie Philosophie	Physique Audiovisuel Histoire Education Droit Arts Arts visuels Archivistique Bibliothéconomie Géographie Relations pub. Ingénierie mécanique Biologie Sc. de la santé Publicité Mathématiques Chimique		14 personnes
Année de formation					
1 ^{ère} année	2 ^e année	3 ^e année	4 ^e ou 5 ^e année	Formation conclue ou Master	Non mentionné
23	6	4	8	7	14

Bien que l'on voie une présence prépondérante des sciences humaines, ces cours ont quand même un public assez hétérogène. Cette réalité des classes ne permet souvent pas aux enseignants de préparer les matériels de support, les textes à travailler, sur un domaine spécifique, comme dans la plupart des cours de FOS par exemple, empêchant ainsi toute approche plus terminologique. Dans ce sens, ces cours se rapprochent de l'enseignement de FLE, langue générale, où plusieurs sujets sont traités de façon large. C'est pourquoi, entre autres raisons, les documents de la presse, les textes journalistiques de grande diffusion, sont un choix privilégié dans ces cours.

En ce qui concerne leur année de formation, nous constatons qu'il y a deux grands blocs d'étudiants qui cherchent le FI : ceux qui ont à peine commencé leur formation (37%) et ceux qui la finissent (se préparent sans doute pour le Master recherche) ou sont déjà au troisième cycle de l'enseignement supérieur (24%).

Principaux centres d'intérêts					
Mentionné 6 fois	5 fois	4 fois	3 fois	2 ou 1 fois	Non mentionné
Arts Littérature	Sciences Po Sociologie Histoire	Philosophie Culture Education	Cinéma Santé Mode Linguistique	BD Th. Littéraire Sémiotique Théâtre Droit Religion Design Informatique Immigration Musique Psychologie Psychopédagogie Communication Voyages Automobilistique Anthropologie Photographie Rel. Internat. Psychanalyse Ingénierie Philologie Traduction Transports Géographie agraire	26

Leurs centres d'intérêt se révèlent être également très variés, même s'ils révèlent la prépondérance des domaines des sciences humaines, ce qui peut guider déjà l'enseignant lors de la préparation de ses cours. Ils nous indiquent aussi ce qui est à privilégier dans un corpus de base pour l'élaboration d'un dictionnaire.

Nous ne pouvons pas ignorer ici les mentions répétées de certains domaines qui ne sont pas forcément liés à leur formation universitaire, telles que la littérature (mentionnées 6 fois), la culture (4 fois), la mode (3 fois), les bandes dessinées et les voyages (tous les deux mentionnés 1 ou 2 fois). L'intérêt pour la langue française semble donc dépasser pour certains l'envie d'accéder à des documents scientifiques, allant vers l'accès à des documents de grande diffusion.

1. Quels cours de FLE suivez-vous ce semestre ?		
FI 1	FI 2	Autres
57	5	/
2. Etudiez-vous ou avez-vous déjà étudié la langue française ailleurs ?		
Oui	Non	Pour combien de temps ?
12	50	1 mois (1 per.) 3 mois (1 per.) 1 semestre (5 per.) 1 an (2 per.) 1 an et demi (1 per.) 3 ans (au lycée, 1 per.) 5 ans (1 per.)

L'enquête est réalisée en principe avec des apprenants du FI niveau 1 (correspondant au premier semestre du cours, soit 48 heures de cours) et niveau 2 (deuxième semestre, soit 96 heures de cours) simultanément, mais nous n'avons obtenu que la participation de 5 sujets du niveau 2. Comme il s'agit d'un nombre très peu représentatif, nous ne les commentons que lorsque leurs réponses se révèlent nettement intéressantes et distinctes par rapport aux autres.

La deuxième question confirme ce que nous avons déjà dit précédemment sur le public de FI. Il s'agit, pour la plupart, de vrais débutants en langue française ou des faux-débutants (si l'on considère ceux qui ont suivi jusqu'à un an de cours), soit 95% des étudiants ayant participé à cette enquête.

3. Avez-vous déjà reçu une instruction en classe sur l'usage de dictionnaires ?	
Oui	Non
32	30

Ce résultat nous surprend beaucoup et révèle en fait une défaillance du questionnaire. D'abord, la question ne précise pas si l'instruction aurait été reçue dans la classe de FI ou dans une autre (à l'école, dans un autre cours de langue, etc.), et deuxièmement, elle ne précise pas non plus de quelle type d'instruction il s'agit (une simple indication de dictionnaires ou bien des orientations dispensées en classe sur leur structures, leurs signes, etc. ?), la formulation n'étant pas claire au public. Il nous faut considérer donc le fort degré de subjectivité des réponses dans ce cas.

En outre, ces réponses nous surprennent parce que la moitié qui répond « oui » ou « non » ne correspond pas du tout à un groupe spécifique, à l'une des universités, par exemple, ou à une classe précise (deux classes de l'USP et trois classes de l'UFRGS ayant participé aux enquêtes). Ce qui nous révèle, par contre, que si l'un des enseignants a consacré un peu de temps à instruire ses élèves sur l'usage de dictionnaires dans ses classes, il ne l'a pas fait de façon systématique.

4. Consultez-vous un dictionnaire bilingue de français ?		
Oui	Non	Ouvrages cités
57	5	Larousse Mini (27 fois) Michaelis escolar (12 fois) Michaelis Mini Michaelis on-line D'Olim Marote (3 fois)

		Porto (3 fois) Presença/Langenscheidt (2 fois) Dic. Fr-In Burtin-Vinholes Vocabulário básico – Curso de Idiomas Ediouro * 4 participants n'ont pas cité leur DB	
5. Avec quelle fréquence l'employez-vous ?¹⁰⁵			
Toujours	Presque toujours	Souvent	Rarement
19	23	14	1

Il n'y a pas de doute que la plupart des apprenants de FI, soit 91%, se servent d'un DB pendant leur apprentissage et avec une grande fréquence, 30% affirmant l'employer toujours et 37% presque toujours. En ce qui concerne les ouvrages les plus cités, leurs réponses nous confirment aussi qu'on donne souvent la préférence à ceux de petite dimension, les plus faciles à apporter en classe et à manier.

6. Dans quelle situation avez-vous recours à un dictionnaire bilingue ? (on pourrait signaler plus d'une option)			
Pour des activités du cours de FLE	Lire un texte de mon intérêt	Etudier français	Autres
48	41	36	Curiosités (1 per.)

Ces résultats nous révèlent d'ailleurs que, si pour une grande partie des apprenants l'usage qu'ils font de leur dictionnaire est lié aux classes de français, 84 % d'entre eux affirment l'employer en classe, cependant il ne se limite pas aux activités de FI. Plus de la moitié des participants, soit 71,9 %, ont répondu se servir du DB lors de lectures personnelles. De même le nombre d'élèves ayant répondu qu'ils l'emploient aussi pour étudier le français nous semble significatif : 63 % des élèves affirment faire usage d'un DB. Cette donnée ne nous surprend pas pour autant, étant donné que, par le fait d'être débutants en français, ces apprenants n'ont pas trop de choix en ce qui concerne le matériel pédagogique à consulter. Malgré cela, nous ne pouvons pas savoir en quoi précisément consiste l'acte « d'étudier » dans ce cas : s'agirait-il de manipuler le dictionnaire en allant d'un article à l'autre, ou bien de le combiner avec d'autres outils d'études, comme le matériel fourni en classe, en l'employant ainsi pour des recherches précises lors d'une autre activité ?

¹⁰⁵ A partir de cette question, nous ne pouvons considérer que le total de 57 répondants, 5 apprenants ayant répondu qu'ils n'emploient jamais le dictionnaire bilingue.

7. Quel genre d'information cherchez-vous dans le dictionnaire ? (on peut choisir plus d'une option)						
Sens (mot)	Confirmation du sens	Expressions	Prononciation	Informations grammaticales	Nouveaux mots	Autres
51	45	25	18	15	20	Genres / Conj. (1 per.)
8. Les informations recherchées sont-elles trouvées ?						
Toujours	Presque toujours	Souvent	Rarement	Non mentionné		
5	42	9	/	1		

Les réponses à la question 7 confirment que leurs recherches portent davantage sur le sens des mots, et cela ne pourrait se passer autrement vu que les répondants consultent leur DB lors de la lecture. Dans ce cas précis, nous pourrions même supposer que presque tous les items mentionnés, à l'exclusion de la *prononciation* et des *nouveaux mots* – deux éléments révélant, à notre avis, plutôt une envie de faire avancer leur apprentissage au-delà de la seule compréhension écrite – convergent vers la quête du sens. Il en va ainsi, par exemple, de *l'expression* et des *informations grammaticales*, répondant respectivement à 43 % et à 26 % des consultations, toutes les deux étant sans doute recherchées du fait de l'incompréhension, qui passe forcément dans ce cas précis par la non maîtrise de la langue. En ce qui concerne enfin le deuxième item, la *confirmation du sens*, répondant à 78,9 % des consultations, il peut révéler en fait deux besoins distincts : soit les usagers tendent à faire des recherches répétées sur des mots qu'ils n'ont pas pu mémoriser ; soit ils ont besoin d'être plus sûrs de leur interprétation. Cette dernière situation se produit alors que, même en connaissant le mot, il se trouve dans une combinaison, un cotexte, qui ne leur permet pas d'accéder tout de suite au sens, ou que la consultation du DB est faite après des tentatives de déduction, ce qui n'est pas moins révélateur de leur façon de lire.

La question 8 montre que ces apprenants sont, pour la plupart, plutôt satisfaits de leur ouvrage de consultation, puisque 73% des apprenants qui consultent un DB disent trouver l'information recherchée *presque toujours* et 8% *toujours*, ce qui en tout fait 81% de leurs réponses. Cette question peut être pourtant mise en cause lors de l'analyse des tests de compréhension menés plus loin, où nous voyons plus clairement que « trouver le mot dans un dictionnaire » ne signifie pas toujours « trouver l'information recherchée », confusion que certains semblent faire.

9. Lorsque vous ne les y trouvez pas, où les cherchez-vous ? (on peut choisir plus d'une option)				
Dictionnaire monolingue	Matériel fourni en classe	Enseignant ou camarade	Internet	Autres
8	23	36	31	Grammaire (1 per.) Autre dic. (1 per.) Copain français (1 per.)
10. Si vous avez l'habitude de consulter plus d'un dictionnaire ou un autre matériel, listez-les ¹⁰⁶ .				
Réponses				Non répondu
<ul style="list-style-type: none"> - 1° DB, 2° Matériel de classe (3 personnes) - 1° DB, 2° Internet (2 personnes) - 1° DB, 2° DM - 1° DB, 2° DM, 3° Grammaire - 1° DB, 2° DB (autre) - 1° DB, 2° Internet (traducteur Google), 3° copain natif - 1° Internet, 2° DB - 1° DM, 2° Grammaire, 3° DB - 1° Matériel de classe, 2° notes personnelles, 3° DM (n'utilise pas de DB) - 1° Matériel de classe, 2° DM (version électronique) (<i>idem</i>) - 1° Grammaire, 2° matériel de classe, 3° grammaire (autre) (<i>idem</i>) - 1° DM (électronique), 2° Internet (conjugaison), 3° matériel de classe (<i>idem</i>) 				47

Quant aux autres outils de consultation mentionnés, plusieurs informations peuvent être tirées des réponses données à ces deux questions :

- nous constatons, tout d'abord, d'après les résultats de la question 9, que la plupart des apprenants ont recours, de préférence, à quelqu'un d'autre (63 %) ou à l'Internet (54 %) pour suppléer la consultation au DB quand celle-ci ne les aide pas ; à cela, s'ajoute le fait, vérifié par la question 10, que la plupart des apprenants ne consultent d'habitude que le DB lorsqu'ils ont besoin de s'appuyer sur des renseignements linguistiques extratextuels, soit 74 % des participants¹⁰⁷ ;
- très peu sont ceux qui combinent les consultations des deux types de dictionnaires les plus diffusés, le bilingue et le monolingue, 14 % des participants le faisant après une consultation ratée du DB et à peine 9 % des répondants le faisant régulièrement ;
- moins nombreux encore sont ceux qui ont l'habitude de se servir régulièrement de l'Internet comme moteur de recherche, soit 8 % des participants ;
- en revanche, le matériel fourni en classe par l'enseignant est mieux mis à profit lors des consultations, 40 % des élèves le consultant après des tentatives échouées avec le DB et 11 % affirmant l'employer plus régulièrement.

¹⁰⁶ Pour cette question sont considérés à nouveau les 62 participants de l'enquête, soit les 57 ayant répondu sur l'emploi du DB et les 5 ayant répondu n'en jamais faire usage.

¹⁰⁷ 47 participants n'ont pas répondu à cette question, dont 46 ayant affirmé utiliser un DB et 1 n'employant pas d'outil lexicographique.

Il faut remarquer que ces résultats sont aussi intimement liés à leurs situations de lecture. Celles-ci se limitent sans doute pour de nombreux apprenants encore aux situations créées en classe, et non pas ailleurs. D'où le nombre important de participants affirmant consulter directement l'enseignant ou le camarade (63 %) et, au contraire, un nombre très réduit d'apprenants, par exemple, affirmant se servir régulièrement de l'Internet (8 %). Considérant que cette enquête a été menée en 2009, quand il était encore rare au Brésil de voir des étudiants avec un portable en classe, et qu'on n'avait pas encore lancé les *tablettes*¹⁰⁸, il est permis de penser que cette situation a déjà changé aujourd'hui.

En outre, malheureusement très peu de participants expriment leurs préférences en indiquant l'ordre de consultation, comme nous l'indique la dernière question. Et curieusement, ceux qui affirment ne pas faire usage du DB n'ont mentionné aucun autre ouvrage, à l'exception de deux personnes.

Nous avons ainsi, pour résumer, un cadre d'apprenants débutants en français très hétérogène en termes de formation, dont les intérêts sont plutôt quand même liés aux sciences humaines. Le type de dictionnaire le plus employé, soit pour des activités de classe soit pour leurs lectures personnelles, est le bilingue de petite dimension, dont ils affirment être plutôt satisfaits. Plus de la moitié affirment pourtant faire usage également de l'Internet comme outil de consultation.

4.2.4 Analyse et résultats du pré-test

Le premier test ou pré-test, réalisé par 34 participants (correspondant au groupe A), cherchait à répondre, par le moyen du soulignement de passages du texte lu, principalement à la question : *quelles difficultés linguistiques ce lecteur-apprenant rencontre-t-il lors de l'activité de compréhension écrite en français ?* Il permettait de vérifier, en outre, la capacité des participants à intégrer des informations importantes sur le contenu du texte.

Quant aux soulignements, nous avons les résultats suivants :

- on souligne essentiellement des mots isolés, ces mots ne sont pas d'une catégorie grammaticale spécifique ;
- les soulignements, même s'ils varient d'un apprenant à l'autre, présentent un fort degré de répétition, c'est-à-dire que plusieurs répondants soulignent les mêmes unités ;

¹⁰⁸ A titre d'information, la première tablette lancée au Brésil date de novembre 2010.

- on trouve également quelques petits morceaux de discours soulignés, ces morceaux ne coïncidant pas souvent avec des expressions figées ni avec des collocations, comme l'on pouvait s'y attendre ; on voit, par exemple, *accrue de maïs, cependant ce boom, bétail en gagnant, surfaces prises, donc parfois, etc.*, pour ne citer que des soulignements qui se répètent ;
- des 34 participants qui ont fait ce test 6 n'ont pas fait de soulignements et 1 a souligné de grands passages du texte ;
- les participants du niveau 2 de FI ont moins souligné que ceux du FI niveau 1.

Pour en avoir une idée plus claire, nous reproduisons ci-dessous un extrait du texte et les soulignements les plus courants¹⁰⁹.

Récemment, la demande accrue de maïs et de soja a accéléré la déforestation de la forêt amazonienne au Brésil. Ainsi, d'août 2007 à juillet 2008 près de 12.000 km² ont été détruits, soit 4 fois plus que l'année précédente. Depuis l'an 2000, cette forêt primaire a perdu 155.000 km², rappelle Ana Rodrigues [...].

Utilisant l'indicateur de développement humain (IDH) du Programme des Nations Unies pour le développement (PNUD), les chercheurs ont comparé le bien-être des populations de 286 communes vivant autour du bassin amazonien, avant et après la déforestation. Cette région du Brésil est l'une des plus pauvres et des moins développées du pays : cultiver la terre ou élever du bétail en gagnant sur la forêt est donc parfois considéré comme un moyen de développement pour ces populations.

De fait, au moment où la forêt est entamée, lorsque la frontière avec le monde vierge avance sous l'action de l'homme, l'IDH des habitants s'améliore et rejoint la moyenne nationale. L'arrivée de migrants, dont certains ont accès à des ressources financières importantes, ne suffit pas à expliquer ce boom, selon les chercheurs. C'est bien l'exploitation de la forêt qui fournit des richesses supplémentaires.

Par ce petit extrait, nous pouvons encore constater qu'il s'avère assez difficile de repérer précisément leurs blocages en ce qui concerne le lexique et leur rapport avec l'ensemble du texte. Nous remarquons, néanmoins, que même si la plupart des mots soulignés sont des mots lexicaux, des mots grammaticaux (certains adverbes, des conjonctions...) sont aussi signalés – tels que *ainsi, donc, parfois, lorsque, dont, certains* – montrant par là qu'ils n'ont pas encore une maîtrise du lexique de base de la langue. De même ils ont parfois du mal à identifier les unités de sens, les unités de discours, comme nous l'avons déjà remarqué plus haut. Ces deux phénomènes reviennent au même : ils ne connaissent pas suffisamment la structure élémentaire de la langue. Nous voyons, enfin, que les mots

¹⁰⁹ Les soulignements doublés représentent qu'il y a eu des participants ayant souligné les mots séparément et d'autres qui les ont soulignés ensemble.

soulignés ne sont pas immédiatement transparents au lecteur brésilien, au moins dans leur contexte syntagmatique.

Après cette activité, ils ont dû répondre en peu de mots, en portugais et sans consultation d'aucun matériel d'appui, à la question suivante, qui venait elle aussi en portugais : « *Restreint aux arguments du texte, expliquez pourquoi la déforestation de la forêt amazonienne entraîne une prospérité éphémère pour la population de la région* ». Pour y répondre, il fallait associer des informations lancées tout au long du texte, à commencer par son sous-titre « *Déforestation : des dégâts à long terme pour une prospérité éphémère* » et lire plus attentivement surtout l'extrait suivant, dont nous soulignons les passages les plus importants :

Cependant ce boom est transitoire et retombe lorsque la frontière se fige de nouveau. Au cours de l'après-déforestation l'IDH revient à son point initial, montre l'étude. Ce déclin est lié à l'épuisement des ressources naturelles (le bois) tirées de la forêt, ainsi qu'à l'épuisement des sols dégradés par l'élevage, analysent les chercheurs. Depuis les années 90, 75% des surfaces prises sur la forêt amazonienne ont été transformées en pâture et un tiers de ces pâtures a été abandonné.

Résultats :

- 10 participants y ont répondu de façon plutôt satisfaisante, c'est-à-dire qu'ils ont mentionné l'argument principal (l'épuisement des ressources naturelles et/ou l'épuisement du sol), sans y ajouter aucun élément équivoque, tels que les exemples qui suivent¹¹⁰ :

« *Le texte dit que cette prospérité découle de la plantation de soja et des pâtures qui mènent à l'épuisement des ressources naturelles, il dit que la source d'enrichissement n'est pas durable (un tiers des pâtures a été abandonnée) et que les habitants (les « ribeirinhos ») ont du mal à continuer à cultiver la terre* » (le répondant utilise plusieurs arguments valables pris au long du texte en montrant par là une bonne association entre les idées y développées)

« *Parce que quand l'avancée sur la forêt est interrompue et les ressources naturelles sont épuisées, à cause de la dégradation de la forêt et du sol, l'IDH de la région rejoint le palier qui précède celui de l'expansion sur la forêt* » (le répondant emploie exactement les arguments présentés par l'extrait cité au-dessus)

¹¹⁰ Les propos des participants recueillis lors de l'application du questionnaire et des tests ont été écrits en portugais. Nous les traduisons ici afin d'en faciliter la compréhension. Lorsqu'ils s'avèrent pertinents pour nos considérations, nous les mentionnons en portugais suivis d'une traduction et/ou d'une explication.

- 18 participants n'y ont pas bien répondu, soit parce qu'ils ne s'appuyaient pas sur les données textuelles, soit parce que leurs réponses n'avaient rien à voir avec la question, soit parce qu'ils répondaient de façon circulaire, c'est-à-dire en employant les informations mêmes données par la question, soit enfin parce qu'ils se concentraient sur l'explication « d'éphémère ». Exemples :

« *Parce que ce n'est pas un développement qui se produit sur des bases durables, mais à partir de la destruction environnementale* » (la réponse est trop générale, elle ne s'appuie pas sur les données textuelles mais plutôt sur des connaissances extratextuelles)

« *Malgré l'augmentation de l'IDH en raison du gain financier découlant de l'exploration de ces régions déforestées, l'effet environnemental (sic) est inquiétant* » (le participant n'y répond pas)

« *La déforestation apporte une prospérité éphémère pour la population de la région* » (réponse circulaire)

« *Parce que tout de suite après la période de prospérité vient le déclin* » (réponse centrée sur l'explication d'éphémère)

- 6 participants n'ont pas répondu.

Ce premier test nous révèle, finalement, que la plupart des participants, soit 70 % de répondants, ont du mal à comprendre ce qu'ils lisent, ont du mal à intégrer les informations fournies par le texte et donc à dialoguer à son propos. Les seules transparences de mots ainsi que leur connaissance référentielle ne semblent pas être suffisantes pour les empêcher de lire de façon souvent équivoque à ce niveau de l'apprentissage.

4.2.5 Analyse et résultats du post-test

Le deuxième test ou post-test, réalisé par les mêmes que ceux qui ont fait le test précédent, soit 34 personnes, portait sur la relecture du même texte et la vérification de la compréhension de passages ponctuels avec ou sans consultation du DB ou d'un autre matériel de leur choix. En créant une situation nouvelle de lecture où les participants étaient libres d'avoir recours à des outils lexicographiques, nous voulions vérifier spécialement *les effets de l'emploi du DB pour la compréhension écrite chez ce public*.

Nous leur avons posé un total de 5 questions sur le texte – présentées et commentées ci-après – et une dernière question où ils devraient préciser s'ils avaient eu besoin de consulter leur dictionnaire, pour répondre à quelles questions et si un autre matériel avait été utilisé. Résultats de consultations au DB sur 34 répondants :

Tableau 4.2 Le nombre de questions consultées du DB

Nombre de questions demandant la consultation du DB	0 (aucune consultation)	1 question	2 questions	3 questions	4 questions	5 questions (toutes)
Nombre de répondants	11	3	6	6	1	7

Des 11 répondants n'ayant pas fait usage du DB, 2 participants signalent qu'ils se sont pourtant servi d'un DM, 1 apprenant avoue avoir fait usage du traducteur *google*, 2 apprenants affirment qu'ils n'avaient pas compris qu'ils pouvaient consulter le DB et 1 apprenant affirme n'avoir pas consulté son DB parce qu'il ne l'avait pas à portée de main. En tout cas, il est clair que la plupart de ces apprenants se servent, lorsqu'ils en ont besoin, du DB, 41 % l'ayant consulté pour au moins 3 questions et 26 % pour une ou deux questions. Par ailleurs, ce résultat nous révèle également que les apprenants ont des critères pour leur consultation, c'est-à-dire qu'ils ne la font pas toujours sans évaluer auparavant s'ils sont en mesure d'exécuter l'activité ou non. L'usage du DB n'est pourtant pas toujours réussi et ne les aide pas toujours comme nous le voyons en analysant chaque question.

Pour mettre en place l'analyse des questions, nous avons classé leurs réponses comme « bien répondu » (BR), lorsque les réponses sont correctes et complètes, « répondu partiellement » (RP) pour celles qui sont incomplètes, « mal répondu » (MR) lorsqu'elles sont incorrectes, ou alors « non répondu » (NR). Outre le degré de satisfaction de réponses, elles ont été séparées, selon l'indication des répondants, entre celles répondues « avec DB » et celles répondues « sans DB ». Globalement, nous avons eu, pour chaque question, les résultats suivants :

Tableau 4.3 Résultats du deuxième test : questions répondues avec consultation du DB et sans consultation du DB

Questions	Avec DB				Sans DB			
	BR	RP	MR	NR	BR	RP	MR	NR
1 ^{ère}	1	10	-	-	9	14	-	-
2 ^{ème}	5	4	1	-	14	8	2	-
3 ^{ème}	5	-	7	3	2	4	11	2
4 ^{ème}	8	5	5	3	4	4	5	-
5 ^{ème}	14	1	-	-	14	2	3	-

Selon les comparaisons que nous pouvons établir à partir de ce tableau, nous en ressortons quelques données intéressantes :

- les questions considérées réussies ou « bien répondues » montrent parfois un meilleur résultat de ceux qui n'ont pas employé le DB, à l'exception des questions 3, 4 et 5 ;
- en revanche, le nombre des questions « répondues partiellement » ou « mal répondues » sont plus importantes aussi du côté de ceux qui n'ont pas eu recours au DB, à l'exception de la question 4 qui révèle presque le même résultat avec ou sans DB ;
- enfin, le nombre de ceux qui n'ont pas osé répondre s'avère plus important du côté de ceux ayant affirmé avoir fait usage du DB.

Or, tout d'abord, nous constatons qu'il y a des apprenants qui n'ont simplement pas toujours besoin du DB, comme on pouvait l'imaginer. Pourtant il y a ceux qui croient en leur bonne compréhension, mais qui ont tort. Nous ne pouvons donc pas nous fier aux impressions des apprenants et à ce qu'ils disent avoir compris. De même, concernant leurs impressions sur les dictionnaires, leur bonne évaluation des ouvrages – la plupart avouent être plutôt satisfaits de leur DB – ne correspond pas toujours à la réalité, c'est-à-dire à une réussite d'ordre communicatif à l'aide du DB. Ce qui nous amène à mettre en cause, d'une part, l'usage qu'ils font de supports lexicographiques, qui ne semblent pas être bien intégrés à leur pratique, et d'autre part, l'adaptation même des DB à des apprenants débutants. Voyons de près chaque question présentée par le test et les réponses non réussies.

Pour bien répondre à la première question qui consistait à compléter l'information suivante « d'août 2007 à juillet 2008 près de 12.000 km² de la forêt amazonienne **ont été détruites** du fait **de la demande accrue de maïs et de soja...** »¹¹¹, il fallait se reporter aux lignes 5-7 du texte correspondant à l'extrait suivant :

Récemment, la demande accrue de maïs et de soja a accéléré la déforestation de la forêt amazonienne au Brésil. Ainsi, d'août 2007 à juillet 2008 près de 12.000 km² ont été détruits, soit 4 fois plus que l'année précédente...

Outre la difficulté posée par le vocabulaire, notamment par le mot *maïs* qui n'est pas transparent au lecteur brésilien, il fallait comprendre les verbes qui sont au passé composé et l'adjectif *accrue* issu d'un participe passé. Comme nous l'indique le tableau ci-dessus, cette question n'a pas eu de mauvaises réponses, mais elle a été traitée comme « partiellement répondue » par certains. Exemples :

¹¹¹ Toutes les questions venaient en portugais comme l'on peut voir dans les annexes. Nous les traduisons ici pour faciliter la lecture.

« 12.000 km² de la forêt amazonienne ont été détruits, 4 fois plus que l'année précédente à cause de ? » (avec DB)

« 12.000 km² de la forêt amazonienne ont été détruits à cause de la demande ? de la culture de soja et de "maïs" » (sans DB)

« 12.000 km² de la forêt amazonienne ont été détruits à cause de la demande ? de la production de soja ? » (avec DB)

Nous voyons que le problème n'est jamais la compréhension des verbes au *passé composé*, rares étant ceux qui se sont trompé de temps verbaux lors de la réponse, ce que nous n'avons d'ailleurs pas considéré comme faute, étant donné que cela n'impliquait pas forcément une réponse erronée. Par contre, le mot *maïs* a souvent été ignoré par les répondants, même par ceux ayant consulté leur DB, ainsi que l'adjectif *accrue*, fondamentaux pour la réponse complète. Par contre, ils tendent à mentionner, nous semble-t-il, des informations qu'ils comprennent, même si elles n'ont effectivement pas d'importance, comme l'extrait « 4 fois plus que l'année précédente ».

En consultant les deux DB les plus cités, à savoir, *Larousse mini* et *Michaelis escolar* (dorénavant *Larousse* et *Michaelis*), nous y trouvons l'entrée *maïs* et son équivalent en portugais *milho*, information suffisante dans ce cas, puisqu'il s'agit d'une unité désignative et non polysémique. Quant à l'unité *accrue*, nous ne l'y trouvons pas, sinon l'entrée pour le verbe *accroître*, information peu utile à des usagers débutants qui ont du mal à déduire justement les participes des verbes irréguliers. Dans l'article *accroître*, finalement, aucun de ces ouvrages n'offre la forme au participe, en ne mentionnant qu'un équivalent en portugais, tel que *augmentar*. Conclusion, pour ceux qui avaient besoin de consulter le DB pour comprendre *la demande accrue*, les dictionnaires ne pouvaient pas les aider.

Quant à la deuxième question, à savoir, « en s'appuyant sur les lignes 9-11, expliquez comment on a fait la recherche mise en œuvre en Amazonie », il fallait bien comprendre l'extrait suivant :

Utilisant l'indicateur de développement humain (IDH) du Programme des Nations Unies pour le développement (PNUD), les chercheurs ont comparé le bien-être des populations de 286 communes vivant autour du bassin amazonien, avant et après la déforestation.

Les éventuelles difficultés pouvaient se trouver, outre dans la tournure syntaxique, lors de la compréhension du *participe présent* et du verbe au *passé composé*, dans la méconnaissance de certains mots, tels que *bien-être*, *avant* et *après*, essentiels pour bien répondre. La plupart des répondants ont pourtant réussi, les réponses partielles étant dues soit à la non association entre l'usage de *l'IDH* et de *la comparaison du bien-être* des

populations, soit à la non mention de *avant et après la déforestation*, telles que dans les exemples suivants :

« *L'enquête a été réalisée auprès de 286 communautés, et cherchait à analyser le bien-être de celles-ci avant et après la déforestation* » (sans mention de l'IDH, avec DB)

« *La comparaison du bien-être de la vie des 286 communautés vivant à côté du bassin amazonien* » (sans mention de l'IDH ni de 'avant' et 'après la déforestation', sans DB)

Les réponses considérées erronées, outre leur incomplétude, faisaient des affirmations non autorisées par le texte, comme celles que nous reproduisons ci-dessous :

« *Ont été utilisés les **indices** de développement **et les indices** de bien-être de la population* » (le répondant n'associe pas l'usage de l'IDH à l'évaluation du bien-être, comme s'il s'agissait de deux indices mis en place pour procéder à la recherche, avec DB)

« *En utilisant l'IDH, les chercheurs **ont interviewé** 286 communautés en Amazonie*» (le participant fait une affirmation par déduction, le texte ne mentionnant pas la réalisation d'interviews, sans DB)

Dans ce cas, il s'avère difficile évidemment de tirer des conclusions précises, plusieurs facteurs interférant sans doute au moment d'y répondre, comme la non compréhension de la structure de la phrase ainsi qu'une sous-évaluation des informations nécessaires pour bien répondre à la question. En tenant compte de ce que nous avons vu dans les réponses précédentes, nous pouvons pourtant faire l'hypothèse que les lecteurs s'appuient sur ce qu'ils croient avoir compris en ignorant le reste, c'est-à-dire ne se donnant même pas la peine de consulter le DB et de lire l'ensemble du contenu du texte.

Tous les deux dictionnaires, *Larousse* et *Michaelis*, apportent des informations pour les unités *bien-être, avant et après*, ayant pu aider les répondants.

La troisième question leur demandait : « qu'est-ce qui fait augmenter l'IDH des habitants de cette région du pays et quand cela a lieu ? » à partir des lignes 14 à 18, telles qui suivent :

De fait, au moment où la forêt est entamée, lorsque la frontière avec le monde vierge avance sous l'action de l'homme, l'IDH des habitants s'améliore et rejoint la moyenne nationale. L'arrivée de migrants, dont certains ont accès à des ressources financières importantes, ne suffit pas à expliquer ce boom, selon les chercheurs. C'est bien l'exploitation de la forêt qui fournit des richesses supplémentaires.

Cette question présentait sans doute plus d'écueils pour les lecteurs, puisque la réponse est entremêlée avec d'autres informations (comme la deuxième phrase du paragraphe), et

aussi qu'elle fait appel à la compréhension des structures et d'un lexique courant, souvent mal maîtrisé par des débutants, tels que *au moment où, lorsque*, et puis, à la fin, l'emploi de la mise en relief *c'est... qui*. Le fort indice de mauvaises réponses confirme son degré de difficulté pour ces apprenants. Voyons quelques exemples.

« *L'exploitation de la forêt qui a lieu **principalement lors de l'arrivée, l'augmentation de la migration*** » (malgré la mention de *l'exploitation de la forêt*, le répondant le justifie de façon erronée, sans DB)

« *Lorsque **le monde vierge avance sur** (sic) l'action de l'homme* » (même en affirmant avoir consulté le DB, le répondant n'y réussit pas – l'ayant employé sans doute pour consulter le mot *lorsque*, souligné dans son texte – et révèle une totale incompréhension de cet extrait, en ignorant l'ensemble du paragraphe)

En outre, cette question suscite le besoin de mettre en garde les inférences de lecture appuyées sur des connaissances préalables. Or, les richesses naturelles du pays ont été maintes fois exploitées par des étrangers, par des vagues d'immigration qui y ont débarqué dans des périodes différentes de l'histoire, en apportant parfois de l'argent mais surtout pour en tirer de la nature. Plusieurs lecteurs semblent donc avoir projeté ces connaissances sur le texte et ont fait une lecture erronée, comme en témoigne le premier exemple, ainsi que les réponses suivantes :

« *L'exploitation des ressources naturelles **qui a lieu lors de l'arrivée de migrants et l'injection de capitaux financiers*** » (sans DB)

« *L'augmentation de l'IDH **s'explique par l'arrivée de migrants et par l'application de ressources financiers à l'exploitation de la forêt*** » (sans DB)

Dans ces cas, quand les signes saisis font immédiatement sens, le dictionnaire ne trouve plus sa place parmi les stratégies du lecteur, ce qui, entre autres, dévoile les limitations d'un ouvrage lexicographique en situation de décodage. Ce n'est que l'échange avec les autres lecteurs et l'enseignant qui pourrait alors lever les erreurs d'interprétation et les avertir, en même temps, des dangers d'une première lecture ou d'une lecture trop floue.

La quatrième question consistait à compléter la phrase suivante : « pour aider les Etats à limiter le gâchis, on **a mis en place un nouveau dispositif**, dans le cadre des négociations internationales sur le climat, qui **lie la lutte contre l'effet de serre à la protection des forêts** », à partir de l'extrait suivant :

Le nouveau dispositif liant la lutte contre l'effet de serre à la protection des forêts, mis en place dans le cadre des négociations internationales sur le climat, devrait aider les Etats à limiter ce gâchis.
--

De manière générale, ceux qui se sont servis du DB ont mieux réussi dans cette question. Les réponses partielles normalement ne tenaient pas compte de « la lutte contre l'effet de serre » alliée à « la protection de la forêt », c'est-à-dire soit en ne le mentionnant pas du tout soit en ne mentionnant qu'un seul argument, ainsi :

« ... a créé un nouveau dispositif, dans le cadre des négociations [...], qui luttera contre l'effet de serre ? » (avec DB)

« ... a mis en place un nouveau dispositif, dans le cadre des négociations [...], qui ? » (avec DB)

Les participants qui échouent, par ailleurs, montrent ne pouvoir pas faire l'association entre les informations qui sont données par la question elle-même et ce qu'ils saisissent du texte, comme nous le montrent les réponses suivantes :

« pour aider les Etats à limiter le gâchis, a été **d'ouvrir de l'espace** (sic), dans le cadre des négociations [...], qui **a pris des mesures pour limiter les dommages** » (la phrase construite par le répondant ne fait pas sens et est agrammaticale, avec DB)

« pour aider les Etats à limiter le gâchis, a été de **protéger la forêt** (sic), dans le cadre des négociations [...], qui **a limité l'émission de gaz des Etats** (sic) » (idem, sans DB)

« pour aider les Etats à limiter le gâchis, **on a fait la protection des cerrados** [forêt native], dans le cadre des négociations [...], qui **aide les Etats à limiter les désordres** » (on ne mentionne pas la mise en place d'un dispositif et on répète à peu près l'information déjà donnée par la question elle-même, avec DB)

A part la tournure de la phrase et de la question qui l'inversait, quelles aides pourrait-on tirer des DB ? On devrait au moins pouvoir y trouver *effet de serre* et *mis (mettre) en place* et, à travers la déduction morphologique, accéder à *lier* pour répondre à la question.

Quant au dictionnaire *Larousse*, on n'y trouve effectivement pas l'expression *effet de serre*, mais on y trouve *serre* (*estufa* en portugais) et on peut en déduire l'expression *efeito estufa*, puisqu'il s'agit d'une expression bien diffusée aujourd'hui. Pour ce qui est de la locution verbale, il y a l'entrée *mis* suivi des indications *pp* (participe passée) et du renvoi à *mettre*. Par contre dans l'article *mettre*, où l'on offre de nombreux exemples d'usage, on n'y trouve pas *mettre en place*, les informations étant, nous semble-t-il, plus utiles à un autre registre de la langue, plus ordinaire et à employer dans un langage oral, tels que l'on constate par les exemples suivants : *qu'est-ce que tu mets pour aller au théâtre ?*, *nous avons mis deux heures pour l'autoroute*, *mettre qqn en colère*, etc. Inutile aussi de chercher cette locution dans l'article *place*. Enfin, pour s'informer sur *liant*, il fallait savoir déduire l'infinitif du verbe et comprendre l'usage du participe présent, information nécessaire évidemment à ces apprenants, mais qui n'est pas apportée par les DB. Il nous faut signaler au passage que les cadres de conjugaisons normalement

présentés dans ce genre de dictionnaire ne sont pas du tout utiles pour le décodage, du moins lorsqu'on est débutant en langue.

Le dictionnaire *Michaelis*, en contrepartie, semble aider davantage le consultant dans ces cas. D'abord, on y trouve l'expression *effet de serre* et son équivalent en portugais dans l'article *serre*. En ce qui concerne la locution verbale, ce dictionnaire apporte l'entrée *mise* et dans cet article *mise en place* suivi d'un équivalent en portugais, *aplicação*, sur lequel le lecteur pourrait s'appuyer pour comprendre le texte. Et pour le verbe au participe présent *liant*, il aurait dû procéder par déduction comme nous l'avons mentionné précédemment.

A notre avis, une réflexion sur l'accès aux mots fléchis, dont les verbes, dans les ouvrages lexicographiques se révèle tout à fait fondamentale si l'on considère la fonction de décodage pour un public qui ne maîtrise pas suffisamment la LE. D'autres chercheurs ont déjà souligné ce problème, dont Humblé (1997), et quelques ouvrages, comme le dictionnaire *Larousse* que nous venons de citer, apportent déjà des innovations dans ce sens, mais elles ne sont jamais systématiques et suffisantes.

Enfin, la cinquième question portait sur le dernier paragraphe du texte, mentionné ci-dessous, et leur demandait : « que pays seront rémunérés par la REDD et pourquoi ? ».

La Réduction des émissions liées à la déforestation et à la dégradation de la forêt (REDD) prévoit de rémunérer les pays qui préservent leurs forêts, sachant que sa destruction contribue pour une part importante (plus de 15%) aux émissions de gaz à effet de serre.

Ici, il fallait comprendre, d'abord, l'adjectif possessif *leurs*, identifier le verbe *savoir* et comprendre son usage au participe présent, ainsi que l'expression déjà mentionnée *effet de serre*, les autres mots étant assez transparents pour ces lecteurs.

La plupart des apprenants, avec ou sans consultations du DB, ont réussi à bien répondre à cette question. Les réponses erronées proviennent toutes dans ce cas de ceux qui n'ont pas employé leur DB ni aucune autre source d'information. Ainsi, nous voyons :

« *Les pays qui réduisent l'émission de gaz **et** préservent leurs forêts sont rémunérés* » (le problème ici est la mauvaise lecture qu'on fait du rapport entre les propositions, le lecteur ne saisissant pas l'effet de cause et conséquence, probablement parce qu'il n'a pas compris le sens de *sachant* dans la phrase)

« *Les pays qui préservent leurs forêts, **pourvu que** la destruction de ces forêts contribue de plus de 15 % aux émissions de gaz à l'effet de serre* » (dans ce cas, le lecteur rend évident la difficulté de lecture à peine suggérée par la réponse précédente, en lisant « sachant » comme un connecteur introduisant une condition, tel que à condition que, pourvu que... et échouant complètement dans sa réponse)

« *Ceux qui polluent le moins* » (réponse déduite du contexte et de connaissances extratextuelles, mais qui ne s'appuie pas sur le texte)

Les DB auraient-ils pu aider les répondants dans ce cas ? Pour ce qui est de la compréhension de *sachant*, *Larousse* aurait pu les aider sous certaines conditions. Certes il apporte ce mot comme entrée, en indiquant qu'il s'agit d'un *p pré* (participe présent) et en renvoyant au verbe *savoir*, où l'on trouve l'équivalent en portugais (*saber*), mais il ne donne rien à propos de la forme que le verbe revêt dans le texte ni de sa valeur conjonctive. Le DB *Michaelis*, par contre, ne présente pas d'entrées pour des formes non lemmatisées, ne pouvant donc pas les aider dans ce type de situation.

Comme nous l'avons déjà souligné au début, ainsi que l'atteste l'enquête menée avec les universitaires, nous traitons d'un public débutant en FLE, assez hétérogène en termes de centres d'intérêt et qui cherche donc surtout une connaissance élémentaire de la langue française. Leurs soulignements lors du premier test nous révèlent, outre les difficultés déjà attendues relatives à des mots non transparents pour eux, un fort degré de méconnaissance des mots outils ou d'un usage très courant, ainsi que, parfois, une difficulté à identifier les unités du discours. Ces insuffisances tendent à être comblées évidemment au fur et à mesure qu'ils avancent dans leur étude, mais elles nous montrent également les besoins linguistiques de ce public, besoins auxquels un dictionnaire pourrait faire face.

La plupart des participants ne réussissent pas à intégrer les informations saisies dans le texte à travers la seule déduction et les transparences morphosémantiques d'une langue à l'autre, ayant forcément besoin, d'avoir recours à un matériel de consultation lexicale dans le cas d'une lecture plus ou moins approfondie. Ce qui est, d'ailleurs, attesté lors du deuxième test, où ils manifestent le plus souvent avoir fait usage d'un DB, l'ouvrage de référence le plus employé par ces apprenants.

Par ailleurs, même si ces apprenants ont des critères pour employer le DB, en sélectionnant les mots à rechercher après avoir essayé de comprendre le texte à travers le procédé d'inférence, cet usage n'est pas toujours réussi. A l'exemple des résultats des questions 3 et 4 du deuxième test, soit leur recherche dans le dictionnaire n'est pas suffisante, c'est-à-dire qu'ils ne recherchent pas tous les éléments qu'ils y auraient pu trouver, soit ce qui leur fait défaut n'est vraiment pas apporté par le DB. Dans ce dernier cas, il s'agit le plus souvent de formes fléchies, des formes telles qu'elles sont employées en discours, qui n'y sont pas présentées, y compris au sein des articles, étant donné que les exemples ne sont pas privilégiés dans ce genre de dictionnaire.

Nous en concluons ainsi que, si d'un côté les dictionnaires employés ne sont pas adaptés à ce public, de l'autre côté celui-ci ne reçoit pas d'indication propos de leur fonctionnement et usage lors de la lecture, différemment de ce que certains participants expriment dans

l'enquête initiale. Les résultats sont insatisfaisants même lorsqu'ils auraient pu tirer profit des ouvrages utilisés pour accomplir des tâches précises.

4.2.6 Analyse et résultats du pseudo-test

Le pseudo-test, appliqué à un total de 28 apprenants (correspondant au groupe B), était fondé sur un total de 15 questions et cherchait à répondre aux questions suivantes : *L'apprenant aurait-t-il des préférences quant au choix d'un DB ? Sur quelles caractéristiques (microstructurelles) spécialement s'appuierait-il pour en choisir un ?* Il favorisait, de plus, l'observation de la capacité des répondants à se servir adéquatement des DB. Voyons donc les résultats pour chaque ensemble de questions. Nous en traitons les 12 premières de 2 en 2, c'est-à-dire le choix de l'article et la traduction de l'unité lexicale.

Les première et deuxième questions portaient sur le participe passé du verbe *murer* dans l'extrait suivant : « Spectre tant de fois conjuré, perspective murée par ses propres dévoiements, la révolution... », où le participant devait choisir l'un des articles présentés ensuite et répondre à la question : « dans l'extrait 'perspective murée par ses propres dévoiements, la révolution...', on peut lire la partie soulignée comme : ... », où nous donnions des équivalents à *dévoiements*, mot censé être inconnu aussi d'eux.

Les résultats, quant au choix de l'article, sont ce qui suit :

A [Michaelis]	mu.rer vt murar, tapar, cercar, fechar.	1 Participant
B	murer verbo [de <i>mur</i> (parede, muro)] Ação de cercar, fechar, bloquear ou isolar algo, impedindo contato ou saída. <i>Il faut murer cet espace</i> (É preciso fechar este espaço). <i>Être muré dans son propre silence</i> (Ficar encerrado em seu próprio silêncio).	21 Participants
C [D'Olim Marote]	mu-rer V.t. 1. Murar, cercar de muros ou muralhas, emparedar. 2. Fechar, cercar, prender. se murer. V. pron. 3. Enclausurar-se, fechar-se, isolar-se.	6 Participants

Le degré de satisfaction des réponses à la question sur le mot, suivant la classification « bien répondu » (BR), « mal répondu » (MR) et « non répondu » (NR), a été largement négatif. Les articles n'apportaient pas une réponse prête à l'emploi, les répondants devant

s'appuyer sur ceux-ci et notamment sur le texte, plus précisément sur le cotexte, pour l'élaborer. Ce qui est rare lors de l'usage d'un DB. Ainsi, nous avons eu :

- 4 réponses BR, car exprimant l'idée que la perspective d'une révolution n'était pas accessible, envisageable du fait de ses dévoiements, tels que :

« *perspectiva emparedada* » (choix le plus littéral de la formulation de départ, mettant l'accent sur le sens métaphorique de *murer*)

« *perspectiva bloqueada por...* » (perspective bloquée)

« *as perspectivas são muradas/limitadas* » (le participant ne se décide pas pour un terme, mais à travers l'emploi de *limitées* précise le sens de sa lecture)

« *perspectiva fechada* » (fermée, close)

- 19 réponses MR parce que, bien qu'elles fassent usage d'un équivalent suggéré par les articles, elles expriment un autre sens, non pas conforme à l'idée suggérée par le texte, l'idée précédente, ainsi que d'autres révèlent un désaccord total avec la structure même de la phrase :

« *perspectiva isolada por* » (la traduction *perspective isolée par* a été choisi par plusieurs participants et elle ne permet pas la même lecture)

« *perspectiva cercada por* » (entourée, cerclée)

« *perspectiva tapada* » (couverte, cachée)

« *perspectiva de isolar-se pelo* » (s'isoler par)

« *devidamente cercado por* » (bien entouré)

« *perspectiva de se fechar em* » (se fermer)

- 5 NR

Les troisième et quatrième questions portaient sur l'adverbe *pourtant* (ligne 2 du texte), faux ami de la conjonction *portanto* en portugais qui introduit une conclusion, une conséquence. Avant de présenter les articles, nous leur avons demandé de choisir l'équivalent correspondant parmi les choix suivants : *porém* (réponse correcte), *portanto* (faux) et *assim* (faux). La plupart ont réussi, c'est-à-dire 22 participants, soit 78 %, ont bien répondu, avant même, apparemment, de lire les articles proposés. Ceux qui ont échoué à cette question ont été piégés par le faux ami.

Quant aux choix des articles, nous avons eu :

A [Michaelis]	pour.tant <i>adv</i> entretanto, no entanto. <i>elle adore le chocolat et pourtant elle n'en mange jamais</i> / ela adora chocolate e no entanto nunca come.	11 Participants
B [Larousse]	pourtant <i>adv</i> no entanto.	5 Participants
C	pourtant <i>conector discursivo</i> Introduz uma oposição ou uma restrição, alterando o rumo argumentativo. <i>Elle est célèbre, pourtant</i> [malgré cela] <i>elle est restée simple</i> (Ela é famosa, mas continua simples). « <i>La mort est bien le bout, non pourtant</i> [cependant] <i>le but de la vie</i> » (Montaigne) (A morte é de fato o fim, no entanto não é a finalidade da vida).	12 Participants

Les choix sont plutôt équilibrés dans ce cas, la plupart donnant leur préférence quand même aux articles qui présentent des exemples. Nous remarquons une différence ici nette, par contre, entre les groupes d'étudiants consultés : les apprenants de l'UFRGS optent le plus souvent pour l'article A, tandis que ceux de l'USP pour l'article C. Si cette différence n'est pas décisive pour l'expérimentation mise en jeu, elle mène quand même à des conclusions plus générales sur les différents groupes d'apprenants et leurs représentations des outils pédagogiques, qui peuvent se montrer plus ou moins ouverts à des innovations. Cela est sans doute lié à l'expérience d'apprentissage suivie, où la pédagogie mise en place par l'enseignant va elle aussi déterminer les choix des apprenants.

Les questions suivantes, les numéros 5 et 6, portaient sur un verbe au participe passé encore une fois. Pour savoir comment ils lisaient l'extrait « les colères soulevées par la crise... » (ligne 5 du texte), nous leur avons demandé de compléter cette phrase : « Selon le texte, 'a crise econômica ... reações de fúria' », dont la bonne réponse est *suscita* (suscite), *provoca* (provoque), *gera* (engendre)... les possibilités étant nombreuses dans ce cas.

Les articles que nous leur avons proposés et leurs préférences sont les suivants :

A	soulever verbo [de <i>sous</i> (sob) e <i>lever</i> (levantar), sublevar] 1 levantar ou suscitar algo. <i>La foi soulève des montagnes</i> (A fé remove montanhas). <i>On a soulevé</i> [a posé] <i>un tas de questions</i> (Foram levantadas várias questões) 2 provocar sentimentos hostis, indignar, usado sobretudo na forma pronominal se soulever . <i>Le</i>	18 Participants
---	---	----------------------------------

	<i>peuple se soulève</i> [se rebelle] <i>et manifeste</i> (O povo se revolta e faz manifestações).	
B [Larousse]	soulever <i>vt</i> levantar; [enthousiasme, protestations] originar. se soulever <i>vp</i> [se redresser] levantar-se; [se rebeller] revoltar-se.	-
C [Michaelis]	sou.le.ver <i>vt</i> 1 erguer, levantar. 2 insurgir, suscitar. 3 animar (alguém) com sentimentos hostis, excitar à revolta.	10 participants

Comme nous pouvons le voir, la plupart choisissent l'article le plus long (64%), même si la réponse à la question n'était pas évidente à partir de celui-ci. Encore une fois, les exemples semblent avoir été décisifs dans leurs choix.

La plupart ont réussi à bien répondre, soit 24 participants ou 85% du groupe. Un étudiant seulement n'y a pas répondu, 1 n'a pas suivi la consigne de la question en y répondant en français, et 2 n'ont pas répondu correctement, comme l'on peut constater par ce qui suit :

« *a crise econômica umentou (sic) reações de fúria* » (le participant complète la phrase par *a augmenté*, ce qui est agrammatical en portugais, et le choix lexical ne correspond pas à l'idée de l'extrait)

« *a crise econômica insurge reações de fúria* » (construction agrammaticale également fondée sur l'emploi du verbe *s'insurger* ; curieusement, cet apprenant signale un article, à savoir celui correspondant à la lettre A, et dans la question suivante signale dans le test l'équivalent pris, sans réflexion, de l'article C)

Bien que ces deux exemples ne soient pas significatifs dans le contexte de la recherche, ils constituent un cas de figure des procédés de certains apprenants, lorsqu'ils n'arrivent pas à réfléchir sur ce qu'ils sont en train de lire. Dans cette situation, l'usage du dictionnaire n'a pas d'effet positif et c'est à l'enseignant de repérer ces difficultés et les aider à avancer dans leur apprentissage et réflexion sur le langage de façon générale. L'utilisation d'un tel ouvrage lexicographique ne pourrait qu'être utile après un certain niveau de lecture. Cela n'est souvent pas lié d'ailleurs à une méconnaissance de la LE, mais à des difficultés de lecture, puisqu'elles se vérifient finalement en LM.

Les huitième et neuvième questions traitaient d'un mot dit outil, l'adjectif possessif *leur* dans l'extrait « Les colères soulevées par la crise économique inquiètent les commentateurs conservateurs. Conscients que leur modèle idéologique s'effrite,... ». A partir de ces lignes nous avons demandé aux répondants d'indiquer « à qui se rapportait le modèle idéologique ? », afin de vérifier leur compréhension de la reprise anaphorique par l'unité en cause. Les mots à caractère grammatical, sont souvent bien travaillés par les enseignants, et ils sont aussi présentés normalement dans le matériel fourni en classe.

Pourtant les apprenants ont du mal parfois à les retenir et à prendre conscience du rôle qu'ils jouent dans le discours.

Les DB, dans ces cas spécialement, met en évidence leur rapport avec la grammaire. Mais quel rapport ? Comment présentent-ils la grammaire de la LE à des apprenants débutants ? Les articles que nous leur avons montrés donnent des exemples.

<p>A [D'Olim Marote]</p>	<p>leur <i>Pron. Pess. Inv. 1.</i> Lhes, a eles, a elas (<i>obj. i. da 3ª pess. do pl.</i>) * <i>Adj. poss. 2.</i> Seu, sua, seus, suas (deles ou delas). <i>Leur ami.</i> Seu amigo, o amigo deles (ou delas). <i>Leurs amis.</i> Seus amigos, os amigos deles (ou delas). * <i>Pron. poss.. 3.</i> Seu, sua, seus, suas, deles, delas (sempre acompanhado de <i>art. def.</i>). <i>Ma voiture et la leur.</i> Meu carro e o deles (delas). <i>Tes parents et les leurs.</i> Teus pais e os deles.</p>	<p>11 Participants</p>
<p>B [Michaelis]</p>	<p>leur <i>pron pers. m + f pl Gram</i> lhes.</p> <p>Leur e leurs: como o possessivo francês varia não apenas de acordo com o possuidor, mas também com o que é possuído, tanto leur como leurs são possessivos de terceira pessoa do plural, mas o primeiro refere-se a algo possuído no singular, e o segundo, a algo possuído no plural: <i>leur fille</i> / a filha deles ou delas; <i>leurs enfants</i> / os filhos deles ou delas.</p> <p>Não confundir leur, pronome pessoal complemento átono (lhes), com o adjetivo possessivo leur (deles ou delas). O primeiro antecede um verbo, e o segundo, por ser um determinante, acompanha um substantivo: <i>Désirée leur parle vite</i> / Désirée lhes fala rapidamente (ou: fala com eles ou elas).</p>	<p>12 participants</p>
<p>C</p>	<p>leur pron. pessoal (comp. ob. ind.) Refere-se a 3ª p. plural (eles ou elas), já expressa no discurso, na posição de complemento de ob. ind. do verbo. <i>On peut regarder les animaux, mais non pas leur donner à manger</i> (Pode-se olhar os animais, mas não dar-lhes o que comer). <i>Adolescents: comment leur parler de sexualité?</i> (Adolescentes: como falar com eles de sexualidade?).</p> <p>leur, leurs adj. possessivo 1 Antecede um substantivo dando-lhe a idéia de posse ou de pertence. O “possuidor” representa a 3ª p. plural (eles ou elas). <i>Tous les habitants de cette ville sont fiers de leur origine et de leurs traditions</i> (Todos os habitantes desta cidade têm orgulho de sua origem e de suas tradições). pron. poss. 2 Substitui um substantivo, vindo sempre acompanhado de um art. definido, dando-lhe a idéia de posse ou de pertence. O “possuidor” representa</p>	<p>5 Participants</p>

	a 3 ^a p. plural (eles ou elas). <i>Les criminels ont une seule loi, la leur</i> (Os criminosos têm uma única lei, a sua).	
--	---	--

La majorité des participants, soit 82 %, se sont partagés entre les articles des DB existants, comme le montrent leurs choix par les lettres A ou B, cinq seulement ayant choisi notre proposition d'article. Quelles différences y trouve-t-on ?

Les deux DB cités ne présentent qu'une seule entrée réunissant différentes catégories grammaticales dans un seul article. Le premier, *D'Olim Marote*, privilégie les équivalents en présentant, dans cet ordre, le pronom personnel, l'adjectif possessif et le pronom possessif, ces derniers accompagnés d'exemples courts, éclairants du point de vue de la fonction grammaticale, mais non pas d'une grammaire textuelle. Le deuxième, tiré tel quel de l'ouvrage *Michaelis*, fournit une grande note explicative pour présenter l'adjectif possessif en s'adressant directement au lecteur. Il y manque pourtant des informations sur le pronom possessif.

De notre côté, nous avons essayé de privilégier, d'abord, la distinction par la forme et la notion du pronom et des possessifs (adjectif et pronom), puis, par une explication du fonctionnement de ces mots en discours ou des exemplifications. La distinction pourtant par des entrées différentes ne pouvait pas être tout à fait comprise dans ce test, puisqu'elle ne fait sens que dans le corps d'un ouvrage. En tout cas, leurs choix peuvent suggérer que les apprenants de façon générale ne sont pas intéressés par des explications grammaticales, au moins lorsqu'ils sont en train de lire, de chercher du sens, ou de réaliser une activité comme celle du test. Ainsi que nous pouvons penser également que l'activité à laquelle ils étaient assujettis, qui représente à peu près les situations de consultation du dictionnaire, ne leur permettait pas d'analyser les articles dans leur totalité. Les informations manquantes, en fin de compte, ne sont aperçues que lorsqu'on en a besoin.

23 participants ont bien répondu à la question, soit 82 % de ce groupe qui ont confirmé que le « modèle idéologique » dont on traitait était celui des « commentateurs conservateurs » ou simplement « conservateurs ». Un participant n'a pas répondu et 4 participants, soit 14 %, n'ont pas su tirer profit des informations données par les articles, en n'identifiant pas l'information demandée.

Les questions 9 et 10 portaient sur le verbe *s'effriter* dans l'extrait « Conscients que leur modèle idéologique s'effrite, ils observent... ». Les articles présentés dans ce cas étaient les suivants :

A [Larousse]	effriter → s'effriter <i>vp</i> desmoronar-se	8 participant s
B	effriter verbo [de <i>friable</i> (friável, que pode se fragmentar)] Usado sobretudo na forma pronominal s'effriter , descrevendo algo que se desmancha, se desfaz. <i>Lorsque les mensonges s'effritent devant la vérité</i> (Quando as mentiras vem abaixo diante da verdade). <i>Cake qui s'effrite à la coupe</i> (Bolo que se esfarela ao cortar).	20 participant s
C [Presença/Langenscheidt]	effriter s'~ esboroar-se (<i>aussi figuré</i>)	-

Aucun de ces articles ne donne une réponse parfaite à la question posée, bien qu'ils permettent de comprendre la signification du verbe et, par conséquent, le sens de l'énoncé. La plupart, soit 71 %, ont donné la préférence à l'article le plus informatif et explicatif, avec des exemples, comme nous avons déjà noté dans d'autres cas.

Les participants devraient, en fait, répondre à la question « qu'est-ce qui se passe avec ce 'modèle idéologique' ? », les réponses pouvant être variées, telles que *vem abaixo*, *desmorona*, *se destrói*, *cai por terra*, etc. D'ailleurs quelques réponses, dans cette question spécialement, ont été plus libres, c'est-à-dire décollées des suggestions données, soit grâce à l'emploi d'un équivalent non suggéré par les articles, soit par le recours à des paraphrases. Nous voyons ainsi :

« *o modelo ideológico vai por água abaixo* » (expression métaphorique bien courante dans le langage ordinaire, surtout parlé)

« *ele se enfraquece [s'affaiblit], vem abaixo [s'écroule]* » (explication originale suivie d'une suggestion donnée par l'article B)

« *ele se desfaz [se défait], perde credibilidade [perd en crédibilité]* » (usage d'une paraphrase explicative)

« *se desmorona [s'effond], mostra-se errado/ineficiente [apparaît erroné/inefficace]* » (idem)

« *desmorona-se [s'effond], entra em colapso* » (idem)

« *se desfaz [se défait], se desqualifica [se discrédite], não tem mais fundamento para se manter de pé, sólido [il n'a plus de fondement pour se tenir]* » (idem)

La plupart des apprenants ont pourtant du mal à procéder de la sorte, en employant un équivalent suggéré par le dictionnaire. Parmi ceux suggérés par les articles précédents, les plus adéquats et choisis par les répondants étaient soit *(se)desmorona* [s'effond] soit *se desfaz* [se défait], réponses données avec celles déjà mentionnées par 24 participants (85 %). Deux participants n'ont pas répondu et 3 ont échoué, puisqu'ils ont finalement choisi un équivalent qui n'allait absolument pas dans le contexte visé, à savoir *se fragmentar* [se fragmenter] et *esfarelar-se* [s'émietter] qui évoquent notamment le sens le plus concret du mot.

Enfin, les questions 11 et 12 attiraient leur attention sur la locution indiquant le passé récent en français, *venir de*, qui apparaissait dans l'extrait « Un autre monde ? La course folle du capitalisme vient en tout cas de fissurer celui que nous connaissons. » Ils devaient opter, d'abord, pour l'un des articles suivants :

A [Larousse]	viens → venir venir <i>vi vir</i> ; venir de <i>vir de</i> ; venir de faire qqch <i>acabar de fazer algo</i> ; faire venir qqn <i>mandar vir alguém</i> .	5 participants
B [Michaelis]	ve.nir <i>vi 1 vir. 2 chegar. alors, ça vient?</i> <i>voçê vai responder ou não? à venir futuro. en venir à</i> <i>terminar por fazer. il faudra bien qu'il y vienne</i> <i>ele terminará por aceitá-lo. venez ici, venez près de moi</i> <i>venha aqui, aproxime-se. venir au monde</i> <i>nascer. venir de</i> <i>acabar de. venir en aide</i> <i>ajudar.</i> O verbo venir seguido pela proposição de e por um verbo no infinitivo indica uma ação que acabou de ser feita: <i>il vient de sortir</i> / <i>ele acabou de sair</i> .	13 participants
C	venir de locução verbal [<i>venir (...) de + v. Inf.</i>] <i>Passé récent</i> em francês. Indica uma ação ou um fato que acabou de ocorrer. <i>Ce livre vient de sortir</i> (Este livro recém foi publicado). <i>Nous venons heureusement de réparer cette erreur</i> (Acabamos, felizmente, de corrigir este erro).	9 participants

* Un participant n'a pas fait de choix.

Les trois articles apportent des informations lexicographiques bien différentes, étant même complémentaires si elles sont lues en bloc, comme dans le test. Celui présenté par *Larousse* fournit l'entrée de la forme conjuguée du verbe en renvoyant à l'infinitif *venir*. Dans cet article, il présente finalement quelques possibilités d'emploi du verbe, dont le passé récent, mais il est assez succinct et ne donne pas d'exemples discursifs, ce qui ne plaît à pas la plupart des répondants. L'article proposé par *Michaelis*, choix de 48 % des

participants, fournit plus d'exemples d'emploi, privilégiant les expressions et un langage sans doute plus familier, et ajoute à la fin une remarque sur la construction *venir de*, comme il le fait souvent. Notre proposition, enfin, c'est d'une entrée spécifique pour la locution, mettant l'accent sur l'explication et des exemples discursifs. Elle n'a été bien appréciée que par 33 % des participants.

Le plus étonnant en tout cas, c'est le résultat de l'ensemble des réponses à la question suivante, à savoir « Expliquez la phrase '*La course folle (a corrida louca) du capitalisme vient en tout cas de fissurer celui [le monde] que nous connaissons*' ». Nous avons réuni :

- 5 réponses BR, puisqu'elles révélaient que le répondant avait compris la locution :

« *A corrida louca do capitalismo acaba de fissurar o mundo que conhecemos* » (traduction, 3 répondants)

« *A frase indica que a 'corrida louca' do capitalismo acaba de mudar o mundo a que estávamos acostumados* » (explication plus interprétative de la phrase)

« *A corrida louca do capitalismo acabou de perturbar, transformar o mundo que conhecemos. Trata-se, porém, de uma mudança recente, que ocorreu há pouco tempo.* » (le répondant donne une traduction de la phrase et ajoute une explication concernant justement l'idée évoquée par l'usage de la locution)

- 18 réponses MR, puisqu'elles n'expriment pas l'idée du passé récent, ni dans les cas où les répondants suggèrent une traduction de la phrase ni dans leurs explications, comme l'on peut voir par ces quelques exemples :

« *A corrida louca do capitalismo veio [est venu] abalar todo o mundo que conhecemos* » (traduction erronée)

« *A corrida louca do capitalismo vem [vient] 'com tudo' [avec force] para destruir [pour détruire] o mundo que nós conhecemos » (idem)*

« *A corrida louca do capitalismo acaba [finit par], em todo caso, fissurando [fissurer] o mundo que conhecemos » (idem)*

« *O capitalismo selvagem gera uma situação de crise e ruptura na situação mundial que conhecemos* » [Le capitalisme sauvage engendre une situation de crise et rupture dans la situation mondiale que nous connaissons] (explication sans mentionner l'idée d'un événement qui s'est produit dernièrement)

« *A corrida maluca do capitalismo entra em colapso* » [La course folle du capitalisme s'effond] (idem)

- 5 participants n'ont pas répondu.

Encore une fois, le test nous montre la difficulté des apprenants à bien intégrer les données saisies du dictionnaire à leur lecture. Cela est sans doute dû à une faille à la fois d'évaluation des données de départ, de l'information recherchée, et d'appréciation et sélection de l'information lexicographique, procédés qui ne sont pas évidents à un certain niveau de l'apprentissage d'une langue et relèvent, finalement, d'un apprentissage linguistique en un sens large du terme et de la familiarisation avec le dictionnaire.

C'est justement les questions non réussies qui nous permettent d'observer que les différentes données lexicographiques dans ce cas, comme certaines questions nous le montrent, notamment les numéros 2 et 12, n'interfèrent pas positivement dans leur activité interprétative, puisque tous les participants avaient accès à tous les articles. En réalité, ceux-ci jouaient entre eux un rôle complémentaire dans le test, c'est-à-dire que les apprenants répondaient aux questions en s'appuyant certainement sur les trois articles que nous leur avons fournis, et non pas forcément sur celui qu'ils avaient signalé. Il faut rappeler que notre objectif n'était pas de comparer leurs performances à partir des dictionnaires consultés, comme nous l'avons expliqué plus haut, mais simplement de leur donner un support, par le moyen des questions, pour réfléchir sur le DB, les informations que, en tant qu'utilisateurs de ce genre de dictionnaire, ils apprécient le mieux.

Si nous ne pouvons malheureusement pas comparer des dictionnaires dans ce test, puisque les ouvrages ne sont pas du tout systématiques dans leurs propositions – ce que nous avons d'ailleurs découvert notamment lors de la préparation de ce test – nous ne pouvons que comparer notre suggestion d'article avec les autres sans les distinguer vraiment. Ainsi la somme de leurs remarques nous révèle que les participants ont donné la préférence à l'article préparé *ad hoc* 85 fois, alors qu'ils ont choisi l'une des propositions tirée telle quelle d'un DB existant 82 fois. Cette différence, qui n'est d'ailleurs pas significative finalement, ne semble pas être due, comme un tel test pourrait amener à conclure, à une réponse fournie toute prête à la question posée, mais à la présentation systématique notamment d'exemples. Dans toutes les questions, l'article le plus cité présente des exemples. Le tableau ci-dessous nous en donne une vision générale :

Tableau 4.4 Préférences des articles préparés *ad hoc*

DB traditionnel	DB avec certaines innovations	DB proposé par nous
47 (27 %)	35 (20 %)	85 (50 %)

D'ailleurs leurs réponses à la question 13, pour laquelle ils étaient plus libres pour exprimer leur avis, confirment bien cette observation, comme nous les résumons dans le cadre ci-dessous :

13. Justifiez vos choix dans l'appréciation des articles (facilité de consultation, clarté des informations, quantité d'information fournie, exemples pertinents, etc.).					
Clarté / objectivité	Exemples	Quantité d'infos/d'acceptations	Facilité de consultation	Autres	Non répondu
21 participants	15 participants	6 Participants	3 participants	<ul style="list-style-type: none"> - organisation de l'article - explication de l'origine et/ou de la forme du mot - considérations grammaticales - simplification de l'article - emploi de mots « simples » - expressions - rapports avec d'autres mots - association avec le texte 	2 participants

Le premier argument avancé pour justifier leurs choix concerne la « clarté et l'objectivité », mentionnées par 75 % des participants, et tout de suite après, comme deuxième argument le plus cité, la « présence d'exemples », mentionnée par 53 % des apprenants. Tandis que d'autres critères ont été beaucoup moins rappelés, tels que la « quantité d'acceptations » (21 %), la « facilité de consultation » (10%) et moins encore l'organisation de l'article, la présence d'informations morphologiques et/ou grammaticales, le rapport entre les mots, etc., qui n'ont été mentionnés qu'une ou deux fois. Certes leurs réponses sont déterminées en grande partie, nous le savons, par la situation de consultation, ici créée par le test pour l'exécution duquel ils n'avaient pas accès à des dictionnaires à proprement parler (ils n'avaient pas de dictionnaires à manier). Mais elles attestent par là même l'étroit rapport existant entre la consultation du dictionnaire et le besoin spécifique de l'utilisateur qui est dans une situation sociale et extralinguistique, comme nous l'avons souligné plus haut avec Tarp. Ces données nous indiquent ici que les apprenants ont pris en compte notamment l'aspect *communicatif* des articles, celui qui, à leur avis, facilitait davantage l'accomplissement de l'activité proposée qui passait, dans ce cas, par la compréhension de certains passages du texte, et plus spécialement de certaines unités lexicales. Tant et si bien que certains participants l'expriment directement :

« *Clarté des informations, adéquation parfaite à la traduction recherchée essentiellement.* »

« *Des exemples, une association facile avec le texte, des informations claires* »

Les considérations précédentes sont bien illustrées aussi par les réponses suivantes :

« *Je choisis les articles qui présentent d'abord une définition claire, en un mot, et puis des exemples d'emploi et les expressions.* » (le participant privilégie, en gros, la présence d'équivalents ou d'une « définition claire, en un mot », et en deuxième lieu la présence d'exemples)

« *C'est les exemples d'expressions de langage et la clarté dont les informations sont données en peu de ligne.* »

« *Plus clair, plus facile, plus direct, plus rapide, tant mieux.* » (le participant met en rapport la « clarté » de l'article avec la « vitesse » de consultation)

« *La clarté des informations et des exemples pertinents sont les caractéristiques les plus importantes. Trop d'informations rendent le dictionnaire trop long et détournent l'attention du texte principal.* » (le participant met en rapport la lecture du texte principal et la consultation du dictionnaire)

Pour ces apprenants, comme le synthétise bien la dernière réponse, on comprend qu'ils ne veulent pas perdre de temps en consultant leur dictionnaire ; sa lecture est tout à fait secondaire par rapport à la lecture du texte ou à l'activité réalisée. Ils s'opposent d'une certaine manière à ceux qui privilégient la bonne « quantité d'informations ou d'acceptions », vue par une minorité comme un avantage de l'article, ainsi que par ceux qui citent l'origine du mot ou des informations morphologiques, des explications grammaticales, etc., comme justifiant leurs choix. Les déclarations suivantes illustrent ce deuxième avis :

« *La présentation de plusieurs significations possibles pour le mot, l'explication de l'origine du mot (s'il dérive d'un terme d'autre catégorie grammaticale, s'il correspond à une composition faites d'autres termes, etc.), beaucoup d'exemples, des remarques grammaticales claires et simples.* »

« *Les informations ont été choisies en raison de leur clarté et de la quantité d'informations fournies.* » (cet apprenant, ayant signalé les articles les plus longs dans le test, met l'accent sur la clarté et la quantité d'informations fournies)

« *Le plus important est la quantité et la clarté des informations, outre les exemples, pour que la recherche réponde à plusieurs contextes.* (idem)

La quatorzième question envisageait simplement de tester leurs connaissances sur quelques abréviations ou réductions courantes dans des DB. Les résultats de cette question ont été pour la plupart positifs, comme nous le montre le cadre ci-dessous.

14. Les abréviations <i>ob.dir.</i> , <i>vt</i> et <i>pron. pers.</i> correspondent, respectivement, à :			
[réponse : objet direct, verbe transitif, pronom personnel]			
BR	RP	MR	NR
22 participants	3 participants	1 participant	2 participants

La plupart des apprenants ont réussi à répondre correctement, soit 78% des participants, ce qui révèle qu'ils ont une certaine familiarité avec ces signes apportés souvent par les petits dictionnaires et même avec le métalangage grammatical. Cela ne veut pourtant pas dire qu'ils arrivent à en tirer vraiment profit lors de leur consultation. Autrement dit savoir, par exemple, que *vt* correspond à « verbe transitif » ne signifie pas qu'ils sachent s'appuyer sur cette classification lors de leur recherche du sens du verbe dans un contexte donné. Il s'agit alors d'une autre question dont nous n'avons pas pu rendre compte dans ce test.

Pour finir ce troisième test, nous leur avons demandé, dans la question numéro 15, de signaler les informations qu'ils croyaient essentielles dans un DB. Voici le résultat :

Tableau 4.5 Les données essentielles dans le DB d'après les apprenants

Equivalents	14 participants (50%)
Définition	25 participants (89 %)
Exemples	17 participants (60 %)
Indicateurs d'acception (voir article 5B)	1 participant (3 %)
Synonymes dans la langue étrangère	9 participants (32 %)
Explications grammaticales	15 participants (53 %)
Origine étymologique du mot	5 participants (17 %)
Autres	- genre et numéro du mot (3 %)

La proportion des participants ayant signalé les options « définition » (89 % du groupe) et « explications grammaticales » (53 % du groupe) qui, comme l'on a vu, font souvent grossir les articles, nous semble surprenante si on la compare au nombre d'étudiants

ayant exprimé leur préférence pour des articles « claires », « directs » et « objectifs » dans la question 13.

La dissonance que nous trouvons entre l'une et l'autre question nous semble assez représentative finalement du rapport des utilisateurs avec le dictionnaire, en révélant une sorte de tension. D'une part, nous avons une opinion fondée sur *l'expérience d'usage*, c'est-à-dire sur le résultat le plus immédiat que l'apprenant obtient à l'aide du dictionnaire dans une situation donnée de consultation, où la lecture tend à être assez sélective (on ne lit pas l'article, on le consulte) et vise à l'accomplissement d'une tâche. D'autre part, l'opinion est fondée sur *la représentation* que l'apprenant se fait du dictionnaire comme matériel de référence pédagogique, sans doute très influencée dans ce cas par la vision enseignante. Ce qui constitue vraiment l'une des difficultés des recherches expérimentales sur l'usage des dictionnaires, mais qui doit être prise en considération par les projets menés en lexicographie pédagogique.

En termes théoriques, cette tension apparaît entre les deux fonctions mises en relief par Tarp : la fonction communicative, qui est le plus souvent privilégiée par l'apprenant, celui-ci ayant une tâche spécifique et concrète de communication à réaliser, c'est-à-dire une tâche comme *fin* en elle-même, et la fonction cognitive privilégiée par l'enseignant, pour qui la tâche proposée n'est qu'un *moyen*, une situation d'apprentissage. Le grand défi pour le lexicographe dans ce cadre est d'élaborer un dictionnaire qui puisse à la fois répondre aux doutes de l'utilisateur, ici l'apprenant débutant d'une LE, et offrir d'autres possibilités de « lecture », d'exploration visant l'étude lexicale, autrement dit qui dialogue avec l'apprenant sans ignorer pour autant les attentes de l'enseignant. Ce rapport entre « apprenant » et « dictionnaire » de façon générale doit donc être considéré dans une pratique d'enseignement-apprentissage, où l'on ne peut pas se passer de la médiation enseignante entre les apprenants et les savoirs, ainsi que des outils qui soutiennent le plus souvent cette médiation.

Cette considération bien ancrée dans une situation d'apprentissage spécifique ne s'oppose pas, à notre avis, à l'argument avancé déjà pour l'autonomisation des sujets en apprentissage. Au contraire, le principe d'autonomisation de l'apprenant ne saurait sans doute pas se passer des principes pédagogiques, il n'exclut donc pas les attentes enseignantes, mais les comprend.

4.2.7 Synthèse

Les enquêtes et les expérimentations menées lors de cette première recherche nous ont permis de répondre aux questions que nous nous étions posées au début du chapitre et que nous reprenons brièvement maintenant.

En ce qui concerne les caractéristiques du public de FI au Brésil et son rapport avec les dictionnaires et plus spécialement avec le DB, nous avons appris que :

- ce public d'étudiants est assez hétérogène quant à leur domaine d'étude et leur niveau de formation ;
- leurs centres d'intérêt en ce qui touche à la langue française sont très variés, ne se restreignant pas à leurs domaines d'études ;
- la plupart de ces étudiants n'ont jamais étudié le français avant (95 % des étudiants ayant participé à l'enquête étaient débutants en français) ;
- le DB est employé avec une grande fréquence par ces étudiants (91 % des participants ont affirmé l'utiliser fréquemment, soit pour exécuter des activités de classe, dont 84 %, soit motivés pour un intérêt personnel, 71,9 %, soit comme support d'étude, 63 %) ;
- le DB répond à des questions relatives au sens, n'excluant pas par là les questions de grammaire ; on est amené à le consulter le plus souvent par un besoin de « confirmation du sens » de ce qu'on lit, donnée qui indique une façon de lire qui passe normalement par des tentatives préalables de déduction, d'inférence ;
- la plupart des étudiants sont satisfaits de leur DB, soit 81 % des participants ; 74 % n'emploient que le DB comme outil de consultation lexicographique, alors qu'à l'époque seulement 8 % des participants se servaient régulièrement de l'Internet (nous ne savons cependant pas préciser quels outils disponibles en ligne ils consultaient) et 9 % d'un DM ;

Ces données s'accordent en grande partie avec ce que nous savions déjà par nos expériences personnelles ainsi que par notre étude pilote menée avec un nombre beaucoup moins important d'apprenants. Ce qui nous conforte à propos de quelques pistes à suivre pour l'élaboration d'un outil lexicographique à destination de ces apprenants, telles que la présentation d'informations en contraste entre le français et leur LM, et la constitution d'un corpus de textes en langue française assez large en termes de représentation de l'écrit.

Quant à leurs difficultés de compréhension lors de la lecture, elles sont attribuées essentiellement à la méconnaissance de mots isolés. Ces mots ne correspondent pas à une

catégorie spécifique, tous ayant comme point en commun, en principe, le fait de ne pas être « transparents » morpho-sémantiquement au lecteur, un critère qui reste cependant très subjectif. Cette donnée nous informe moins pourtant que la constatation que des mots très courants, comme certains adverbes et conjonctions, par exemple, font aussi l'objet de doutes. De même que certains passages textuels, des syntagmes libres, posent aussi des problèmes de compréhension. Dans ce cas les difficultés sont dues au fait qu'ils n'arrivent même pas à identifier les unités lexicales de sens, en les prenant apparemment pour des locutions. Ces deux constatations expliquent pourquoi ils ont besoin à ce niveau de compter sur un outil de consultation lexicographique qui apporte des informations en LM, les indices linguistiques sur lesquels ils peuvent s'appuyer en LE sont insuffisants pour que la stratégie de l'inférence ne provoque pas d'équivoques. A cela vient s'ajouter la question posée lors du pré-test qui nous a montré que 70 % des apprenants avaient du mal à répondre à une question globale sur le contenu du texte sans compter sur un support d'aide lexical.

Ce besoin de consultation lors de la lecture est confirmé par les résultats du post-test, où ils étaient libres de consulter quelque ressource que ce soit. Au total, 67 % des participants se sont servis au moins une fois du DB pour répondre aux cinq questions. Ce test nous montre également par là qu'il y a des étudiants qui n'ont pas toujours besoin de le consulter, et qu'ils n'y ont pas recours à tout moment. Ils révèlent avoir un certain critère pour le faire : à la limite, ils consultent le DB lorsqu'ils se trouvent face à une totale incapacité de compréhension de l'unité lexicale.

Si l'usage du DB leur évite souvent d'avoir tort à propos de ce qu'ils lisent, il ne conduit pourtant pas toujours à une situation de compréhension réussie. Les échecs d'interprétation pour ceux qui ont eu besoin de consulter le DB sont dus à deux sortes de facteurs : soit une mauvaise intégration de l'outil lexicographique à leur pratique de lecture, soit la non-adaptation des ouvrages utilisés à ce public. En tout état de cause, le nombre de questions dites « répondues partiellement » ou « mal répondues » est plus important du côté des participants ayant affirmé n'avoir pas fait usage du DB, y compris ceux qui ont employé une autre source de consultation. Résultat qui présuppose que ce type de dictionnaire est le plus indiqué quand même pour ces apprenants dans certaines situations.

Enfin, pour ce qui est de leurs préférences quant aux types d'informations et d'organisation des DB, la troisième expérimentation a mis en évidence deux sortes de résultats. D'une part, elle a révélé de façon indirecte (par les choix des articles au cours de l'activité) et directe (par la manifestation de leurs justifications) l'intérêt qu'ont les exemples traduits dans les articles d'un DB, c'est-à-dire l'illustration de l'emploi des unités lexicales, pour ces apprenants. A cela, il faut ajouter l'argument avancé très souvent

concernant « la clarté » et « l'objectivité » des articles, des critères qui, si l'on peut à peu près les comprendre, restent quand même plus vagues. D'autre part, elle nous a fait découvrir une sorte de tension entre un avis fondé sur l'expérience de l'usage du DB et la représentation que l'on en a, traduite ici, dans une certaine mesure, par les deux fonctions qu'on cherche dans un dictionnaire pédagogique : la fonction communicative, celle privilégiée normalement par l'apprenant ou par celui qui éprouve un manque lexical lors d'une situation de communication, et la fonction cognitive, celle privilégiée par l'enseignant et dont l'apprenant n'a souvent pas conscience.

4.2.8 Limites et contributions

Pour conclure cette étape, qui ne nous apporte pas seulement des données relatives à notre sujet à proprement parler, mais au cadre des recherches expérimentales en LP, nous soulignons ce qui, pour nous, a constitué ses limites et ses contributions.

Pour ce qui est de ses limites :

- recherche non suivie, non contrôlée de près par le chercheur, qui pourrait s'être assuré d'une exécution plus soignée des tests de la part des participants, ce qui est à l'origine sans doute d'autres limites ;
- l'impossibilité de répondre à des questions des participants relatives à l'exécution même des tests ou alors de revoir avec eux certaines réponses qui se sont révélées peu précises lors de l'interprétation ;
- méconnaissance des conditions d'exécution des tests (ont-ils été faits à la maison, en classe, etc.), puisqu'ils ont été appliqués à distance ;

Pour ce qui est de ses contributions :

- le nombre d'étudiants brésiliens de FI, issus de différentes universités, auquel nous avons pu accéder par le moyen d'une recherche menée à distance ;
- le nombre d'informations à propos du public-cible qui seraient difficilement découvertes autrement (comme, par exemple, l'intérêt que certains manifestent pour la lecture de textes divers, non limités à leur domaine d'étude ; l'usage de l'internet, fait à la maison, mais jamais en classe à l'époque ; leurs avis sur les DB, même si marqués par des représentations...) ;
- la confirmation de certaines de nos impressions personnelles à propos des particularités du public et de son rapport avec les dictionnaires (telles que la préférence des apprenants pour les DB, qui prennent souvent le contre-pied de

l'orientation enseignante, le manque de savoir-faire de la part de ces mêmes apprenants en ce qui concerne l'emploi des dictionnaires, le profit d'ordre communicatif qu'ils arrivent quand même à en tirer).

4.3 La recherche sur deux types de dictionnaires et leur effet dans l'apprentissage lexical

4.3.1 Questions de départ et objectifs

Suite à la première enquête d'ordre exploratoire auprès d'étudiants brésiliens de FI, pour laquelle nous avons pu compter sur 62 participants, nous avons constaté l'intérêt de mener une nouvelle recherche expérimentale, cette fois-ci plutôt qualitative afin de pouvoir approfondir certains aspects qui sont restés obscurs lors de la première enquête. Il en va ainsi des stratégies de consultation des apprenants lors de la lecture, qui demande effectivement l'observation sur le terrain, de même que du profit qu'ils tirent des ouvrages consultés en termes d'apprentissage lexical à moyen terme, ce qui n'avait pas été vérifié avant. En effet, la consultation du (des) dictionnaire(s), quand elle est réussie, crée une situation d'apprentissage pour l'apprenant dans la mesure où ces outils constituent des sources de connaissance lexicale réunissant des données spécifiques, difficilement trouvées dans un autre ouvrage. Cela d'autant plus dans les situations où, étant d'un niveau tout débutant en apprentissage, l'apprenant n'a pas beaucoup de choix quant aux sources d'informations sur lesquelles il puisse s'appuyer pour lever ses doutes. Il fallait vérifier donc, dans ce cas, *l'effet* des consultations de dictionnaires non pas seulement pour la lecture mais pour *l'apprentissage lexical*, ce qui demandait une toute autre stratégie de collecte de données.

D'abord, elle devait se centrer sur un groupe sélectionné d'apprenants, ils devaient être d'un niveau débutant en langue française et avoir forcément le même nombre d'heures d'apprentissage de français. Deuxièmement, elle devait comporter plusieurs étapes d'observation sous contrôle, demandant donc la présence du chercheur auprès d'eux, comme nous les décrirons ci-après. Troisièmement, il fallait prendre en compte la pratique de lecture – moyen par lequel, dans ce cas spécifique, les apprenants s'approprient les connaissances linguistiques – ainsi que leurs stratégies les plus habituelles pour surmonter leurs difficultés de compréhension. Autrement dit, nous devons nous limiter au cadre d'enseignement-apprentissage du français tel qu'il est pratiqué dans les cours de FI et pour lequel nous avons constaté que, en dépit de l'avis des enseignants, le DB constitue la source d'information lexicale la plus utilisée par ces apprenants.

Dans ce sens, l'analyse de l'effet de l'usage du dictionnaire dans l'apprentissage ne pourrait pas être fondée sur la mise en rapport de « la consultation du dictionnaire » et de la « non consultation », sur l'inférence de sens, par exemple, telle qu'on la pratique naturellement lors de la lecture. En effet, comme nous l'avons vu, l'inférence évite la consultation du dictionnaire ou de quoi que ce soit, ne demandant pas la recherche d'information ni sans doute, d'ailleurs, la réflexion sur l'emploi du vocabulaire. Mais elle pourrait bien se fonder sur deux sortes d'outils à consulter : le DB, le plus employé par ces apprenants, et un dictionnaire qui contraste avec celui-ci, un outil conçu, par exemple, spécialement pour des apprenants.

Ces considérations et présupposés ont été traduits alors par la question suivante :

Quels sont les effets de la consultation lors de la lecture d'un DB conventionnel et d'un dictionnaire multifonctionnel dans la compréhension et dans l'apprentissage lexical à moyen terme ? Autrement dit, un outil conçu pour des apprenants de FLE répondrait-il mieux aux besoins d'un apprenant de FI qu'un DB plus conventionnel et pour quelle(s) fonction(s), communicative et/ou cognitive ?

4.3.2 Procédés méthodologiques

Afin de répondre à la question posée, et compte tenu de notre expérience précédente et des considérations faites sur le groupe d'apprenants, nous avons projeté une recherche qui faisait appel à plusieurs stratégies combinées de collecte de données, dont : l'entretien, l'application d'un questionnaire, l'observation ouverte et en laboratoire (permettant notre échange avec les participants), l'emploi d'un protocole verbal et la réalisation de tests. Comme ces procédés requéraient plusieurs rencontres avec les participants, et ceux-ci devaient avoir certaines caractéristiques précises, telles qu'avoir le même nombre d'heures d'enseignement de français et être d'un niveau débutant, nous avons eu un nombre beaucoup plus réduit de participants.

Nous avons réuni ainsi un groupe de 8 apprenants d'une même classe, tous débutants en langue française et ayant eu un peu plus, à l'époque, de 30 heures de cours du premier semestre de FI à l'UFRGS (Porto Alegre, Brésil). Toutes les rencontres avec ces apprenants ont eu lieu au laboratoire de l'université et se sont passées comme suit :

1^{ère} rencontre (le 28 avril 2010) : la prise de connaissance et les instructions générales. Tous les participants réunis, ils ont dû, tout d'abord, répondre à un questionnaire formulé à peu près comme celui appliqué pour la première recherche (voir les annexes). Ensuite, nous avons échangé avec eux sur, d'abord, leurs stratégies de lecture en français (comment abordaient-ils un document en

français ? comment procédaient-ils lorsqu'ils avaient des difficultés à comprendre ? etc.), ainsi que sur l'usage du dictionnaire (avaient-ils l'habitude de se servir d'un dictionnaire lors de la lecture ? quel type de dictionnaire utilisaient-ils ? etc.). Suite à ce premier échange, nous leur avons appliqué quelques exercices de lecture afin d'observer leurs pratiques et de les faire en même temps prendre conscience de certaines stratégies de lecture, ainsi que de les instruire sur l'emploi du DB. A la fin, ils ont été divisés en deux sous-groupes de 4, l'un qui utiliserait le DB et l'autre qui serait introduit à l'usage du DAFLES¹¹². Ce dernier devrait être formé par des participants ayant une maîtrise assurée de compréhension écrite en langue anglaise et avoir l'habitude de naviguer sur l'Internet.

Cette première rencontre avait donc un triple objectif : faire connaissance des participants afin de composer les sous-groupes, connaître les procédés mis en œuvre par les apprenants lors de la lecture, y compris leur rapport avec l'usage des dictionnaires, et les préparer pour la réalisation des tests. Cela promouvrait une meilleure utilisation des dictionnaires, ce qui était important pour les suites de l'expérimentation.

2^e rencontre (le 29 avril 2010) : l'instruction sur le DAFLES. Toujours dans le laboratoire, nous avons introduit un groupe de 4 participants à l'usage du DAFLES par la présentation des plusieurs recours au dictionnaire ainsi que par le moyen d'exercices visant à assurer une familiarisation minimale avec cet outil. Nous avons privilégié, évidemment, les recours pouvant servir davantage aux activités de compréhension, qui ne se restreignent d'ailleurs pas, pour ce type d'apprenant, aux définitions et/ou aux équivalents. Souvent ils ont besoin d'identifier, par exemple, une forme verbale (de quel verbe s'agit-il ?), la catégorie grammaticale, entre autres. A la fin de cette séance, ils ont été encouragés à les consulter pendant les semaines à venir, avant la réalisation des tests.

3^e rencontre (le 19 mai 2010) : l'application du pré-test de compréhension (sans consultation du dictionnaire). Avec tous les participants réunis, nous leur avons appliqué un pré-test, le même d'ailleurs qui avait déjà été réalisé dans la recherche précédente, à la différence que ces participants l'ont fait sur l'ordinateur. Il était fondé sur la lecture d'un document proposé (le même texte déjà utilisé avant, sur la déforestation de la forêt amazonienne, comptant 432 mots) et sur deux indicateurs : les soulignements des unités lexicales qui posaient des entraves à la compréhension du texte et la réponse à une question faisant appel à son sujet central.

¹¹² En avril 2010, lors de la réalisation de cette recherche, la base lexicale créée par le groupe GRELEP (Université Catholique de Leuven) s'appelait encore *Dictionnaire d'apprentissage de français langue étrangère ou seconde*.

Ce pré-test avait un double objectif : premièrement, identifier les principales unités lexicales qui posaient problème à ce groupe d'apprenants, c'est-à-dire les plus fréquentes, soulignées par la plupart des participants, et deuxièmement, avoir une idée de leur niveau de compréhension sans consultation de quoi que ce soit. Leurs soulignements lors de la lecture serviraient aussi, dans ce cas, à la formulation des questions du post-test, en garantissant de la sorte le besoin de consulter les dictionnaires, et du test d'apprentissage (le troisième test).

Nous signalons qu'à partir de cette rencontre, nous n'avons pu compter que sur 7 participants, l'un des étudiants ne pouvant plus participer aux autres étapes. Ce qui a résulté en un groupe de 3 participants qui consulteraient le DB, et un groupe de 4 qui se serviraient du DAFLES.

4^e rencontre (le 20 mai 2010) : l'application du post-test. Celui-ci présentait 10 questions centrées sur le vocabulaire qui avait été indiqué dans le test précédent, dont chacune était suivie d'une question sur l'emploi du dictionnaire. Le test appliqué au groupe de 4 participants pouvant consulter le DAFLES venait, en plus de cela, d'un petit protocole structuré, appelé « Description de la consultation », afin qu'ils puissent indiquer rapidement le parcours de consultation qu'ils avaient fait (voir les deux post-tests dans les annexes). Tous les participants l'ont fait sur l'ordinateur dans le laboratoire et sous contrôle du chercheur, ce qui a permis l'observation directe de l'activité par celui-ci.

5^e rencontre (le 26 mai 2010) : le test d'apprentissage du vocabulaire. Une semaine plus tard, nous nous sommes trouvés au laboratoire pour la dernière fois afin de vérifier les unités lexicales qui avaient été mémorisées en quelque sorte par les participants. Dans ce test (cf. les annexes), comprenant 14 questions, les mêmes unités indiquées par les participants lors du pré-test et consultées lors du post-test apparaissaient dans des contextes différents (de petits énoncés pris, pour la plupart, de l'Internet), tout en gardant la même signification. Ces lexies devaient être récupérées par les participants sans qu'ils puissent s'appuyer sur des consultations.

Ce test, comme l'on peut voir dans les annexes, leur demandait d'indiquer un équivalent (ou plus) et/ou une explication de la lexie qui venait en caractère gras, et après une « traduction » de l'énoncé tout entier, mais en toute souplesse, selon l'exemple suivant :

“Une politique du **bonheur** viserait en priorité à réduire les inégalités...”

Équivalent: felicidade, alegria

Traduction:

Uma política da felicidade visaria prioritariamente a reduzir as desigualdades...

Ou: Uma política da felicidade visa principalmente a reduzir alguma coisa

Ou: Uma política da felicidade ... sobretudo ... alguma coisa...

Ce procédé leur permettait un nouveau contact avec des lexies rencontrées plus tôt dans un contexte précis qui devrait servir comme déclencheur pour leur lecture¹¹³. En outre, la traduction que nous leur demandions visait à servir comme un appui de plus pour suggérer des équivalents, leur permettant de vérifier eux-mêmes leur justesse. C’est pourquoi, comme l’on voit dans l’exemple ci-dessus, il ne fallait pas montrer une précision (par rapport aux temps verbaux, aux signifiés d’autres mots, etc., on pouvait avoir recours à « quelque chose », « quelqu’un », par exemple) ni même traduire l’énoncé tout entier.

Il faut souligner que dans ce test l’indice pour mesurer « l’apprentissage » du vocabulaire passe évidemment par un test de mémoire. Nous n’évaluons pas, dans ce cas, la *connaissance* des sujets sur ces unités – ils ne sauraient pas nous donner d’autres informations à propos d’elles – mais plutôt l’influence ou pas de la recherche de ces unités dans un dictionnaire sur leur *capacité à les reconnaître* dans un texte ultérieurement.

Les données recueillies dans toutes ces étapes étaient groupées dans de *petits dossiers* relatifs à chaque participant, ce qui nous permettait de suivre leur parcours et, plus tard, si nécessaire, revenir aux informations collectées au début. Ces dossiers ont été numérotés de 1 à 7, le nombre de participants ayant accompli toutes les étapes de la recherche, pour faciliter l’analyse et la description des résultats.

4.3.3 Résultats du questionnaire et de l’observation participante

Le questionnaire appliqué aux participants à cette deuxième recherche était bien proche de celui appliqué avant, à la différence que nous étions avec eux lorsqu’ils l’ont rempli et que pouvions lever leurs doutes. Cette manière de procéder nous a sans doute assuré des réponses plus fiables, ainsi qu’elle nous a permis de comprendre certains manques d’information.

Comme nous l’avons fait précédemment, nous intercalons ensuite les résultats de leurs réponses et nos commentaires, maintenant enrichis d’informations collectées au cours de

¹¹³ Dans certains cas, nous avons augmenté le contexte de l’énoncé, lorsque celui-ci n’apportait pas trop d’informations et restait effectivement trop vague (voir les annexes).

l'échange que nous avons pu établir avec eux lors de cette rencontre. Rappelons qu'à chaque participant correspond un numéro.

Tableau 4.6 Le profil des apprenants de la deuxième recherche expérimentale

	Cursus/semestre	Centres d'intérêt	Autres LE étudiées
1	Histoire/7 ^e	Littérature, historiographie	Latin, grec, espagnol, anglais
2	Sciences sociales/5 ^e	Littérature, sociologie, politique	Anglais
3	Politiques publiques/1 ^{er}	« comprendre la structure de la langue française »	Anglais, allemand
4	Histoire/5 ^e	Historiographie française	Anglais, espagnol, latin, grec
5	Philosophie/1 ^{er}	Philosophie française	Anglais, espagnol, allemand, latin, grec, hébreu
6	Sciences sociales/5 ^e	Sociologie, anthropologie	Anglais, espagnol, allemand
7	Arts visuels/7 ^e	Théorie de l'art contemporain, art et nouvelles technologies, cinéma	Anglais

Le profil de ces participants¹¹⁴, excepté le fait qu'ils sont, pour la plupart, étudiants de sciences humaines et sociales, est un peu différent de celui de la première recherche. Nous trouvons d'abord des étudiants qui sont au tout début de leur formation (les numéros 3 et 5), à la moitié (2, 4 et 6) et se rapprochant de leur conclusion (1 et 7). Nous voyons ensuite que leurs intérêts se centrent davantage sur leurs domaines d'études. En leur posant directement la question sur leur motivation pour « apprendre la langue française », nous avons noté que ces étudiants, à l'exception des numéros 3 et 5, qui sont au premier semestre du cursus, travaillent auprès de professeurs qui mènent des projets de recherches à l'université¹¹⁵, contexte dans lequel ils sont très tôt encouragés à lire la littérature spécialisée internationale, ce qui explique également leur intérêt pour les autres idiomes mentionnés¹¹⁶.

Cette considération des LE étudiées nous montrent également, en principe, que ces participants ne présentent pas qu'une expérience linguistique diversifiée, mais qu'ils ont

¹¹⁴ Ils sont réduits au nombre de 7 parce que nous avons supprimé la fiche de celui qui avait délaissé les activités avant la fin.

¹¹⁵ Dans les universités publiques brésiliennes, les étudiants au niveau de la licence ont l'occasion d'être recrutés par des professeurs afin de les aider dans leurs projets de recherche. Ils ont très souvent une bourse « d'initiation à la science » et commencent très tôt à participer à des rencontres de « jeunes chercheurs ».

¹¹⁶ Dans les écoles et lycées brésiliens, l'enseignement de l'anglais est normalement obligatoire, d'où aussi sa prédominance, les apprenants pouvant, dans certaines institutions, choisir un second idiome étranger à étudier.

aussi l'expérience dans *l'étude-apprentissage* d'une ou plusieurs LE. Ainsi, si l'enseignement du FI est tout nouveau pour eux – cette méthodologie n'est effectivement pratiquée qu'en milieu universitaire – ils ont le vécu d'autres enseignements, desquels ils apportent sans doute une image et des habitudes d'étude.

Quant aux questions portant sur l'usage du DB, nous avons le tableau suivant :

Tableau 4.7 L'usage du DB par les apprenants de la deuxième recherche expérimentale

	Instruction sur l'usage de dictionnaire	DB utilisé	Fréquence d'emploi	Situations de lecture où il est employé	Informations recherchées	Fréquence de réussite des recherches	Autres sources lexicales	Autres
1	Oui	-	Rarement	Activités de classe	Sens, expressions, prononciation	Quelquesfois	Dicos en ligne	-
2	Non	Larousse (mini)	Quelques fois	Activités de classe, comprendre des paroles de chansons	Sens, expressions, nouveaux mots	Presque toujours	Dicos en ligne	-
3	Oui	Dic. de français, Paulo Rónai	Quelques fois	Activités de classe, étudiant français	Sens, expressions, nouveaux mots	Presque toujours	Dicos en ligne	-
4	Non	-	Rarement	Activités de classe	Sens, nouveaux mots	Presque toujours	Dicos en ligne	-
5	Non	-	-	-	-	-	-	-
6	Non	Larousse (mini)	Presque toujours	Activités de classe, étudiant français	Sens, expressions, nouveaux mots	Presque toujours	Matériel fourni en classe, enseignant	-
7	Non	Michaelis (mini)	Rarement	Activités de classe	Sens	Presque toujours	Matériel fourni en classe, dicos en ligne	-

De manière générale, nous voyons que l'usage de dictionnaires n'est pas très courant parmi ces apprenants, même si la plupart affirme avoir un DB de français. De tous les participants, un seul n'avait pas de dictionnaire, le numéro 5, et n'en faisait jamais usage, même sur l'Internet. Les deux autres (les numéros 1 et 4) qui n'ont pas mentionné leur DB ne l'avaient pas porté le jour de notre rendez-vous et ne se souvenaient pas de son nom. En effet, interrogés oralement à ce propos, ils ont dit qu'ils se servaient d'un DB ancien d'occasion.

En tout cas, nous pouvons déduire des réponses données à la première question, portant sur « l'instruction reçue en classe sur l'emploi de dictionnaires », et la troisième question, portant sur « la fréquence d'emploi du DB », qu'ils ne sont effectivement pas encouragés

par l'enseignant à les consulter. Ceux qui ont signalé une réponse positive sur l'instruction ont ajouté que cette instruction n'avait pas été faite en classe de français, mais au collège et/ou dans les cours d'autres idiomes. Quant à la fréquence d'emploi, à une seule exception, tous ces participants ont avoué qu'ils cherchent à en éviter l'usage, utilisant le dictionnaire – dans ce cas, le DB – comme dernier recours pour la compréhension.

Par ailleurs, presque tous les participants ont signalé qu'ils se servaient d'un DB pour « réaliser des activités du cours de français », qui constituent le plus souvent – selon ce qu'ils nous ont expliqué – des questions d'interprétation sur le contenu d'un texte. Autrement dit, ils l'emploient en fait pour lire et comprendre des textes travaillés en classe. Ce qui ne veut pas dire qu'ils utilisent toujours le DB pour le faire – ils nous avaient dit qu'ils en évitaient l'usage – mais qu'ils ne lisent vraiment en français que pour la classe de FI, la lecture en français étant trop pénible encore la plupart du temps.

Quant aux motivations de leurs recherches dans un DB, comme l'on pouvait s'y attendre, c'est notamment sur le « sens » des mots qu'on essaie de se renseigner, la recherche des expressions passant en vérité par là. En effet, ils cherchent à vérifier s'il s'agit d'une expression ou non lorsqu'ils ne peuvent pas comprendre la suite des mots, cela se passe très souvent, d'ailleurs, lorsqu'ils connaissent un certain item lexical mais qui ne semble pas avoir le sens attendu dans l'énoncé. Pour ce qui est de la deuxième raison des recherches, « les nouveaux mots », mentionnée par 4 participants, cela correspond toujours à une quête qui part du portugais vers le français, dans le sens inverse donc, qui répond à une curiosité ou envie de savoir comment « on dit en français ».

De façon générale, selon leurs indications, ils trouvent le plus souvent ce qu'ils cherchent dans le DB, réponse qui avait déjà été donnée lors de la première enquête. La donnée qui attire plutôt notre attention dans cette deuxième enquête, c'est le fait que la plupart des participants, 5 en tout, a mentionné la consultation sur l'Internet (dans des dictionnaires en ligne) lorsqu'ils ne trouvent pas de réponse dans le DB. Certains ont même avoué oralement qu'à la maison c'est de préférence de l'Internet qu'ils se servent, le DB n'étant employé qu'à l'université. En possession de ces informations, nous pouvions désormais composer les sous-groupes pour l'application des tests, comme nous les décrivons plus tard.

La dernière question leur demandait de mentionner les autres supports d'information lexicale qu'ils consultaient d'habitude et de les lister par ordre de préférence. Comme nous le voyons, les participants n'ont rien mentionné. Pour eux, le contact avec la langue française est restreint, en ce moment, aux cours de FI. Certains ont commenté qu'ils voudraient, plus tard, s'acheter un DM – un *Petit Robert* – lorsqu'ils seraient en mesure de lire davantage, mais ce n'était pas encore le moment.

Quand nous leur avons posé les questions oralement « *comment lisez-vous en français ?* » et « *que faites-vous quand vous ne comprenez pas le vocabulaire employé ?* », certains ont hésité à répondre, mais la plupart ont avoué qu'ils essaient d'abord de lire tout le document en déduisant les informations, et qu'ils cherchent lors d'une relecture les mots qui leur posent vraiment problème. Un seul apprenant a dit qu'il avait vraiment du mal à lire de la sorte en se servant dès le début du DB, car effectivement la méconnaissance des mots lui bloquait complètement la compréhension, alors que pour d'autres c'est plutôt la consultation du dictionnaire qui dérange, qui ne leur plaît finalement pas.

Nous leur avons alors proposé quelques exercices afin de renforcer certaines stratégies de l'enseignement de la lecture et les informer davantage sur l'emploi du DB. De façon générale, nous les avons poussé à la formulation d'hypothèses sur le contenu de textes à partir des informations – des « images » – les plus saillantes, comme le titre, la source du document, quelques énoncés à caractères différents, etc., ainsi qu'à prendre en considération tout de suite les questions posées sur le document. Autrement dit, ils devaient prendre conscience qu'ils lisaient, dans ce cas, non pas dans l'abstrait, mais pour répondre à une demande spécifique, et c'était sur celle-ci qu'il fallait se concentrer.

La consultation du dictionnaire devrait se faire après quelques tentatives pour accomplir la tâche et la vérification des informations qui leur manquaient pour le faire ; c'est-à-dire son emploi devrait être dirigé afin de ne pas dissiper l'attention. En revanche, cette consultation se ferait de façon attentive, en associant les données lexicographiques et l'information textuelle qu'on cherchait. Nous avons eu, à ce moment, l'occasion de commenter les stratégies de recherche d'une unité lexicale dans les DB, ainsi qu'explorer, avec eux, l'organisation des articles¹¹⁷.

Ces procédés leur ont apparemment donné confiance et surtout les ont préparé pour l'exécution des tests. Ils étaient chargés désormais de les pratiquer chez eux et/ou en classe de FI jusqu'à la prochaine rencontre avec tous les participants.

A la fin, nous avons organisé les participants en deux sous-groupes selon les informations que nous avons recueillies, en privilégiant pour l'emploi du DAFLES ceux qui avaient affirmé avoir étudié, outre l'anglais, l'espagnol, et qui faisaient déjà usage de dictionnaires en ligne, tandis que les autres consulteraient un DB sur papier. Nous avons désormais les groupes suivants :

¹¹⁷ Nous avons utilisé notamment le *Michaelis escolar* et le *Larousse mini*.

Tableau 4.8 Les sous-groupes de la deuxième recherche

Consultation du DB	Consultation du DAFLES
Participants « 2, 3 et 4 »	Participants « 1, 4, 5, 6 »

Les quatre participants choisis pour prendre connaissance du DAFLES se sont trouvés le lendemain au laboratoire pour apprendre à le consulter. Nous avons fait une présentation générale de ses recours, présentés par « tablettes », en attirant l'attention sur ceux qui pourraient leur être utiles, tels que ceux trouvés sur « *Find information on* », où ils trouveraient diverses informations courantes dans des articles de dictionnaires et autres, ainsi que sur « *Check* », où ils seraient renvoyés, à partir du(des) mot(s) tapé(s), à un corpus sur le *web* pour en vérifier d'autres usages en contexte. Il faut dire que, malgré la surprise de trouver autant d'informations réunies dans un seul « dictionnaire », ils n'ont pas eu de difficultés à y naviguer.

Des exercices fondés sur la lecture-compréhension d'un texte apporté par nous ont été exécutés ensuite pour leur faire pratiquer la consultation et découvrir les recours qui les aidaient davantage dans cette activité. Evidemment, comme nous l'avions déjà vu, cette base de données apporte beaucoup à l'étude de la langue française, mais tous les recours ne sont pas utiles à tous les utilisateurs ni à tous les objectifs des requêtes. Les données qui présentaient vraiment un intérêt pour eux étaient bien limitées par rapport à tout ce qu'on peut y trouver.

De cette expérience, pourtant, ce qui a surtout attiré notre attention en les observant consulter le DAFLES, c'est le fait qu'ils devaient taper les mots en français pour accéder aux informations qu'ils cherchaient. Or, ce n'est pas sans difficulté qu'ils le font, puisqu'ils n'ont pas à écrire en français dans leurs cours, ils n'ont pas cette pratique, ne maîtrisant pas du tout l'orthographe. Nous avons remarqué, de plus, que ce dictionnaire, à la différence des DM électroniques, par exemple, n'offre pas une liste de mots possibles lorsqu'on tape les premières lettres, ce qui facilite énormément la recherche, et aussi qu'elle indique indirectement quand il y a une faute d'orthographe lorsque le mot n'est pas dans la liste offerte. Certes, cela n'était peut-être pas une nouveauté pour les participants, puisqu'ils avaient affirmé recourir de temps en temps à des consultations sur l'Internet, mais cela constitue sans aucun doute une entrave à la consultation pour l'apprenant tout débutant. En revanche, dans un contexte d'apprentissage, ce procédé peut sans doute apparaître comme un soutien, un renforcement, pour la mémorisation du lexique, notamment dans un cadre où, l'enseignement étant centré sur la seule compétence de compréhension écrite, on n'a pas trop l'occasion de « pratiquer » la langue autrement en se servant de plusieurs approches, comme on le fait dans un enseignement plus conventionnel.

4.3.4 Analyse et résultats de l'expérimentation

4.3.4.1 Pré-test : sans consultation des dictionnaires

Quant au *soulignement* des unités du texte qui entravaient leur compréhension, nous remarquons qu'ils ont signalé essentiellement des mots isolés, comme les participants à la première recherche, mais de manière beaucoup moins excessive. Ainsi, sur un texte de 432 mots (*tokens*), nous avons les soulignements suivants :

Tableau 4.9 Les unités soulignées par les participants lors du pré-test

	Unités lexicales/textuelles soulignées par les participants	Unités les plus soulignées et choisies pour les autres tests
1	<i>Couper, suivie, « donc parfois », entamée, lorsque, vierge, fournit, « qu'à l'épuisement », soit 8</i>	Couper Suivie
2	<i>Couper, suivie, départ, gagnant, donc, parfois, entamée, lorsque, rejoint, moyenne, fournit, cependant, retombe, nouveau, le bois, liant, gâchis, soit 17</i>	Elever + bétail Parfois
3	<i>Couper, suivie, mais, rappelle, chercheurs, moins, bétail, donc, parfois, moyen, entamée, lorsque, moyenne, suffit, chercheurs, épuisement, élevage, surfaces, prises, pâture, serre, gâchis, sachant, soit 23</i>	Donc Entamée Lorsque
4	<i>Été, entamée, lorsque, tiers, serre, gâchis, soit 6</i>	Retomber
5	<i>Couper, bétail, entamée, soit 3</i>	Se figer
6	<i>Couper, suivie, accrue, mais, rappelle, bétail, gagnant, parfois, entamée, vierge, rejoint, épuisement, pâture, serre, sachant, soit 15</i>	Epuisement Bois
7	<i>Couper, départ, l'année, « bétail en gagnant », l'arrivée, « retombe lorsque », « qu'à l'épuisement », soit 7</i>	Pâture Gâchis Sachant

De manière générale, ces participants semblent avoir traité le document de façon plus consciente que les précédents, certainement grâce à la préparation préalable qu'ils ont eue. Le commentaire fait par écrit par l'un des participants lors de ce pré-test est révélateur:

« Je n'ai souligné que les mots dont je ne pouvais même pas supposer une signification. Evidemment il y a d'autres mots que je ne saurais pas traduire exactement, mais j'ai été capable de saisir leur sens dans la phrase, c'est pourquoi je ne les ai pas soulignés. »
(dossier 4)

Les unités réunies dans la seconde colonne du tableau nous ont indiqué les passages du texte sur lesquels devraient se fonder les questions pour le post-test, comme nous le verrons plus tard.

Pour ce qui est du test de compréhension générale du document, sans consultation d'un matériel d'appui, la plupart des participants ont présenté, à l'exemple des apprenants de la première recherche, une certaine difficulté à répondre correctement, sans ajouter des informations erronées, et aussi une difficulté à répondre de façon complète à notre question¹¹⁸. Le tableau ci-dessous nous montre le résultat.

Tableau 4.10 Pré-test de compréhension de la deuxième recherche

	Réponses des participants	Nos commentaires
1	« A cause d'une période de déclin forestier et du retour à un 'point de départ' dans la vie des natifs » <i>Por causa de um período com declínio florestal e retorno a um 'ponto de partida' na vida nativa.</i>	Mal répondue. Le participant se limite à expliquer la condition « d'éphémère » de la prospérité mentionnée.
2	« [...] <u>Suite à l'arrachement des arbres</u> , ce chiffre revient à ce qu'il était avant, comme la vie de ces populations. <u>La plupart des régions détruites deviennent des terrains pour l'élevage</u> et plusieurs de ces terrains sont abandonnés. » [...] <u>Depois que as árvores já foram retiradas</u> , no entanto, esse número volta ao que era antes, como a vida de tais populações. <u>A grande maioria das regiões desmatadas vira área para pecuária</u> , e muitas dessas terras serão abandonadas.	Répondue partiellement. Malgré la présence d'informations à peu près correctes, celles qui sont soulignées par nous, le participant ne mentionne pas clairement les arguments importants.
3	« ... ils [la population de la région] pensent qu'en prenant ces éléments de la forêt, ils prospéreraient, mais les études montrent que l'IDH de cette population a diminué en raison de différents facteurs. » ...eles [la population de la région] têm a visão de que, se apossando destes elementos da floresta, estariam prosperando, mas os estudos mostram que o IDH dessa população diminui por diferentes fatores.	Mal répondue. Le participant ne touche pas aux informations importantes et n'explique surtout pas quels sont « les facteurs » responsables de la diminution de l'IDH de la population ou de sa « prospérité éphémère ».
4	« La déforestation de la forêt entraîne une 'prospérité éphémère' pour la population de la région, puisqu'elle ne fournit que les moyens supplémentaires pour survivre qui améliorent ses conditions de vie de façon transitoire : la période de 'prospérité' est tout de suite précédée (sic) par une période de déclin, ce qui entraîne le besoin de procéder à de nouvelles déforestations pour l'utilisation du sol. » "O desmatamento da floresta acarreta uma 'prosperidade efêmera' para a população da região pois fornece meios apenas suplementares de	Mal répondue. La réponse est circulaire en faisant usage du contenu de la question posée, ainsi que de l'explication « d'éphémère ».

¹¹⁸ La question, formulée en portugais, leur demandait : *Restreint aux arguments du texte, expliquez pourquoi la déforestation de la forêt amazonienne entraîne une prospérité éphémère pour la population de la région ?* La réponse, à son tour, aurait dû faire appel au passage du texte suivant : « Ce déclin est lié à l'épuisement des ressources naturelles (le bois) tirées de la forêt, ainsi qu'à l'épuisement des sols dégradés par l'élevage ».

	<i>subsistência que melhoram as condições de vida da população de maneira transitória: o período de 'prosperidade' é logo precedido (sic) por um período de declínio, acarretando a necessidade de novos desmatamentos para a utilização do solo."</i>	
5	<p>« Parce que la déforestation augmente la qualité de vie des personnes vivant au bord des forêts à l'aide des plantations de soja, par exemple, qui apportent des ressources supplémentaires et grâce aussi aux migrants qui appliquent des ressources financières dans la région. Malgré tout, <u>une fois la forêt épuisée et le sol appauvri, les habitants rejoignent leur niveau de vie initiale.</u> »</p> <p>"Porque o desmatamento aumenta a qualidade de vida das pessoas que vivem próximas às florestas através de plantações de soja, por exemplo, que trazem recursos suplementares e também através de imigrantes que injetam recursos financeiros na região. Porém, <u>uma vez que a floresta acaba e o solo empobrece, os habitantes retornam ao nível inicial de qualidade de vida.</u>"</p>	Partiellement correcte. Les arguments importants répondant à la question sont utilisés, et nous les soulignons. Mais des données erronées, dues à une lecture équivoque du texte, sont présentées avant par le répondant.
6	<p>« Parce que, même si l'on observe une amélioration des indices relatifs à la qualité de vie de la population lors des premières années d'exploitation de la forêt, dans les années qui suivent – <u>lorsque les ressources naturelles sont plus modestes et le sol n'est plus fertile</u> – ces indices retombent et reviennent à la phase initiale. »</p> <p>Porque, apesar de ser observada uma melhoria nos índices de qualidade de vida da população nos primeiros anos de exploração da mata, nos anos seguintes – <u>quando os recursos naturais estão mais escassos e o solo não está mais tão fértil</u> – estes índices baixam novamente, voltando ao estágio inicial.</p>	Bien répondue. Le participant mentionne les arguments importants (ils sont soulignés) sans ajouter des informations erronées.
7	<p>« Parce que les régions subissent de plus en plus des déforestations plus importantes en raison de la plantation de soja. Cela est considéré par la population locale un moyen de développement, puisqu'il y a un gain économique immédiat, mais à long terme, <u>cette action détruit les ressources naturelles</u> qui sont la richesse la plus importante. »</p> <p>"Porque as regiões estão sendo cada vez mais desmatadas para o plantio de soja. Isso é considerado uma forma de desenvolvimento pela população local, pois traz um retorno econômico imediato, mas, a longo prazo, <u>essa ação destrói os recursos naturais</u> que são a maior riqueza."</p>	Répondue partiellement. Le participant ne mentionne qu'un des arguments. Les autres informations présentées avant sont aussi incomplètes.

Les difficultés présentées par au moins quatre de ces participants, comme nous le constatons par leurs réponses, sont dues notamment à une méconnaissance de grande part du vocabulaire du texte. Ils tendent plutôt à répondre de façon incomplète en omettant ce qu'ils ne peuvent pas comprendre, c'est-à-dire déduire du contexte. Pour eux, sans doute la consultation consciente d'un dictionnaire adéquat serait profitable. Les autres participants, ceux qui ont effectivement mal répondu à la question, ont apparemment du mal à s'appuyer sur le lexique « transparent » et à inférer le sens du

vocabulaire qu'ils ne connaissent pas. Dans ce cas, nous doutons que la seule consultation d'un dictionnaire puisse les aider.

4.3.4.2 Post-test : avec consultations des dictionnaires

Le post-test était composé de dix questions portant sur des passages précis du texte lu (voir les annexes), choisis en fonction du relevé que nous avons pu faire lors du pré-test.

Les tableaux suivants relatifs, respectivement, aux participants ayant consulté un DB¹¹⁹ et aux participants ayant consulté le DAFLES, nous montrent les résultats de nos corrections. Ceux-ci sont suivis de l'indication des mots consultés dans le dictionnaire, ainsi que de nos remarques lorsque les réponses ne sont pas tout à fait correctes. A l'exemple de la notation que nous avons déjà utilisée avant, nous nous servons des abréviations BR (« bien répondue »), RP (« répondue partiellement »), MR (« mal répondue ») et NR (« non répondue »).

Tableau 4.11 Les résultats du post-test avec un DB

Participants pouvant consulter le DB			
Questions	2 <i>(Larousse Mini)</i>	3 <i>(Larousse Mini)</i>	7 <i>(Michaelis escolar)</i>
1	BR	BR	BR
Mots consultés	<i>Couper</i>	<i>Couper, vierge</i>	<i>Couper, forêt</i>
2	BR	BR	BR
Mots consultés	<i>Suivie</i>	<i>Suivie</i>	<i>Suivie</i>
3	BR	RP	RP
Mots consultés	<i>Elever, bétail, parfois, donc</i>	<i>Bétail, parfois</i> <u>Remarque</u> : le participant n'a pas consulté le mot « élever [du bétail] », en le prenant pour <i>augmenter</i> , sens qu'il connaissait déjà ou alors qu'il a déduit de la ressemblance avec le portugais (« elevar »).	<i>Bétail, parfois</i> <u>Remarque</u> : le participant n'ayant pas consulté le mot « élever [du bétail] », a inféré son sens en l'interprétant incorrectement.
4	BR	BR	BR
Mots	<i>Donc</i>	<i>Donc</i>	

¹¹⁹ Nous avons restreint la consultation à deux DB, *Larousse Mini* et *Michaelis escolar*, parce qu'ils avaient été indiqués avant comme les plus employés par les apprenants et parce qu'ils sont équivalents. Les apprenants devaient en choisir un.

consultés			
5	BR	RP	NR
Mots consultés	<i>Entamer, lorsque</i>	<i>Où, entamée, lorsque</i> <u>Remarque</u> : le participant a omis une partie de la réponse sans doute parce qu'il n'a pas compris le sens de « [la forêt est] entamée ».	<u>Remarque</u> : le participant ne dit rien sur les mots consultés ; nous croyons qu'il a consulté le DB, mais n'a pas su s'en servir.
6	RP	BR	BR
Mots consultés	<i>Retomber, se fige</i> <u>Remarque</u> : le participant a utilisé le premier équivalent trouvé dans le dictionnaire, correspondant à <i>grossir, épaissir</i> .	<i>Retombe, se fige</i>	<i>Retombe</i>
7	BR	BR	BR
Mots consultés	<i>Epuisement, bois</i>	<i>Epuisement, bois</i>	<i>Epuisement, bois</i>
8	BR	BR	NR
Mots consultés	<i>Pâture</i>	<i>Pâture</i>	<u>Remarque</u> : le participant ne mentionne pas s'il a consulté le DB ; nous croyons bien qu'il l'a fait, mais le DB consulté ne présente pas le mot « pâture ».
9	BR	RP	RP
Mots consultés	<i>Gâchis, mis, place</i>	<i>Serre, gâchis</i> <u>Remarque</u> : le participant n'a pas su intégrer l'information fournie sur le mot « gâchis » par le DB à sa lecture et en a déduit incorrectement.	<i>Serre, limiter</i> <u>Remarque</u> : le participant, n'ayant pas cherché le mot « gâchis » dans le DB, l'a déduit incorrectement.
10	BR	BR	BR
Mots consultés			

De façon générale, l'appui sur les consultations de DB a aidé les participants à bien répondre aux questions posées, les dictionnaires employés remplissant donc bien la fonction communicative. En tout, ils ont bien répondu 18 fois à l'aide du DB, contre les situations de non réussite qui s'élèvent à 3 fois, si l'on considère les consultations. A part la non inclusion de lexies dans les DB, les problèmes pour ce sous-groupe sont de deux ordres : soit ils n'arrivent pas à faire des liens entre le contenu textuel et les équivalents proposés par le dictionnaire (participant 2, question 6 ; participant 3, questions 5 et 9), soit ils ne les recherchent pas et en déduisent incorrectement leur signifié (participant 3, question 3 ; participant 7, questions 3 et 9), situation où le problème est l'inverse : de n'avoir pas consulté le dictionnaire.

Voyons ce que nous révèlent les résultats des participants qui ont eu recours au DAFLES. Dans ce cas, nous indiquons dans le tableau ci-dessous, outre les informations présentées sur le groupe précédent, les stratégies de consultation adoptées par les apprenants issues de la description qu'ils étaient chargés de faire à la suite de chaque question.

Tableau 4.12 Les résultats du post-test avec le DAFLES

Participants pouvant consulter le DAFLES				
Questions	1	4	5	6
1	BR	BR	BR	BR
Mots consultés	<i>Couper</i>	<i>Couper, vierge</i>	<i>Couper, vierge</i>	<i>Couper</i>
Description de la consultation	- Its meaning - Translation to	1. Its meaning 2. Translation to	- Translation to - The full article	1. Its meaning 2. Translation to
2	BR	BR	BR	BR
Mots consultés	<i>Suivie</i>			
Description de la consultation	- Its meaning - Translation to			
3	BR	BR	RP	RP
Mots consultés	<i>Élever du bétail, parfois</i>	<i>Élever, bétail, parfois</i>	<i>Parfois, élever, bétail</i>	<i>Bétail / élever</i>
Description de la consultation	- Its meaning - Translation to	1. Translation to 2. Other words	- Translation to - The full article [word combination] - Its meaning - Translation to <u>Remarque</u> : le participant n'a pas su interpréter « élever du bétail » en prenant « élever » pour <i>augmenter</i> .	1. Its meaning 2. Translation to 3. ...combines 4. ...express various ideas [word combination] 5. Its meaning <i>Parfois</i> Its meaning <u>Remarque</u> : malgré toute la recherche bien explicitée du participant, il n'a pas donné suite à la recherche du mot « bétail » qui n'est pas inclus dans le DAFLES ; il en a inféré le sens incorrectement.
4	BR	BR	BR	BR
Mots consultés				<i>Donc</i>
Description de la consultation				Its meaning
5	RP	RP	RP	BR
Mots consultés	<i>Entamée, lorsque</i>	<i>Sous</i>	<i>Entamer, lorsque</i>	<i>Entamé</i>
Description de la				

consultation	- Its meaning - Translation to <u>Remarque</u> : le participant n'a pas pu comprendre dans le texte le sens de « [la forêt est] entamée », en y omettant ce passage.	Other words <u>Remarque</u> : le participant a ignoré certaines informations, dont « au moment où la forêt est entamée ».	- Translation to - Full article <u>Remarque</u> : le participant n'a pas pu comprendre dans le texte le sens de « [la forêt est] entamée », en y omettant ce passage.	1. Its meaning 2. Translation to <i>Lorsque</i> Its meaning
6	BR	BR	RP	BR
Mots consultés Description de la consultation	<i>Retomber, se fige</i> - Its meaning - Translation to	<i>Retombe</i> Other words <i>Se fige</i> 1. Verb forms 2. Its meaning	<i>Retombe, fige</i> - Translation to - Full article <u>Remarque</u> : le participant n'a pas su interpréter « retombe » dans « ce boom est transitoire et retombe... », en le traduisant par <i>perdre du terrain</i> .	<i>Retombe</i> Its meaning <i>Se fige</i> 1. Its meaning 2. Translation to <u>Remarque</u> : le participant signale que, ne trouvant pas le mot dans le dictionnaire, il l'a déduit du contexte.
7	BR	BR	BR	BR
Mots consultés Description de la consultation	<i>Epuisement, bois</i> - Its meaning - Translation to	<i>Épuiser, bois</i> 1. Its meaning 2. Translation to	<i>Epuiser, bois</i> - Translation to - Full article	<i>Epuisement (épuisé, épuise)</i> Its meaning <i>Bois</i> 1. Its meaning 2. Translation to
8	BR	BR	BR	NR
Mots consultés Description de la consultation	<i>Pâtture</i> - Its meaning - Translation to	<i>Pâtture</i> Its meaning	<i>Pâtture</i> Full article	<i>Pâtture</i> 1. Its meaning 2. Translation <u>Remarque</u> : le participant n'a pas répondu parce qu'effectivement on ne trouve pas ce mot dans le dictionnaire (on renvoie à l'ATILF) et il n'a pas pu comprendre par les traductions suggérées en espagnol et en anglais.
9	BR	RP	RP	RP
Mots consultés Description de la consultation		<i>Gâchis</i> 1. Its meaning 2. Translation to <i>Mis [en place]</i> 1. Verb form	<i>Effet de serre</i> [Sur word combination] - Its meaning - Translation to	<i>Gâchis</i> 1. Its meaning 2. Translation to <u>Remarque</u> : le participant n'a pas trouvé le mot dans le

		2. Translation to <u>Remarque</u> : le participant n'a pas compris « gâchis » dans le contexte, en le traduisant par <i>désordre</i> .	<i>Gâchis</i> - Translation to - Full article <u>Remarque</u> : le participant n'a pas compris « gâchis » dans le contexte, en le traduisant par <i>désordre</i> .	dictionnaire ni a réussi à le déduire des équivalents proposés en anglais et espagnol, en déduisant mal finalement son sens.
10	BR	BR	BR	BR
Mots consultés		<i>Serre</i>		
Description de la consultation		Translation to		

De même que le groupe précédent, ce sous-groupe a pu tirer profit de la plupart des consultations qu'ils ont faites sur le DAFLES. Ils ont réussi, en tout, 20 fois à l'aide du dictionnaire, contre seulement 9 fois où ils n'ont pas totalement réussi, pour des raisons diverses, comme nous l'atteste l'analyse de leurs réponses. Ainsi, de même que pour les DB employés par le groupe précédent, le dictionnaire a rempli la fonction communicative pour eux, bien qu'un peu moins que les DB.

Les principales difficultés rencontrées par les participants lorsqu'ils avaient consulté le dictionnaire et n'avaient pourtant pas su bien répondre à la question sont de deux types : soit on ne donnait pas suite aux recherches quand l'unité n'était pas incluse dans le dictionnaire, en n'acceptant pas d'être renvoyé à un autre DM (ce qui s'est passé avec le participant 6, questions 3, 8 et 9), soit les évaluations du contenu textuel et des données apportées par le dictionnaire étaient insuffisantes (participant 1, question 5 ; participant 4, question 9 ; participant 5, questions 3, 5, 6 et 9). Et évidemment, dans tous les cas, cela se passait aussi lorsqu'on ne tirait pas profit des équivalents proposés par les traductions.

A ce propos, quelques considérations sont à faire. Il ne faut pas oublier d'abord que ce dictionnaire apportent des informations en LE pour ces utilisateurs, soit en français, idiome qu'ils ne maîtrisent pas du tout, bien qu'ils arrivent souvent à comprendre des écrits selon la situation et le contexte, soit en d'autres langues qu'ils maîtrisent mieux mais qui peuvent elles aussi être source de doutes et d'équivoques. Ils n'ont pas eu dans ce cas, comme les autres, un accès direct aux informations en LM en laquelle ils devaient « transcoder » les messages, en s'appuyant sur des systèmes intermédiaires. Deuxièmement, il s'agissait d'un outil complètement nouveau pour les apprenants, offrant plusieurs recours de consultation à partir desquels il fallait tracer un parcours qui passait par l'évaluation du *type d'unité lexicale* à rechercher et du *recours* qui pourrait mieux répondre à cette recherche. Cette situation n'est pas anodine et, malgré l'adresse avec laquelle ils ont su manœuvrer cette base lexicale – si l'on considère le court espace de

temps qu'ils ont eu pour s'y habituer –, le fait qu'elle était une nouveauté pour eux interférait sans doute lors de l'interprétation des questions, en dispersant peut-être davantage leur attention. Outre cela, et à la différence des autres, ils devaient expliciter en plus leurs stratégies de consultation, ce qui leur a fait prendre beaucoup plus de temps pour répondre à ce test en comparaison des autres participants. Pour être bref, l'expérience du post-test pour ceux qui se sont servis du DAFLES était, à l'évidence, plus laborieuse.

A part ces résultats, d'autres aspects concernant l'observation des différentes stratégies employées par les quatre participants au cours du test sont à mettre en relief. Il en va ainsi du fait que :

- malgré les différences de stratégies de consultation entre les 4 participants, la plupart du temps ils combinaient les informations relevant d'une description sémantique, toujours illustrée par des exemples d'emploi de l'unité lexicale, trouvées dans « *Its meaning* », et les traductions, accédées par « *A translation to* ».

Si ce procédé est sans doute lié à nos orientations lors de l'introduction au DAFLES, car nous avons essayé de leur montrer les différentes données que chaque recours pourrait fournir, ainsi que le profit qu'on pourrait en tirer, il n'est pas moins dû à une constatation d'efficacité faite lors de leurs explorations. Ils étaient finalement libres, lors du post-test, de le consulter comme ils le voulaient.

- deux participants, les numéros 4 et 6, ont utilisés des recours variés en changeant davantage que les autres leurs stratégies de consultation selon l'unité lexicale ; ils sont ceux également qui ont rempli le test de façon plus détaillée, en numérotant, par exemple, les procédés adoptés, et même en ajoutant souvent des remarques sur les consultations dans le cas du numéro 6. Bref, ils ont fait preuve d'une prise de conscience du travail sur le vocabulaire accrue par rapport aux autres ce qui, outre le fait d'apporter beaucoup à notre recherche, a sans doute des conséquences pour leur apprentissage. C'est une donnée à garder pour le test d'apprentissage présenté ci-après.

4.3.4.3 Test d'apprentissage lexical

Ce test, comme nous l'avons déjà expliqué, a été fait une semaine (6 jours plus exactement) après le post-test avec tous les participants dans le laboratoire. A partir d'une suite d'énoncés, 14 en tout, ils devaient indiquer un équivalent au(x) mot(s) venant en gras, et aussi suggérer une « traduction » de l'énoncé. L'activité se centrait

spécialement sur le lexique qui avait été relevé lors du pré-test (selon ce que nous avons indiqué dans le tableau 4.8 plus haut) et qui avait motivé leurs recherches lors du post-test. Il était composé de 15 unités au total. Ces unités lexicales gardaient la même signification que dans le document de départ, c'est-à-dire qu'elles venaient des mêmes lexies présentées pourtant dans des contextes différents.

De façon générale, il était assez difficile de déduire les mots correctement d'un seul énoncé, car il s'agissait d'un contexte trop réduit pour permettre un tel procédé. Cela ne les a pas toujours empêchés de le faire, mais en a beaucoup limité le nombre de cas. Outre cela, pour ne prendre en compte que l'effet des consultations sur cet exercice, nous avons pris deux précautions lors de l'analyse des résultats :

- premièrement, nous n'avons considéré, pour chaque participant, que les unités qui avaient été comprises par le moyen de la consultation au dictionnaire lors du post-test, en excluant par là celles qui avaient été déduites, même si elles étaient correctes, ou qu'ils connaissaient déjà (comme, par exemple, *effet de serre*, *donc* et *suivi* pour certains apprenants),
- deuxièmement, nous n'avons considéré que les unités qui avaient été bien comprises, c'est-à-dire qui avaient aidé à répondre correctement aux questions posées avant.

C'est pourquoi le nombre d'unités considérées pour chacun dans ce dernier test n'est pas le même, en résultant finalement du contraste avec le post-test (les consultations faites et les bonnes réponses).

Le tableau suivant nous montre les résultats de tous les participants (identifiés toujours par un numéro) qui consistent en deux sortes d'indications : d'abord, dans une première colonne, les unités qui ont fait l'objet de consultation et ont été comprises (+), non comprises (-)¹²⁰ ou alors non consultées (NC), dans les cas où leur sens a été déduit ou lorsqu'ils les connaissaient déjà ; ensuite, dans la deuxième colonne, l'indication des unités dont le sens a été récupéré (ok), non récupéré (X) ou dont la traduction n'intéressait pas ce dernier test (Ø), soit parce que les unités n'avaient pas été comprises avant, soit parce qu'elles n'avaient pas fait l'objet de consultation. De cette lecture, nous avons calculé enfin le pourcentage de profit, c'est-à-dire d'apprentissage, qu'ils ont obtenu à partir des consultations des dictionnaires.

¹²⁰ Le nombre d'unités ayant fait l'objet de consultations est généralement plus important que celui présenté ici. Nous n'avons considéré pour ce test que celles qu'ont été relevées avant et qui avaient été, d'une façon générale, signalées par la plupart des participants.

Tableau 4.13 Le résultat du test d'apprentissage

Participants	2		3		7		1		4		5		6	
Dictionnaire	DB						DAFLES							
Tests	2 ^e	3 ^e	2 ^e	3 ^e	2 ^e	3 ^e	2 ^e	3 ^e	2 ^e	3 ^e	2 ^e	3 ^e	2 ^e	3 ^e
<i>couper</i>	+	Ok	+	X	+	X	+	X	+	X	+	X	+	Ok
<i>suivi</i>	+	Ok	+	X	+	X	+	X	NC	∅	NC	∅	NC	∅
<i>élever</i>	+	X	-	∅	NC	∅	+	X	+	X	-	∅	NC	∅
<i>bétail</i>	+	X	+	X	+	Ok	+	X	+	Ok	+	X	NC	∅
<i>parfois</i>	+	X	NC	∅	+	X	+	Ok	+	Ok	NC	∅	+	X
<i>donc</i>	+	X	+	X	NC	∅	NC	∅	NC	∅	NC	∅	+	Ok
<i>entamer</i>	+	X	-	∅	NC	∅	-	∅	NC	∅	-	∅	+	Ok
<i>lorsque</i>	+	Ok	+	X	NC	∅	+	Ok	NC	∅	+	X	+	X
<i>retomber</i>	+	Ok	+	X	+	X	+	X	+	Ok	-	∅	+	X
<i>se figer</i>	-	∅	+	X	NC	∅	+	X	+	Ok	+	X	NC	∅
<i>épuisement</i>	+	X	+	X	+	X	+	X	+	Ok	+	X	+	Ok
<i>pâturer</i>	+	X	NC	∅	NC	∅	+	X	+	X	+	Ok	NC	∅
<i>gâchis</i>	+	X	NC	∅	NC	∅	NC	∅	-	X	-	∅	NC	∅
<i>mis/place</i>	+	X	NC	∅	NC	∅	NC	∅	-	X	NC	∅	NC	∅
<i>effet/serre</i>	NC	∅	+	Ok	+	X	NC	∅	+	Ok	+	Ok	NC	∅
Résultat	4/13 (30,7 %)		1/9 (11 %)		1/7 (14 %)		2/10 (20 %)		6/11 (54,5 %)		2/7 (28,5 %)		4/7 (57 %)	

Même si les différences entre les apprenants ne semblent pas trop importantes, ce test n'est pas moins révélateur que les autres. Il est assez difficile finalement pour eux de se souvenir du sens d'unités lexicales lorsque le seul appui communicatif qu'ils peuvent avoir c'est la compréhension lors de la lecture et des consultations du dictionnaire. Ce test nous indique que les participants ayant consulté le DAFLES lors du 2^e test ou post-test ont eu, de façon générale, les meilleurs résultats. Deux de ces étudiants, identifiés ici, respectivement, par les numéros 4 et 6, ont réussi à récupérer plus de la moitié des unités qui étaient l'objet de nos questions, l'un avec un profit de 54,5 % et l'autre avec 57 %. Alors que celui qui a eu le meilleur résultat des participants ayant consulté un DB n'a obtenu que 30,7 % de profit. Si l'on considère ceux qui ont eu les plus faibles résultats des deux groupes, le numéro 3 (avec un DB) et le numéro 1 (avec le DAFLES), nous voyons également que celui qui a fait usage du dictionnaire pédagogique a quand même profité davantage des consultations que l'autre étudiant, les deux en tirant, respectivement, 11 % et 20 % de profit.

Ces données nous permettent de dire que le DAFLES est sans doute plus efficace pour l'acquisition du vocabulaire même dans des situations assez spéciales, comme celles des

apprenants de FI. À part leurs difficultés personnelles de lecture et leurs parcours particuliers d'apprentissage des LE, qui jouent sans aucun doute un rôle sur le profit qu'ils tirent des outils lexicographiques lors de la construction du sens en compréhension, on ne peut pas ignorer que les meilleurs résultats de toute façon ont été obtenus, dans ce cas, par les deux apprenants qui semblent s'être investis davantage dans la réalisation de l'activité proposée. Nous nous référons aux participants 4 et 6 ayant utilisé le DAFLES lors du 2^e test. Ayant réfléchi plus que les autres sur les unités à rechercher, un aspect qui est révélé par les différentes stratégies de consultation du dictionnaire qu'ils ont adoptées ainsi que par leur souci de bien détailler leur description de consultation, ces apprenants semblent avoir acquis, à la fin, plus de recours linguistiques. Cela est sans doute en accord avec le présupposé mis en avant au deuxième chapitre, selon lequel c'est la richesse de l'expérience vécue pour accomplir une tâche ou résoudre un problème qui peut laisser des traces mémorielles plus durables et, par conséquent, plus facilement activées ultérieurement. L'expérience faite par les apprenants devant recourir au DAFLES, même s'ils sont tous débutants et même si les circonstances ne sont pas parfaites, est certainement plus riche que celle menée par les autres apprenants, dont les recours « de recherche lexicale » rendus disponibles par les DB étaient assez limités.

4.3.5 Synthèse

Cette deuxième expérimentation menée avec des apprenants de FI d'un niveau débutant s'est centrée particulièrement sur *les effets de la consultation lexicographique* pour la compréhension et pour l'apprentissage. Par le moyen d'une recherche contrôlée et faite de plusieurs étapes, elle mettait en rapport deux types d'outil : un DB de petite dimension plus conventionnel, et un dictionnaire multifonctionnel de français disponible en ligne.

À la différence de la première recherche, celle-ci a réuni un groupe moins important d'apprenants, 7 au total, dont le contact avec la langue française se résumait à peu près à 30 heures de cours de FI qu'ils avaient déjà suivis à l'université. Par contre, tous les apprenants affirmaient avoir déjà étudié l'anglais, et plus de la moitié au moins une deuxième LE. Leur intérêt pour le français était, d'après ce qu'on a appris lors de la première enquête, lié plus spécifiquement au contexte scientifique. À l'exception des deux participants qui étaient inscrits à la première année universitaire, les autres étaient engagés dans des projets de recherche menés dans leur domaine d'étude (l'histoire, les sciences sociales, les beaux-arts, la philosophie et les politiques publiques), étant donc très encouragés à élargir leur spectre d'idiomes, au moins pour ce qui est de la compréhension de l'écrit.

Les dictionnaires de français n'occupent pourtant pas beaucoup de place dans leur apprentissage. Tous les participants, à une seule exception près, ont un DB français-portugais de petite dimension, mais évitent le plus souvent d'y recourir. En partie, en raison de l'attitude même de l'enseignant, qui en freine l'usage, en partie en raison d'un comportement spontané des apprenants, qui ne trouvent pas très pratique de le consulter. Plus agréable, pour certains, est de consulter sur l'Internet, dont ils affirment faire usage plus souvent à la maison.

Malgré cela, ces étudiants n'arrivent pas encore, à ce niveau, à lire sans difficulté. Le pré-test, à l'exemple de celui appliqué à la première recherche, montre qu'ils ont du mal à bien répondre à la question de portée plus générale. Ils y répondent soit de façon erronée, soit de façon incomplète, en omettant ce qu'ils ne comprennent pas.

Par contre, ces participants ont souligné moins d'unités lexicales lors de la première lecture du texte proposé que le groupe précédent. Ils ont procédé, dans une certaine mesure, à une lecture plus consciencieuse, plus réfléchie, suite, nous le supposons, aux instructions que nous leur avons données. Les unités soulignées tendent à se répéter cependant d'un étudiant à l'autre, et même si elles correspondent, pour la plupart à des mots lexicaux, des mots grammaticaux font aussi l'objet d'attention de leur part. Ce résultat se confirme donc d'une expérience à l'autre.

Le post-test, avec consultation des dictionnaires, nous révèle que les apprenants ont réussi en général à bien répondre aux questions avec l'aide des deux dictionnaires employés. Ceux qui se sont servis d'un DB conventionnel ont eu quand même un résultat un peu meilleur : ils ont bien répondu 18 fois contre seulement 3 échecs même à l'aide de la consultation ; alors que le groupe ayant consulté le DAFLES, le dictionnaire en ligne, a bien répondu 20 fois contre 9 échecs, qui sont dus soit à la non compréhension des données fournies par le dictionnaire (cela apparaît 6 fois), soit à cause du participant pour n'avoir pas donné suite aux recherches lorsqu'il ne trouvait pas le mot sur la base (cela apparaît 3 fois). D'après ce résultat, nous pouvons supposer que ces apprenants profitent mieux, à ce niveau-là, *en termes communicatifs*, du DB conventionnel qui, à la différence de l'autre, met en rapport LE et LM par le moyen de l'équivalence lexicale.

Ce résultat est, en revanche, notablement contrebalancé par le test d'apprentissage. Celui-ci nous montre que le groupe ayant fait usage du DAFLES tend à assimiler davantage les données apprises lors des consultations que le groupe ayant utilisé le DB : deux participants retenant plus de la moitié des unités consultées (soit 57 % et 54,5 % de profit), tandis que le participant ayant le meilleur résultat de l'autre groupe n'atteint que 30,7 % de profit. Ce test nous révèle donc *qu'en termes cognitifs* un dictionnaire pédagogique, présentant plusieurs possibilités d'entrée et de consultation, ainsi que des

informations qui se complètent en grande partie, tend à faire la différence dans le processus d'apprentissage.

Ce dernier test nous confirme, en outre, l'un des présupposés de l'acquisition lexicale, et de la connaissance de façon plus générale, mentionnés plus haut : la concentration et l'effort mobilisé par l'apprenant pour bien réaliser une activité ou résoudre un problème ont le plus souvent des effets positifs sur son apprentissage, dans la mesure où l'expérience vécue laissera de la sorte un impact mémoriel plus vif, et donc plus facilement réactivé ultérieurement. Il vaut mieux en bref dans ce cas aller plus doucement, le « *pas à pas on va bien loin* » trouvant, nous semble-t-il, sa juste place dans ces situations.

4.3.6 Limites et contributions

Les limites que nous identifions dans la deuxième recherche expérimentale concernent particulièrement :

- le nombre réduit de participants et inégal entre les sous-groupes (il s'est avéré assez difficile de recruter des apprenants qui se rendent disponibles pour participer à plusieurs séances et à une expérimentation de si longue durée) ;
- la non familiarité des étudiants avec le dictionnaire en ligne que nous leur avons présenté (en dépit de la séance d'exploration du dictionnaire et d'exercices que nous leur avons proposée, cela n'a sans doute pas été suffisant pour tous les participants) ;
- la simplification des tests de compréhension et du test d'apprentissage pour lequel il aurait peut-être fallu présenter plusieurs contextes pour une même lexie.

Nous croyons avoir pu contribuer, par contre, notamment en ce qui concerne :

- l'observation concrète de la façon dont les apprenants de FI lisent et emploient le dictionnaire, en procédant à des sélections lors de leurs consultations ;
- l'observation de l'usage d'un dictionnaire en ligne comme le DAFLES, qui est au début assez complexe pour eux, donc d'une utilisation plus laborieuse, mais qui peut s'avérer très utile pour ces apprenants ;
- la constatation que ces apprenants ont besoin de s'appuyer, très souvent, sur des informations fournies dans une langue qu'ils maîtrisent, et qui n'est pas forcément leur LM ;
- la vérification, par ailleurs, qu'un dictionnaire pédagogique peut être utile à l'enseignement-apprentissage pour les apprenants de FI d'un niveau tout débutant.

4.4 Récapitulation et considérations finales

Les recherches que nous avons effectuées dans ce chapitre ont eu pour but de relever des données qui devraient servir comme point d'appui et d'enrichissement à nos considérations théorico-déductives et à nos études préalables sur le développement d'une compétence de lecture en LE, l'acquisition lexicale et l'utilisation de dictionnaires. En outre, jusqu'au présent, une seule recherche avait été menée sur l'emploi du dictionnaire lors de la compréhension écrite auprès du public concerné, celle de Coura Sobrinho (1998). Si elle nous apporte des données intéressantes sur plusieurs aspects, elle s'écarte pour autant de nos objectifs, à l'origine plus exploratoires, car cette recherche avait été centrée sur l'emploi d'un dictionnaire spécifique, le *Petit Robert*.

Aussi avons-nous orienté notre première recherche vers l'effet de l'usage de dictionnaires pour la compréhension, non sans prendre en compte le profil de l'apprenant de FI et son rapport avec les dictionnaires lors de la lecture, notamment avec le DB. Cela s'est traduit par les questions suivantes :

- Quelles sont les principales caractéristiques du public visé ?
- Quelles sont les difficultés lexicales auxquelles les apprenants se heurtent lors de la lecture ?
- Quels sont les effets des consultations de dictionnaires dans l'activité de compréhension ?
- Quelles préférences ont-ils quant aux informations fournies par les DB ?

Ensuite, afin d'affiner certains aspects de la recherche menée et pour observer l'effet de la consultation d'un dictionnaire lors de la lecture pour l'apprentissage lexical, nous avons fait une deuxième recherche. Celle-ci a comparé l'emploi de deux dictionnaires – le DB conventionnel sur papier et un dictionnaire multifonctionnel disponible en ligne – et leurs effets à la fois dans la compréhension et dans l'apprentissage. La consultation de l'un ou de l'autre des dictionnaires aurait-elle des conséquences d'ordre communicatif et cognitif pour ces apprenants ? C'était notre question de fond. Il faut remarquer qu'à notre connaissance aucune recherche mettant en rapport ces deux genres de dictionnaires n'avait encore été faite, ce qui renforçait son intérêt.

A caractère plutôt exploratoire, c'est-à-dire sans prédéfinir les participants ni imposer l'usage d'un outil lexicographique lors des tests de compréhension, la première recherche a pu compter sur 62 participants, tous suivant le cours de FI lors de notre enquête. Cette première collecte de données s'est appuyée, d'une part, sur un questionnaire auquel la totalité des participants ont répondu, et d'autre part, sur deux expérimentations : l'une qui

se rapprochait d'une étude pré-expérimentale (faite d'un pré-test de compréhension, sans recours à des dictionnaires, et d'un post-test, avec consultation d'un dictionnaire), et l'autre où nous avons appliqué un « pseudo-test » de compréhension afin de recueillir les avis des apprenants sur la configuration des DB.

Les principaux résultats qu'elle nous a permis d'obtenir montrent que :

- le public d'apprenants suivant les cours de FI est constitué, pour la plupart, de vrais débutants en langue française ; ces étudiants sont issus des filières universitaires diverses et leur centres d'intérêt en rapport avec l'apprentissage de cet idiome ne se limitent pas à leur domaine d'étude ;
- le DB est le dictionnaire le plus employé spontanément par la plupart de ces apprenants, suivi (à l'époque de loin) par des outils consultables sur Internet. Très peu sont ceux qui n'emploient jamais un DB, ceux-ci correspondant précisément à ceux qui ont déjà une certaine connaissance de l'idiome ;
- on consulte le DB pour apprendre le sens d'unités lexicales, le plus souvent, à la suite de tentatives de compréhension de l'écrit ; cette consultation tend donc à être sélective, on ne consulte que les éléments qu'on n'arrive pas à déduire du contexte ;
- les éléments lexicaux consultés ont trait à toute sorte de catégories, des mots grammaticaux aux mots lexicaux ;
- l'usage du DB leur apporte effectivement une aide pour la compréhension, mais pas toujours. Des erreurs de lecture sont parfois commises même pour ceux qui l'emploient. Elles sont dues soit à un manque de savoir-faire en ce qui concerne l'emploi de dictionnaires, soit à l'inadaptation de ceux-ci à leur niveau d'apprentissage et/ou à leurs objectifs ;
- l'illustration du sens des lexies par le moyen d'exemples traduits en LM présente un grand intérêt pour ces usagers, qui cherchent dans leur consultation du dictionnaire l'information la plus objective et claire ;
- enfin, cette recherche a mis en évidence que les avis des apprenants sur les dictionnaires restent sous une sorte de tension entre ce qui leur indique l'expérience de l'emploi du DB et la représentation qu'ils en ont, celle-ci pénétrée sans doute par les propos des enseignants eux-mêmes.

Si cette expérimentation a pu compter sur un nombre important de participants et, qui plus est, issus d'institutions différentes et de plusieurs classes, ce qui constitue un trait souhaité pour les enquêtes exploratoires, elle n'a pas été faite sous notre contrôle. La deuxième recherche, par contre, visait d'une certaine manière à répondre, à travers

l'observation participante et l'exécution de tests sous notre contrôle, au besoin d'une analyse plutôt qualitative que statistique.

Nous cherchions dans ce cas, à nous assurer de la manière dont les étudiants débutants en FLE utilisent le DB et le profit qu'ils peuvent en tirer s'ils sont bien préparés à cela. Nous cherchions également à répondre à la question relative à l'effet de l'usage de cet outil dans l'apprentissage du vocabulaire. Deux types de dictionnaires ont été alors mis en rapport : un DB de petites dimensions plus conventionnel (le plus employé par ces étudiants), utilisé lors du test par un groupe de 3 participants, et un dictionnaire pédagogique multifonctionnel disponible en ligne, le DAFLES, consulté par 4 des participants. Sept participants au total, tous débutants en FLE, camarades de classe, ayant suivi 30 heures de cours de FI, ont répondu à un questionnaire, ont participé à un entretien mené lors de la première rencontre et ont effectué les différents tests que nous leur avons proposés.

De cette recherche, nous avons tiré les résultats suivants :

- tous les participants, sauf une seule exception, possédaient un DB de petites dimensions, mais essayaient le plus souvent d'en éviter l'usage, celui-ci étant restreint aux situations où il leur était impossible de comprendre. Par contre, ils tendaient à consulter davantage, chez eux, des dictionnaires sur le Web¹²¹ ;
- cela ne signifie pas qu'ils lisent sans difficultés, mais simplement qu'ils le font par des inférences et en faisant appel, évidemment, à leur connaissances diverses. Des données qui confirment les résultats obtenus précédemment ;
- pourtant, de manière générale, ces participants ont fait une lecture plus consciencieuse que les étudiants ayant participé à la première enquête. Cela est dû sans aucun doute à la séance préparatoire que nous avons prévue avec eux afin de nous assurer de leurs stratégies de lecture et de les instruire également sur les consultations du dictionnaire ;
- les résultats du test de compréhension à l'aide des dictionnaires mentionnés ont montré que les deux groupes d'étudiants ont pu tirer profit des dictionnaires consultés, la plupart des questions qui leur avaient été posées ayant obtenu des réponses satisfaisantes grâce aux consultations ;
- il faut noter quand même que le groupe se servant du DB a mieux réussi ce test que le groupe ayant eu accès au DAFLES. Ce résultat nous a montré que, en ce qui

¹²¹ Aujourd'hui, cette pratique est sans doute davantage diffusée qu'en 2010, même en classe, étant donné l'apparition et les facilités d'achat de portables divers (Ipod, Ipad...) qui permettent d'emporter l'Internet dans la poche.

concerne la fonction communicative, le dictionnaire mettant en rapport LE et LM aide davantage ce public spécifique ;

- en revanche, le test d'apprentissage lexical nous a montré que le groupe ayant fait usage du DAFLES a eu un meilleur résultat en retenant mieux le vocabulaire consulté que les autres étudiants. Cela est dû sans doute au fait que la consultation du DAFLES est plus laborieuse et riche sur plusieurs aspects pour ces apprenants que celle du DB, ce qui en termes cognitifs semble être un avantage.

En guise de conclusion, nous avançons que, loin de résoudre tous les problèmes posés aux apprenants lors de l'apprentissage de la lecture en LE, bon nombre d'entre eux trouvent vraiment dans les consultations de DB un appui qui les aide à avancer dans leur démarche. Cela ne semble pas desservir, pour la plupart des cas, le développement d'une compétence de lecture en LE, puisqu'ils l'utilisent plutôt de façon raisonnée. Cela dit, les résultats des deux enquêtes nous confortent dans l'avis selon lequel cette pratique de consultation serait encore mieux intégrée à leurs activités de lecture, et donc aurait encore plus d'intérêt, si une attention, de la part de l'enseignant, y était donnée systématiquement.

Cela ne signifie évidemment pas qu'on doive stimuler les apprenants à consulter davantage le dictionnaire. Bien au contraire, il s'agit de développer chez eux des compétences d'observation linguistique et d'appréciation de l'information pour que, lorsqu'ils ont besoin de consulter un dictionnaire, ils puissent en tirer un profit optimal. Cet exercice leur offrira en plus l'occasion de réfléchir sur la langue en tant que système, articulation de signes, bref à un autre niveau, aussi essentiel que le niveau interprétatif, car ils sont finalement indissociables.

Il s'agit enfin d'un public qui a besoin, pour comprendre une bonne partie des unités lexicales d'un écrit, de s'appuyer sur des données contrastives entre LE et LM spécialement, comme on le voit le plus souvent à travers les équivalences. Ce recours deviendrait sans doute encore plus utile si à ce type d'information venaient s'ajouter d'autres données d'explicitation du sens, tels que des exemples traduits en LM et des définitions adaptées à leur niveau de maîtrise linguistique et à leurs besoins. Quant à l'apprentissage lexical à proprement parler, qui doit amener cet apprenant à se passer petit à petit des consultations, un outil interactif, avec plusieurs possibilités d'accès à différentes sortes de données, peut se révéler plus efficace. S'il est plus laborieux à consulter initialement, cela n'est peut-être finalement qu'une affaire d'habitude qui conduit à prendre conscience qu'apprendre demande, dans tous les cas, un certain effort.

CHAPITRE 5

Les dictionnaires bilingues à destination des apprenants brésiliens de français instrumental : une appréciation des principaux ouvrages

« ...il est permis d'affirmer, sans malice, que tout dictionnaire est facilement critiquable et que même les meilleurs et les plus reconnus ne sont pas sans failles fort importantes. Le dictionnaire s'avère donc – de par sa nature – comme un instrument nécessairement incomplet et imparfait. »
(Mel'čuk, Clas, Polguère, 1995, p. 22)

L'étude sur laquelle nous nous proposons d'avancer dans ce chapitre, à savoir ce qu'offrent effectivement les DB français-portugais pour les usagers brésiliens et comment ils s'organisent, est complémentaire des recherches expérimentales présentées au chapitre précédent. Nous avons pu nous faire une large idée du rapport de l'apprenant de français instrumental avec certains dictionnaires, spécialement les DB. Cette réflexion ne peut néanmoins pas se passer d'une contrepartie : l'analyse plus fine partant des ouvrages vers les attentes et les besoins qui se sont dessinés auparavant.

Dans ce chapitre, nous approfondissons alors l'étude des DB, d'abord en élargissant le nombre de dictionnaires qui avait fait l'objet de consultations lors de nos enquêtes, ensuite par l'appréciation de leurs principaux constituants, vus dans leur mégastucture, leur macrostructure et leur microstructure. Fondées sur deux optiques, celle de la fonction communicative et celle répondant à une fonction cognitive, la description et l'analyse que nous menons des dictionnaires essaient ainsi de mieux voir ce qui pourrait finalement être gardé, amélioré ou changé dans le cadre d'une lexicographie pédagogique visant notre public-cible.

5.1 Considérations préliminaires et objectifs

L'étude et l'appréciation des dictionnaires, en particulier des DB, offerts de nos jours aux apprenants de FI représentent, pour notre part, la conséquence naturelle de ce que nous avons pu développer dans les chapitres précédents, particulièrement dans les deux derniers. Si le dictionnaire peut accompagner les apprenants au cours de leur apprentissage d'une langue en leur garantissant un soutien autant communicatif (l'aide précise apportée lors d'une situation de communication) que cognitif (puisqu'il tend à réunir des savoirs linguistico-culturels à partir des données lexicales), cela passe bien par l'adaptation, et le plus souvent par la didactisation, des données à un public précis. Prendre en compte prioritairement un public d'apprenants d'une LE suppose ainsi, d'une part :

- que l'on considère leur motivation à apprendre cette langue et leur rapport avec elle, c'est-à-dire *pourquoi veulent-ils l'apprendre ?* ou *pourquoi veulent-ils la maîtriser, pour quoi faire ?*,
- que l'on considère leur degré de maîtrise de cette langue, ce qui passe généralement par des déterminations d'ordre social, politique, culturel et géographique,
- et que l'on identifie leurs principales difficultés d'apprentissage de cette langue, celles-ci relevant de plusieurs sortes d'éléments plus personnels (leur motivation, leur besoin, leurs blocages, etc.) et plus objectifs (le degré de proximité entre les langues/cultures, la diffusion de l'idiome étudié, la facilité d'accès à cet idiome, les conditions d'apprentissage, etc.),

D'autre part, cela implique de mettre en avant les objectifs précis d'apprentissage de la LE qui, comme nous l'avons vu, n'a pas besoin d'être apprise comme un « tout », mais qui doit occuper, pour le sujet concerné, sa juste place. Autrement dit, réussir l'apprentissage d'une deuxième, troisième... langue consiste, dans cette optique, à faire de la façon la plus adéquate ce qu'on s'était proposé de faire, dans un contexte de communication, par le moyen de cette langue. Ce qui nous oblige à penser en termes de différentes compétences communicatives non pas hiérarchisées *a priori*, ainsi qu'en termes de contextes d'usage de cette langue, comme le rappelle Beacco (2007).

Ces considérations ont été faites, d'une façon ou d'une autre, par Béjoint (2005) et Hausmann (2002), les deux théoriciens de la lexicographie qui se sont penchés sur la problématique de la lecture auxquels nous avons fait appel précédemment. Avec le premier, nous mettons en avant spécialement l'intérêt de créer un métalangage dans la langue de l'utilisateur pour expliciter le sens des lexies de façon qu'il soit adapté au niveau de

connaissance linguistique et aux intérêts du public envisagé. Avec le second, nous attirons l'attention sur l'intérêt de privilégier le vocabulaire à apprendre, à maîtriser, parce qu'il est utile à la lecture, un aspect qui concerne davantage la sélection lexicale, ou plutôt dirions-nous, un traitement différencié de certaines catégories de mots.

A cela vient s'ajouter aujourd'hui la possibilité de réunir dans un seul outil les deux fonctions essentielles en LP mises en évidence par Tarp : la fonction communicative et la fonction cognitive, auxquelles s'ajoute la fonction opérationnelle, celle qui permet à l'utilisateur d'interagir davantage avec le dictionnaire ou la base de données. La question que l'on se pose désormais devient notamment : *quelles données sont à prévoir* – selon des besoins de consultation lexicale motivés par des situations extra-lexicographiques – *pour que l'utilisateur y accède lorsqu'il veut ?* Question qui ne va pas, dans ce cadre, sans celle-ci : *quels liens hypertextes sont à créer afin que l'utilisateur puisse mettre à profit tout ce qu'on trouve déjà sur le Web et qui peut avoir un rapport de complémentarité avec les données prévues ?* Ce à quoi la *Base lexicale du français* (groupe GRELEP) vient répondre en inaugurant une nouvelle génération d'outils dictionnaires en langue française.

Cela dit, nous ne pouvons pourtant pas oublier qu'un tel projet passe fondamentalement par la richesse et la précision des analyses lexicales qui doivent être en harmonie avec les caractères du public concerné. Pour celles-là, il faut penser d'abord au *corpus* de base qui constituera la source des données et des analyses, ensuite, bien évidemment, aux analyses à effectuer et à la façon de les présenter à l'utilisateur, ce qui relève d'une didactisation de son contenu. Or c'est plutôt dans celles-ci que se trouve l'intérêt de fouiller dans les DB déjà existants et qui, jusqu'à présent, ont joué effectivement un rôle d'aide à la compréhension lexicale pour les apprenants de FI, comme nous le montrent les enquêtes que nous avons menées et décrites auparavant.

L'étude menée dans ce chapitre est donc motivée également par quelques-unes de ces constatations. D'abord, celle concernant les situations de non réussite en lecture lors de consultation d'un DB due, apparemment, à deux raisons. D'une part, les DB français-portugais, y compris ceux de petites dimensions, présentent des différences saillantes qui ne sont pas connues des usagers, ils ne peuvent donc pas être explorés de façon optimale dans des situations où ils pourraient être utiles. D'autre part, malgré les innovations que la production de dictionnaires de langue française présente aujourd'hui, il n'existe pas encore un ouvrage qui rend compte des besoins spécifiques d'un public débutant en FLE comme aide à la compréhension écrite et moins encore comme aide à l'apprentissage. Ensuite, la constatation qui prend le contrepied d'une certaine façon de ce que nous venons d'avancer, puisqu'elle est liée au profit que ces apprenants tirent des consultations des DB lors de la compréhension, comme nous l'a montré la deuxième recherche expérimentale. Il

s'agit ici, en bref, de relever les points faibles, mais aussi les points forts de ce genre de dictionnaire dans le cadre de l'enseignement-apprentissage de la lecture qui est le nôtre.

De façon générale, nous cherchons dans ce chapitre à évaluer les DB dans la direction français-portugais disponibles aujourd'hui aux étudiants brésiliens autant en ce qui concerne leur fonction communicative, c'est-à-dire leur potentiel d'aide à la compréhension des écrits en français, qu'en ce qui concerne leur fonction cognitive, relative à leur potentiel pédagogique. Cela passe évidemment par leur description qui implique notamment :

- de relever leurs caractéristiques générales (leur mégastructure),
- de décrire leurs caractéristiques « internes » (leur macrostructure et microstructure) en signalant leurs présupposés quant à l'utilisateur envisagé,
- de les mettre en rapport afin de dégager leurs apports pour un nouveau dictionnaire à construire.

Finalement ces relevés et analyses nous donneront des pistes pour dresser, avec tout ce qui a été discuté dans les chapitres précédents, un cadre de principes et de paramètres pour proposer un outil lexicographique pédagogique d'aide à la lecture des écrits et d'apprentissage en français.

5.2 Procédés méthodologiques

Les procédés méthodologiques que nous allons décrire s'appuient dans une large mesure sur les données que nous avons pu obtenir à partir de nos recherches expérimentales, de même qu'ils s'inspirent d'autres études et analyses en LP et de travaux sur le lexique en didactique des LE.

5.2.1 La composition du corpus de dictionnaires

Pour constituer notre corpus de dictionnaires, nous partons tout d'abord des DB les plus mentionnés par les étudiants¹²² ayant participé à nos enquêtes et qui sont, encore de nos jours, disponibles au marché. A ceux-ci, nous ajoutons d'autres dictionnaires sur papier disponibles à condition qu'ils respectent deux conditions élémentaires : ils doivent présenter la fonction de transcodage vers la LM des apprenants, c'est-à-dire du français

¹²² Nous prenons en considération ceux qui ont été mentionnés par au moins deux étudiants.

vers le portugais, sans exclure ni les hybrides, par exemple, ni ceux qui privilégient la variété portugaise¹²³ ; ils doivent se consacrer à la « langue générale », c'est-à-dire ne pas être du type « spécial », consacré au vocabulaire d'un domaine spécifique ni à une information spécifique (aux faux amis, aux expressions idiomatiques, aux difficultés, etc.). Nous accordons une importance particulière à ce genre de dictionnaire parce qu'ils sont les plus employés par les apprenants brésiliens en début d'apprentissage de français pour des activités de compréhension écrite, et aussi parce qu'ils semblent être effectivement les plus indiqués lorsqu'on ne maîtrise pas suffisamment la LE pour avoir recours à un DM. Par ailleurs, nous incluons les dictionnaires présentant ce rapport entre les deux idiomes concernés auxquels on accède gratuitement sur le Web, dans la mesure où ils tendent à être de plus en plus consultés par le public considéré, en concurrence avec les ouvrages sur papier.

Ces dictionnaires formant notre corpus d'étude sont ensuite classés selon leurs caractéristiques mégastructurales, celles les plus visibles et qui se présentent à l'utilisateur de manière à conduire son choix. Ces éléments doivent informer, entre autres, sur : le support (sur papier, électronique ou en ligne), l'édition, les auteurs et leur statut (enseignant, traducteur...), le nombre de pages, le public auquel se destine le dictionnaire, ses fonctions (expression, compréhension, traduction...), la présence d'un texte de présentation ou l'avant-propos, ainsi qu'un mode d'emploi, le nombre d'entrées (macrostructure) et d'acceptations (microstructure), la taille et la composition du corpus (le matériel linguistique sur lequel on se fonde), la présence d'un précis de grammaire et d'informations culturelles. A partir de ce tableau d'informations, inspiré de Binon et al. (2004), nous croyons pouvoir établir un premier parallèle entre les ouvrages en signalant son public de destination, le genre de matériel qu'ils proposent (quant aux objectifs avancés, quant à l'exhaustivité, etc.), de même que quelques-uns de leurs principes.

5.2.2 Pour l'appréciation de l'aspect relatif à l'aide communicative

Le second aspect sur lequel nous nous penchons concerne le potentiel d'aide communicative des dictionnaires particulièrement pour la compréhension écrite. C'est la première analyse à proprement parler des ouvrages. Trois questions sont posées :

- le vocabulaire recherché par l'utilisateur se trouve-t-il dans le dictionnaire ?

¹²³ En dépit des décalages linguistiques et culturels existants effectivement entre ces deux variétés lusophones, les ouvrages de référence tels que les dictionnaires connaissent une diffusion assurée entre les éditeurs et les publics-cibles. De plus, les ouvrages privilégiant la variété européenne tendent, le plus souvent, à inclure, même si ce n'est pas de façon exhaustive, la variété brésilienne.

- les données présentées par l'ouvrage peuvent-elles aider l'utilisateur à construire le sens des lexies lors de la lecture, c'est-à-dire l'aident-elles à aller des vocables aux lexies ?
- quel usager le dictionnaire prévoit-il ? ou autrement dit quel niveau de connaissance linguistique présuppose-t-il de l'utilisateur envisagé ?

Pour répondre à ces questions, nous prenons en considération autant leur macrostructure (tout ce qui concerne la nomenclature de l'ouvrage et son organisation interne) que leur microstructure (le type d'information et d'organisation des articles). L'analyse de ces deux structures est fondée prioritairement alors sur des supports textuels que nous avons utilisés pour nos recherches expérimentales, ainsi que sur les données obtenues, de façon que la réflexion sur les dictionnaires soit en rapport direct avec des situations extra-lexicographiques.

Pour l'appréciation de la macrostructure, qui aidera à répondre à la première question, nous nous appuyons sur le vocabulaire souligné par les participants lors de la première lecture (le pré-test) qu'ils ont fait du texte « *Amazonie. Déforestation : des dégâts à long terme pour une prospérité éphémère* ». Ce vocabulaire apparaît assez pertinent dans la mesure où il représente le sentiment du lecteur-apprenant sur ce qu'il ne comprend pas lors de sa lecture, en suggérant ce qu'il aurait recherché dans le dictionnaire ou la requête qu'il aurait fait de façon spontanée, c'est-à-dire lors de l'acte même de lecture, et non pas guidé par des questions spécifiques à propos d'un contenu donné. Outre cela, nous avons vu que ces items sont fortement répétés dans ce test, les participants ayant une tendance à souligner les mêmes mots. Même si ceux-ci correspondent à toutes sortes de catégories grammaticales, nous ne retiendrons que les mots dits lexicaux. Puisqu'ils correspondent à des catégories « ouvertes » de mots, ils sont plus à même dans ce cas d'indiquer les particularités des ouvrages quant à leur sélection lexicale. L'intérêt de se centrer sur ce vocabulaire est dû au fait également qu'il fait partie d'un contexte de discours, en indiquant par là une signification précise qui a priori doit correspondre à une acception du dictionnaire. En nous fondant sur ces éléments, nous pouvons vérifier ce qui peut être trouvé effectivement comme entrée (lemme) et comme acception (équivalent ou définition), et en ressortir le premier indicateur pour la mise en rapport des dictionnaires.

L'appréciation de la microstructure en ce qui concerne spécifiquement l'aspect communicatif de l'ouvrage part elle aussi des tests menés auparavant, notamment de ceux de compréhension des unités lexicales. Plus précisément, nous nous fondons sur la première recherche où nous nous appuyons sur un premier test au cours duquel 34 participants avaient la liberté de consulter ou non le DB pour répondre à des questions posées sur le texte déjà cité. Afin donc de répondre principalement à la deuxième question posée ci-dessus, cette étape suit les procédures suivantes :

- relevé des unités lexicales et de leurs contextes d'emploi respectifs qui ont été à la base de difficultés de compréhension pour les participants ayant fait usage d'un DB (lors du post-test de compréhension),
- vérification de ces unités dans les dictionnaires composant notre corpus et description de la microstructure des articles concernés,
- analyse comparative des ouvrages à partir des réponses qu'ils fournissent à l'utilisateur, ce qui correspond à un deuxième indicateur.

L'étude de ces deux aspects nous permet des considérations sur l'utilisateur effectivement prévu par le dictionnaire.

5.2.3 Pour l'appréciation de l'aspect relatif à l'aide cognitive

La potentialité des ouvrages sélectionnés quant à leur fonction cognitive, ce qui n'est pas pris en compte par les apprenants, mais devrait susciter l'intérêt des enseignants, est appréciée par une approche théorico-déductive fondée sur quelques présupposés de l'apprentissage lexical, tels que ceux avancés au deuxième chapitre. Notre question centrale est donc de savoir si *les informations fournies par les DB constituent un matériel de soutien pédagogique suffisamment riche pour qu'ils puissent faire l'objet d'exploration lors d'activités d'investigation lexicale par l'apprenant ?* En d'autres termes, à quel point les DB, tels qu'ils sont réalisés de nos jours, aident l'apprenant à se construire le sémantisme des unités lexicales en éveillant leur curiosité pour ce qui touche au fonctionnement de celles-ci en discours et à se familiariser avec elles ?

Pour étudier cet aspect, nous regarderons en particulier :

- les éléments essentiels pour l'identification de la forme et de la structure syntaxique qui va avec les unités,
- l'organisation des entrées et des articles qui passent par le choix d'une microstructure privilégiant la polysémie ou alors le dégroupement homonymique,
- les éléments à même d'informer sur les relations de cooccurrence (l'axe syntagmatique),
- les éléments concernant, d'autre part, les relations paradigmatiques du lexique en LE qui peuvent être de deux sortes : *sémantique*, les relations de synonymie, d'antonymie, d'hyponymie, etc., ou *grammaticale*, les relations de dérivation ou de flexion (pour l'association lexicale),

- les informations concernant la morphologie ou l'origine étymologique de l'unité lexicale,
- les informations, toujours liées au lexique, d'ordre culturel.

Nous nous centrons dans cette étape sur les articles des dictionnaires, leur microstructure, qui constitue en fait le point de départ pour l'utilisateur qui ouvre le DB ou lance une requête dans un dictionnaire électronique. Notre étude part des descriptions faites lors de l'appréciation de l'aspect relatif à l'activité de compréhension et avance sur l'observation d'autres articles si nécessaire.

Ces indicateurs pour l'appréciation des ouvrages en ce qui concerne leur fonction cognitive, nous permettent, avec les indicateurs retenus pour l'évaluation de la fonction communicative, de procéder à des comparaisons des différents outils lexicographiques.

5.3 Analyse et appréciation de la mégastructure des DB

5.3.1 Le corpus de DB sur support papier

D'après le relevé que nous avons fait auprès des étudiants brésiliens lors de nos recherches empiriques, les dictionnaires français-portugais sur papier les plus mentionnés sont au nombre de six, comme on le voit ci-dessous :

Larousse Mini (LM)

Michaelis escolar (ME)

Michaelis Mini (MM)

D'Olim Marote (DOM)

Dicionários acadêmicos Porto (DAP)

Presença/Langenscheidt (PL)

Ces dictionnaires sont tous de petites dimensions, faciles donc à porter en classe par exemple, ils se trouvent facilement chez des libraires brésiliens – même s'ils sont importés, comme les deux derniers – et sont encore réimprimés de nos jours. A cet ensemble, nous ajoutons, d'abord, ceux qui partagent ces mêmes caractéristiques, mais ne figurent pas dans cette liste, tels que :

Minidicionário Rideel (MR)

Larousse de poche (LP)

Hachette & Verbo Mini (HVM)

Larousse mini brésilien (LMB)

Dicionário escolar WMF (WMF)

Ensuite, nous considérons également les DB français-portugais plus volumineux, les dits « abrégés » selon la classification que nous avons vue auparavant, ainsi que l'exemplaire hybride¹²⁴ paru récemment à destination des apprenants brésiliens, tels qu'ils suivent respectivement :

Paulo Rónai (PR)

Verbo-Hachette (VH)

Burtin-Vinholes (BV)

Palavra-Chave (PC)

Notre corpus de dictionnaires sur papier réunit alors en tout 15 ouvrages de référence que nous allons décrire, pour ce qui est de leur mégastructure, selon ce même ordre de présentation, à savoir les DB de petites dimensions cités par les étudiants, les DB dits « petits » non cités, les DB dits abrégés. Pour en faciliter la mise en rapport, nous partons d'un tableau synoptique. Les données que nous y présentons sont extraites des ouvrages eux-mêmes¹²⁵ ; lorsque l'information n'y est pas trouvée, nous indiquons par le signe (Ø) en opposition au signe (√).

Tableau 5.1 Synopsis du corpus de DB (fr-pt) sur papier

Les DB sur papier les plus cités par les étudiants de FI						
	Larousse mini (LM)	Michaelis escolar (ME)	Michaelis mini (MM)	D'Olim Marote (DOM)	Dic. Ac. Porto (DAP)	Presença/Langenscheidt (PL)
Edition consultée ¹²⁶	2005	2005	2007	1998	2000	1998
Auteurs Statuts	E.B.F.Ushijima (traducteur), M.A.C. Antônio (traducteur), E.G.Lousada (Pr. de FLE)	J.C.Avolio (Pr. de langue), M.L.Faury (Pr. de littérature française)	J.C.Avolio (pr. de langue), M.L.Faury (Pr. de littérature française)	J.T.D'Olim Marote (lexicographe Pr. de langue)	Ø	Ø
Nombre de pages de A à Z	361 (fr-pt) 37 supplément	349 (fr-pt) 28	257 (fr-pt) 19 supplément	333 (fr-pt) 3	526 (fr-pt)	

¹²⁴ Nous l'ajoutons à ce corpus parce que, même n'étant pas un DB comme les autres, il peut jouer un rôle dans le transcodage du français vers le portugais.

¹²⁵ A l'exception de l'indication du statut des auteurs, une information qui n'est souvent pas fournie par les ouvrages, et pour laquelle nous avons dû avoir recours au Web.

¹²⁶ A l'exception de deux ouvrages, ceux parus en 2011 et 2012, les éditions citées ici sont celles que nous trouvons disponibles sur le marché brésilien en 2007.

Autres		supplément		supplément	17 supplément	312 (fr-pt) 26 supplément
Public cible	Apprenants brésiliens débutants en FLE	Apprenants brésiliens de FLE	Apprenants brésiliens de FLE	Spécialement Brésiliens, mais aussi Français	∅	Français et Lusophones (touristes, personnes d'affaires, techniciens, politiciens, sportifs et artistes)
Fonctions	Compréhension et expression écrites	Expression orale et écrite	Expression orale et écrite	Décodage Traduction Encodage	Compréhension et élargissement du vocabulaire	Appui à la communication
Préface ou Avant-propos	✓	✓	✓	✓	∅	✓
Mode d'emploi	∅	✓ (org. du dictionnaire)	✓ (org. du dictionnaire)	✓ (texte explicatif des composants de l'article)	✓ (org. de l'article)	✓ (org. de l'article)
Macrostructure	40 000 articles (en tout)	28 000 articles (en tout)	18 000 articles (en tout)	∅	36 000 articles (en fr)	48 000 articles (en tout)
Corpus Ampleur Composition	∅	∅	∅	∅	∅	∅
Eléments de grammaire	Conjugaison des verbes	Conjugaison des verbes	Conjugaison des verbes	∅	∅	Conjugaison des verbes
Eléments de culture	12 pages Fr. dans le monde Education (France, Belgique et Québec), les médias, culture et loisir en France	∅	∅	∅	∅	∅
Illustrations par images	∅	∅	∅	∅	∅	∅
Autres		Les nombres (cardinaux et ordinaux)		Faux-amis Phonétique	Liste de prénoms et noms géographiques et leurs respectives traductions	Les nombres (cardinaux et ordinaux, adverbes, etc.) Phonétique
Autres DB sur papier						
	Minidicionário Rideel (MR)	Larousse de poche (LP)	Hachette/Verbo mini (HVM)	Larousse mini brésilien (LMB)	Dicionário escolar (WMF)	
Edition consultée	2000	2001	2005	2007	2012	

Auteurs Statuts	Afonso Telles Alves	∅	G.Kahn, A. Le Meur (éditrice , enseignante de FLE), H. Neefs (enseignant, traducteur et lexicographe), H.M. Romão, S.Steinberg, M.T. Vasconcelos	M.A.F.C.Antônio (traducteur), J.A.Galvez, J.McNeille, C.Werner, S.L.Reis	Coordination de traduction de I.C. Benedetti (enseignante et traductrice)
Nombre de pages de A à Z Autres	215 (fr-pt) 16 (supplément)	381 (fr-pt)	484 (fr-pt)	346 (fr-pt) 20 (supplément)	410 (fr-pt) 46 (supplément)
Public cible	Enseignants, apprenants (tous niveaux), traducteurs, écrivains, journalistes et professionnels divers	Lusophones et Francophones débutants et/ou voyageurs	Lusophones et Francophones	Brésiliens et Français débutants et/ou voyageurs	Apprenants brésiliens notamment, mais aussi touristes et personnes en voyage d'affaires
Fonctions	Traduction Expression écrite	Décodage	Compréhension Traduction	Expression notamment orale et décodage	Appui à l'apprentissage et compréhension
Préface ou Avant-propos	√	√	√	√	√
Mode d'emploi	∅	∅	∅	∅	∅
Macrostructure	25 000 (en tout)	40 000 (en tout)	40 000 (en tout)	30 000 (en tout)	28 000 (en tout)
Corpus Ampleur Composition	∅	∅	∅	∅	∅
Eléments de grammaire	∅	∅	∅	Conjugaison des verbes	Conjugaison des verbes
Eléments de culture	√	∅	∅	∅	∅
Illustrations par images	∅	∅	∅	∅	∅
Autres	Phonétique Guide de conversation	Phonétique	Phonétique	Guide de conversation Phonétique	Phonétique
Les DB abrégés					
	Paulo Rónai (PR)	Verbo-Hachette (VH)	Burtin-Vinholes (BV)	Palavra-Chave (PC)	
Edition consultée	1989 (8 ^e impression, dérivée de l'éd. de 1978)	1997	2003 (41 ^e éd.)	2011	
Auteurs Statuts	Paulo Rónai (Pr. de langue et traducteur)	H. M. Romão (Coord. de l'équipe lusophone) et M.-H. Corrêard (Coord. de l'équipe française)	Burtin-Vinholes ; L. Curtenaz et M.J. Nonnenberg	Traduction de A.S.M da Silva (traductrice)	
Nombre de pages de A à Z Autres	287 (fr-pt) 22 (supplément)	666 (nomenclature) 30 (supplément)	482 (fr-pt)	1 015 (nomenclature) 43 (supplément)	
Public cible	Brésiliens	Apprenants et public lusophone en général	Apprenants de FLE (collégiens et	Apprenants de FLE brésiliens	

		parlant le français	lycéens) et traducteur brésiliens	
Fonctions	Compréhension et expression	Traduction (langue parlée et écrite)	Traduction Elargissement du vocabulaire	Compréhension et expression
Préface ou Avant-propos	∅	✓	✓	∅
Mode d'emploi et autres listes	∅	✓	∅	✓
Macrostructure	∅	85 000	50 000 (en tout)	48 000
Corpus Ampleur Composition	∅	Fondé sur l'un des plus grands corpus de langue française (de France, Belgique, Suisse et Canada)	∅	∅
Eléments de grammaire	Conjugaison des verbes	Précis de grammaire Conjugaison des verbes	∅	Précis de grammaire Conjugaison des verbes
Eléments de culture	∅	∅	∅	∅
Illustrations par images	∅	∅	∅	∅
Autres	Règles de phonétique du français	Notes de vocabulaire	∅	Proverbes français suivis de traduction

Ce tableau général, dressé à partir des informations annoncées par les éditeurs et/ou par les auteurs (sur les quatrièmes de couverture, les préfaces ou tout autre texte externe à la macrostructure), devrait pouvoir orienter en principe le choix du dictionnaire le plus convenable selon au moins quelques indices, à savoir : le public auquel il se destine, la(les) fonction(s) qu'il se propose de remplir et son étendue langagière (l'extension du vocabulaire couvert)¹²⁷. En ce qui concerne nos priorités d'analyse, les deux premiers indices se traduisent alors pour le repérage des DB qui envisagent, d'abord, l'apprenant lusophone de FLE (+), et en particulier le débutant brésilien (++), et ensuite qui visent à remplir la fonction de compréhension¹²⁸ (+), et en particulier celle de l'écrit (++). Outre la considération de l'extension de la nomenclature – où il faut prendre en compte évidemment la classification primordiale des DB, ici les « petits » et les « abrégés » – cette lecture est complétée enfin par le relevé des éléments qu'on trouve en plus dans certains ouvrages, d'une part, ce qui constitueraient leurs « atouts » (+) par rapport aux autres, et par l'indication de leurs manques, leurs « faiblesses » (-), d'autre part, celles-ci pouvant concerner la plupart des ouvrages, ayant trait dans ce cas à ce genre de dictionnaire, ou être spécifiques à un ou deux ouvrages.

¹²⁷ Evidemment d'autres informations, telles que l'indication du corpus qui a servi de base pour la collecte des données ainsi que ses principes méthodologiques seraient à envisager. Nous savons malheureusement pourtant, et le tableau l'atteste, que ce genre de dictionnaire ne fournit généralement pas des données détaillées.

¹²⁸ Certes tous les DB ici sélectionnés peuvent bien servir au décodage du français vers le portugais de façon générale, donc aider a priori l'utilisateur lors de l'activité de compréhension. Pourtant nous mettons l'accent sur la manière dont ils s'expriment à ce propos, ce qui marque, à notre sens, une priorité du projet dictionnaire.

Si nous reprenons donc l'ensemble des DB sélectionnés en prenant en compte prioritairement ces critères, nous avons les résultats suivants :

Tableau 5.2 Analyse de la mégastructure des DB

	Public	Fonction	Extension ¹²⁹	Atouts	Manques (spécifiques)		Points
					Éléments essentiels	Éléments non essentiels ¹³⁰	
LM	++	++		Éléments de culture (+)	Mode d'emploi (-)		4
ME	+	-					-1
MM	+	-	-				-2
DOM	-	+		Liste de faux-amis fr-pt (+)	Nombre d'entrées (-)	Éléments de grammaire	0
DAP	-	+	+	Liste de noms propres fr-pt (prénoms et noms géographiques) (+)		Éléments de grammaire	2
PL	-	-					-2
MR	+	+		Éléments de culture (+)	Mode d'emploi (-)	Éléments de grammaire	2
LP	++	+			Mode d'emploi (-)	Éléments de grammaire	2
HVM	-	+			Mode d'emploi (-)	Éléments de grammaire	-1
LMB	++	+			Mode d'emploi (-)		1
WMF	+	+			Mode d'emploi (-)		1
PR	-	+			Nombre d'entrées (-), mode d'emploi (-)		-2

¹²⁹ Nous n'avons signalé un point positif que pour les ouvrages, petits et abrégés, présentant un nombre d'entrées supérieur aux autres ; et un point négatif pour ceux présentant le nombre de vocables estimé le plus bas.

¹³⁰ Les manques relatifs à des éléments spécifiques dits « non essentiels » ne sont pas a priori requis pour le bon usage du DB ; ils sont étroitement liés en effet au public visé et à la fonction qu'il se propose de remplir. Nous le signalons comme « manques » du fait qu'il s'agit d'éléments – comme les modèles des conjugaisons verbales, par exemple – qui traditionnellement sont fournis par ce genre de dictionnaire. Nous y revenons plus loin.

VH	+	+	+	Fondé sur un grand corpus (+), notes contrastives de vocabulaire (par champ thématique, tels que : les couleurs, le corps humain, les jours de la semaine, formules de politesse...) (+), précis de grammaire (+)			6
BV	+	+			Mode d'emploi (-)	Eléments de grammaire	1
PC	+	+	-	Précis de grammaire (+), proverbes fr-pt (+)			3

D'après ce qu'affichent les ouvrages consultés, quelques-uns sont à dégager dès la première analyse. Il en va ainsi du LM (parmi ceux de petites dimensions), du VH et du PC (du côté des abrégés, dans cet ordre) qui seraient à recommander ; et des ouvrages ME et DOM qui seraient à déconseiller, ainsi qu'évidemment, à plus forte raison, les dictionnaires MM, PL, HVM et PR (ce dernier abrégé).

Si nous nous penchons, par ailleurs, sur les caractéristiques les plus partagées par l'ensemble des ouvrages, selon ce que nous indique le tableau synoptique, nous remarquons les manques qui leur sont communs, d'un côté, et les contenus qui sont présentés par presque tous les DB, de l'autre. Cela nous offrent l'occasion d'entamer une première analyse qualitative.

Quant à leurs manques, il est dommage, tout d'abord, mais plutôt compréhensible – si l'on considère les limitations des ouvrages sur papier –, que ce genre de dictionnaire n'ait pas recours à des images, à des illustrations par le moyen de dessins ou de photos. C'est aussi dommage qu'ils ne privilégient pas non plus les éléments informant davantage sur la culture étrangère (ses institutions, systèmes, habitudes, etc.), qui pourraient, à des moments différents, aider à éclairer certains sujets, ainsi qu'à créer d'autres « ponts » linguistico-culturels. Des ouvrages consultés, il n'y en a que deux qui apportent, comme supplément, des éléments culturels : le LM (l'un des DB les plus cités par les apprenants dans nos enquêtes) et le MR, tous les deux de petites dimensions.

Le premier fournit des renseignements en portugais, synthétiques – le tout n'occupe plus que dix pages du DB – mais assez didactiques et pertinents pour les apprenants brésiliens, qu'il organise par les sujets suivants : « le français dans le monde », « l'éducation en France », « l'éducation en Belgique », « l'éducation au Québec », « les moyens de

communication », « culture et loisir » et « les jours fériés en France ». Sur l'éducation en France, par exemple, après une introduction où nous avons un aperçu de l'organisation des études, nous y trouvons des explications spécifiques sur, respectivement : l'école maternelle, l'école primaire ou élémentaire, le lycée, le « bac », l'enseignement supérieur (BTS, instituts universitaires, grandes écoles) et l'année scolaire, à la manière de l'exemple que nous reproduisons ci-dessous à propos du « bac » (LM, 2005 : IV)¹³¹, sans équivalence dans le système d'enseignement brésilien.

Le « Bac »

Après le lycée, les étudiants passent un examen qui permet l'accès à l'université, le baccalauréat (« bac »). La première partie de cet examen est réalisé à la deuxième année du lycée (première) et consiste en examens de français oral et écrit. Il existe douze types de bac : trois généraux – littérature (série L), science (série S) et économie et études sociales (série ES) – et neuf techniques.

Il s'agit sans doute d'un atout de ce dictionnaire par rapport aux autres de même type, et spécialement pour ce qui est d'un DB pour apprenants débutants de FLE, puisqu'il est censé à la fois expliquer le système d'enseignement et introduire les apprenants au langage propre à ce système. Malgré tout, nous devons signaler l'absence de source bibliographique – même si cela est loin d'être une exception dans le domaine de ces dictionnaires – et le manque de lien avec la nomenclature du DB, qui pourrait compter sur un procédé de renvois afin que l'utilisateur soit plus facilement guidé lors de sa consultation par le moyen de la suggestion, et non pas du hasard.

Quant au second, le MR (2000), ces éléments peuvent passer certainement encore plus inaperçus. De fait le dictionnaire ne met pas en avant ces contenus, puisqu'ils se mêlent à d'autres informations dans le « guide pratique de conversation pour voyage » (p. 360) qu'on trouve à la dernière partie de l'ouvrage. Nous pouvons attirer l'attention quand même sur les encadrés qu'il apporte sur « les panneaux de signalisation », « l'hébergement », « l'alimentation », etc. Comme pour le précédent, aucun lien ne s'établit entre nomenclature et informations supplémentaires, ni aucune source bibliographique n'est fournie.

Parmi les manques de ce type de dictionnaire, il est à critiquer pour autant, à plus forte raison, l'absence d'indication du corpus dont on a fait l'extraction des données, avec sa composition et son ampleur. Cette donnée, différemment des deux dernières, aurait avec d'autres données une fonction *métadictionnaire*, et ensemble elles feraient preuve

¹³¹ Nous traduisons le texte qui, dans l'ouvrage cité, vient en portugais. Le même procédé est adopté dans les reproductions des ouvrages qui suivent.

davantage du travail de production de l'ouvrage, en attestant particulièrement de son sérieux et de sa pertinence pour le public et pour la fonction affichés par les éditeurs.

Pour ce qui est de leur contenu commun, nous repérons particulièrement trois éléments afin de les analyser plus qualitativement : le texte de présentation, qui reçoit des noms divers d'un ouvrage à l'autre, et le mode d'emploi, en tant qu'éléments à caractère métadictionnaire, et enfin les suppléments grammaticaux, en tant qu'élément linguistique.

5.3.1.1 Les textes de présentation et les modes d'emploi

Le fait de présenter un texte intitulé « avant-propos », « préface », « présentation »... et un « mode d'emploi » ou « guide de consultation », comme on le voit dans le tableau synoptique ci-dessus, informe très peu en réalité sur la qualité de ces genres de textes et sur leur pertinence pour l'utilisateur.

Censé parler plus directement au lecteur, l'introduction du dictionnaire a pour but de l'éclairer sur ses caractéristiques principales afin de l'aider à décider de son utilité et de son adéquation à ses propos. Elle devrait rendre compte ainsi, par le moyen d'un langage adapté au public visé et correct, d'au moins quelques renseignements de base, tels que : à qui le DB est destiné (le public visé), à quoi il sert (sa fonction privilégiée), comment il a été préparé et organisé (ses principes, ses méthodes, les sources des informations apportées...) et enfin quel type de données fournit-il autant dans sa mégastructure (les textes supplémentaires) que dans sa microstructure. Ces données, par ailleurs, seraient à compléter par des indications détaillées sur l'organisation de l'article du dictionnaire, avec l'explication de tous les symboles et liens internes, présentés séparément dans un mode d'emploi, afin d'instruire l'utilisateur sur la consultation de l'ouvrage. Ces deux éléments répondent en effet, pour ce qui est des dictionnaires sur papier, à la fonction dite « opérationnelle » signalée par Tarp (2010).

Mais que trouvons-nous finalement dans les DB mentionnés plus haut ? Si quelques-unes de ces informations ont pu être données avant, elles ne ressortent pas toujours du texte d'introduction, les informations étant très souvent réparties entre la première et la quatrième de couverture et l'intérieur de l'ouvrage. Voyons un par un, selon l'ordre déjà établi plus haut, ce que contiennent les ouvrages consultés.

Tableau 5.3 Analyse des textes de présentation et mode d'emploi

	Présentation				Emploi			Points
	Public	Fonction	Méthode	Données	Article	Abréviations	Autres	
LM	+	+	-	+	-	+	Transcription phonétique (+)	3
ME	+	+	-	+	+	+	Transcription phonétique (+)	5
MM	+	-	-	+	+	+	Division de syllabes ¹³² (+), transcription phonétique (+)	4
DOM	+	+	+-	+	+	+	Transcription phonétique avec des explications (++)	6,5
DAP	-				+	+		1
PL	+	-	-	-	+	+	Indications d'emploi (+), indications de signes (+), transcription phonétique avec des explications (++)	4
MR	+	+	-	+-	-	+	Règles de prononciation adaptée (+)	1,5
LP	+	-	-	+-	-	+	Transcription phonétique (+)	-0,5
HVM	+-	+	+-	+	-	+	Transcription phonétique (+)	2
LMB	+	+-	-	+	-	+	Transcription phonétique (+)	1,5
WMF	+	+-	-	+	-	+	Transcription phonétique (+)	1,5
PR	+	+	-	+	+-	+	Règles de prononciation adaptée (+-)	2
VH	+	+-	+-	+	+	+	Indications et exemples d'emploi (+), structure de l'article (+) transcription phonétique (+)	6
BV	+	+-	-	+	-	+	Prononciation adaptée (+-)	0,5
PC	-				+	+	Modifications d'orthographe adoptées en 1990 (+), transcription phonétique (+)	3

Dans l'ensemble des DB, deux ouvrages n'apportent pas un texte de présentation, à savoir DAP (petit) et PC (abrégé). Malgré tout, ils trouvent des moyens compensatoires si comparés à d'autres ouvrages et surtout si l'on revoit le tableau synoptique. Certaines de

¹³² Ce DB privilégie l'aspect phonétique lors d'indiquer la division de syllabes dans les entrées, et non pas la structure syllabique ni étymologique, ce qu'il explique et illustre par ce texte supplémentaire.

ces données y sont effectivement fournies mais, comme nous le disions avant, pas sous forme d'introduction : elles sont affichées sur la couverture de façon plutôt synthétique. L'ouvrage de *Paulo Rónai* est spécial en ce sens, parce qu'il présente une vraie « préface » que nous avons considérée comme une partie appartenant au DB, mais du côté extérieur du dictionnaire (à la quatrième de couverture) où l'on peut lire :

« [...] Il est destiné en particulier aux **Brésiliens**. C'est pourquoi les équivalents des mots français sont employés au Brésil [...]. Et puisqu'il ne s'agit pas seulement de **comprendre**, mais aussi d'**employer correctement** les vocables français, on marque le registre de langue pour lequel ils sont utilisés. Par ailleurs, on a accordé une attention particulière aux **locutions** et aux **expressions idiomatiques** qui donnent la saveur et la couleur à la langue.

Parmi les innovations de ce dictionnaire, on souligne l'inclusion, selon l'ordre alphabétique, des **formes irrégulières** des verbes français dont l'identification n'est pas toujours facile, comme *dois, eut, fisse, lu, pût, tu, vit et autres*. (C'est nous qui le soulignons.)

Même si ce procédé peut être critiqué – il s'agit sans doute d'une stratégie publicitaire où l'on mélange effectivement les propos discursifs – on ne peut pas nier l'existence d'un texte de présentation du dictionnaire. D'autres, par contre, font exactement le contraire : ils donnent des informations diffuses et sans pertinence pour l'utilisateur sous le titre de « présentation », telle celle du MR que nous traduisons ci-dessous :

« Ce lexique français-portugais-français s'insère dans la collection des mini-dictionnaires Rideel qui sont destinés à des enseignants et à des apprenants de tous les niveaux de l'enseignement, de même qu'à des traducteurs, écrivains, journalistes, professionnels libéraux et à tous ceux qui se consacrent à l'apprentissage d'idiomes.

Il englobe un nombre important de vocables organisés dans des articles sélectionnés rigoureusement, traduits et définis de façon claire et succincte, et souvent enrichis d'innombrables locutions et de phrases idiomatiques et populaires. [...] »

Encore à propos de la présentation du DB, il nous faut attirer l'attention sur le dictionnaire HVM qui apporte un « avant-propos » en langue française seulement, à la différence de quelques-uns qui le présente en français et en portugais, tels que PL, LP et LMB (des DB produits en Europe et importés au Brésil). Pourtant, les éditeurs n'indiquent pas clairement à quel public on a affaire en signalant qu'il « s'adresse à **tous ceux** qui désirent comprendre et traduire les mots et expressions les plus courants du français et du portugais aujourd'hui » (avant-propos, c'est nous que le soulignons). Cet exemple illustre bien le flou auquel le lecteur est confronté lorsqu'il cherche des informations précises sur le DB. Dans le tableau ci-dessus, tous les cas que nous avons signalés par « +- » et avons réduit d'un demi point marquent cette sorte d'imprécision, comme par exemple plusieurs ouvrages qui, en ce qui concerne la réelle fonction du DB, donnent : « c'est un ouvrage pratique qui présente des solutions rapides et précises aux **doutes quotidiens** » (LMB) – quels doutes ? A l'écrit, à l'oral, de compréhension, d'expression ? – « ... aux apprenants

de français, mais aussi à des touristes et à des personnes d'affaires qui, dans leurs voyages et dans leur travail, ont besoin de **communiquer** dans cet idiome » (WMF) – communiquer, par quel moyen ? Comment ? – ou encore « cet ouvrage a été conçu particulièrement pour résoudre les difficultés des apprenants [...] et leur permettre à la fois d'**enlever des doutes** et d'enrichir leur vocabulaire » (BV) – enlever quel genre de doutes ? etc.

De tous les éléments que nous avons soulignés, le moins présent de manière générale, c'est la méthode employée. A vrai dire, il n'y a même pas quelques brefs indices des principes de collecte et d'organisation des données fournies. La plupart des DB ne présentent effectivement aucune ligne à ce propos. Il s'agit, nous le supposons, d'une information sans intérêt pour l'apprenant ou pour l'utilisateur moyen, non expert, mais qui devrait susciter l'intérêt de l'enseignant. Quels principes, quelles méthodes, quelles perspectives privilégient ces lexicographes et/ou éditeurs ? Nous ne pouvons pas le savoir sans une consultation attentive, sinon continue et mise en contraste avec l'emploi d'autres dictionnaires.

Les deux ouvrages ayant été réduits d'à peine un demi point n'informent pas beaucoup plus que les autres, mais nous donnent certaines « pistes », notamment le deuxième ouvrage cité ci-dessous. Nous pouvons lire ainsi :

« [...] Dans les articles, **les sens des mots sont classés du plus fréquent au moins fréquent et la traduction privilégiée est celle consacrée par l'usage courant.** » (HVM, c'est nous qui le soulignons)

« [...] est un dictionnaire général qui présente le **français parlé et écrit de nos jours**. Le vocabulaire a été conçu **sur la base d'un des plus grands corpus existant pour la langue française**, souvent mis à jour et enrichi quotidiennement de nouvelles entrées qui englobent **le français de la France, de la Belgique, de la Suisse et du Canada**. [...] il inclut de nombreux **néologismes** [...], des **termes** de domaines importants comme les nouvelles technologies, la politique, le sport, l'écologie, etc. On y trouvera en outre nombreuses **expressions employées au quotidien, celles d'un emploi plutôt familier et aussi celles les plus standards**, figées par l'usage [...]. On a accordé un soin particulier aux **traductions** de chaque entrée, **en offrant toujours que possible une seule traduction pour chaque sens** du mot ou expression à traduire. [...] les traductions incluent **le portugais parlé au Portugal et au Brésil** » (VH, c'est nous qui le soulignons)

Enfin, nous ne pouvons pas omettre de signaler le fait que la plupart des DB consultés, même s'ils le précisent, ne font effectivement pas de distinction entre les usagers. Très fréquemment, comme nous avons pu le constater, leurs publics cibles correspondent à l'apprenant, mais aussi à l'enseignant, au professionnel et au touriste à la fois. Par conséquent, on voit mal, si l'on ne considère que leurs textes externes, les différentes fonctions et besoins auxquelles peuvent répondre les DB. Contraints par les logiques

marchandes, les dictionnaires promettent de servir à tous et à toute situation de communication, en faisant tomber l'utilisateur non averti dans un vrai piège.

Ce procédé pose encore plus de difficultés si le dictionnaire n'apporte pas un mode d'emploi, comme nous le constatons dans la moitié des ouvrages consultés, à savoir : LM, MR, LP, HVM, LMB et WMF (tous de petite dimension) et BV (abrégé). Une liste d'abréviations employées, en revanche, est fournie par tous les ouvrages, en apportant parfois d'autres symboles dans les articles et en remplaçant toute consigne d'utilisation du dictionnaire.

Du côté des DB qui orientent leur emploi, ce qui leur vaut déjà une bonne appréciation, quatre types de procédés sont identifiés.

- La présentation des extraits pris tels quels de la microstructure du dictionnaire, où l'on attire l'attention sur les éléments qui le composent à la manière d'un « guide de consultation », tel qu'on le voit dans le DAP. Il s'agit d'un moyen simplifié, mais apparemment pratique pour y revenir au cours d'une consultation.
- La présentation détaillée des composantes de l'article sous forme de texte divisé par de petites rubriques suivies d'exemples, comme ce que l'on trouve dans les ME, MM et DOM, ce dernier apportant en plus séparément l'explication des signes graphiques employés. D'une part cette façon de procéder permet effectivement de renseigner davantage sur l'organisation et sur les partis pris du lexicographe, on peut savoir si le DB privilégie l'homonymie ou la polysémie, par quel critère il organise les acceptions, entre autres. D'autre part, il nous semble peu pratique à consulter à tout moment, notamment lorsque les explications sont bien détaillées, comme c'est le cas pour DOM.
- La présentation sous forme de guide où les explications sont introduites par les questions que l'utilisateur peut se poser, comme on le voit dans le PC, qui organise ce texte sous les rubriques suivantes : « où trouver le mot que vous recherchez ? », « où trouver la définition du sens ? », « où trouver des réponses aux difficultés d'orthographe, de prononciation, etc. ? », « où trouver la traduction du mot recherché ? » et enfin « procédé employé pour les sigles sans correspondance en portugais ». Ce type de texte constitue une vraie introduction à l'emploi du dictionnaire, d'autant plus qu'il s'adresse plus directement au lecteur. Pourtant, malgré tout, il pose les mêmes difficultés que l'exemple précédent, et ne s'en distingue pas en réalité.
- La combinaison de procédés, telle qu'une présentation schématique, reproduisant un article pris dans le dictionnaire, et des explications plus détaillées, ce que font PL (petit) et VH (abrégé). C'est sans aucun doute la formule la plus efficace

puisqu'elle prévoit une partie pour être *lue* – avant d'utiliser le dictionnaire pour la première fois, par exemple – et une partie pour être *consultée* sporadiquement, ce qui suppose que l'utilisateur peut se poser des questions ponctuelles sur son emploi lors des consultations. Dans cette catégorie, VH se montre, une fois de plus un modèle à suivre. Dans la section « Comment consulter le dictionnaire » (p. VI-VIII), après avoir décrit l'organisation de l'article et illustré sa structure, il fournit des exemples, pas à pas, de comment « traduire » des énoncés, en proposant différents parcours de consultation selon le cas et les difficultés que peuvent avoir l'utilisateur.

Encore quant aux renseignements relatifs à l'emploi des dictionnaires, il faut signaler la présence dans tous les ouvrages consultés des unités phonétiques de la langue française. La seule exception trouvée – DAP – se justifie par le fait que ce dictionnaire n'apporte pas la transcription phonétique des mots-vedettes, et par conséquent n'a pas besoin de l'expliquer au préalable. Dans ce cadre, la plupart des DB – à savoir LM, ME, MM, LP, HVM, LMB, WMF (petits) et VH et PC (abrégés) – choisissent de respecter les signes tels qu'ils sont établis par l'Association phonétique internationale et varient peu quant aux données fournies. Ils présentent le signe à souligner, un exemple et sa transcription phonétique. Si d'une part ils respectent la codification établie internationalement, d'autre part il reste difficile à l'apprenant maîtrisant peu l'idiome d'en tirer vraiment profit s'il ne connaît pas cette codification. Donc il est sous la dépendance de l'enseignant dans ce cas pour se servir de cette information.

Plus problématiques sont les ouvrages, réduits d'un demi-point dans le tableau plus haut, qui ne fournissent que des règles *adaptées* au portugais brésilien, c'est-à-dire avec les signes de l'orthographe du portugais. Il s'agit de MR (petit) et PR et BV (tous les deux abrégés). On essaie sans doute par là d'éviter le problème mentionné avant, mais on ne résout pourtant pas tout. D'abord, les sons transcrits de la sorte ne correspondent pas toujours aux sons standards de la langue décrite ; on a affaire bien évidemment à des approximations, ce qui n'est pas toujours signalé par les ouvrages. Ensuite, on empêche ainsi d'en bénéficier ceux qui connaissent déjà l'alphabet phonétique international, et on enlève l'occasion de l'apprendre à ceux qui ne le connaissent pas.

La meilleure solution est effectivement celle qui fait appel aux deux sortes de recours, la présentation de la phonétique internationale suivie d'exemples et d'explications, telle que font DOM et PL (tous les deux de petites dimensions).

5.3.1.2 Les suppléments grammaticaux

Les textes supplémentaires ayant trait à la grammaire de la langue sont censés ajouter une valeur au DB de par leur intérêt pour l'utilisateur visé et de leur pertinence en tant que complément aux autres informations apportées par le dictionnaire, c'est-à-dire en tant que contenu qui peut ajouter plus ou moins de valeur selon les propositions de l'ouvrage. A la différence des textes à caractère métadictionnaire, ils ne sont jamais essentiels donc *a priori*, comme nous remarquons déjà plus tôt.

Si nous reprenons ces données, nous avons le tableau suivant.

Tableau 5.4 Les DB et leurs suppléments de grammaire

	Public visé	Fonction(s)	Éléments de grammaire	Points
LM	Apprenants brésiliens débutants en FLE	Compréhension et expression écrites	Conjugaison des verbes (+)	1
ME	Apprenants brésiliens de FLE	Expression orale et écrite	Conjugaison des verbes (+)	1
MM	Apprenants brésiliens de FLE	Expression orale et écrite	Conjugaison des verbes (+)	1
DOM	Spécialement Brésiliens, mais aussi Français	Décodage Traduction Encodage		
DAP		Compréhension et élargissement du vocabulaire		
PL	Français et Lusophones (touristes, personnes d'affaires, techniciens, politiciens, sportifs et artistes)	Appui à la communication	Conjugaison des verbes (+)	1
MR	Enseignants, apprenants (tous niveaux), traducteurs, écrivains, journalistes et professionnels divers	Traduction Expression écrite	(-)	-1
LP	Lusophones et Francophones débutants et/ou voyageurs	Décodage	(-)	-1
HVM	Lusophones et Francophones	Compréhension Traduction		
LMB	Brésiliens et Français débutants et/ou voyageurs	Expression notamment orale et décodage	Conjugaison des verbes (+)	1
WMF	Apprenants brésiliens notamment, mais aussi touristes et personnes en voyage d'affaires	Appui à l'apprentissage et compréhension	Conjugaison des verbes (+)	1
PR	Brésiliens	Compréhension et expression	Conjugaison des verbes (+)	1
VH	Apprenants et public lusophone en général parlant le français	Traduction (langue parlée et écrite)	Précis de grammaire (++) Conjugaison des verbes (+)	3
BV	Apprenants de FLE (collégiens et lycéens) et traducteur brésiliens	Traduction Élargissement du vocabulaire	(-)	-1
PC	Apprenants de FLE brésiliens	Compréhension	Précis de grammaire (+) Conjugaison des verbes (+)	2

Tous les DB fournissant, en plus des articles, les modèles de conjugaison – le contenu de grammaire le plus traditionnellement présenté par ce genre de dictionnaire – sont évalués de façon positive, puisque les déclinaisons verbales peuvent effectivement être toujours objet de doutes, et peuvent donc motiver une consultation. Pour ce qui est de la compréhension (ou de la traduction ou encore de l'encodage), ce type d'information ne semble être important que pour l'utilisateur qui a encore du mal à identifier les paradigmes verbaux. Il ne serait donc pas aussi important pour l'utilisateur de niveau moyen qui, en principe, peut ne pas savoir bien s'exprimer, mais qui est censé distinguer les conjugaisons verbales.

Parmi les DB qui présentent les conjugaisons, certains ne sont pas dévalorisés au cas où ils ne le font pas, tels que PL (de petites dimensions) et PR (abrégé), car apparemment ils ne sont pas destinés à des débutants ni à des apprenants de français. Il ne faut pas comprendre par là que des usagers maîtrisant davantage la LE peuvent se passer de ce type d'information, mais simplement qu'ils seraient en principe plus à mesure de « se débrouiller » même sans cette précision de grammaire. Situation semblable à celle des DB qui n'ont pas eu de points ni positifs ni négatifs, comme DOM, DAP et HVM (tous petits), car aucun de ces dictionnaires ne veut être utile à quelqu'un qui ne maîtrise pas bien la langue française.

Dans ce contexte, les DB ayant eu un point de moins dans notre évaluation, à savoir MR, LP (petits) et BV (abrégé), ne répondent pas à cette sorte de difficulté que peuvent parfois rencontrer effectivement leurs usagers-cibles. Par ailleurs, il faudra encore vérifier si les autres DB à destination des apprenants et apportant ce supplément font le lien entre les articles portant sur les verbes et les modèles de conjugaison, afin que l'utilisateur puisse aller de ceux-là – où il s'assure du sens du verbe et/ou de son infinitif – à ceux-ci – où il s'assure du temps verbal. La facilitation du passage d'une partie à l'autre est intéressante autant pour la recherche d'une information précise que pour l'apprentissage. Nous y reviendrons lors de l'analyse de leur microstructure.

Enfin, les deux ouvrages ayant eu plus d'un point positif, VH et PC, tous les deux abrégés et monodirectionnels, c'est-à-dire faits entièrement pour répondre à des besoins de compréhension du français d'un public lusophone, fournissent, en plus de la conjugaison verbale, un précis de grammaire. En quoi consistent ces suppléments et à quoi peuvent-ils servir ?

En ce qui concerne VH, l'*annexe grammaticale* qu'il présente consiste en un « glossaire de difficultés » du français – puisqu'il est organisé par ordre alphabétique – fait dans l'optique de la compréhension (traduction). Il fait appel pour cela à des commentaires et à des exemples contrastifs (du français vers le portugais), comme dans les cas suivants qui illustrent la concordance verbale et l'emploi de la préposition *sur*, respectivement.

CONCORDÂNCIA DOS TEMPOS

Em Francês o tempo do conjuntivo actualmente empregado é o presente. Em Português empregam-se o presente ou o imperfeito do conjuntivo, conforme o tempo do verbo da oração principal:

Il veut que son fils fasse des études.	Quer que o filho faça estudos.
Il voulait que son fils fasse des études.	Queria que o filho fizesse estudos.

No caso de haver um verbo no futuro na oração principal, em Português temos o futuro do conjuntivo na subordinada. Em Francês temos, nos dois casos, o futuro do indicativo.

Quand il partira , je serai triste.	Quando ele se for embora , ficarei triste.
---	--

Reproduction 5.1 La concordance des temps verbaux (VH : 670)

SUR é uma preposição que se traduz em Português por:

— **SOBRE**, quando não há contacto com os objectos:

Il s'est penché sur le jardin.	Ele debruçou-se sobre o jardim.
---	--

— **EM**, quando há contacto:

Les livres sont sur la table.	Os livros estão na mesa.
--	-----------------------------------

— **PARA**, quando há movimento:

Le chat a sauté sur la table.	O gato saltou para a mesa.
--	-------------------------------------

Reproduction 5.2 La préposition *sur* (VH : 678)

Cela est sans aucun doute d'un grand intérêt pour l'utilisateur visé, vrai apprenant ou non, et s'avère parfaitement cohérent avec ce que propose le dictionnaire en établissant ce lien entre lexique et grammaire. Malgré tout, on n'a pas d'indications ni sur la sélection des difficultés abordées ni sur les sources documentaires qui sont à la base des explications et des exemples donnés. Les seuls mots qu'on avance à ce propos sont trouvés à la fin de l'introduction, où l'on peut lire :

« Pour aider les utilisateurs qui font leurs premiers pas vers l'apprentissage de la langue française, on présente à la fin du dictionnaire une annexe grammaticale qui vise à éclairer les difficultés les plus courantes qu'un étranger éprouve lors de l'apprentissage de la langue [...] » (VH, Introduction : V)

Quant au dictionnaire PC paru récemment, il est loin d'être aussi intéressant que le précédent comme aide à la compréhension pour un public débutant en français, ce qui lui a valu seulement un point au tableau au dessus. Il ne traite que de deux contenus : le pluriel des mots simples et les règles de l'accord du participe passé en français. De plus, il

se destine nettement à l'expression, en présentant des règles détaillées de formulation – dans un métalangage d'ailleurs assez complexe pour l'apprenant débutant – sans se préoccuper de mettre les idiomes en rapport. Aucune information supplémentaire à propos de ces annexes n'est en outre trouvée dans le dictionnaire. Il faut rappeler que, contrairement au DB précédent, ce dictionnaire n'est finalement pas clair quant aux fonctions qu'il se propose de remplir.

5.3.2 Le corpus des dictionnaires français-portugais disponibles en ligne

Pour la sélection des dictionnaires disponibles sur le Web, qui tendent à être de plus en plus consultés par les apprenants, nous avons suivi les critères suivants :

- le dictionnaire doit, tout d'abord, être disponible gratuitement en ligne,
- il doit répondre ensuite à la fonction de transcodage du français vers le portugais, peu importe dans ce cas s'il est multilingue à condition qu'il présente l'option de traduction fr-pt,
- il ne peut pas être une version en ligne d'un ouvrage déjà analysé sur support papier (tels que les dictionnaires *Larousse*, *Michaelis*, *Porto*, entre autres, qu'on trouve sur le Web).

Dans ces conditions, nous avons constitué ce deuxième corpus par le moyen d'une requête sur *google* de « dicionário de francês », en supposant que l'apprenant ne maîtrisant pas le français le ferait de cette façon. Par ordre d'apparition, nous avons pris les six premiers, dont quatre (les derniers de notre liste) sont accessibles par un même site appelé *Lexilogos*¹³³. Nous avons en tout ainsi¹³⁴ :

Babylon (dicionario.babylon.com/frances/portugues) (BAB)

Réalisé par une compagnie israélienne, BAB est disponible gratuitement en ligne depuis 1997 et intègre en effet un logiciel de traduction qui met en rapport plusieurs idiomes (le français, par exemple, est traduit vers 16 langues). Selon les éditeurs, il est destiné autant à des apprenants qu'à des professionnels pour des consultations rapides.

Woxikon (www.woxikon.com.br) (WOX)

¹³³ Initialement consacré aux langues et dialectes français, ce site réunit des liens comprenant, entre autres, des dictionnaires en ligne constituant finalement une grande médiathèque. Il est accédé sur www.lexilogos.com.

¹³⁴ Les informations que nous donnons à propos de ces dictionnaires sont extraites pour la plupart des sites mentionnés.

Ce dictionnaire est réalisé par une équipe allemande coordonnée par Kilz et édité par Eisbaer Media GmbH, qui l'a rendu disponible sur le Web depuis 2006¹³⁵. Il est né comme un dictionnaire monolingue qui a donné naissance à un vrai « portail multifonctionnel », selon les termes de l'éditeur, proposant des traductions en 9 idiomes (allemand, anglais, français, espagnol, italien, néerlandais, portugais, suédois et russe), ainsi que des synonymes et des conjugaisons en chacun de ces idiomes, à l'exception du russe.

Systran (www.systranet.com/fr/fr/dictionary) (SYS)

Comme le premier, SYS intègre lui aussi des logiciels de traduction automatique, créés par une entreprise française de même nom, qui travaille sur 52 paires de langues. Le dictionnaire de français à proprement parler traduit vers 7 idiomes, dont le portugais, et date de 2010.

Freelang (www.freelang.com/enligne/portugais.php) (FRE)

Ce dictionnaire constitue une adaptation française faite par Beaumont (pseudonyme du webmaster de Freelang) du logiciel créé par Tom van der Meijden et Fritz van Zanten¹³⁶. FRE désigne en effet un ensemble de services visant à mettre à la disposition du grand public sur Internet des ressources en diverses langues étrangères, le dictionnaire n'étant qu'une composante de ce projet. A la différence d'autres projets, les diverses versions de FRE sont distribuées sur des sites web distincts et doivent être considérés comme indépendantes les unes des autres. L'auteur responsable de la version mettant en rapport le français et le portugais est Christine Varnière, qui l'a mis à jour pour la dernière fois en septembre 2011.

Sensagent (dictionnaire.sensagent.com) (SEN)

Fruit d'un travail de plus de 20 ans de la société française Memodata, cet outil intègre le logiciel Alexandria (cité au chapitre 3), développé notamment par Dutoit et Torcy, dont le but est de se servir de la plupart des « voies populaires ou théoriques » existant pour décrire le lexique d'une langue, originalement le français. Appelé initialement « dictionnaire intégral » (fondé notamment sur des réseaux sémantiques, analogiques), aujourd'hui SEN offre pour près de 40 langues, dont le portugais, des définitions, synonymes, dérivés, conjugaisons, constructions, dictionnaire analogique et traduction, en dépassant de loin le rôle de traducteur accordé à d'autres logiciels pour répondre à des besoins d'apprentissage, ainsi que d'aide à la rédaction.

Reverso (dictionnaire.reverso.net) (REV)

¹³⁵ Itunes.apple.com/fr/app/woxikon-dictionnaire accédé le 23/08/2012

¹³⁶ Voir www.freelang.com/dictionnaire/dic-copyrights.php accédé le 23/08/2012.

Il s'agit d'un dictionnaire collaboratif¹³⁷ développé par l'entreprise Reverso Softissimo¹³⁸ qui met son expérience avec des grandes entreprises multinationales et des gouvernements au service du grand public. Son équipe est formée d'experts en linguistique et en informatiques travaillant en France, en Russie, en Chine, en Allemagne, aux Etats-Unis et en Grande Bretagne, et elle compte également sur le partenariat de l'éditeur Collins, entre autres. Pour ce qui est des dictionnaires de français disponibles en ligne, nous les trouvons, outre des définitions en français, des synonymes et l'accès au Littré, des traductions vers près d'une dizaine de langues, dont le portugais.

De ce bref aperçu, quelques particularités de ces dictionnaires ressortent tout de suite. Tout d'abord, ils font preuve effectivement d'une multifonctionnalité qui rend possible, le plus souvent, qu'on les consulte soit comme un DM soit comme un DB, ou parfois même comme un dictionnaire multilingue, grâce aux liens que les versions en ligne permettent de créer entre les outils qui y sont déjà disponibles. Deuxièmement, ils mettent à disposition de l'utilisateur une multiplicité linguistique qui amplifie les possibilités de consultation et favorise la mise en contraste de données en plusieurs langues. De telles caractéristiques, qui constituent des atouts irréfutables sur plusieurs aspects, ne seront pourtant pas analysées dans toutes leurs potentialités ici. Car ce qui nous intéresse c'est leur fonction de « traduction » (de compréhension en réalité) susceptible d'aider les apprenants brésiliens auxquels nous nous intéressons. C'est donc à partir de leurs motivations et besoins que nous regarderons ces dictionnaires dans les sections suivantes, en particulier leurs « microstructures », c'est-à-dire ce qu'ils offrent dans l'espace d'une page affichée à la suite d'une requête donnée (les liens compris).

5.4 Analyse et appréciation de l'aspect relatif à l'aide communicative

Afin d'évaluer la potentialité des dictionnaires sélectionnés quant à l'aide qu'ils peuvent fournir effectivement aux apprenants brésiliens de français, en spécial à ceux ayant un intérêt particulier pour la maîtrise de la lecture, nous nous fondons prioritairement sur nos recherches expérimentales et les données que nous en avons pu obtenir. Ce découpage se traduit principalement par deux questions : d'abord, le vocabulaire recherché par l'utilisateur se trouve-t-il dans les dictionnaires ? Ensuite, les données qu'ils présentent peuvent-elles aider l'utilisateur à construire la signification des lexies dont l'incompréhension peut entraver leur lecture ? La première question permet d'analyser la *macrostructure* des dictionnaires,

¹³⁷ L'utilisateur peut à tout moment contribuer à l'enrichissement du dictionnaire en suggérant des traductions, par exemple.

¹³⁸ Voir reverso.softissimo.com/fr/recherche-developpement accédé le 23/08/2012.

c'est-à-dire leur sélection lexicale, ainsi que le moyen d'accès aux unités lexicales. La seconde nous permet d'approfondir l'analyse de leurs *microstructures*. Finalement la description des ouvrages dans ces deux dimensions sert à les mettre en rapport, en dévoilant par là l'utilisateur auquel ils sont destinés effectivement, et sert aussi de support, par la suite, à l'étude de leur fonction cognitive.

5.4.1 Appréciation de la macrostructure

Comme nous le montrent les recherches expérimentales menées auprès des apprenants de FI, notamment le pré-test de lecture – fondé sur le texte *Amazonie* –, les unités lexicales soulignées par eux ont un fort degré de répétition d'un étudiant à l'autre. Ce résultat fait supposer, entre autres, qu'ils sont, à un même niveau d'apprentissage, et qu'ils partagent les mêmes difficultés en ce qui concerne le lexique de l'écrit en langue française. Autrement dit, quand leur lecture est entravée par une difficulté de compréhension, ils tendent à chercher les mêmes unités dans le DB, qui devrait, pour bien leur servir, apporter les informations voulues.

Afin de constituer cet échantillon, nous observons les résultats de notre deuxième enquête, celle réalisée sous contrôle et pour laquelle les participants ont eu une orientation à propos de l'emploi du DB lors de la lecture¹³⁹, et nous en sortons 10 mots lexicaux (notamment verbes et noms) qui ont été signalés par un nombre de deux ou trois participants (d'un total de 7 étudiants). Ils apparaissent dans les cotextes que nous reprenons ci-après :

1. Couper la forêt vierge pour améliorer...
2. La période de prospérité [...] est suivie par une période de déclin
3. cultiver la terre ou élever du bétail [...] est [...] considéré comme un moyen de développement pour ces populations.
4. au moment où la forêt est entamée, lorsque la frontière avec le monde vierge avance sous l'action de l'homme...
5. ce boom est transitoire et retombe lorsque la frontière se fige de nouveau
6. Ce déclin est lié à l'épuisement des ressources naturelles (le bois)...
7. 75% des surfaces prises sur la forêt amazonienne ont été transformées en pâturage

¹³⁹ Il faut signaler que les unités soulignées par ce groupe ont été également marquées par les étudiants ayant participé à la première recherche ; celui-là, de par les procédés qui ont été adoptés lors du renouvellement de l'enquête de compréhension, joue pourtant ici le rôle de « filtre » par rapport à l'autre en nous aidant à sélectionner les vocables.

8. Le nouveau dispositif liant la lutte contre l'effet de serre à la protection des forêts, [...], devrait aider les Etats à limiter ce gâchis.

Ces unités constituent alors un point de départ pour mettre en rapport les dictionnaires en analyse et répondre à la première question que nous nous sommes posée plus haut sur leur sélection lexicale. Si elles sont peu nombreuses et ne permettent pas d'avoir une vision plus large de la nomenclature, elles ont, en revanche, l'avantage d'avoir été prises d'un contexte discursif précis et surtout de nous avoir été indiquées par les apprenants.

Avant d'entamer l'analyse, quelques considérations préalables sont encore à rappeler. Tout d'abord celle touchant à la notion de lexie. Même si l'on considère traditionnellement la macrostructure d'un dictionnaire comme l'ensemble des entrées, c'est-à-dire la liste de mots lemmatisés par lesquels on accède aux lexies, il nous semble fondamental ici d'aller un peu au-delà, et de ne pas nous restreindre à la seule vérification des mots-vedettes. Cela refléterait très peu de l'ouvrage consulté. Premièrement, parce que le seul fait de présenter une entrée renvoyant au mot recherché par l'utilisateur ne garantit pas que le dictionnaire apporte effectivement l'unité lexicale en question. C'est un fait très souvent ignoré d'ailleurs par les étudiants moins avertis. Deuxièmement, et en conséquence, parce que l'intérêt de cette analyse ne peut que mener à ce que recouvrent en réalité les ouvrages, et là il s'agit d'une affaire d'unités de sens et non pas de mots.

Cela ne résout pas toutes nos difficultés, puisque l'on peut toujours mettre en question les acceptions elles-mêmes d'un dictionnaire (et cela sans parler de la question, pas toujours évidente, de trancher entre la polysémie et l'homonymie). Or, comme nous l'avons vu dans le chapitre 3, les DB n'explicitent pas le « sens » des mots. Ils fournissent des équivalents dans un autre idiome qui, de leur côté, n'ont de sens que parce que saisis dans un contexte donné, le contexte qu'apporte l'utilisateur, d'où il part lorsqu'il est en situation de compréhension, pour la consultation du dictionnaire. Cela a des retombées sur l'analyse que nous allons décrire et explique pourquoi nous avons eu recours aux contextes mentionnés avant. C'est donc les lexies que nous envisageons et c'est de ce point de vue qu'il faut comprendre le tableau ci-après¹⁴⁰.

Pour ce faire, nous partons d'un aperçu général de la macrostructure des DB : la vérification de la lexie (✓) ou non, soit parce qu'il n'y a même pas la forme (∅), soit parce qu'il n'y a pas d'acception (✗), suivie de commentaires fondés sur l'observation de ces résultats. Il faut préciser enfin que dans le tableau suivant les unités ne sont pas lemmatisées, et se trouvent telles quelles dans le texte, c'est-à-dire telles qu'un apprenant

¹⁴⁰ Cette prise de position est d'autant plus importante que nous avons affaire à des dictionnaires « de langue », c'est-à-dire qui se proposent de recouvrir le langage dans sa généralité et non pas le langage d'un domaine de spécialité qui restreint tout naturellement l'éclatement de sens.

débutant les chercherait, et sont disposées, selon la catégorie grammaticale, par ordre alphabétique afin de faciliter leur repérage.

Tableau 5.5 Aperçu d'éléments de la macrostructure des dictionnaires

	Verbes					Noms				
	couper	élever	entamée	(se) fige	Suivie	Bétail	épuisement	gâchis	Pâture	(effet de) serre
LM	✓	✓	✗	✗	✓ Renvoi	✓	✓	✓	✓	✗
ME	✓	✗	✓	✓	✓ inf/adj	✓	✓	✓	∅ mais pâturage	✓
MM	✓	✗	✓	✓	✓ inf.	✓	✓	∅	∅	✗
DOM	✓	✓	✓	✓	✓ inf/adj	✓	✓	✓	∅ mais pâturage	✗
DAP	✓	✓	✓	✗	✓ inf/adj	✓	✓	✗	✓	✗
PL	✓	✓ sous élevé	✗	✓	✗	✓	✓ sous épuisé	✓ sous gâcher	∅ mais pâturage	✗
MR	✓	✓	✓	∅	✓ inf.	✓	✓	✗	✓	✗
LP	✓	✓	✗	✗	✓ Renvoi	✓	✓	✓	✓	✗
HVM	✓	✓	✗	✗	✓ inf.	✓	✓	✓	∅ mais pâturage	✗
LMB	✓	✓	✗	✗	✓ Renvoi	✓	∅ mais adj/verbe	✓	∅ mais pâturage	✗
WMF	✓	✓	✗	✓	✓ inf/adj	✓	∅ mais adj/verbe	✓	∅ mais pâturage	✓ sous effet
PR	✓	✓	✓	✗	✓ Inf.	✓	✓	✗	✓	✗
VH	✓	✓	✓	✓	✓ Renvoi	✓	✓	✓	✓	✓
BV	✓	✗	✗	✗	✓ Inf.	✓	✓	✗	✓	✗
PC	✓	✓	✓	✓	✓ inf/adj.	✓	✓	✓	✓	✓
BAB	✓	✓	✓ Renvoi	✗	✓ Renvoi	∅	∅	∅	∅	✗
WOX	✓	✓	✓ Inf	∅	∅ mais suivre	✓	✓	∅	∅	∅ mais effet de serre
SYS	✓	✓	✓ Renvoi	∅	✓ Renvoi	✓	✓	✓	✓	✗
FRE	✓	✓	∅	∅	∅ mais suivre	✓	∅	∅	∅	✗
SEN	✓	✓	✗	✓ Renvoi	✓ Renvoi	✓	✓	∅	✓	✓
REV	✓	✗	∅	∅	✓ Renvoi	✓	∅	∅	∅	✗

Dans une optique plus générale, le tableau nous révèle tout d'abord que la plupart des lexies recherchées sont présentées par l'ensemble des dictionnaires. Pour ce qui est de la

statistique, nous comptons 132 lexies présentes (62 %) contre 78 lexies absentes (32 %) des ouvrages consultés. Si nous nous centrons sur les absences (∅ ou Å), nous pouvons observer plus en détail et de façon quantitative les lexies qui tendent à échapper à la sélection des ouvrages, ainsi que les ouvrages les plus lacunaires, comme nous le montre le tableau ci-dessous.

Tableau 5.6 Les lexies qui ne sont pas trouvées dans les DB

	Couper	Elever	Entamée	(se) fige	Suivie	Bétail	épuisement	Gâchis	Pâture	(effet de) serre	Total par DB
LM			Å	Å						Å	3
ME		Å							∅		2
MM		Å						∅	∅	Å	4
DOM									∅	Å	2
DAP				Å				Å		Å	3
PL			Å		Å				∅	Å	4
MR				∅				Å		Å	3
LP			Å	Å						Å	3
HVM			Å	Å					∅	Å	4
LMB			Å	Å			∅		∅	Å	5
WMF			Å				∅		∅		3
PR				Å				Å		Å	3
VH											0
BV		Å	Å	Å				Å		Å	5
PC											0
BAB				Å		∅	∅	∅	∅	Å	6
WOX				∅	∅			∅	∅	Å	5
SYS				∅						Å	2
FRE			∅	∅	∅		∅	∅	∅	Å	7
SEN			Å					∅			2
REV		Å	∅	∅			∅	∅	∅	Å	7
Total par lexie	0	4	10	13	3	1	5	10	11	16	

Certaines différences sont plus évidentes entre les blocs de DB. Nous voyons, par exemple, que les dictionnaires disponibles en ligne sont en général moins fournis en ce qui concerne leur macrostructure que les DB sur papier. Pour avoir une brève comparaison, nous voyons que, parmi ces derniers, ceux où sont repérées plus d'absences ne dépassent pas, en tout, le nombre de 5 lexies, c'est-à-dire la moitié des unités recherchées, comme nous le montrent les ouvrages LMB et BV, suivis de MM (le plus petit des dictionnaires, comptant à peine 18 000 articles en tout), PL et HVM, tous les trois ne présentant pas 4 des 10 lexies. Alors que nous avons des DB disponibles sur le Web dans lesquels on ne trouve pas 7 des lexies recherchées, tels que FRE et REV, suivis de BAB (6 lexies non pas trouvées) et de WOX (5 lexies absentes).

Pour ce qui est de ces derniers, une remarque s'impose tout de suite : les mots mis en question sont objets de requêtes et demandent donc à être tapés par l'apprenant. Or si le dictionnaire ne présente pas une identification automatique des formes déclinées de

manière que le mot tapé renvoie immédiatement au lemme, tel que « suivie », par exemple, qui devrait être « lu » comme une possibilité, entre autres, de « suivre » en y renvoyant, celles-là ne seront jamais trouvées par l'utilisateur ne maîtrisant pas suffisamment l'idiome. C'est ce qui se passe avec WOX et FRE¹⁴¹. Dans ce cas de figure, à la différence des DB imprimés, où l'on peut par déduction arriver à la forme lemmatisée si elle garde une certaine similitude avec le mot décliné (cela ne s'applique pas à toutes les situations évidemment), l'utilisateur n'a pas cette possibilité, il n'a pas d'autres formes sur lesquelles il pourrait s'appuyer, à moins que le dictionnaire en suggère quelques-unes. Cela se passe également avec la requête de syntagmes : si ceux-ci ne sont pas trouvés à travers la requête du mot pris par l'apprenant, il n'essayera sans doute pas de refaire la requête par l'unité toute faite, puisqu'il ne la connaît justement pas, à l'exemple du dictionnaire WOX qui apporte l'unité « effet de serre », mais à laquelle on n'accède pas si l'on tape seulement « serre » ou « effet ». Voilà ce qui explique en partie la différence entre ces ensembles de DB. Ce problème est tout à fait réglé pour autant par les dictionnaires qui renvoient directement au mot lemmatisé, comme on le voit avec BAB, SYS, SEN et REV.

L'apprenant débutant qui utilise le dictionnaire PL (*Presença/Langenscheidt*) va rencontrer un problème semblable. Comme nous l'indiquent les exemples du tableau 5.5, à savoir « élever », « épuisement » et « gâchis », il fait usage fréquemment du regroupement de familles de mots dans les articles, en réduisant de la sorte le nombre d'entrées. Cette caractéristique, qui peut se révéler intéressante si l'on envisage un autre profil d'utilisateur, ne concerne pas notre public-cible qui aurait sans doute du mal à trouver le mot recherché. Dans ce sens, nous rappelons qu'il ne prétend pas être un outil d'appui à des apprenants, mais plutôt un outil « d'appui à la communication » d'un public assez diversifié (cf. tableau 5.1) et certainement maîtrisant mieux l'idiome.

En revanche, une deuxième constatation qui s'impose en observant le tableau 5.5 ci-dessus affecte particulièrement les ouvrages sur papier. Il s'agit du nombre important d'absences d'acceptation (✱), autrement dit des cas où l'on trouve le mot recherché comme mot-vedette, mais non pas la lexie, le sens en question. Pour se faire une idée quantitative, dans l'ensemble des 15 premiers DB (ceux qui sont imprimés) nous avons 32 situations relatives à un manque d'acceptation contre seulement 11 situations où les dictionnaires n'apportent pas la forme recherchée. Outre le fait que cela nous rassure dans notre prise de décision de considérer les *lexies* et non pas seulement la *nomenclature*, en nous montrant finalement que la portée des dictionnaires passe également par les articles (la microstructure) – dont quelques DB abrégés (tels que PR et BV) nous donnent

¹⁴¹ Dans tous les cas, nous avons procédé à au moins deux requêtes : une première fondée sur le vocable et une deuxième fondée sur le lemme ; de même que lorsqu'il s'agissait d'un syntagme, comme « effet de serre », pour lequel nous avons même essayé dans certains cas trois façons (par chacune des mots pleins qui le composent et également par le syntagme tout fait). Les notations du tableau sont les résultats de toutes ces requêtes.

l'exemple –, cette donnée nous dévoile un autre aspect de ce type de dictionnaire. Cet aspect serait difficilement perçu par des analyses plus larges et moins centrées sur le public envisagé et les fonctions du dictionnaire.

Nous pourrions en conclure simplement que cela n'est dû qu'à la portée du matériel langagier (le « corpus ») sur lequel le DB s'est appuyé pour construire les articles, lieu où il définit les unités de sens, les lexies à proprement parler, ce qui a trait enfin à la sélection de lexies qui a été faite. Cela est sans doute vrai. Mais en fouillant dans les ouvrages, nous remarquons une différence fondamentale entre deux procédés de la lexicographie bilingue qui ont des conséquences importantes pour la compréhension du sens des unités, et qui ne saurait être méprisée. En effet, ce manque d'acceptation est repéré de deux façons : soit l'article est fondé sur une suite d'équivalents possibles dans l'autre idiome, un procédé visiblement privilégié par les DB en ligne et par plusieurs ouvrages imprimés, tels que ME, MM, DOM, DAP, MR, PR et BV. Aucun de ces équivalents n'est censé correspondre à l'unité dans le contexte donné, ou autrement dit aucun des équivalents proposés n'aide l'utilisateur à construire le sens dans le contexte de départ. Soit l'article est fondé sur des informations qui ajoutent un « contexte d'emploi » aux équivalents proposés, les dits « indicateurs sémantiques ou de sens » ou même des exemples traduits, des stratégies lexicographiques qui limitent finalement l'emploi des équivalents, et par conséquent le sens. Dans notre corpus, ce procédé est adopté par la moitié des DB sur papier, tels que LM, PL, HVM, LMB, WMF et VH¹⁴².

Afin d'avoir une idée plus précise de ce qui se passe, prenons les cas de figure des unités « entamée » et « se fige » sans entrer dans les détails de ce qui concerne les microstructures, car nous allons les voir dans la section suivante.

En partant du contexte donné avant – « *au moment où la forêt est entamée, lorsque la frontière avec le monde vierge avance sous l'action de l'homme...* » – nous pouvons envisager quelques traductions vers le portugais brésilien, telles que « *...a floresta é cortada (coupée), aberta (ouverte), desfalcada (ébrécher), consumida (consommée), atingida (atteinte) etc.* » toutes ces possibilités, en dépit de leurs différences sémantiques, exprimant l'idée que la forêt est en partie détruite, réduite. Mais que trouve-t-on dans certains DB consultés (parmi ceux de petites dimensions) ? Comparons les extraits ci-dessous.

¹⁴² Il faut remarquer que PC reste un cas à part, puisqu'il est le seul semibilingue parmi les DB qui composent notre corpus.

Tableau 5.7 Différents articles pour « entamer »

DB n'apportant pas la lexie sous « entamer »		DB apportant la lexie sous « entamer »	
LM	HVM	ME	DOM
[pain, bouteille] começar a consumir ; [discussion] entabular	[journée] começar ; [pain, rôti] encetar ; [bouteille, pot] abrir , encetar ; [économies] diminuir	1. começar, emprender. 2. cortar . 3. diminuir	1. tirar, cortar o primeiro pedaço. 2. diminuir . 3. cortar , penetrar (coisas). 4. começar a convencer, diminuir as resistências de, abalar. 5. começar, emprender

Les deux premiers ouvrages fournissent des équivalents possibles, qui sont d'ailleurs présentés par les autres deux dictionnaires. Pourtant pourrait-on dire qu'ils correspondent à la lexie envisagée ? Les contextes considérés par ces DB, sans doute les plus courants, sont finalement trop éloignés du contexte de départ, ce qui demande, si l'utilisateur prend en compte ces indications, un calcul d'abstraction poussé de sa part, puisqu'on n'y trouve même pas une indication de sens « métaphorique » ou « figuré ». Tandis que les DB n'apportant pas de contextes laissent une marge d'interprétation beaucoup plus large, car elle n'est fondée que sur les équivalents proposés, ceux-ci étant plus susceptibles d'intégrer une gamme plus variée de contextes.

La même situation peut être constatée par les exemples d'articles consacré au verbe « figer » qui apparaît dans le contexte suivant : « *ce boom est transitoire et retombe lorsque la frontière se fige de nouveau* », en portugais « *quando a fronteira se fixa (se fixe), se refaz (se refait), se restabelece (se rétablit), se imobiliza/paraliza (s'immobilise) etc.* ».

Tableau 5.8 Différents articles pour « figer »

DB n'apportant pas la lexie sous « figer »		DB apportant la lexie sous « figer »	
HVM	LM, LMB et LP	WMF	DOM
la peur figeait leurs visages/traits, o medo imobilizava os seus rostos/traços. se- imobilizar-se	se figer (sauce) espessar; (huile) coalhar; (personne) petrificar-se	(épaissir) coalhar, coagular. 2. fig. (immobiliser) paralisar, imobilizar , congelar	1. coagular-se, solidificar-se. 2. fixar-se

Dans ce cas, le premier article restreint l'emploi du mot à travers l'exemple introduisant l'information sémantique. Ainsi, même si l'équivalent suggéré correspond bien à certains de ceux qui sont fournis par les troisième et quatrième articles, il serait sans doute difficile de s'appuyer sur ces données pour interpréter l'énoncé de départ. Le deuxième article, par contre, comme nous pouvons le constater, n'apporte même pas d'équivalents possibles. De toute façon les indicateurs sémantiques qu'il emploie, caractéristiques des dictionnaires Larousse, à l'exemple de ceux commentés plus haut, jouent un rôle de « bornes » pour l'interprétation du sens en indiquant les contextes à privilégier. Pour les utilisateurs qui prennent en compte ces données – nous avons pleine conscience que cela n'est pas le cas pour la grande partie des apprenants de nos enquêtes, puisqu'ils n'ont pas d'orientation

sur l'emploi des DB –, il est presque impossible d'ignorer les cadres contextuels créés par l'article. Conséquence imprévue : si l'on consulte ce type de dictionnaire en s'appuyant *correctement* sur les informations fournies dans leurs articles, on risque de ne pas trouver la réponse à laquelle on s'attend. Dans ce sens, il faut souligner que le dictionnaire semibilingue tend à avoir un avantage par rapport aux DB, en évitant la restriction des indicateurs contextuels, d'une part, et la liste d'équivalents qui peut prêter à confusion elle aussi, d'autre part. Nous y reviendrons plus avant, lors de l'analyse des microstructures.

Enfin, si nous regardons les lexies qui sont les plus absentes des dictionnaires en analyse, nous vérifions deux sortes de lacunes : d'abord celles qui, tout en étant très diffusées dans les discours de vulgarisation, gardent quelques traits de spécialité, et tendent à être donc moins fréquentes que les autres de façon générale, telles que « effet de serre » (absente de 16 ouvrages consultés), « pâture » (absente de 11 DB¹⁴³, dont certains apportent « pâturage », une lexie assez proche de par sa forme et son signifié de celle recherchée¹⁴⁴) et « gâchis » (absente de 11 DB) ; et ensuite, celles qui, comme nous l'avons vu, sont employées dans un contexte qui n'est pas courant, tels que « se figer » (absente de 13 DB) et « entamer » (absente de 10 DB). En reprenant les données fournies par le tableau 5.5, nous pouvons remarquer que les premières, à l'exception « d'effet de serre », sont complètement exclues des dictionnaires, c'est-à-dire même leurs formes n'y sont pas trouvées, alors que les autres sont liées plutôt à un manque d'acception.

Ces résultats nous amènent à supposer que les DB de façon générale, et notamment ceux moins étendus quant à leur nomenclature et quant au développement des articles (le nombre d'accepions prévu), ne sont certainement pas les mieux adaptés à une activité de lecture, et d'autant plus au public d'étudiants envisagé ici. Il y a au moins deux arguments qui soutiennent ce point de vue si nous reprenons quelques données de nos enquêtes précédentes. Premièrement, il s'agit d'un public dont les centres d'intérêt sont assez diversifiés pour ce qui est de la compréhension écrite en langue française ; deuxièmement, ces étudiants sont issus de ou suivent encore différentes filières universitaires, c'est-à-dire que leurs domaines d'études aussi sont variés. De ces deux traits, une seule conclusion peut être tirée : on peut s'attendre à ce que l'aire lexicale des textes qu'ils viseront dépasse sans aucun doute – à l'exception de certains DB et non pas forcément abrégés – l'aire du vocabulaire recouvert par la plupart de ces dictionnaires, et d'autant plus si l'on considère que beaucoup d'eux visent avoir une certaine maîtrise de la langue pour lire des textes spécialisés dans leur domaine. Dans ce cadre, si une

¹⁴³ Alors que « bétail », qui partage le même champ sémantique, y est largement trouvé.

¹⁴⁴ Cette situation qui peut bien remédier à l'absence d'une unité donnée n'est valable apparemment que pour les DB imprimés et non pas pour ceux disponibles en ligne, à moins que ces derniers prévoient l'indication automatique de mots-formes similaires à celui qui a fait l'objet de la requête. Nous voyons des exemples semblables dans le tableau 5.5 lorsque le DB n'apportant pas la lexie recherchée fournit pourtant une expression de l'unité par une autre catégorie grammaticale (voir, par exemple, le mot « épuisement »).

classification des DB reste à faire, elle partirait du troisième groupe de DB, les deux abrégés les plus fournis (qui seront en premier), suivi des deux premiers groupes de façon générale (les DB imprimés à petite dimension) et en dernier lieu les dictionnaires disponibles en ligne, à quelques exceptions près. Plus précisément, nous considérons les critères suivants :

- d'abord, la présence du plus grand nombre de lexies dans le DB (cf. tableau 5.6),
- ensuite, l'utilisation du procédé de renvoi pour les formes déclinées lorsque le mot est irrégulier (cf. tableau 5.5),
- enfin, dans les situations d'absence du vocable, la présence d'un mot assez proche de par sa forme et son signifié de celui recherché ou d'une autre catégorie grammaticale (cf. tableau 5.5).

La lecture menée dans cette optique, qui prend en compte spécialement l'aspect macrostructural des DB, nous conduit alors à la classification suivante :

Tableau 5.9 Classification des DB selon leur macrostructure

Position	DB
1 ^{er}	VH (Verbo - Hachette)
2 ^e	PC (Palavra-chave)
3 ^e	SYS (Systran)
	SEN (Sensagent)
4 ^e	ME (Michaelis escolar)
	DOM (D'Olim Marote)
5 ^e	LM (Larousse mini)
	LP (Larousse poche)
6 ^e	DAP (Dicionários academicos Porto)
7 ^e	WMF (W Martins Fontes)
8 ^e	MR (Minidicionário Rideel)
	PR (Paulo Ronai)
9 ^e	HVM (Hachette Verbo mini)
10 ^e	MM (Michaelis mini)
11 ^e	PL (Presença/Langenscheidt)

12 ^e	LMB (Larousse mini brésilien)
13 ^e	WOX (Woxikon)
14 ^e	BV (Burtin-Vinholes)
15 ^e	BAB (Babylon)
16 ^e	REV (Reverso)
17 ^e	FRE (Freelang)

5.4.2 Appréciation de la microstructure

Afin de répondre à notre deuxième question, relative au profit que les usagers peuvent tirer des informations apportées par les ouvrages consultés lors de la lecture, nous nous appuyons sur notre première recherche expérimentale, plus précisément sur le *post-test de compréhension* (cf. chapitre 4, section 4.2.5) auquel ont répondu 34 étudiants. Les données qu'il nous apporte, notamment à partir des fautes de compréhension des participants ayant consulté le DB, servent de guide à notre analyse en nous indiquant les passages à privilégier. Il a de plus l'avantage d'avoir couvert une variété plus large de lexique, à partir d'où on peut mettre en cause la compréhension des vocables de différentes catégories grammaticales, et aussi l'avantage d'avoir fait appel à une gamme plus grande de DB puisque les participants étaient libres quant à l'emploi et au choix du dictionnaire.

A partir des résultats du test mentionné, notamment pour ce qui touche aux « questions répondues partiellement » ou « mal répondues » (cf. tableau 4.3, chapitre 4), nous sélectionnons des extraits du texte de départ d'où nous prenons certaines unités qui auraient été susceptibles d'être à la base de difficultés de lecture¹⁴⁵ pour le public concerné. Loin de déduire par là un rapport de cause à effet entre « l'information obtenue du DB » et la « fausse réponse » – les difficultés des lecteurs-apprenants, comme nous le savons, pouvant être de divers ordres –, nous considérons ces données comme des pistes de ce qui aurait pu être consulté dans le dictionnaire et, dans ce cas, saisi par l'étudiant pour comprendre l'écrit. Nous prenons spécialement en compte ici deux aspects : premièrement, la fréquence de ces items lexicaux dans les discours de façon générale et, par conséquent, dans ce genre de dictionnaire, ce qui nous aide à avoir un aperçu de l'organisation de différents articles des DB ; deuxièmement, le fait de pouvoir partir du

¹⁴⁵ Dans ce test, on ne connaît finalement pas les mots que les participants ont consultés au dictionnaire, donc nous ne pouvons procéder qu'à une projection.

discours, de l'emploi de la langue, vers l'abstraction faite par les dictionnaires, et donc de réfléchir sur leurs articles sans perdre de vue le soutien qu'ils peuvent ou non fournir lors de la compréhension de l'écrit.

En considérant tous ces aspects, nous nous centrerons ainsi sur les unités suivantes, toujours prises dans leur cotexte de départ :

1. au moment où la forêt est entamée, lorsque la frontière avec le monde vierge avance sous l'action de l'homme, l'IDH des habitants s'améliore et rejoint la moyenne nationale.
2. Le nouveau dispositif liant la lutte contre l'effet de serre à la protection des forêts, mis en place dans le cadre des négociations internationales sur le climat, devrait aider les Etats...
3. La [...] (REDD) prévoit de rémunérer les pays qui préservent leurs forêts, sachant que sa destruction contribue pour une part importante (plus de 15%) aux émissions de gaz à effet de serre

Certaines de ces lexies, comme celles qui sont fléchies et celles sous forme de syntagme, posent tout d'abord le problème de leur recherche (où les trouver ? quel mot rechercher ?). C'est donc la requête des unités considérées et de toutes ses possibilités qui constitueront notre point de départ. Même s'il s'agit plutôt d'une question relevant de la macrostructure, elle a des conséquences pour la microstructure, et cela pour deux raisons : d'une part, le fait que le traitement des unités peut varier d'un ouvrage à un autre, selon que l'on privilégie la polysémie ou l'homonymie, et d'autre part, par le procédé des renvois, des liens établis au sein du dictionnaire. Cet aspect est donc toujours à prendre en compte à côté du contenu de l'article lui-même, la microstructure à proprement parler.

Ci-dessous, nous voyons comment nous pouvons trouver dans les DB les lexies signalées plus haut ou même l'information qui aurait pu aider les étudiants, c'est-à-dire à quel *mot-vedette* elles sont retirées. Puisque nous nous focalisons ici sur l'aide concernant l'aspect communicatif apporté par les DB, il nous faut tenir compte de différentes façons de saisir l'information pour comprendre les énoncés mis en relief, et notamment ne pas oublier que le public visé ne reconnaît pas les unités de la même manière que les spécialistes. Pour la plupart d'entre eux, ce qui compte c'est l'unité graphique (ou mot-forme). Alors l'apprenant brésilien tout en ne reconnaissant pas, par exemple, « au moment où » comme une seule unité, peut bien s'appuyer simplement sur le mot « où » et déduire, de par la similitude morphosémantique avec le portugais, la locution toute entière. De même il peut rechercher l'information d'un syntagme par des voies différentes, l'entrée dans le dictionnaire n'étant pas la même pour les usagers. C'est ce type de prévision que nous

prenons en compte dans le tableau 5.10. Cela nous indique finalement les articles qui seront mis en rapport ensuite. Comme nous avons procédé avant, nous indiquons l'absence de la lexie ou acception (A) ou l'absence du signifiant (Ø), et finalement les cas où nous avons accédé à la lexie directement par sa forme en discours (=). Dans toutes les autres situations, nous signalons le(s) mot(s) par le(s)quel(s) nous avons eu accès à l'article susceptible d'apporter l'information recherchée par l'utilisateur.

Tableau 5.10 Les articles à mettre en rapport pour l'analyse de la microstructure

DB	Lexies recherchées				
	au moment où <i>Loc. conj.</i>	Rejoint <i>Verbe</i>	moyenne <i>Nom</i>	mis en place <i>Loc. verbale</i>	sachant (que) <i>Verbe (à valeur de conjonction)</i>
LM	1 Moment 2 Où	A = renvoi à <i>rejoindre</i>	=	A = renvoi à <i>mettre</i>	A = renvoi à <i>savoir</i>
ME	Où	Ø	=	1 Mettre 2 Sous le nom <i>mise</i>	A Savoir
MM	Où	Ø	=	1 Mettre 2 Sous le nom <i>mise</i>	A Savoir
DOM	1 Moment 2 Où	Rejoindre	=	Mettre	A Savoir
DAP	A Moment/où	A Rejoindre	=	A Mettre	A Savoir
PL	Où	A Rejoindre	moyen, enne	A = renvoi à <i>mettre</i>	A Savoir
MR	Où	A Rejoindre	=	Ø	A Savoir
LP	1 Moment 2 Où	A = renvoi à <i>rejoindre</i>	=	A = renvoi à <i>mettre</i>	A = renvoi à <i>savoir</i>
HVM	1 Moment 2 Où	Rejoindre	=	A = renvoi à <i>mettre</i>	A Savoir
LMB	1 Moment 2 Où	A = renvoi à <i>rejoindre</i>	=	A = renvoi à <i>mettre</i>	A Savoir
WMF	Où	A = renvoi à <i>rejoindre</i>	moyen, enne	A Mettre/place Mais le nom sous <i>mise</i>	A Savoir
PR	Ø	Rejoindre Renvoi à la conjugaison	Moyen, enne	A = renvoi à <i>mettre</i> Mais le nom sous <i>mise</i>	A = renvoi à <i>savoir</i>
VH	1 moment 2 où	Rejoindre	Moyen, -enne	Place (mettre en place)	Savoir
BV	où	A Rejoindre	=	A Mettre/place	A Savoir
PC	1 moment 2 où	Rejoindre	=	A Mettre/place	A Savoir
BAB	1 = 2 où	= Renvoi à <i>rejoindre</i>	A =	Mettre en place	A = Renvoi à <i>savoir</i>
WOX	A Moment/où	Rejoindre	=	A Mettre en place	A Savoir
FRE	A Moment/où	A Rejoindre	Moyen	A Mettre/place	A Savoir
SYS	Ø Moment	= Renvoi à <i>rejoindre</i>	=	A Renvoi à <i>mettre</i>	A = Renvoi à <i>savoir</i>
SEN	1 = (A) 2 où	= Renvoi à <i>rejoindre</i>	=	1 = (A) 2 mettre (mettre en place)	A =

				3 place (mise en place) 4 mettre en place	Renvoi à <i>savoir</i>
REV	À	À Renvoi à <i>rejoindre</i>	=	À Renvoi à <i>mettre</i>	À = Renvoi à <i>savoir</i>

D'une première estimation de ce qu'indique le tableau précédent, nous retirons que, même si nous avons moins de lacunes concernant les lexies dans le cas de l'analyse de la microstructure, elles sont quand même importantes (représentées surtout par les verbes et la locution verbale), à l'opposé de ce que nous attendions. Il n'y a pas, apparemment, de nettes différences entre les sous-ensembles de DB en ce qui concerne cet aspect. De même nous remarquons que les manières d'accéder à l'information voulue ne changent pas beaucoup à une seule exception, le dictionnaire *Sensagent*. Il montre effectivement qu'en termes de requête, il peut y avoir un grand écart entre les DB sur papier et ceux informatisés et c'est un atout sur lequel nous reviendrons plus tard.

Mais que trouvons-nous enfin dans les articles consultés ? Nous reprenons une à une les unités lexicales et les articles des DB susceptibles de les contenir en mettant en avant notamment leurs caractéristiques les plus singulières, ou autrement dit en faisant l'économie de la description de microstructures qui se ressemblent (certains DB suivent exactement le même modèle et fournissent les mêmes informations). Les commentaires qui suivent prennent en compte notamment le niveau linguistique de notre usager privilégié, l'apprenant de français instrumental, et l'intérêt des informations apportées par les différents modèles de DB pour leur compréhension écrite.

5.4.2.1 L'unité « au moment où » dans les DB

Pour la locution conjonctive soulignée dans l'énoncé « au moment où la forêt est entamée... », qui pourrait se traduire en portugais par « *no momento em que/no instante em que/quando a floresta é cortada...* », nous avons, pour ce qui est des DB sur papier et aussi pour le lecteur qui ne reconnaît pas la locution, deux possibilités d'entrées¹⁴⁶ : *moment*, le mot lexical est sans doute le mot le plus attirant de la locution, mais en revanche assez similaire au portugais (*momento*), et *où*, le pronom et adverbe relatif, sur lequel le lecteur peut effectivement se poser des questions et déduire finalement, s'il trouve la réponse adéquate, le sens de la locution. C'est pourquoi nous l'avons traité au

¹⁴⁶ Nous aurions même pu penser à trois possibilités, si l'on considérait le mot « au ». Celui-ci tend à être vite appris et reconnu par les apprenants, étant donné que les articles, ainsi que leurs combinaisons possibles avec des prépositions, constituent l'un des premiers contenus acquis. Les tests que nous avons fait passer aux participants le confirment d'ailleurs, ces mots ne sont jamais soulignés par eux.

tableau 5.10 et le reprenons ci-dessous en faisant une synthèse des informations trouvées dans les DB pour cet article.

Tableau 5.11 La microstructure de l'article « où »

Où	Commentaire sur la forme			Commentaire sémantique				Autres	Total d'items par DB ¹⁴⁷
	Lemme	T.P.	Classe	I.S.	Equivalents	Exemples	Locutions		
LM LP LMB	✓	✓	✓	✓	✓	✓	∅		6
ME MM	✓	✓	✓	∅	✓	✓	∅	Cadre explicatif (ME)	6
DOM	✓	✓	✓	∅	✓	∅	⌘	Commentaire explicatif	6
DAP	✓	∅	✓	∅	⌘	∅	∅		3
PL	✓	✓	✓	✓	✓	∅	⌘		6
MR	✓	✓	✓	∅	✓	∅	⌘		5
HVM	✓	✓	✓	✓	✓	✓	∅		6
WMF	✓	✓	✓	✓	✓	✓	⌘		7
PR	∅	-	-	-	-	-	-	-	-
VH	✓	✓	✓	✓	✓	✓	∅		6
BV	✓	✓	✓	∅	✓	∅	⌘		5
PC	✓	∅	✓	∅	✓	✓	⌘	Définition en français	6
BAB	✓	∅	∅	∅	✓	∅	∅	Equiv. en anglais	3
WOX	✓	∅	∅	⌘	⌘	∅	∅	Syn. en fr. et équiv. en d'autres langues	4
FRE	✓	∅	∅	∅	⌘	∅	∅	Syn. en fr.	3
SYS	∅	-	-	-	-	-	-		-
SEN	✓	∅	✓	∅	✓	∅	⌘	dic. analogique en fr.	5
REV	✓	∅	✓	∅	⌘	⌘	∅		4
Total	19	12	16	8	19	10	7	7	

¹⁴⁷ Le comptage indiqué ici n'a pas pour but de constituer une donnée évaluative des dictionnaires, puisque ce ne sont pas tous les éléments présentés qui constitueront un appui pour la compréhension lors de la lecture – l'aspect principal à analyser dans ce chapitre. Il nous aide tout simplement à avoir une idée des composants des dictionnaires pour leur description et leur mise en rapport.

Pour ce qui est de l'entrée ou de l'accès à cet article, à part les deux dictionnaires qui n'apportent pas ce lemme (PR, dictionnaire abrégé, et SYS, en ligne), il n'y a pas de différences d'un dictionnaire à l'autre si l'on prend en compte les deux ensembles de DB, celui sur papier et celui des dictionnaires en ligne pour lesquels il faut taper le mot. Les distinctions entre ces deux groupes sont perçues notamment si l'on considère les autres commentaires sur la forme : la plupart des DB imprimés apportent la transcription phonétique, à deux seules exceptions (DAP et PC), ainsi que la classe ou catégorie grammaticale des différentes fonctions que peut admettre le lexème, alors que les dictionnaires disponibles sur le Web, n'apportent jamais la forme phonétique (ni la transcription ni l'outil sonore utilisé déjà par plusieurs ouvrages informatisés, tels que le *Petit Robert* informatisé ou le DAFLES, par exemple), et la moitié seulement de cet ensemble indique la classe du mot, tels que (SYS, SEN et REV).

Si nous envisageons notre public cible et l'aide que ces informations peuvent lui apporter lors de la lecture, elles n'ont sans doute pas grand intérêt dans ce cas spécifique et pour les usagers que nous visons.

Quant à l'information phonétique, le mot ne garde aucune similitude avec les équivalents en portugais, donc ne l'aiderait même pas à faire ce type d'association. D'ailleurs le signifiant sonore ne peut, nous semble-t-il, qu'apporter un soutien à la compréhension lorsqu'il concerne l'unité lexicale toute entière, l'unité de sens telle que nous l'avons définie précédemment, qui correspondrait dans ce cas à la locution.

De l'information relative à la fonction grammaticale, l'utilisateur ne peut se servir que s'il est en mesure, grâce à ses connaissances linguistiques et notamment métalinguistiques, de procéder à ce genre d'analyse, ce que nos enquêtes ne nous avaient pas permis de vérifier. En tout état de cause, il nous semble que le lecteur serait peu enclin, dans cette situation de lecture pour *comprendre*, et non pas pour *apprendre à lire*, à en faire usage. Nous savons bien que ce genre d'information aide à organiser l'article et donne une image des différentes catégories que peut revêtir le lexème en faisant le lien entre la syntaxe et l'aspect sémantique. Il constitue ainsi pour de nombreux cas un premier marqueur pour orienter la consultation, ne se superposant pas aux indicateurs sémantiques. Mais la prise en compte de cette information demande quand même, d'abord, une analyse plus minutieuse de la phrase de départ et, ensuite, sa mise en rapport avec les données apportées par l'article, ce qui peut, nous nous en doutons, entraver davantage la lecture et écarter le sujet de son activité principale, la compréhension de l'écrit. Une autre sorte donc d'indication faisant appel notamment de façon plus explicite à la position du mot dans la phrase et au type de phrase (interrogative, par exemple) ou à son rôle dans des locutions pourrait faciliter la consultation en signalant une première distinction.

C'est plutôt le commentaire sémantique qui nous apporte de différences plus substantielles entre les dictionnaires.

Les DB en ligne tendent à être moins fournis, et donc moins complexes que les DB sur papier, si l'on considère, bien entendu, l'article mettant en rapport le français et le portugais. Nous pouvons remarquer que 8 de ces derniers – les trois Larousse, PL, HVM, WMF, VH et PC – apportent au moins trois des quatre éléments vérifiés, dont l'un (WMF) remplit tous les items ; tandis que parmi les DB informatisés, ils n'apportent que deux de ces informations (WOX, SEN et REV) ou même seulement une (BAB et FRE). L'information privilégiée par tous ces dictionnaires, comme l'attestent ces derniers, c'est bien évidemment les équivalences. C'est l'information essentielle de tout DB, la formule de base telle que nous l'avons vue précédemment et telle que nous le montre la reproduction ci-dessous.

French – Portuguese

ou

ou; seja { [or](#) }

où

que, quem, o qual { [that](#) }

em que; no lugar em que- { [wherein](#) }

onde?; cadê?; como?; para onde?; de... { [where](#) }

onde?, em que local?; onde... { [whereabouts](#) }

para onde?; por que motivo?; para quê? { [whither](#) }

Reproduction 5.3 L'article *où* (BAB)

Pour ce qui est de la compréhension de la locution « *au moment où* », tous les DB apportant l'équivalent relatif au pronom relatif *temporel* en portugais (« em que »), qui se distingue dans ce cas par la forme de l'indicateur de lieu (« onde »), peuvent en principe offrir un soutien au lecteur-apprenant. Dans notre corpus, certains DB ne le fournissent pas, comme DAP (le seul DB sur papier à ne pas présenter cette acception), WOX, FRE et REV, tous disponibles sur Internet, et n'aident donc pas l'utilisateur dans ce cas précis. Nous les prenons en considération encore par la suite quand même parce qu'il nous faut mettre en avant l'organisation de leurs articles de façon générale en dépit de ce manque plus ponctuel, bien qu'il soit assez révélateur de la production de ces dictionnaires.

La deuxième information relative au commentaire sur la signification la plus présente dans les DB, c'est l'exemplification de l'emploi du mot qui très souvent suit les équivalences proposées. Celle-ci n'intègre pourtant que la moitié des DB consultés pour ce qui est de cet article, et souvent elle peut entrer en concurrence avec d'autres items, tels que *les locutions*, *les indicateurs sémantiques* et d'autres sortes d'informations. Les reproductions ci-après l'illustrent bien et nous aident à distinguer les principes particuliers régissant les différents dictionnaires, ces contenus n'ayant pas les mêmes fonctions.

Dictionnaire Collaboratif Français-Portugais

où	conj.	Onde	★
où	adv.	Onde	★

Dictionnaire Collaboratif Français-Portugais

ou	conj.	Ou	★
Où dormez-vous?	exp.	? [hospedada]	★
Où peut-on se voir?	exp.	Onde podemos encontrar-nos?	★
Où habitez-vous ?	exp.	Onde mora?	★

Reproduction 5.4 Article « où » de REV

où [u] *adv inter* onde; ~ **vas-tu?** aonde vais? □ *pron rel* onde; **le quartier** ~ **nous habitons** o bairro onde vivemos; ~ **qu'ils aillent** onde eles forem; **d'~ l'on peut conclure que** donde se pode concluir que; (*tempo-rel*) em que; **il fut un temps** ~ houve um tempo em que; **le matin** ~ **je l'ai rencontré** na manhã em que o encontrei

Reproduction 5.5 Article « où » de HVM

Comme nous le voyons dans ces articles, l'exemple ne précède jamais l'équivalent, il vient tout de suite après celui-ci afin de compléter l'information apprise. Autrement dit, il joue plutôt un rôle de *confirmation* pour l'utilisateur, par laquelle il s'assure qu'il a bien trouvé la réponse qu'il cherchait. Cela se fait par de petits morceaux discursifs, parfois même assez réduits (il est rare de trouver des énoncés entiers dans les DB), qui aident à faire le passage de l'abstrait de la langue à la réalisation de la parole, ou autrement dit à rapprocher l'utilisateur du concret de l'emploi de la langue.

Nous ne pouvons nous empêcher de mentionner dans ce cas également la différence en termes de disposition de l'information entre les deux articles mentionnés ci-dessus. Ils illustrent bien, à notre avis, l'un des avantages de la consultation sur écran : la facilité ou plutôt le confort d'accéder à des données qui n'ont pas à être « comprimées » et même abrégées, comme l'on voit très souvent dans les DB sur papier.

Malgré leurs différences assez apparentes, les articles ci-dessus partagent une autre particularité : ils introduisent une explication dans la langue maternelle de l'utilisateur pour signaler un aspect de la LE qui, pour la compréhension, est de grand intérêt.

où [u]. *Pron. e adv. relat.* 1. Onde, no qual. 2. Em que, a que (indica lugar ou tempo). ■ *Adv.* 3. Onde, aonde. ■ *Adv. interrog.* 4. Onde? Aonde? ♦ **Où que.** Onde quer que. *Où que vous soyez.* Onde quer que você esteja. **D'où.** Daí, donde. **N'importe où.** Em qualquer lugar.

Reproduction 5.6 Article *où* de DOM

où [u] *adv* onde, aonde. **où que ce soit** seja onde for.

Où pode ser traduzido por «em que», na função de adjunto adverbial de tempo ou de lugar. Como adjunto adverbial de lugar, pode ser traduzido por «onde». *la salle où nous avons nos cours est trop petite / a sala onde temos (nossas) aulas é pequena demais. le jour où le petit Daniel est né il faisait une chaleur épouvantable / no dia em que o pequeno Daniel nasceu fazia um calor horrível.*

Reproduction 5.7 Article *où* de ME

L'article de la reproduction 5.6 ne présente pas d'exemplifications ; par contre il fournit d'autres données qui peuvent bien, dans certaines conditions, pallier ce manque. D'abord, il introduit un petit commentaire en portugais, à la suite des équivalents de même fonction syntaxique, en explicitant de la sorte le contenu sémantique de cette unité. Ce qui indique au lecteur l'interprétation qu'il peut faire et facilite sa consultation, puisqu'il n'a pas besoin de lire des exemples pour parvenir à ce qui, en lecture, constitue une même réponse. Deuxièmement, ce DB garde un espace pour des locutions, venues en gras comme les mots-vedettes pour que l'utilisateur y accède plus facilement. L'unité que nous analysons dans ce cas ne se trouve pas sous cet article, mais sous le nom « moment », la catégorie grammaticale privilégiée par les dictionnaires de façon générale pour introduire les unités plus complexes, à l'exemple d'autres ouvrages (HVM, VH et PC). Malheureusement on ne procède pas à des renvois dans ces situations. Il ne faut pas oublier que la recherche des unités complexes dans les dictionnaires imprimés a toujours été source d'interrogations pour les lexicographes. Aujourd'hui pourtant, comme nous l'avons signalé plus tôt, ce type de difficulté ne se pose plus dès que l'on songe à des dictionnaires informatisés.

La reproduction 5.7 nous montre un article fondé encore davantage sur l'explication en LM. L'article attire effectivement l'attention sur le problème auquel doit faire face le lecteur brésilien, comme le ferait peut-être un dictionnaire de difficultés à destination de ce public. Les exemples qui suivent l'explication complètent celle-ci et la renforcent, en rappelant dans une large mesure le procédé adopté par Paulo Rónai et son *Guia prático da tradução francesa* (1967) déjà cité plus tôt. Il ne reste aucun doute, à notre avis, qu'il se rapproche par là d'un modèle plus didactique que d'autres, si l'on considère le public en question. Mais, pour ce qui touche à l'aspect d'aide à la lecture, un tel procédé, à la différence de l'article précédent, crée une interruption importante dans l'activité de lecture, puisqu'il oblige l'utilisateur à lire l'article et non pas simplement à le consulter. Cela peut être remarqué aussi par le fait qu'il ne privilégie pas les unités lexicales complexes.

A tous ces procédés, on peut ajouter encore les indicateurs sémantiques. Comme le terme l'indique, leur fonction est de guider l'utilisateur dans l'article afin qu'il puisse trouver plus facilement les équivalents. Certains marqueurs d'acceptations sont plus traditionnellement utilisés par les lexicographes, tels que des indications de niveau de langue (*familier, argotique, ironique, etc.*), de sens (*abstrait, figuré*) et de champ d'application (*culinaire, droit, médias, etc.*). D'autres, comme ceux que l'on voit ci-dessous, sont plus rares. Ces indications viennent juste avant les équivalents et peuvent, selon la nature du mot et le dictionnaire, varier énormément, comme on l'observe dans les exemples ci-après.

où [u] <> *adv* onde ; **où habitez-vous ?** onde vocês moram? ; **d'où êtes-vous ?** de onde vocês são? ; **par où faut-il passer ?** é preciso ir por onde? ; **nous ne savons pas où dormir/où aller** não sabemos onde dormir/aonde ir. <> *pron* 1. [spatial] onde ; **le village où j'habite** a cidade onde moro ; **le pays d'où je viens** o país de onde venho ; **les endroits où nous sommes allés** os lugares aonde fomos ; **la ville par où nous venons de passer** a cidade por onde acabamos de passar - 2. [temporel] em que ; **le jour où...** o dia em que... ; **juste au moment où...** bem no momento em que...

où [u] *adv* onde; *direction*: aonde; *dans lequel*: em que, no qual; **d'~** de onde; **par ~** por onde; **~ que** (+ *subj*) em qualquer sítio que, onde quer que

où [u] *pron rel* 1 (*lieu-sans mouvement*) onde: **la ville où je suis né** a cidade onde nasci; **par où est-elle sortie?** por onde ela saiu? 2 (*avec mouvement*) aonde: **il ne sait pas où aller** ele não sabe aonde ir 3 (*état*) em que, no/na qual: **dans l'état où je suis, je ne ferai rien de bon** no estado em que estou, não vou fazer nada que preste 4 (*temporel*) em que: **au moment où le livre est publié** no momento em que o livro é publicado
► *adv* (*espace-sans mouvement*) onde: **d'où tu étais** de donde você estava; (*avec mouvement*) aonde: **je vais où je veux** vou aonde quero
• **d'où** donde, daí, por isso: **je le croyais parti, d'où ma surprise** pensei que ele tivesse ido embora, daí a minha surpresa

Reproduction 5.8 Article *où* de LM

Reproduction 5.9 Article *où* de PL

Reproduction 5.10 Article *où* de WMF

Chacun de ces articles à sa manière, comme nous le constatons, propose de créer une distinction qui passe par le sémantisme des lexies préalablement aux traductions. Un tel procédé, exploré notamment par les DB Larousse, vient suppléer dans la lexicographie bilingue le manque d'énoncés définitoires et peut se révéler une donnée précieuse d'appui à la compréhension à condition qu'on prenne en compte le public d'utilisateurs potentiels. Aussi mettons-nous d'abord en cause le fait que ces indications viennent toujours en français, langue non maîtrisée par l'utilisateur, ce qui est susceptible de créer une difficulté supplémentaire pour l'apprenant. Rappelons en ce sens que cette donnée est passée presque inaperçue des apprenants ayant participé à nos enquêtes (cf. chapitre 4), ceux-ci ne l'ayant pas signalée comme une information « essentielle » d'un DB. Ensuite nous réfléchissons sur le type d'information le mieux adapté pour guider notre usager-cible, car, à l'exemple de ces DB et à d'autres encore appartenant à notre corpus, il n'y a pas d'homogénéité pour ce qui est de ce point. Autrement dit, nous nous interrogeons sur les principes linguistiques qui se cachent derrière ces indications.

La reproduction 5.8 (LM et tous les autres Larousse du corpus) a recours, dans ce cas précis, à la distinction de base entre les emplois du mot *où* susceptibles de poser problème

au lecteur brésilien. Elle indique ce qui relève des grandes notions, celle de « lieu » et celle de « temps », faisant appel à la catégorie de mots dits *corrélés*, si l'on reprend la terminologie définie par Galisson (1979). L'information est certes assez pertinente. Mais l'utilisateur ne connaissant pas l'unité lexicale saurait-il se guider par là ? Sûrement pas, puisqu'il ne sera en mesure de faire cette distinction qu'après avoir compris l'expression dans le texte de départ. Cette indication nous semble, dans ce sens, moins utile que l'explication avancée par les dictionnaires DOM et ME cités plus tôt, et elle risque en outre d'être ignorée.

Le dictionnaire PL (reproduction 5.9), de son côté, montre un article encore plus problématique pour ce qui est des indicateurs d'acceptations, car il n'aide même pas cet usager à faire la distinction primordiale entre les notions mentionnées. Le problème, à notre avis, c'est qu'il emploie deux sortes distinctes d'éléments corrélés : d'abord un hyperonyme (*direction*), puis un syntagme ayant un rapport de synonymie avec la lexie en question (*dans lequel*) qui ne sert pas à faire la distinction mentionnée.

Et enfin le troisième article illustré par la reproduction 5.10, plus complet et complexe à la fois que les autres, fait appel lui aussi à des éléments corrélés qui sont accompagnés de spécifications sémantiques. Même si cette classification apparaît de façon très cohérente et sans doute pertinente dans un cadre d'apprentissage, elle est par ailleurs assez détaillée pour servir vraiment d'appui lors de la compréhension écrite. Ces « indicateurs de contexte », pour employer le terme utilisé par l'équipe de rédaction du DB, ne servent sans doute pas à guider vers l'équivalent le plus adéquat, mais ils peuvent servir d'appui à l'enseignant lors d'une situation d'apprentissage après coup, et notamment pour un autre public d'apprenants. Car les apprenants intéressés à maîtriser la lecture en langue française n'ont certainement pas besoin d'arriver à un tel degré d'analyse linguistique.

Les autres DB du corpus recourant à ce genre de donnée sont HVM (dont l'article a été illustré avant), VH et WOX. Tous les trois font, à leur manière (VH est beaucoup plus détaillé que les autres), appel aux indicateurs d'ordre notionnel et présentent à peu près les caractéristiques déjà mentionnées. Dans ce sens, il faut signaler que le dictionnaire en ligne, WOX, présente cette information « cachée », c'est-à-dire accessible par un lien. Elle ne vient pas avant l'équivalent, et donc ne sert pas à guider l'utilisateur, mais en tant que donnée supplémentaire à laquelle l'utilisateur peut accéder s'il le souhaite. Si un tel procédé semble être plus cohérent avec ce que nous avançons plus haut, il reste le défi du choix du meilleur *indicateur* pour l'apprenant concerné.

Cette première analyse des indicateurs sémantiques que nous a permis l'article consacré au mot « où » nous amène en principe alors à deux constatations : d'abord, il faut les analyser plus finement dans les dictionnaires étant donné les différences de traitement rencontrées de l'un à l'autre, puis ce type d'indicateur est encore à adapter au public

d'apprenants privilégié ici. En effet nous ne sommes pas convaincue, comme nous l'avons déjà laissé comprendre, de leur réel intérêt pour l'aide à la lecture, au moins non de la façon dont ils se présentent le plus souvent dans les DB actuels, leur fonction ne pouvant pas être tout à fait remplie.

A titre de comparaison, observons la reproduction ci-dessous tirée du dictionnaire semibilingue de notre corpus.

où *adv et pron relat* **1** Marque le lieu: *où est-il?; la maison où il habite* ▶ **onde** **2** Marque le moment: *le jour où* ▶ **em que** **3** Marque un état, une situation, un degré: *au prix où c'est* ▶ **a que** **4** Interroge sur le but: *où cela nous mènera-t-il?* ▶ **aonde** ■ **d'où**: (a) de quel endroit: *d'où vient-il?* ▶ **de onde** (b) indique la conséquence: *je ne l'ai pas vu, d'où mon accident* ▶ **donde, daí** □ **là où**: au lieu dans lequel ▶ **no lugar onde** □ **par où**: par quel endroit ▶ **por onde**

Reproduction 5.11 Article *où* de PC

A la différence de tous les DB de notre corpus, ce dictionnaire emploie une petite définition en LE avant de fournir un exemple suivi d'un équivalent en LM du public-cible. Les définitions sont assez simples et apportent sans équivoque l'information la plus pertinente pour cet usager, à condition qu'il lise plus aisément en français, c'est-à-dire que la lecture de l'article même du dictionnaire ne lui pose pas de difficulté. Il s'agit d'un modèle apparemment assez proche de quelques-uns de ceux que nous avons vus auparavant (en particulier de l'article de WMF) sauf par une subtile mais importante différence : en fait le petit énoncé définitoire *explicite* un rapport, celui entre lexème et signification, alors que les indicateurs sémantiques ne le font pas de manière aussi évidente, leur objectif n'étant pas de définir mais *d'indiquer* l'équivalent convenable par une sorte de délimitation contextuelle.

Pour finir les commentaires relatifs à l'article analysé, nous revenons à la locution qui était en question au début. D'après le tableau ci-dessus, nous constatons que les lexies complexes ne sont pas privilégiées par tous les DB, 33 % des articles consultés n'apportent simplement pas de locutions. Dans ceux qui en fournissent, la locution recherchée n'est pas trouvée sous l'entrée « où », la plupart des DB la plaçant sous « moment », comme nous l'avons déjà remarqué. Cette absence, comme nous l'avons vu notamment dans les DB Larousse, est parfois suppléée par la présence d'exemples, bien que ces deux types d'informations ne se superposent pas. Résultat : par l'emploi de ces dictionnaires, l'utilisateur a difficilement accès à l'unité lexicale recherchée effectivement. Le plus délicat encore pourtant, à notre sens, c'est qu'il ne prendra même pas conscience de

cette unité de sens, parce qu'elle n'est pas traitée en tant que telle par les ouvrages de référence et lui, il ne sait pas encore qu'il s'agit d'une unité complexe. Mais là nous passons déjà au sujet de l'aide à l'apprentissage, ce à quoi nous reviendrons plus tard.

Cette constatation renforce en tout cas notre hypothèse selon laquelle plusieurs DB français-portugais ne rendent effectivement pas compte du langage écrit dans leur sélection. A titre d'information, dans le corpus préparé par l'Université de Leipzig¹⁴⁸ constitué, entre autres, de journaux francophones (plus de 19 millions de phrases) et de textes extraits de Wikipédia (plus de 6 millions de phrases), les cooccurrences les plus significatives du mot « moment » sont respectivement, à gauche, « au » et, à droite, « où », ce qui nous permet de déduire que l'expression « au moment où » est très fréquente dans ce corpus.

Avant de conclure nos commentaires, rappelons simplement un dernier aspect à propos des DB en ligne. Si d'un côté ils présentent une microstructure assez simple pour ce qui est du rapport entre deux langues, ils apportent, d'un autre côté, des données qui peuvent être leur atout, comme nous le montre le tableau 5.11, données que nous ne pouvons pas négliger. Nous remarquons une tendance, par exemple, à l'introduction de synonymes en langue française, ce que font FRE et WOX, celui-ci en ajoutant, en plus, des équivalents en d'autres idiomes, ou en anglais, comme le fait systématiquement le dictionnaire BAB. Un tel procédé qui consiste en la constitution de corpus multilingues et en leur analyse automatique a sans doute un grand intérêt pour les lecteurs et apprenants de nos jours, puisqu'il ouvre d'autres possibilités d'association de signes et de compréhension. Outre les mises en équivalence interlinguistiques, un autre composant fait irruption sur la scène des dictionnaires : c'est le dictionnaire analogique, illustré ici par SEN et duquel nous avons parlé. Nous ne doutons pas que ces éléments peuvent enrichir les articles et avoir une incidence, si l'utilisateur apprend à les utiliser de façon intégrée, sur la compréhension et notamment, pour ce qui est de ce dernier, sur l'apprentissage, c'est pourquoi, en dépit de notre principale préoccupation dans ce chapitre, nous les signalons dans le tableau ci-dessus.

5.4.2.2 L'unité « rejoindre (la moyenne) » dans les DB

La deuxième consultation des DB concerne le verbe *rejoindre* dans le cotexte « *au moment où la forêt est entamée, [...], l'IDH des habitants s'améliore et rejoint la moyenne*

¹⁴⁸ Ce corpus, consacré à l'étude du français contemporain écrit, est disponible gratuitement en ligne sur <wortschatz.uni-leipzig.de/ws_fra/>. Il est une base de données extraite et constituée par le groupe de recherche TAL de L'Université de Leipzig et aménagé avec le concours de Daniel Elmiger et Alain Kamber (Université de Nauchâtel, Suisse).

nationale » qui pourrait se traduire en portugais par « *o IDH dos habitantes melhora e alcança / atinge a média nacional / chega à média nacional / coincide com a média nacional, etc.* », par exemple. Le verbe étant irrégulier, il pose d’abord la difficulté pour le lecteur qui ne maîtrise pas suffisamment la langue – qui ne sait surtout pas s’exprimer en français – de savoir *comment* le chercher, par quelle forme (lemme), un cas de figure assez fréquent lorsqu’il s’agit de compréhension et emploi de dictionnaire. Comme nous l’avons signalé dans le tableau 5.10, certains DB prévoient comme entrée des formes fléchies telles qu’on les rencontre dans le discours, et d’autres non. Parmi ces derniers, ceux qui posent encore plus de difficultés sont les dictionnaires disponibles sur le Web qui ne prévoient pas de procédés de renvoi et pour lesquelles, différemment des DB sur papier, le lecteur reste sans pistes sur lesquels s’appuyer. Nous les considérons quand même dans l’analyse qui suit.

Tableau 5.12 La microstructure de l’article « rejoindre »

Rejoint	Commentaire sur la forme					Commentaire sémantique			Autres	Total
	Renvoi au lemme	Lemme	T.P.	Classe	Transitivité	I.S.	Equivalents	Exemples		
LM LP LMB	✓	✓	✓	✓	✓	✓	⌘	∅		7
ME MM	∅	∅	-	-	-	-	-	-		-
DOM	∅	✓	✓	✓	✓	∅	✓	∅	D’autres infos sém.	6
DAP	∅	✓	∅	✓	✓	∅	⌘	∅		4
PL	∅	✓	✓	✓	✓	✓	⌘	∅	Renvoi à la conj.	7
MR	∅	✓	✓	✓	∅	∅	⌘	∅		4
HVM	∅	✓	✓	✓	✓	✓	✓	⌘		7
WMF	∅	✓	✓	✓	✓	✓	⌘	∅		6
PR	∅	✓	∅	✓	✓	∅	✓	∅	Renvoi à la conj.	5
VH	∅	✓	✓	✓	✓	✓	✓	⌘		7
BV	∅	✓	✓	✓	✓	∅	⌘	∅		5
PC	∅	✓	∅	✓	✓	∅	✓	∅	Déf. en fr. et renvoi à la conj.	6
BAB	✓	✓	∅	∅	∅	∅	✓	∅	Equiv. en anglais	4
WOX	∅	✓	∅	∅	∅	✓	✓	∅	Syn. en fr., équiv. en	5

									d'autres langues et conj.	
FRE	∅	✓	∅	∅	∅	∅	⌘	∅	Syn. en français	3
SYS	✓	✓	∅	✓	∅	∅	✓	∅		4
SEN	✓	✓	∅	✓	✓	∅	✓	∅	dic. analogique	5
REV	✓	✓	∅	✓	✓	∅	⌘	∅		5
Total	7	19	10	16	14	8	19	2	7	

A l'exemple de ce que nous avons déjà constaté lors de l'analyse des articles précédents, ceux-ci nous montrent, de façon générale, une plus grande richesse d'informations de la part des DB imprimés par rapport à ceux sur support informatique. Par contre, si on les compare aux articles relatifs au mot grammatical vu plus haut, les articles concernant le verbe « rejoindre » tendent à apporter moins de données dans la totalité du corpus. Nous voyons, par exemple, qu'il y a moins d'indicateurs sémantiques, ce qui dévoile peut-être qu'il s'agit d'un article composé de moins d'acceptions, et qu'il y a un nombre beaucoup moins important d'exemples. Analysons en détail ce que nous révèlent les DB.

En ce qui concerne le commentaire sur la forme du mot, nous soulignons une fois de plus que le fait de pouvoir avoir accès à l'article du dictionnaire par le moyen d'une entrée fléchée est de grand intérêt pour l'utilisateur d'un niveau débutant. Très peu de DB pour autant, comme nous le montre le tableau 5.12, offrent cette voie de recherche, tels que tous les Larousse et les dictionnaires en ligne BAB, SYS, SEN et REV. Pour ceux-ci un tel procédé devient incontournable dans la mesure où il est presque impossible pour l'utilisateur ne connaissant pas suffisamment la LE de déduire le lemme, et donc d'accéder à l'article recherché. Comme entrée lemmatisée, l'unité choisie pour notre analyse se trouve dans la plupart des DB, à deux seules exceptions, les DB Michaelis.

La transcription phonétique présentée par 10 des DB consultés, tous sur papier, n'apparaît pas, comme pour le cas précédent, essentielle ici en tant qu'aide immédiate à la compréhension de l'écrit. En revanche les informations grammaticales, telles que la classe (mentionnée par 16 DB) et la transitivité du verbe (indiquée par 14 DB, dont deux informatisés) se révèlent plus importantes. Cela pour deux raisons : premièrement parce qu'il s'agit d'un mot dit *lexical* (ou mot plein) et l'un des éléments principaux des propositions, porteurs donc des contenus les plus informatifs, si l'on peut dire, dans les discours et cela doit être clair pour l'apprenant ; deuxièmement, parce que ces informations instruisent préalablement le sujet sur la suite de l'énoncé, sur l'environnement lexical plus proche de l'unité, ce qui est essentiel pour certains mots. Dire ainsi qu'il s'agit d'un verbe « transitif » ou « pronominal » comme font certains dictionnaires renseigne, tant soit peu, sur sa nature et la construction qu'on doit attendre

(*qui rejoint qui ? qu'est-ce qu'on rejoint ?* etc.). Mais l'utilisateur y fait-il attention ? Nous pensons que ces données n'ont pas de valeur informative lors de la consultation en situation de lecture. Dans ce sens, il faut ajouter encore que le métalangage grammatical demande une connaissance en quelque sorte « spécialisée » de l'utilisateur. Autrement dit, il doit le comprendre et savoir comment s'y adosser pour en tirer profit, ce qui n'est sans doute pas toujours le cas. De notre part, nous considérons ce genre d'information, ou plutôt la manière de la présenter, un défi à un projet destiné à la compréhension, auquel il nous faut revenir plus tard.

Pour ce qui est du commentaire sémantique à proprement parler, nous remarquons tout d'abord que les articles reposent fondamentalement sur les équivalences à quelques exceptions près. Qu'est-ce qui distingue alors ces articles plus fournis des autres ? Est-ce que ces données supplémentaires sont aussi importantes que les équivalents ? Les quatre modèles commentés ensuite nous aident à y réfléchir.

**rejoindre, v. t. tornar a unir;
reunir; reatar.**

Reproduction 5.12 Article *rejoindre* de DAP

La reproduction 5.12 illustre l'article typique fait d'équivalents : où l'on voit une liste de traductions possibles du lexème parmi lesquelles c'est à l'utilisateur de choisir la plus convenable à l'énoncé de départ, bref au texte qu'il est en train de lire. Dans le tableau, nous avons signalé le manque d'acceptation, c'est-à-dire le manque d'équivalents convenant à l'unité de départ... parce qu'évidemment nous comprenons l'énoncé initial. Le sujet qui ne comprend pas ce mot et, par conséquent l'énoncé, parviendrait-il à la même conclusion ? Peut-être arriverait-il à la même conclusion, ou peut-être pas. Dans ce dernier cas, il s'appuierait sur un des équivalents pour remplir ses lacunes de compréhension et aurait tort. Si l'on risque toujours de tomber sur ce piège – et le risque est là même si l'on consulte un dictionnaire fondé sur des définitions lexicographiques – on y est exposé sûrement davantage si l'on n'a pas d'autres pistes, d'autres repères avec lesquels compter.

re·join·dre [R(ə)ʒwɛ̃dr(ə)]. *V.t.* **1.** Juntar-se novamente a, ir encontrar-se com alguém. **2.** Chegar a, encontrar, dar em. **3.** Aproximar-se de, ter grande semelhança com. **4.** Alcançar. ■ **se rejoindre.** *V. pron. Recípr.* **5.** Encontrar-se.

Reproduction 5.13 Article *rejoindre* de DOM

La reproduction 5.13 extraite de DOM nous montre un article préparé apparemment avec seulement des équivalents. Il faut dire qu'il prévoit plusieurs acceptions, différemment du DB précédent, et couvre de la sorte un nombre de lexies considérable, d'autant plus qu'il n'apporte justement pas d'indicateurs ou de marqueurs sémantiques qui auraient pour effet de restreindre leur emploi et non pas forcément d'en expliciter le sens. A l'opposé du premier pour autant, il ne fournit presque jamais un seul équivalent par acception (qui vient d'ailleurs numérotée), et peut même, dans certains cas, comme nous l'attestent les informations fournies, respectivement, par la première et la troisième acceptions – « *ir encontrar-se com alguém* » (aller rejoindre quelqu'un) et « *ter grande semelhança com* » (avoir une grande ressemblance avec) –, apporter un bref énoncé définitoire en marquant la valence. Ces procédés garantissent ainsi au lecteur la possibilité de dissiper davantage les équivoques que peuvent entraîner les équivalences de traduction. Il faut signaler, en plus, un troisième élément qui vient renforcer cette analyse : l'indication de « *Recípr.* » (réciproque) qui suit la forme pronominale du verbe. Ce DB distingue, très pertinemment à notre avis, les cas de pronominalité renvoyant à la *réciprocité* et ceux renvoyant à la *réflexivité* lorsqu'ils sont susceptibles d'être mal compris par l'utilisateur lusophone à cause de la polysémie de l'équivalent suggéré en portugais. Cela arriverait, entre autres, avec la lecture de « se rejoindre » s'il apparaissait suivi seulement de l'équivalent « *encontrar-se* » qui renvoie, en portugais, à au moins trois idées effectivement distinctes : celle des *sujets qui se rejoignent quelque part* ou *des rues (des idées, etc.) qui confluent*, et celle de *s'y retrouver, s'y reconnaître* ou alors de *rentrer en possession de soi-même*.

rejoindre [72] [ʁəʒwɛ̃dʁ] vt **1** (*retrouver*) reunir-se a **2** (*choses*) unir **3** (*regagner*) regressar a **4** (*rattraper-personne*) alcançar **5** (*route, chemin*) chegar a
 ▶ vpr **se rejoindre 1** (*personnes*) reunir-se, **encontrar-se 2** (*routes*) confluir **3** (*opinions*) coincidir

Reproduction 5.14 Article *rejoindre* de WMF

Ce troisième DB (reproduction 5.14) introduit chaque acception par un indicateur sémantique. Comme nous l'avons remarqué auparavant, ces indicateurs sont en français, et nous ne sommes pas sûrs que l'apprenant débutant comprenne tous ces mots. De plus, il n'y a pas d'homogénéité quant à la nature des indicateurs, ce qui peut entraîner une certaine confusion lors de la consultation. Car, après tout, quel genre de rapport doit-on établir entre le lemme et le marqueur pour saisir finalement l'équivalent en portugais ? Les marqueurs des première, troisième et quatrième acceptions sont fondés sur une corrélation de sens, la synonymie, tandis que ceux introduits par les numéros 2, 5 et

relatifs à toutes les lexies que recoupe la forme pronominale sont fondés sur un rapport de cooccurrence. Bien que ces indications soient porteuses de repères pour l'utilisateur, en lui évitant de tomber sur le vague, elles sont donc à revoir en fonction des raisons avancées. Il faut noter d'ailleurs que dans le tableau plus haut, nous l'avons signalé comme équivalent absent de l'unité de départ (*rejoindre la moyenne*) à cause des marqueurs employés. De tous les équivalents proposés en portugais par cet article, « *alcançar* » ou « *chegar a* », respectivement les acceptions 4 et 5, conviendraient bien comme traductions à l'unité initiale... mais comment pouvons-nous ignorer leurs indications contextuelles dès qu'elles sont là ?

A ce propos, la solution trouvée par WOX (disponible sur le Web) semble sans aucun doute intéressante. Ce dictionnaire, tout en profitant du support électronique, fournit les indicateurs sémantiques « cachés », c'est-à-dire ils ne sont pas immédiatement apparents à l'utilisateur, mais demandent de passer la souris dessus pour qu'une petite boîte s'affiche avec l'information. Malgré tout, les marqueurs employés ne se révèlent pas plus informatifs que ceux utilisés par le DB mentionné plus haut.

Encore une fois il s'avère illustratif de le comparer avec l'article proposé par PC, comme nous le voyons ci-dessous.

rejoindre vt (conj 82) **1** Réunir des parties séparées ► **juntar** **2** Aller retrouver ► **juntar-se a, ir ao encontro de** **3** Aboutir à un endroit ► **dar em**

Reproduction 5.15 Article *rejoindre* de PC

En dépit des différentes analyses sémantiques derrière nombre d'acceptions et l'organisation des articles mentionnés, nous voudrions attirer l'attention sur le fait que ce DB semibilingue reste, en quelque sorte, à mi-chemin des deux derniers dictionnaires mentionnés : il parvient à définir la lexie tout en ne fixant pas un contexte, comme le fait DOM, et à faire l'association avec d'autres éléments du lexique français, tel que WMF (de même que quelques dictionnaires disponibles en ligne, comme WOX et FRE). Nos apprenants-cible sont-ils en mesure de bien s'en servir lors de la compréhension écrite ? Sans doute très peu – comme l'atteste notre deuxième recherche – ou beaucoup moins en tout cas qu'un apprenant qui est engagé dans l'étude de l'idiome de façon moins partielle. Il serait plus probable, dans ce sens, qu'ils regardent les équivalents dans une autre langue étrangère qu'ils maîtrisent (normalement l'anglais et l'espagnol) qu'en français, pour lequel justement ils cherchent un soutien pour comprendre.

Examinons pour finir l'un des articles les plus complets de cet ensemble de DB.

rejoindre /ʀ(ə)ʒwɛ̃dʀ/ 1 *vtr* **a** (à un rendez-vous) reunir-se com; **b** (rattraper) alcançar, apanhar; **c** (se joindre à) juntar-se a [*personne, groupe, mouvement*]; (de nouveau) juntar-se (de novo) a; **d** (aller à) [*personne*] voltar para [*endroit*]; **e** (s'accorder avec) [*personnes*] ~ **qn sur qch** concordar com alg sobre algo; **vos idées/conclusions rejoignent les miennes** as suas ideias/conclusões vão de encontro às minhas. 2 **se rejoindre** *vpr* **a** (se rencontrer) [*personnes*] encontrar-se; [*routes*] juntar-se, cruzar-se; **b** (s'accorder) [*personnes*] concordar (**sur** com); [*opinions, goûts*] assemelhar-se.

Reproduction 5.16 Article *rejoindre* de VH

Cet article présenté par la reproduction 5.16, comme nous pouvons le constater, est issu d'une analyse sémantique plus fine que les autres, il a plus d'acceptions et présente plus de détails descriptifs, révélés notamment par les indicateurs sémantiques. Il en fournit plus d'une sorte : ceux qui apparaissent entre parenthèses, établissant toujours une corrélation de synonymie avec le lemme, et ceux qui sont entre crochets et ont un rapport de cooccurrence avec le lemme. D'ailleurs ces deux sortes d'informations n'apparaissent pas toujours l'une suivie de l'autre, comme dans l'acception « 1.c) », en créant dans ce cas un quasi-schéma sémantico-syntaxique pour la lexie concernée. Ce procédé contourne une possible confusion de repères telle que nous l'avions signalée avant et parvient à définir de façon assez consistante la signification de l'équivalent ou de la lexie recherchée. Cela est dû au fait que cet article est entièrement fondé sur une description des axes paradigmatique et syntagmatique à la fois. Malgré cette description assez détaillée, il reste toujours le défi de la compréhension de la part de l'utilisateur. Les exemples suivis de traductions, qui n'apparaissent qu'une seule fois dans cet article (et sont complètement absents de presque tous les DB dans ce cas), constituent sans doute un soutien plus solide pour le débutant.

Avant de conclure, nous signalons la présence dans certains de ces articles, respectivement ceux présentés par PL, PR et PC, d'un « renvoi à la conjugaison » du verbe. Il faut dire que cette information ne remplace pas l'entrée fléchée du mot qui a fait l'objet de la requête, et n'apporte presque pas d'aide spécifique à la lecture. D'ailleurs nous nous interrogeons sur l'usage qu'on peut en faire : dans quelle situation y a-t-on recours ? Pour s'assurer que la forme que nous avons rencontrée correspond bien à l'article consulté, ou sinon, plus généralement, pour s'exprimer. En tout cas, il faut accorder à ces dictionnaires qui font un tel renvoi une distinction par rapport aux autres qui apportent ce genre d'information supplémentaire et ne font pas ce type de lien au sein de l'ouvrage.

5.4.2.3 L'unité « la moyenne » dans les DB

La troisième unité qui fait l'objet de notre analyse participe au même contexte de départ que l'unité précédente, signalée dans l'énoncé qui suit : « l'*IDH des habitants s'améliore et rejoint la moyenne nationale* » qui se traduit en portugais par « *a média nacional* ». Au contraire d'autres unités analysées, on n'a généralement pas de problème d'accès à l'article correspondant, la différence entre les DB, surtout sur support papier, reposant sur le choix du traitement homonymique, selon lequel cette unité apparaît comme *entrée*, ou polysémique, selon lequel elle apparaît comme une *sous-entrée*. Son analyse nous aide particulièrement donc à observer ce genre de procédé dans les DB ainsi qu'à examiner l'organisation des articles consacrés à la classe des noms.

Le tableau ci-dessous nous présente un premier aperçu de cette unité dans les DB.

Tableau 5.13 La microstructure de l'article « moyenne »

Moyen ne	Commentaire sur la forme				Commentaire sémantique				Autres	Total
	Lemme	Sous- entrée	T.P.	Classe ¹⁴⁹	I.S.	Equiv.	Exemples	Locutions		
LM LP LMB	✓	-	✓	✓	∅	✓	∅	✓	-	5
ME MM	✓	-	✓	✓	∅	✓	∅	✓	-	5
DOM	✓	-	✓	✓	✓	✓	∅	✓	-	6
DAP	✓	-	∅	✓	∅	✓	∅	∅	-	3
PL	-	✓	✓	✓	✓	✓	∅	✓	-	6
MR	✓	-	✓	✓	∅	✓	∅	∅	-	4
HVM	✓	-	✓	✓	∅	✓	∅	✓	-	5
WMF	-	✓	✓	✓	✓	✓	∅	✓	-	6
PR	-	✓	∅	✓	∅	✓	∅	∅	-	4
VH	-	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	-	7
BV	✓	-	✓	✓	∅	✓ (précédé de l'art.)	∅	∅	-	4
PC	✓	-	∅	✓	∅	✓	✓	✓	Déf. en français	6
BAB	✓	-	∅	∅	∅	∅	∅	∅	Equivalents en anglais	3
WOX	✓	-	∅	∅	✓	✓	∅	∅	Equiv. en d'autres langues	4

¹⁴⁹ La classe des noms est toujours accompagnée du genre dans les DB.

FRE	-	✓	∅	∅	∅	À	∅	✓	Syn. en français	4
SYS	✓	-	∅	✓	∅	✓	∅	✓	-	4
SEN	✓	-	∅	✓	∅	✓	∅	✓	Dic. analogique	5
REV	✓	-	∅	✓	∅	✓	∅	✓	-	4
Total	16	5	12	18	5	21	3	15	5	

De tous les lemmes que nous avons consultés, celui-ci est le seul trouvé dans tous les DB du corpus, ce qui favorise leur mise en rapport.

Premièrement, la préférence des DB dans ce cas pour le dégroupement homonymique reste claire. 76 % des dictionnaires de notre corpus conçoivent le nom « moyenne » comme une entrée à part entière, contre 23 % des DB le présentant comme une *sous-entrée* soumise donc à un autre lemme. Cette décision, qui est loin d'être prise facilement, traduit l'un des aspects les plus discutés en lexicographie pédagogique. Nous y reviendrons plus loin, au moment où nous discuterons la dimension pédagogique de l'emploi des DB.

Ceci dit, il faut signaler que ce procédé a sans doute une conséquence sur un autre élément observé dans le tableau, *l'indicateur sémantique*. En comparant avec les tableaux précédents, nous remarquons que cet élément est fourni par beaucoup moins des DB dans ce cas. A deux seules exceptions près (les dictionnaires DOM sur papier et WOX sur ligne), on n'indique des marques contextuelles que dans les cas où la lexie concernée est considérée comme une acception, c'est-à-dire comme une sous-entrée, comme font PL, WMF et VH, pour lequel un tel élément devient incontournable. Dans ce sens, l'absence de ce type d'indication constatée dans PR et FRE, tous les deux ne procédant pas au dégroupement homonymique, constitue une faute plus sérieuse. Cela d'autant plus, et là nous avançons une troisième remarque sur le tableau 5.13, que la présence d'exemples n'est pas privilégiée par les articles consultés. Analysons avec minutie ce tableau.

A propos du commentaire sur la forme, il n'y a presque pas de décalage si l'on met en rapport les articles déjà consultés, c'est-à-dire que les DB tendent à fournir les mêmes éléments d'un article à l'autre. Aussi constatons-nous que la transcription phonétique est présente dans plus ou moins 50 % des DB, tous sur support papier, alors que l'indication de la classe est fournie par la plupart des dictionnaires, soit 85 % des ouvrages consultés. Ceux qui ne présentent pas cette dernière sont, respectivement, BAB, WOX et FRE, tous les trois disponibles sur Internet. Si la première donnée, comme nous l'avons avancé, ne semble pas avoir un vrai intérêt pour la compréhension écrite, au moins non immédiatement, la seconde donnée est bien souvent essentielle, et elle a un rapport étroit ici avec l'identification de l'unité, notamment pour les DB qui la présentent comme sous-entrée. Comparons donc dans ce sens les trois articles ci-dessous.

FRANÇAIS => PORTUGAIS :

Mot entier

Recherche de : moyen (5 résultats)

intermédiaire, moyen (enne)	mediano (a)
moyen (enne)	médio (a)
Moyen	Meio
au lieu de, par, au moyen de, à travers	Por
moyen, remède, ressource	Expediente

Reproduction 5.17 Article *moyen* de FRE

moyen, ~ne [mwajɛ̃, -ɛn] **1.** *adj* température, classe: médio/a; passable médio/a, médio/a; **Moyen Âge** *m* Idade Média *f*; **2.** *m* façon, méthode meio *m*, via *f*; **~s** *pl* argent recursos *m/pl*; capacités capacidades *f/pl*; **au ~ de** ou **par le ~ de** por meio de, mediante; **vivre au-dessus de ses moyens** viver acima das suas posses; **3.** *f* meio *m*; *statistique*: valor *m* médio; **en moyenne** em média

moyen, -enne [mwajɛ̃, -ɛn] *adj* **1** (*gén*) médio, -a, intermediário, -a **2** (*médiocre*) mediano, -na
 ▶ *nm* **moyen** (*instrument*) meio
 ▶ *nf* **moyenne** média
 ▶ *nm pl* **moyens** (*ressources*) meios, recursos
 • **au moyen de** por meio de, com, mediante
 • **employer les grands moyens** tomar medidas drásticas
 • **en moyenne** em média
 • **il n'y a pas moyen de** não há meio de, não há como
 • **par le moyen de** mediante, por meio de
 • **par tous les moyens** por todos os meios
 ■ **Moyen Âge** Idade *f* Média
 ■ **moyen de communication** meio de comunicação
 ■ **moyen terme** meio-termo

Reproduction 5.18 Article *moyen* de PL

Reproduction 5.19 Article *moyen* de WMF

En analysant l'article présenté par FRE (reproduction 5.17), nous nous rendons compte, tout d'abord, qu'il n'apporte pas la lexie concernée, et c'est peut-être la raison pour laquelle on ne peut pas y accéder directement. Malgré tout, l'apprenant pourrait s'appuyer sur ses informations pour comprendre l'énoncé de départ ; il aurait pu en déduire, tout en faisant abstraction de la forme au masculin « moyen » qui correspond bien à un adjectif dans ce cas, et en interprétant l'équivalent « *média* » en portugais, qui garde d'ailleurs la même polysémie, comme un nom. C'est un vrai paradoxe finalement auquel le manque de données élémentaires, et sans doute l'automatisation des associations faites dans le dictionnaire, nous amènent : en ignorant l'analyse linguistique des données fournies,

c'est-à-dire en nous appuyant seulement sur l'observation des formes possibles et des équivalents, on peut (parfois) trouver la réponse recherchée.

Les deux autres DB, par contre, nous révèlent d'abord l'un des avantages des dictionnaires sur papier qui se perd naturellement avec l'informatisation : la possibilité d'avoir deux formes (l'ajout d'un suffixe, par exemple) pour une seule entrée. La lexie en question est présentée tout de même comme sous-entrée dans les deux articles, ce qui demande une plus grande attention de la part de l'utilisateur.

Cette lecture attentive est certainement requise davantage pour la consultation de l'article de la reproduction 5.18, où les informations sont plus concentrées et surtout abrégées. Il faut remarquer, par exemple, que les sous-entrées sont à peine indiquées, à une seule exception (le nom propre *Moyen Age*) ; de plus, il n'y a pas d'indication de « m » (masculin) ou « f » (féminin) et d'ailleurs il en y a deux fois, avant et après l'équivalent proposé. La première indication renvoyant à la lexie de départ, en français donc, et la deuxième à son équivalent en portugais, ce qui, outre son inutilité pour le lecteur brésilien – il n'a pas besoin d'avoir cette deuxième indication –, n'est pas évident pour l'utilisateur, en rendant la recherche de l'information dans l'article assez ardue. L'équivalent recherché se trouve à la fin de l'article, introduit par un indicateur de sens (« *statistique* ») qui n'est pas mis en évidence. En bref, il s'agit d'un dictionnaire fait pour des sujets assez expérimentés en la matière, mais pas pour des apprenants.

Le contraste des reproductions 5.18 et 5.19 est flagrant. Leur différence est moins pourtant entre les informations fournies qu'entre les façons de les présenter. Ce troisième article semble prendre au sérieux le fait qu'il est fait pour être consulté, et non pas pour être lu entièrement. Les données sont bien disposées et restent sans ambiguïté lors de la consultation. Malgré tout, nous ne pouvons pas nous empêcher de rappeler une remarque déjà faite plus haut : l'emploi du métalangage en langue étrangère pour l'utilisateur, ce qui peut passer inaperçue pour lui (c'est souvent le cas, d'ailleurs) ou alors l'entraver s'il décide de s'appuyer dessus.

En tout état de cause, si cette organisation privilégiant l'aspect polysémique du mot-forme peut compter sur de nombreux recours, linguistiques comme typographiques, afin d'en faciliter la consultation, comme l'atteste notamment la reproduction 5.19, elle est sans doute moins efficace que le dégroupement des lexies. Car les mots-vedettes continuent d'être le principal élément à guider l'utilisateur, et la considération des homonymes implique, pour les DB sur support papier, des articles plus aérés et donc plus faciles à consulter lors d'une activité communicative.

Cela se passe autrement pour les dictionnaires informatisés, dont l'un des atouts incontestés est la possibilité d'accès par les vocables. A ce propos, il est intéressant de

noter que même ceux qui fournissent l'accès par l'unité recherchée tendent à présenter dans le même article d'autres unités, mais avec une hiérarchie différenciée selon l'unité de requête. C'est le cas principalement de BAB, SYS, SEN et REV. Ce procédé a sans doute de retombées positives notamment pour ce qui est de la dimension cognitive, à reprendre donc plus tard.

Pourtant dès que le mot-forme recoupe effectivement plusieurs lexies, ce qui se passe la plupart du temps, le problème à régler reste le même pour ces derniers dictionnaires. De nouvelles stratégies d'accès direct aux lexies étant encore à envisager pour la plupart des dictionnaires en ligne.

Pour ce qui est du commentaire sémantique, deux éléments ressortissent davantage, les équivalents et les locutions. Comme l'unité analysée précédemment, celle-ci correspond elle aussi à un mot plein, à la différence qu'on voit une superposition interlinguistique totale dans ce cas, c'est-à-dire les lexies liées à l'unité de départ (en français) coïncident parfaitement à celles liées à l'équivalence proposée (en portugais). Qu'est-ce qu'apportent pourtant les dictionnaires présentant d'autres éléments ? Présentent-ils des atouts pour ce qui est de l'aide à la compréhension ? Les trois illustrations ci-dessous nous aident à y répondre.

moyenne [mwajɛn] *nf* média. **en**
moyenne em média.

Reproduction 5.20 Article *moyenne* de ME

na posse de todas as suas facultades. **6 moyenne** *nf a* (norme) média; **être plus riche que la moyenne** ser mais rico,-a que a média; **être inférieur/supérieur à la moyenne** ser inferior/superior à média; **être dans la moyenne** estar na média; **b** SCOL (moitié de la note maximale) metade da nota máxima, 50%; **c** (après calcul) média; **la moyenne d'âge** a média de idades; **en moyenne** em média; **d** (vitesse) (velocidade) média; **faire une moyenne de 30 km/h** fazer uma média de 30 km/h. ■ ~ **de locomotion** = ~ **de transport** meio de transporte; **Moyen Âge** Idade Média; **le bas/haut Moyen Âge** a baixa/alta Idade Média. **IDIOMAS la fin justifie les** ~s o fim justifica os meios.

Reproduction 5.21 Acception *moyenne* de VH

moyenne *nf 1* Chose, quantité, état qui tient le milieu entre plusieurs autres: *intelligence au-dessus de la moyenne* ► **média 2** Note égale à la moitié de la note maximale: *avoir la moyenne en histoire* ► **média 3** Nombre obtenu en divisant la somme de plusieurs quantités par leur nombre: *calculer, faire la moyenne* ► **média** ■ **en moyenne**: en évaluant la moyenne ► **em média**

Reproduction 5.22 Article *moyenne* de PC

La reproduction 5.20 illustre un modèle d'article suivi par plusieurs DB consultés. Outre ME, nous trouvons exactement le même article dans les dictionnaires Larousse et HVM, d'autres les suivant de près, comme DOM, DAP, MR, PR et BV. Même si ces articles ne s'appuient pas sur d'autres spécifications, ils sont censés apporter l'information nécessaire pour que le lecteur brésilien comprenne autant l'unité mentionnée plus haut (« la moyenne nationale ») que d'autres, puisqu'il s'agit d'un rare cas où les lexies se recourent

dans les langues mises en rapport. Comme nous l'attestent d'ailleurs les deux autres articles.

Les reproductions 5.21 et 5.22 explicitent l'analyse distributionnelle sur laquelle les articles sont fondés, d'où une plus grande richesse conceptuelle et contextuelle. Ces procédés qui, outre les équivalences, partent, respectivement, d'indicateurs sémantiques et d'exemples traduits et de définitions lexicographiques suivis d'exemples en LE, dévoilent finalement les différentes significations du lemme. Ils renvoient effectivement de la sorte l'utilisateur à d'autres possibilités d'emploi de ce mot et, par conséquent, en élargissent la compréhension. Mais dans un tel cas précisément, l'aident-ils davantage lors de la lecture, où le contexte est déjà défini *a priori*, par le cotexte de départ ? Sûrement non. La même chose pourtant ne peut pas être avancée en ce qui concerne les conséquences cognitives de telles consultations.

Quant aux dictionnaires informatisés, ils tendent à être dans ce cas spécifique plus riches que la plupart des DB sur papier, mais l'aide qu'ils fournissent à l'utilisateur lors d'une activité de compréhension écrite ne dépasse pour autant pas l'aide potentiellement apportée par les autres. Pour les mêmes raisons que nous avons avancées plus haut.

5.4.2.4 L'unité « mettre en place » dans les DB

La quatrième unité à faire l'objet de notre analyse correspond à une locution verbale saisie de l'énoncé suivant : « *Le nouveau dispositif liant la lutte contre l'effet de serre à la protection des forêts, mis en place dans le cadre des négociations internationales sur le climat, devrait aider les Etats...* » pouvant se traduire par « *O novo dispositivo [...] estabelecido, instalado, criado...* ». Il faut dire que cet énoncé présente évidemment d'autres difficultés au lecteur-apprenant que le seul lexique employé. Il s'agit d'une phrase longue, avec des enchâssements divers, qui demande une attention particulière de la part du lecteur.

En ce qui concerne l'unité mise en évidence, elle présente au moins trois caractéristiques dans l'énoncé qui la rend spéciale pour l'apprenant : outre le fait d'être une locution, comprenant un verbe irrégulier, elle correspond bien à une unité à sens dit *liant*, un vrai « prédicat sémantique », selon la terminologie de Polguère (2008), dont le sémantisme est étroitement lié à ses actants, et elle se présente, en l'occurrence, sous la forme passive. Si les dictionnaires sont moins en mesure d'apporter une aide pour l'identification de ce troisième aspect, ils sont susceptibles pourtant de rendre compte des deux premiers, y compris, comme nous l'avons vu à partir d'autres exemples, de la requête par la forme fléchie. Mais que nous apportent les DB du corpus ?

Pour construire le tableau suivant et dégager les spécificités des ouvrages consultés, quatre voies d'accès ont été prévues : le mot *mis* renvoyant au lemme (« mettre »), le nom *place*, le nom *mise* et, notamment pour ce qui est des DB en ligne, la locution toute entière sous sa forme fléchie ou lemmatisée. Puisqu'il s'agit d'une unité dont le sens ne peut pas être compris à partir de ses constituants, nous n'avons considéré que les DB qui apportent cette unité, soit dans sa forme verbale soit dans sa forme nominale.

Tableau 5.14 La microstructure de l'unité « mettre en place »

Mis en place	Commentaire sur la forme		Commentaire sémantique			Autres	Total
	Lemmes (sous lesquels se trouve l'unité)	Classe/Transitivité	I.S.	Equivalents	Exemples		
LM LP LMB	∅	-	-	-	-	-	
ME MM	Mise	✓	∅	✓	∅	-	2
DOM	1 Mettre 2 Place (mise en place)	✓	∅	✓	∅	-	2
DAP	∅	-	-	-	-	-	-
PL	∅	-	-	-	-	-	-
MR	∅	-	-	-	-	-	-
HVM	∅	-	-	-	-	-	-
WMF	Mise	✓	⌘	✓	∅	-	3
PR	Mise	✓	∅	✓	∅	-	2
VH	Place	⌘	✓	✓	∅	-	2
BV	∅	-	-	-	-	-	-
PC	∅	-	-	-	-	-	-
BAB	Mettre en place	∅	✓ (en anglais)	✓	∅	-	2
WOX	∅	-	-	-	-	-	-
FRE	∅	-	-	-	-	-	-
SYS	∅	-	-	-	-	-	-
SEN	Mis (mettre en place) Mettre (mettre en place) Place (mise en place) Mettre en place Mise en place	✓	∅	✓	∅	Renvoi (la forme verbale renvoie à la forme nominale et vice-versa) Dic. anal.	4

REV	∅	-	-	-	-	-	-
Total	(4 x mise), (3 x place), (2 x mettre), (2 x mettre en place), (1 x mis), (1 x mise en place)	5	2	8	0	-	-

De toutes les unités analysées ici, cette locution est la moins présente dans les DB consultés. Et pourtant elle est loin d'être rare dans les écrits français. D'après le corpus constitué par l'Université de Leipzig, déjà mentionné plus haut, les deux mots les plus fréquents accompagnant « mis » sont, respectivement « en » et « place », et le mot « place » a comme voisins collocationnels les plus fréquents « mise » et « en », suivis de près de « mis » et « mettre ». Cette donnée parle tout d'abord, évidemment, de la sélection lexicale faite par les lexicographes, sur laquelle nous n'avons aucune information. Mais elle parle également, et surtout quant aux DB sur support papier, de la microstructure qui ne donne généralement pas de place aux lexies complexes, en tout cas pas de façon satisfaisante pour ce qui touche à la compréhension de l'écrit.

La requête de cette locution dans les DB nous a permis de mettre en lumière, quant au commentaire sur la forme, l'entrée privilégiée quand on a des locutions pouvant se présenter sous une forme tant nominale que verbale. Le nom est de toute évidence la voie d'accès préférée dans ce cas, comme l'atteste le tableau 5.14 : nous avons 7 entrées nominales (« mise » en premier, suivi de « place ») contre 3 verbales (« mettre » et « mis ») si l'on ne considère que les constituants de la lexie. Or, des possibilités de voie d'accès nominal à la lexie, l'une d'elle, « mise » (la plus mentionnée dans le relevé), serait difficilement trouvée par l'apprenant, puisque ce procédé requiert une connaissance morphologique minimum de l'idiome qu'en général ce lecteur n'a pas. L'autre nom par contre ne serait cherché que si le lecteur connaît préalablement la locution, ou autrement dit s'il se rend compte qu'il est en face d'une locution, un paradoxe que nous avons signalé auparavant. La consultation par la forme verbale ne facilite pas davantage l'affaire. Puisqu'il s'agit d'un verbe irrégulier, pour que l'utilisateur consulte l'article « mettre », il doit connaître au préalable les paradigmes de ce verbe.

Cette difficulté pour accéder à la lexie recherchée est renforcée par le manque de renvois au sein des DB, d'abord de la forme flexionnelle au lemme, puis entre les constituants des lexies complexes. Seulement deux dictionnaires répondent à ce besoin : DOM, sur support papier, qui offre deux voies d'accès à la lexie en fournissant au moins le deuxième type de renvoi ; et SEN, disponible en ligne, qui offre toutes sortes d'accès à la locution, outre le fait de renvoyer la forme nominale à la forme verbale et vice-versa. Il se révèle ainsi le plus complet des dictionnaires. Il faut ajouter que ce dernier est le seul à fournir systématiquement la classe et la transitivité des unités, peu importe l'article consulté et

son organisation hiérarchique, précisions que les DB sur papier ne donnent pas pour ce qui est des locutions et des lexies complexes, généralement présentées à la fin des articles. Les deux reproductions ci-dessous nous aident à nous faire une idée sur cette pratique.

met-tre [mɛtʁ(ə)]. *V.t.* 1. Meter, pôr, colocar. 2. Pôr, vestir, calçar. 3. Pôr, adapter. *Mettre le soc à une charrue.* Pôr a relha em um arado. 4. Pôr, dispor, arrumar. 5. Pôr, instalar. 6. Empregar, usar de. 7. Colocar, depositar. 8. Gastar, empregar, demorar, levar (tempo, dinheiro). 9. Provocar, causer, criar. 10. Escrire, apor. 11. Ligar, pôr a funcionar. ■ **se mettre.** *V. pron.* 12. Pôr-se, colocar-se. 13. Tornar-se, ficar. *Se mettre en colère.* Encolerizar-se, ficar com raiva. 14. *Recípr. Fam.* Bater-se, trocar socos. ♦ **Mettre au monde, au jour.** Dar à luz. **Mettre bas, à bas.** Abater. **Mettre dedans.** Enganar. **Mettre en état.** Preparar. **Mettre en place.** Instalar, colocar. **Mettre en lumière.** Expor, tornar notório. **Mettre la main sur quelqu'un.** Prender alguém. **Mettre les bouts.** *Pop.* Dar no pé, cair fora, puxar o carro. **Mettre quelqu'un sur la paille.** Arruinar alguém. **Il y a mis du sien.** Ele deu de si, deu o sangue. **Mettons que.** *Fam.* Admitamos que. **N'avoir rien à se mettre.** Não ter uma roupa (para se vestir decentemente, a gosto). **Ne plus savoir où se mettre.** Não saber mais onde se enfiar. **On les met.** Vamos dar no pé, vamos embora. **Se mettre à.** Começar a, pôr-se a (fazer algo).

Reproduction 5.23 Extrait de l'article *mettre* de DOM

mis

mettre

atacar (*Brasil*), atirar-se a (*Portugal*), esconder, meter

mettre (v.)

apertar, aplicar, aplicar-se, apresentar, aumentar, botar, brigar com (*Portugal*), colocar, comprimir, dar, deitar, dispor, empatar (*Brasil*), empurrar, enfiar, enterrar (*Portugal*), entrar em disputa com (*Brasil*), espremer, estar usando (*Brasil*), forçar, investir, largar, mudar, pôr, pôr, posar, pousar, preparar, providenciar, transformar, trazer, trazer vestido (*Portugal*), trocar (*Brasil*), trocar de roupa (*Portugal*), usar, valer, vestir

mettre (v.) (V+comp)

pôr (*Brasil*), vestir (*Portugal*)

mettre (v.) (V+sur+comp;jeu)

pôr, vestir

mettre (v.) (V+comp--auprès de+comp;V+comp--dans+comp;V+comp--lieu;se+V;V+comp--contre+lieu;V+comp--à l'extérieur de+comp)

meter em (*coloquial*), pôr, vestir

[**mettre**] + comp + sur + comp (v.) (V+comp--sur+lieu)

colocar, pôr

mettre à jour (v.)

recordar (*Brasil*), relembrar (*Portugal*)

mettre à jour (v.) (V+comp)

actualizar, aktualizować, atualizar

...

mettre en paquet (v.) (V+comp)

empacotar

mettre en place (v.)

apresentar, colocar, empossar, instalar, montar, nomear, pôr, pôr, posar, pousar

mettre en pot (v.) (V+comp)
envasar (Brasil), plantar (Portugal)

see also

mettre (v.)
↳ mettable, mise, remettre ≠ demeurer, rester

Reproduction 5.24 Extrait de l'article *mettre* de SEN

Ce manque d'information grammaticale, qui est plutôt ressenti pour certaines unités, notamment celles à sens liant, est aggravé lorsque le commentaire sémantique n'est pas bien fourni. Les exemples illustrant l'emploi des locutions ne sont pas du tout privilégiés dans les DB, comme l'atteste le tableau plus haut, et les indicateurs sémantiques sont assez rares. Nous les avons trouvés dans VH, qui présente souvent une analyse distributionnelle bien détaillée, et BAB, qui compte sur des marqueurs en anglais, deux éléments à reprendre encore plus tard.

5.4.2.5 L'unité « savoir (sachant que) » dans les DB

La dernière unité que nous avons sélectionnée pour analyse est extraite de l'énoncé suivant : « *La [...] (REDD) prévoit de rémunérer les pays qui préservent leurs forêts, sachant que sa destruction contribue pour une part importante (plus de 15%) aux émissions de gaz à effet de serre* » que l'on traduit par « *sabendo que / considerando que / tendo em vista que / uma vez que / pois, etc.* », toutes ces formules introduisant une justification, donc une valeur conjonctive de cause. L'intérêt d'une telle unité pour notre analyse est double. D'une part, il s'agit d'un verbe dont la morphologie est difficilement associée à son équivalent en portugais (*saber*) et dont les formes en discours tendent à s'écarter très souvent du lemme, posant donc une difficulté de reconnaissance au lecteur brésilien qui ne maîtrise pas bien le français. D'autre part, ce verbe se rapproche du rôle joué classiquement par les conjonctions, une catégorie d'unités à laquelle, comme nous l'avons vu au chapitre 4, les apprenants ne s'intéressent pas souvent, mais dont la compréhension est essentielle pour la lecture réussie de certains textes. C'est, en bref, l'occasion de mettre en évidence comment les DB font le lien entre l'abstrait de la langue et son emploi, mais aussi, nous semble-t-il, entre lexicologie et grammaire. Le tableau suivant reprend en détail ce que nous trouvons dans les DB.

Tableau 5.15 La microstructure de l'article « savoir »

Sachant	Commentaire sur la forme					Commentaire sémantique			Autres	Total
	Renvoi au lemme	Lemme	T.P.	Classe	Transitivité	Equivalents	Exemples	Locutions		
LM LP LMB	✓	✓	✓	✓	✓	⌘	⌘	∅	-	7
ME MM	∅	✓	✓	✓	✓	⌘	∅	✓	-	5
DOM	∅	✓	✓	✓	✓	⌘	⌘	✓	D'autres infos sém.	8
DAP	∅	✓	∅	✓	✓	⌘	∅	∅	-	4
PL	∅	✓	✓	✓	∅	⌘	⌘	✓	Renvoi à la conj., schéma actanciel	8
MR	∅	✓	✓	✓	∅	⌘	∅	✓	-	5
HVM	∅	✓	✓	✓	✓	⌘	⌘	✓	-	7
WMF	∅	✓	✓	✓	✓	⌘	⌘	✓	Renvoi à la conj., d'autres infos gramm.	9
PR	✓	✓	∅	∅	∅	⌘	∅	✓	Renvoi à la conj.	5
VH	∅	✓	✓	✓	✓	✓	⌘	✓	I.S.	8
BV	∅	✓	✓	✓	✓	⌘	∅	✓		6
PC	∅	✓	∅	✓	✓	⌘	⌘	✓	Déf. en fr., renvoi à la conj., note d'emploi, marque d'usage	9
BAB	✓	✓	∅	∅	∅	⌘	∅	∅	Equiv. en anglais	4
WOX	∅	✓	∅	∅	∅	⌘	∅	∅	Syn. en fr., équiv. en d'autres langues et conj.	5
FRE	∅	✓	∅	∅	∅	⌘	∅	∅	Syn. en français	3
SYS	✓	✓	∅	✓	∅	⌘	∅	∅	-	4
SEN	✓	✓	∅	✓	✓	⌘	∅	✓	dic. analogique	7
REV	✓	✓	∅	✓	∅	⌘	⌘	∅	-	5
Total	8	21	12	17	13	21	10	12		

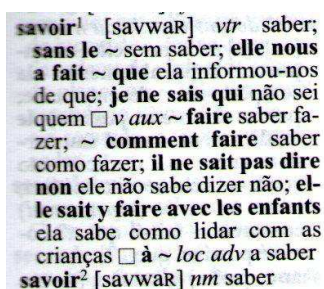
Cette unité se révèle assez particulière dès le premier coup d'œil dans le tableau 5.15, vu que tous les DB fournissent le lemme correspondant ainsi que des équivalents, mais presque aucun dictionnaire ne présente la lexie recherchée, c'est-à-dire l'emploi du verbe

au participe présent à valeur conjonctive tel qu'il apparaît dans l'énoncé de départ. Cela n'est pas forcément un obstacle à la compréhension par l'utilisateur, mais l'aide sans doute beaucoup moins que ce que laisse supposer la présence de l'article.

En ce qui concerne le commentaire sur la forme, nous constatons encore une fois que rares sont les DB qui permettent l'accès à l'article par la voie du mot fléchi, comme le font les dictionnaires Larousse et PR, du côté des DB imprimés, et BAB, SYS, SEN et REV, du côté des DB en ligne. Or un tel manque pose déjà un problème sérieux à l'apprenant qui, ne connaissant pas les paradigmes de ce verbe irrégulier, ne trouvera jamais l'article concerné lors de sa consultation.

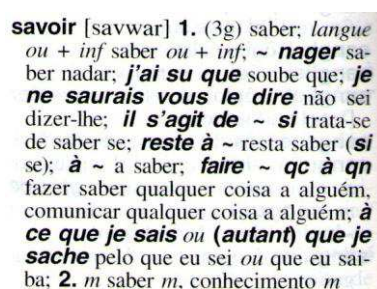
Quant aux autres informations parlant de la forme, nous soulignons en particulier la présence de la classe, notamment pour les DB qui ne prévoient qu'un seul équivalent en portugais et qui n'apportent pas d'autres éléments sémantiques, tels que des synonymes en français ou en d'autres idiomes, trouvés essentiellement dans des DB en ligne (à l'exemple de BAB, WOX et FRE), ou des définitions lexicographiques, comme dans PC. Ces éléments, même s'ils ne jouent pas tout à fait le même rôle que les indications sur la forme, peuvent combler en large mesure ces lacunes.

Pour ce qui est du commentaire sur les significations présentes dans l'article, outre le manque d'équivalent relatif à l'unité lexicale concernée, nous constatons une fois de plus l'absence d'exemples dans la moitié des DB. Plus précisément, 52 % des DB dans ce cas n'en fournissent pas. Or s'ils ne semblent pas être essentiels pour la compréhension de certaines unités, notamment pour celles qui correspondent aux *noms sémantiques* selon la classification de Polguère (2008), pour les unités à sens liant comme les dits *prédicats sémantiques*, ils deviennent souvent essentiels et leur rôle dépasse très souvent celui de la confirmation du sens. Pour ce type d'unité, les exemples peuvent, entre autres, d'abord illustrer les flexions possibles du lemme en discours, et apprendre à l'utilisateur, sans recourir au métalangage, qu'il s'agit bien d'un *participe présent*. Ensuite, ils informent sur les actants, les constructions possibles de l'unité, données qui ne sont pas à négliger. Examinons les reproductions ci-dessous.



savoir¹ [savwar] *vtr* saber; **sans le ~ sem** saber; **elle nous a fait ~ que** ela informou-nos de que; **je ne sais qui** não sei quem □ *v aux ~ faire* saber fazer; ~ **comment faire** saber como fazer; **il ne sait pas dire non** ele não sabe dizer não; **elle sait y faire avec les enfants** ela sabe como lidar com as crianças □ **à ~ loc** adv a saber **savoir**² [savwar] *nm* saber

Reproduction 5.25 Article *savoir* de HVM



savoir [savwar] **1.** (3g) saber; *langue ou + inf* saber *ou + inf*; ~ **nager** saber nadar; **j'ai su que** soube que; **je ne saurais vous le dire** não sei dizer-lhe; **il s'agit de ~ si** trata-se de saber se; **reste à ~** resta saber (*si se*); **à ~** a saber; **faire ~ qc à qn** fazer saber qualquer coisa a alguém; **à ce que je sais ou (autant) que je sache** pelo que eu sei *ou* que eu saiba; **2.** *m* saber *m*, conhecimento *m*

Reproduction 5.26 Article *savoir* de PL

En nous concentrant seulement sur les exemples illustrés par la reproduction 5.25, nous identifions d’abord deux types de constructions possibles – comme verbe transitif et comme verbe auxiliaire –, ainsi que deux formes paradigmatiques du lemme, l’infinitif et le présent de l’indicatif, et au moins 3 significations. La reproduction 5.26 présente à peu près les mêmes données en ce qui concerne les significations et les constructions envisagées, à la différence que cet article s’appuie en outre sur des informations schématiques (« *faire savoir qc à qn* »), ce qui requiert de l’utilisateur une certaine expertise linguistique. Il faut ajouter également que, malgré tout, ce dernier cas présente une microstructure assez confuse en ne distinguant pas nettement les exemples des locutions et les différentes lexies présentées.

Du côté des dictionnaires en ligne, REV est le seul à fournir des exemples traduits en portugais. Il peut renseigner sur certaines constructions et formes paradigmatiques du verbe concerné. Pourtant, son organisation reste assez aléatoire et ses exemples tendent, d’abord, à se recouper, et ensuite à illustrer un langage plutôt familier et d’un registre « oral », tels que : « *savez-vous faire ça ?* », « *je ne sais pas* », « *je ne sais pas si ma mutuelle...* », etc. Il reste là d’ailleurs un autre sujet sur lequel nous reviendrons plus tard.

Par ailleurs, il y a des DB qui donnent la préférence aux locutions. Elles sont signalées effectivement dans 57 % des DB consultés selon le tableau plus haut. Leur présence n’est pour autant pas exhaustive et, à l’exception de rares ouvrages, elles sont loin de répondre de façon satisfaisante au besoin de l’utilisateur. A titre de comparaison, voyons les quatre articles ci-dessous.

sa.voir [savwar] vt saber. • nm conheci-
mento, saber. à **savoir** isto é, a saber.
faire savoir anunciar, comunicar. Veja
nota em **ne**.

Reproduction 5.27 Article *savoir* de ME

savoir¹ saber; conhecer; *faire* — comunicar,
informar; *je ne sache pas* não me consta; *je sais*
à quoi m'en tenir sei como agir; *que je sache*
pelo que sei; *conj.* quer dizer; à — quer dizer.
(*Conj.*54.)
savoir² s.m. saber.

Reproduction 5.28 Article *savoir* de PR

sa-voir [savwar]. *V.t.* 1. Saber. 2. Poder (no *cond.* e em frase *neg.* só com *ne*). ♦ **À savoir, savoir.** Isto é. **Ça se saurait.** Isso seria sabido (se fosse verdade). **Nous croyons savoir que.** Cremos que. Emprega-se quando a informação não é totalmente segura. **Que je sache.** Que eu saiba. **Qui sait?** Quem sabe? **Vous n'êtes pas sans savoir que.** Você não ignora que. • *S.m.* 3. Saber, ciência, cultura, instrução.

Reproduction 5.29 Article *savoir* de DOM

savoir¹ [savwar] *nm* (*érudition*) saber, conhecimento

savoir² [48] [savwar] *vt* 1 (*gén*) saber, conhecer: **sais-tu la vérité?** você sabe a verdade? 2 (*au conditionnel et en tour négatif*) poder: **rien ne saurait m'en empêcher** nada poderia me impedir

► *vi* (*avoir de l'expérience*) saber

► *vpr* **se savoir** saber que está, reconhecer-se: **il se sait perdu** ele sabe que está perdido

• **à savoir** a saber, isto é

• **en savoir long sur qqch** estar muito bem informado sobre algo

• **ne pas savoir de quoi il retourne** não saber o que está acontecendo

• **pas que je sache** não que eu saiba

• **savoir gré** ser grato, -ta, ser reconhecido, -da

• **savoir par cœur** saber de cor

Reproduction 5.30 Article *savoir* de WMF

La reproduction 5.27 nous montre l'article le moins fourni en termes de locutions, nous en trouvons 2 au total. A son côté, nous pouvons placer les dictionnaires sur support papier MR et HVM, tous les deux ne présentant qu'une seule locution, ainsi que PL, BV et PC, tous avec 3 locutions. Ensuite, l'article illustré par la reproduction 5.28, qui s'appuie essentiellement sur la présentation de lexies complexes, en compte 5 au total, suivi de près des articles illustrés, respectivement, par les reproductions 5.29 et 5.30, tous les deux avec 6 locutions. Quant aux dictionnaires disponibles en ligne, il n'y a que SEN qui présente des locutions lorsque la requête se fait par le lemme « savoir » (ou « sachant »). Mais dans ce cas, il n'est pas plus fourni que les autres, apportant seulement 2 locutions.

Outre leurs différences d'organisation, ces dictionnaires attirent notre attention par deux autres faits. D'abord la sélection du contenu affiché par les articles varie énormément d'un dictionnaire à l'autre. Que privilégient-ils lors de ce découpage ? Sur quels supports linguistiques s'appuient-ils pour en tirer les unités lexicales ? Nous pouvons supposer que certaines unités ne sont pas aussi courantes que d'autres, au moins dans les documents écrits de large diffusion. En deuxième lieu, les lexies complexes en général ne font pas l'objet de descriptions approfondies en ce qui concerne leur emploi et leur valeur discursive. Dans les illustrations ci-dessus, l'article de la reproduction 5.29 est le seul à apporter, à la suite d'un équivalent, des commentaires qui traduisent ce type d'analyse (voir, par exemple, l'unité en gras « nous croyons savoir que »). Dans ce sens, le dictionnaire semibilingue PC présente évidemment de nets avantages, car il fournit une définition avant de présenter l'équivalent. Pour bien en tirer profit, comme on le sait, l'utilisateur doit pourtant s'efforcer de lire en français... tandis qu'il s'efforce déjà de lire le texte de départ.

Avant de conclure cette analyse, regardons le seul des articles consultés à apporter l'équivalence à l'unité de départ.

savoir /savwar/ 1 nm a) (érudition) erudição f, saber; b) (science) saber, ciência f; le ~ et l'expérience o saber e a experiência; les ~s et les savoir-faire os saberes e as técnicas. 2 vtr a) (connaître) conhecer, saber [vérité, réponse]; ~ qch par cœur saber de cor; ~ que saber que; je sais qu'elle est pauvre eu sei que ela é pobre; elle sait bien que ela sabe muito bem que; je la savais triste eu sabia que ela andava triste; ~ quand/pourquoi saber quando/porquê; ~ qui/ce que saber quem/o que; tu sais ce que tu veux, ou non? sabes o que queres, ou não?; ne l'écoute pas, elle ne sait plus ce qu'elle dit não a ouças, ela já não sabe o que diz; ~ qch sur qn saber algo sobre alg; il ne sait rien de ou sur moi ele não sabe nada sobre mim; la douleur, elle en sait quelque chose ela sabe o que é a dor; va ou allez ~!, qui sait! quem sabe!; on ne sait jamais nunca se sabe; fais-moi ~ si informa-me se; parler sans ~ falar sem saber; sans le ~ sem saber; pas que je sache que eu saiba não; elle a fait ~ que ela informou que; je l'ai su par elle eu soube-o por ela; ~ le chinois saber chinês; on la savait riche sabia-se que ela era rica; reste à ~ si resta saber se; on croit ~ qu'elle est à Paris supõe-se que ela esteja em Paris; on ne leur savait pas d'ennemis não se lhes conhecia inimigos; sachant que sabendo que; sachez que fumer est interdit dans le bureau fique/fiquem a saber que é proibido fumer no escritório; il a menti, et que sais-je encore! ele mentiu, e sei lá que mais!; la personne que vous savez, qui vous savez você sabe/vocês sabem quem; je ne sais qui não sei quem; tu viens ou pas, il faudrait ~! vens ou não? gostava de saber!; tu en sais des choses!

Reproduction 5.31 Extrait de l'article *savoir* de VH

La reproduction ci-dessus nous montre effectivement un article assez exhaustif et, par conséquent, plus pénible à consulter en raison de son support papier. Ce problème est facilement réglé si l'on pense à une version informatisée de ce DB, avec la possibilité de requêtes multiples.

A part cette question, VH se révèle en effet un DB assez particulier. Outre ses caractéristiques déjà décrites auparavant, telles que la présence des synonymes jouant le rôle d'indicateurs sémantiques et la présence des cooccurrents à la suite des équivalences proposées, il est extraordinairement riche de morceaux discursifs, plus précisément de cotextes, parmi lesquels on trouve « *sachant que* » et la traduction en portugais. Ce contenu, où l'on voit se mélanger des exemples et des locutions de toutes sortes, apporte sans doute davantage que les autres DB consultés un soutien plus sûr au lecteur, en

répondant à quelques-uns des besoins dont nous parlions plus haut. Il s'appuie en effet sur le matériel langagier pour construire son article et l'offre généreusement à l'utilisateur.

Ceci dit, comme la plupart des DB, il se fonde essentiellement sur la mise en équivalence. Certes pas seulement entre les unités prises isolément comme le font d'autres DB, mais sur la traduction d'énoncés, de petits fragments de discours, comme d'ailleurs peuvent bien le faire les traducteurs automatiques (certains d'entre eux attachés aux DB en ligne analysés dans la présente recherche). Or, si un tel procédé peut se révéler satisfaisant pour la compréhension de l'écrit dans de nombreux contextes, il peut rester quand même fallacieux dans certaines situations à défaut d'autres explications sémantiques et d'emploi. Car la traduction, comme nous l'avons vu auparavant, ne remplace pas toujours l'explicitation du sens. Nous pensons particulièrement à l'emploi de certaines conjonctions, et, plus largement, à d'autres tournures langagières jouant le rôle d'articulateurs du discours, à propos desquelles, nous semble-t-il, il serait utile au lecteur de pouvoir bénéficier d'une analyse plus conceptuelle.

5.4.2.6 Synthèse de l'appréciation de la microstructure

La description et notamment la mise en rapport des articles analysés nous ont permis de dégager quelques remarques plus générales sur la composition de la microstructure des DB, ainsi que quelques pistes pour l'étape suivante de notre travail. Ces deux procédés ont été fondamentalement orientés par les difficultés spécifiques aux apprenants de FI brésiliens et leur situation d'emploi de DB et ne peuvent donc pas être dissociés de ce cadre de départ.

Les DB présentent, comme nous l'avons constaté par l'analyse approfondie de leur microstructure, des décalages importants les uns par rapport aux autres. Au contraire pourtant de ce que des conclusions plus hâtives pourraient amener à croire, ces décalages ne sont pas dus, au moins pas nécessairement, à la différence de support (DB sur papier X DB en ligne) ni à la particularité de leur projet initial (le public envisagé et les objectifs annoncés), du moins pas toujours. Si cela est vrai pour certains ouvrages, ce n'est pas le cas pour tous les exemplaires examinés, notamment ceux qui promettent de remplir plusieurs fonctions pour un public aussi diversifié que les sujets brésiliens se servant de la langue française.

En ce qui concerne alors la différence de support, à part la manière d'accéder aux articles, les DB informatisés mis en analyse ont révélé, de façon générale, une microstructure moins riche que la plupart des DB sur support papier. Cela se vérifie autant dans le

« commentaire sur la forme », tout ce qui accompagne traditionnellement l'entrée ou les sous-entrées des articles, que dans le « commentaire sémantique ».

Ces dictionnaires n'apportent jamais la *transcription phonétique* des unités et ne fournissent pas tous leur *catégorie grammaticale* (plus précisément, nous l'avons remarqué sur BAB, WOX et FRE) ni la *transitivité* pour les unités verbales (SEN est la seule exception). Quant aux données relatives à l'explicitation des significations, elles sont fondées notamment sur la mise en équivalence des unités, n'apportant généralement pas d'indicateurs contextuels (à l'exception de WOX), ni d'exemples d'emploi (à l'exception de REV) ni encore de locutions (à l'exception dans ce cas de SEN), pour ne mentionner que quelques éléments intégrant très souvent la microstructure de DB. Certes, quelques-unes de ces données ne sont pas très utiles à l'utilisateur qui cherche à comprendre le sens d'une unité lexicale, ainsi la transcription phonétique, ou même parfois l'indicateur de contexte. Pourtant d'autres données se révèlent effectivement essentielles dans certains cas, comme la classe, les exemples et les locutions. A propos de ces dernières, il faut ajouter que, pour ce genre de dictionnaire, qui requiert une requête pour permettre l'accès à l'article, il s'avère fondamental qu'elles viennent comme sous-entrées, c'est-à-dire qu'on puisse y accéder par leurs constituants, puisque l'utilisateur, qui ne connaît justement pas la lexie, la recherchera difficilement autrement. La même remarque s'applique aussi finalement à tous les mots pris en discours dont la forme se distingue du lemme. Dans ce sens, WOX et FRE sont les dictionnaires disponibles sur le Web les moins recommandés pour l'apprenant débutant, alors que, sur tous ces aspects, SEN est sans aucun doute le plus recommandable des DB en ligne.

Les autres données fournies par certains DB en ligne, telles que par exemple des synonymes en langue française (FRE), en anglais (BAB) et en d'autres idiomes (WOX) peuvent constituer sans doute des atouts par rapport aux ouvrages plus traditionnels, dans la mesure où elles offrent des éléments sur lesquels le lecteur peut bien s'appuyer pour comprendre l'unité lexicale. Il ne nous semble pas pour autant que ces données puissent suppléer celles mentionnées plus haut.

Dans l'ensemble des DB, pour ce qui est de l'examen de l'accès aux unités et de la composition des articles, chaque unité analysée nous a permis de souligner leurs caractéristiques les plus marquantes, ainsi que les aspects dont l'étude lexicographique est à approfondir à une autre occasion.

Tout d'abord, nous avons constaté que l'accès aux unités de compréhension, simples ou complexes, mises en relief ici peut poser de réelles difficultés à l'utilisateur concerné. Cela comporte deux aspects : premièrement, la plupart des DB ne prévoient pas d'accès à l'article par des formes fléchies telles qu'elles apparaissent en discours, en demandant donc à l'utilisateur qu'il sache convertir les vocables en lemmes ; deuxièmement, ils

tendent à ne prévoir qu'une seule voie d'accès aux unités complexes (polylexicales), généralement le *nom*, au détriment d'une variété de voies d'accès et de renvois entre les articles. Or, ces deux procédés révèlent que la majeure partie des dictionnaires analysés ne prend pas en considération les particularités de l'apprenant-lecteur dont la maîtrise insuffisante des règles morphologiques de la LE et la non familiarité avec cette langue est telle qu'il ne peut interroger s'il est en face d'une unité à plus d'un mot.

En ce qui concerne l'accès par des formes fléchies, l'examen partant des verbes « rejoindre » (*rejoint la moyenne*) et « savoir » (*sachant que*) nous a montré que seulement 38 % des dictionnaires assurent cette possibilité. Parmi les dictionnaires sur support papier, nous avons vu que les Larousse (LM, LP et LMB) l'assurent systématiquement, et que PR (pour le verbe « savoir ») la prévoit pour certains verbes. Alors que, parmi les dictionnaires disponibles en ligne, presque tous les DB renvoient au lemme si l'on envoie la requête par les mots-formes, comme l'attestent BAB, SYS, SEN et REV, une caractéristique, il faut le souligner encore, essentielle pour les dictionnaires électroniques.

Pour la compréhension des lexies complexes illustrées ici, respectivement, par les locutions *au moment où* et *mettre en place*, le problème peut se révéler encore plus grave. En effet ce type d'unité pose deux difficultés supplémentaires à l'utilisateur : outre le fait qu'il peut ne pas supposer qu'il s'agit d'une unité lexicale complexe, à plus d'un constituant, il peut faire sa recherche par l'un des constituants qui n'a pas été prévu par le dictionnaire, ne reconnaissant par exemple pas le *nom*. Aussi trouvons-nous la locution *au moment où* très souvent sous l'article « moment », mais non pas sous le mot « où » ; de même que la locution *mettre en place* n'est souvent trouvée que sous l'article « place ». Les seuls DB à prévoir plus d'une possibilité d'accès dans ce cas sont les dictionnaires DOM (imprimé) et SEN (en ligne), notamment pour ce qui est de la locution verbale. Quant à la locution conjonctive, aucun DB ne présente effectivement pas cette locution sous l'article analysé, à savoir « où ». Pourtant à la différence d'autres cas, elle pourrait être déduite à partir de la compréhension de la signification de ce mot, à condition que les informations soient complètes, comme nous l'avons vu.

A la suite de l'accès aux lexies, nous soulignons ce que nous avons pu observer des commentaires sur la forme, notamment sur la *transcription phonétique* et la *classe grammaticale*. De façon générale, les DB sur support papier fournissent la *transcription phonétique* (à l'exception de DAP et PC), tandis que les DB sur le Web n'en fournissent pas, comme nous le disions plus haut. L'absence de cette information, surtout dans les DB sur papier (puisque l'on doit connaître l'alphabet phonétique international pour bien en tirer profit), ne semble pour autant pas dévaloriser les ouvrages pour ce qui est de l'aide à la compréhension écrite, d'autant plus qu'on n'a jamais, dans ce cas, d'accès aux signifiants

sonores des unités de sens toutes entières, mais seulement aux lemmes. L'indication de la classe des mots ainsi que de la transitivité verbale, par contre, est très souvent essentielle pour cet usager. D'une part, ces informations aident fréquemment à distinguer les unités de sens, et d'autre part, elles aident l'usager à comprendre l'organisation même de l'énoncé qu'il est en train de lire. La plupart des DB analysés les apportent : 85 % fournissent la classe (à l'exception de BAB, WOX et FRE, tous en ligne) et 76 % la transitivité (à l'exception de MR, imprimé, et de BAB, WOX, FRE et SYS).

Malgré tout, il reste le défi du *métalangage*, c'est-à-dire de la meilleure façon de transmettre ces données à l'usager cible de façon qu'il puisse en tirer un profit optimal. En ce sens, deux remarques peuvent déjà être avancées : d'abord, les dictionnaires seraient davantage adaptés à l'apprenant s'ils apportaient ces informations en LM ; deuxièmement, en ce qui concerne notamment la transitivité verbale, ils feraient mieux s'ils explicitaient l'information grammaticale, c'est-à-dire les éléments participant au schéma actanciel des mots à sens liant, à l'exemple de ce que fait déjà très souvent SEN. En outre, de tels procédés devraient être étendus également aux lexies complexes, unités lexicales à part entière.

Quant au commentaire sémantique, l'analyse des différents articles nous a montré que l'équivalence interlinguistique est l'information privilégiée par les DB de façon générale. En même temps, nous savons qu'elle n'est pas très utile la plupart du temps si elle vient toute seule. Moins le lecteur maîtrise la LE, plus il a besoin de repères, d'autres sortes de supports sémantiques complétant la mise en équivalence. Certains DB emploient alors des éléments tels que les *indicateurs sémantiques*, les *commentaires explicatifs* et les *exemples traduits*, chacun jouant finalement un rôle spécifique et le plus souvent non transférable de l'un à l'autre. Mais lesquels sont les mieux adaptées à l'apprenant-lecteur ? Sont-ils tous essentiels ?

L'examen particulier des articles « où » et « rejoindre » nous a amenée à réfléchir sur l'utilisation des *indicateurs sémantiques* (ou *contextuels*) employés particulièrement par les dictionnaires Larousse, PL, HVM, WMF, VH et WOX (ce dernier disponible en ligne). Ces éléments précèdent les équivalents et sont censés donc guider l'utilisateur du DB au sein des articles lors du choix de la lexie. Fondés le plus souvent sur des mots ayant une corrélation de sens avec le lemme (des synonymes, des hyperonymes ou alors des données plutôt conceptuelles) ou moins souvent sur des cooccurrents, toujours en LE (la langue de départ), ils essaient d'amenuiser les lacunes définitionnelles tout en circonscrivant un certain contexte. Pourtant ils se révèlent assez problématiques et moins évidents à l'apprenant que d'autres recours. En effet, ils posent d'abord le problème de la compréhension, c'est-à-dire l'utilisateur du DB ne connaissant pas suffisamment la langue de départ peut avoir du mal à les comprendre, à l'exemple de la difficulté qu'il éprouve

lors de la consultation d'une définition lexicographique dans un dictionnaire monolingue ou semibilingue. Ensuite, le rapport qu'on établit entre les indicateurs et le lemme pour définir la lexie n'est pas toujours clair. Par conséquent, ils n'aident pas à guider l'utilisateur, mais bien souvent ils sont compris après la lecture d'autres données tels que les équivalents eux-mêmes et les exemples. Enfin, ils posent aussi le problème, déjà évoqué auparavant lors de l'analyse de la macrostructure, de restreindre trop l'emploi de l'unité, à la différence des énoncés définitoires classiques. En bref, c'est le défi de la définition du contexte qui se pose, à la fois nécessaire et contraignante : quel contexte finalement faudrait-il privilégier dans les dictionnaires à portée générale ? Si l'on a recours à ce type de données, il s'avère sans doute important de s'appuyer sur une analyse distributionnelle de l'unité assez riche et sur une description détaillée, comme nous le montre, par exemple, VH (dictionnaire abrégé). Ceci dit, il ne nous semble pas que des articles aussi longs soient vraiment pratiques à consulter lors de l'activité de compréhension, et surtout pas lorsqu'on n'a pas l'aisance du lecteur expérimenté dans la LE.

Le dictionnaire DOM apporte, dans ce sens, des solutions plus à même de pallier les carences de l'apprenant débutant en LE. Il fournit très souvent, d'une part, plus d'un équivalent en portugais pour une même lexie, ce qui aide déjà à délimiter la signification et montre une palette d'emplois possibles pour l'unité concernée, et d'autre part, de brefs commentaires explicatifs en LM (généralement après les équivalents). Les dictionnaires Michaelis procèdent un peu de la sorte (voir l'analyse de l'article « où » notamment), à la différence qu'ils tendent à présenter des explications plus longues, entremêlées d'exemples, ce qui oblige l'utilisateur à s'écarter davantage de son activité principale. Il faut noter, en plus, qu'ils privilégient de façon générale les informations intéressant davantage l'activité d'expression, et non pas la compréhension.

Enfin, les DB peuvent avoir recours à des exemples suivis de leur traduction. Ils jouent très souvent un rôle de confirmation du sens, complémentaire donc des équivalents proposés, et deviennent essentiels lorsque l'aspect grammatical joue davantage sur le sémantisme de l'unité concernée. Cela se passe en particulier lorsqu'on a affaire à deux sortes d'unités : les unités grammaticales (les mots outils, tels que « où ») et les unités à sens liant (telles que « rejoindre », « mettre en place » et « savoir »). Si dans notre étude, nous les avons trouvés dans à peine la moitié des dictionnaires analysés, soit 47% des ouvrages (les DB Larousse, Michaelis, HVM, WMF, VH, PC et REV, ce dernier en ligne), ils ne répondent pourtant pas toujours aux besoins du lecteur. D'abord, comme nous l'avons constaté, les exemples ne sont pas représentatifs du langage écrit (voir l'analyse des articles « où » et « savoir »), deuxièmement, très souvent ils n'illustrent pas les lexies complexes (voir l'analyse de l'article « mettre en place »). S'ils restent certes essentiels pour la compréhension de certaines unités – et sont d'ailleurs reconnus comme tels par les

apprenants eux-mêmes – ils sont encore à adapter si l'on envisage un projet dictionnaire destiné à la lecture en LE.

5.5 Analyse et appréciation de l'aspect relatif à l'aide cognitive

L'autre versant intéressant notre étude des DB concerne l'aide qu'ils sont en mesure d'apporter à l'apprentissage à proprement parler. Nous essayons plus précisément de repérer leurs atouts ainsi que leurs faiblesses en tant que support pour l'exploration lexicale et l'acquisition d'un « savoir-travailler » sur les unités lexicales. Fondés sur des considérations développées au cours des chapitres précédents (spécialement dans le deuxième chapitre), ainsi que sur la description des articles que nous venons de présenter, nous relevons cinq points à examiner : le commentaire sur la forme, les critères du dictionnaire pour établir les articles (polysémie vs homonymie) et leur organisation interne, les éléments informant sur les rapports de cooccurrence des lexies, les éléments informant sur les rapports paradigmatiques, et les éléments culturels. L'étude de ces aspects s'appuiera prioritairement sur les articles déjà analysés, sans pour autant s'y restreindre.

5.5.1 Le commentaire sur la forme et les informations morphosyntaxiques

Les informations relatives au signifiant, ainsi qu'à la fonction lexicale ou à la « syntaxe » des lexèmes (vue ici spécialement par la transitivité verbale) sont réunies, comme nous l'avons vu, sous l'entrée des articles, juste après le mot-vedette. On le fait de la sorte traditionnellement dans les dictionnaires dits de langue, c'est-à-dire non spéciaux (cf. chapitre 3), parce qu'ils sont censés informer sur plusieurs aspects linguistiques. Mais aussi parce qu'il faut pouvoir reconnaître la *forme* lexicale et ses fonctions discursives pour avoir accès aux données sémantiques. Cette constatation, aussi banale soit-elle, prend des contours différents lorsqu'on est en situation d'apprentissage d'une LE, car la manière dont le dictionnaire présente ce type d'information peut conditionner l'accès même à l'information. Nous pensons spécialement aux situations où une distinction importante est à faire, par exemple, entre les catégories grammaticales ou la transitivité des verbes. A part cet aspect lié de toute façon à la facilitation de l'accès à l'information, le commentaire sur la forme joue également, pour l'apprenant, un rôle essentiel pour l'acquisition des savoirs linguistiques, ce qui nous intéresse davantage ici.

Comme nous l'avons vu précédemment, ces informations se traduisent dans la plupart des DB consultés par la *transcription phonétique* du lemme, la *classe*, accompagnée du genre si besoin est, et la *transitivité* pour les verbes. Que pouvons-nous avancer alors pour chacune de ces données en ce qui concerne essentiellement la dimension cognitive des DB ?

La transcription phonétique, donnée plus systématiquement par les DB sur papier (à l'exception de DAP, PR et PC, ce dernier destiné manifestement à des apprenants) et jamais par les dictionnaires consultés en ligne, deux constatations particulières nous amènent à mettre en cause son réel intérêt pour l'apprentissage d'un public aussi diversifié que celui de FI.

Tout d'abord, le fait que pour bien y tirer profit, l'utilisateur doit d'abord maîtriser l'alphabet phonétique, ce qui, pour la plupart des étudiants concernés, non spécialistes en langues, est certainement très rare. En effet, d'une part, les enseignements en LE ne tendent en général pas à privilégier ce type de savoir, qui reste restreint le plus souvent aux étudiants suivant une filière consacrée aux langues modernes ; d'autre part, leur expérience d'apprentissage du français se limite dans ce cas à l'acquisition d'une compréhension écrite. Les quelques notions de phonétique du français qu'ils ont en mesure d'avoir en classe ne sont pas suffisantes pour apprendre à lire ces transcriptions et ne passent d'ailleurs pas par là¹⁵⁰. Le problème ne semble pas être réglé par ailleurs par les dictionnaires se servant d'une transcription adaptée à la langue d'arrivée, ne faisant donc pas usage de la codification internationale, comme le font systématiquement MR et BV décrits auparavant. Si elle s'applique bien à certaines unités, celles dont les phonèmes existent dans les deux idiomes mis en rapport, elle devient inapplicable dans les cas où des phonèmes sont inexistant dans la langue d'arrivée, n'assurant définitivement plus sa fonction¹⁵¹.

La deuxième constatation concerne le fait que les transcriptions phonétiques présentées dans les dictionnaires sont restreintes aux lemmes, et n'informent donc pas la plupart du temps sur l'unité lexicale à proprement parler (les lexies complexes, polylexicales) ni évidemment sur la forme réelle que les mots prennent en discours (les paradigmes flexionnels ou dérivationnels). Si le signifiant sonore, comme nous le montre surtout la recherche de Pietrarória (1997) commentée au deuxième chapitre, a sans doute des effets sur la reconnaissance des formes et son traitement sémantique ultérieur, cela se passe lors de la lecture, où l'apprenant, maîtrisant mieux la langue, s'appuie notamment sur la

¹⁵⁰ Cela se vérifie également, selon les informations auxquelles nous avons eu accès, dans les expériences menées en Europe sur l'intercompréhension et l'enseignement simultané en plusieurs langues apparentées.

¹⁵¹ Comparer, par exemple, les entrées *cœur* dans ces deux DB. Le petit, MR, le transcrit comme « kêr » ou [ker] s'il est lu par un Brésilien, tandis que PR le transcrit comme « keur », qu'on lira sans doute comme [keur].

« syntagmatisation » des mots. C'est un tel procédé qui est aussi à la base de l'aide fournie à l'apprenant de FI ou des enseignements d'intercompréhension lorsque l'enseignant oralise le support verbal écrit.

Cela dit, l'information à propos de la forme phonétique des mots n'est pas tout à fait à mépriser pour ce qui est de l'apprentissage du lexique ni de la dimension cognitive des DB. Si les dictionnaires sur papier présentent effectivement de grandes limitations dans ce cas, la situation change complètement si l'on considère les dictionnaires électroniques. L'un des atouts de ces derniers est de pouvoir fournir la *prononciation sonorisée* des unités lexicales, comme le font, entre autres, les versions informatisées des dictionnaires monolingues, mais également REV et DAFLES (le dictionnaire multifonctionnel commenté au troisième chapitre). Une avancée à ce propos serait de fournir désormais, outre la prononciation de l'unité lexicale, celle de petits morceaux de discours, des illustrations de l'oralité à la manière des exemples de l'emploi apportés par les articles.

Pour ce qui est de l'indication de la classe de la lexie, elle est toujours essentielle sous tous les aspects. A part donc ce que nous avons déjà avancé avant, nous rappelons qu'elle constitue un savoir de base pour l'apprenant débutant, qui progresse d'autant plus vite qu'il identifie les différentes « parties du discours » de façon automatique lors de la lecture. A ce propos, il faut rappeler que la plupart des DB donnent la classe de la lexie de manière constante, à l'exception de certains dictionnaires auxquels on accède sur Internet, tels que BAB, WOX et FRE qui n'indiquent jamais une telle donnée. Deux conséquences alors en découlent : dans le meilleur des cas, ils ne renforcent pas un savoir qui est à peine déduit par l'apprenant, dans le pire des cas, surtout s'ils ne s'appuient pas sur d'autres recours que les équivalents, ils ne font pas la distinction entre des homonymes, ce qui peut prêter à confusion lors de la construction du sens.

Malgré tout, certaines adaptations, notamment pour ce qui est de l'assimilation du métalangage, sont aussi à prévoir pour notre usager cible afin de rendre l'information plutôt explicite pour lui. Outre le fait que l'on peut se servir de la langue maternelle pour l'indiquer (comme le font déjà DAP, DOM, MR, PR et BV), et éviter ainsi les abréviations, d'autres données pourraient favoriser la compréhension du métalangage employé. Si les mots lexicaux types, tels que notamment les noms, les verbes, les adjectifs et les adverbes, sont généralement bien compris par l'utilisateur, d'autres sont certainement moins évidents pour lui, tels que les mots grammaticaux. A l'indication de ceux-ci d'autres données pourraient être ajoutées afin de fournir ce support qui, après tout, favoriserait l'apprentissage métalinguistique de l'apprenant, essentielle elle aussi pour l'acquisition d'un « savoir explorer » les phénomènes lexicaux.

Ainsi, si nous reprenons l'article consacré au mot « où » analysé précédemment, d'autres sortes de distinctions accompagnant les indications données telles que « pronom relatif »

et « adverbe », peu éclairantes pour l'apprenant, pourraient être envisagées. L'une qui ferait appel au type de phrase et/ou à sa construction syntaxique, l'autre renvoyant à un supplément grammatical où l'utilisateur aurait accès à l'ensemble de la catégorie concernée (les pronoms relatifs, par exemple), puisqu'au contraire des mots lexicaux, il s'agit de catégories de mots fermées. Cette possibilité de pouvoir disposer d'une vision d'ensemble faciliterait la conceptualisation de telles fonctions grammaticales et, par conséquent, leur distinction.

D'autres unités grammaticales poseraient sans doute d'autres difficultés, chaque situation devant donc faire l'objet d'une adaptation au propos du dictionnaire. L'idée centrale reste pourtant d'intégrer davantage, de façon toujours didactisée, les informations d'ordre grammatical et sémantique.

Le même principe d'intégration est à renforcer en ce qui concerne l'indication de la transitivité verbale. Dire simplement à cet apprenant qu'il s'agit d'un « verbe transitif », « transitif indirect », « intransitif »... peut ne pas être suffisamment éclairant pour quelqu'un à qui cette terminologie n'est pas familière. Mieux vaut dans ce cas, à côté d'une telle indication, ajouter une explicitation de la construction syntaxique du verbe. Ce procédé pourrait être appliqué, bien entendu, à d'autres catégories lexicales, à vrai dire à toutes les unités à sens liant (les *prédicats sémantiques* et les *quasi-prédicats* dans les termes de Polguère, 2008), y compris évidemment aux lexies complexes (comme « au moment où » et « mettre en place » vues dans les analyses plus haut). En ayant recours à ce type d'élucidation, on pourrait, dans la mesure du possible, mettre en lumière également la nature des actants. Un tel procédé rapprochera le DB d'autres dictionnaires pédagogiques, comme l'ancien *Dictionnaire du français langue étrangère* niveaux 1 et 2 de Dubois (1978, 1979) ou la base de données plus moderne *DAFLES* (2002) accessible en ligne. Il faudrait faire attention pourtant à deux aspects : premièrement, ne pas employer la LE pour indiquer la nature des actants, source de confusion pour l'apprenant, et deuxièmement, ne pas tomber dans le piège de spécifier trop les actants, comme nous l'avons signalé lors de l'analyse de certains DB se servant d'indicateurs sémantiques (comme les dictionnaires Larousse, par exemple).

Avant de conclure nos considérations à propos du commentaire sur la forme des unités lexicales, fondées essentiellement sur la description faite précédemment, nous devons signaler le fait qu'aucun dictionnaire analysé ne fournit d'éléments issus d'une étude morphologique ou même étymologique. Comme nous l'écrivons au chapitre 2 inspiré surtout des études menées en intercompréhension, l'apprenant a tout intérêt à explorer les racines communes des langues et leurs similitudes. Outre le fait que ce travail aide à renforcer de possibles associations entre les idiomes mis en rapport, voire entre d'autres idiomes, ce type de donnée aurait des retombées sur l'identification de familles de mots de

la langue à apprendre, ce qui constitue un recours de plus lors de la lecture. En effet, comme nous l'explique les études en psycholinguistique (voir en particulier le chapitre 2), les différentes traces morphologiques du mot tendent à être activés en mémoire lorsque l'association sémantique est défaillante. C'est en tout cas une autre approche linguistique qui peut être mise à profit de l'apprentissage lexical. Elle peut être attirante pour certains apprenants et le DB n'a pas forcément intérêt à en faire l'économie. Il en va ainsi, à notre sens, de tout commentaire portant sur la *motivation* de l'emploi des unités lexicales aidant à comprendre le lien entre « concret » et « figuré », ou plus précisément entre les *glissements* de sens par lesquels sont passées les lexies. Nous pensons particulièrement dans ce cas aux mots lexicaux du type *référés*, c'est-à-dire à ceux plus désignatifs, et les significations diverses qu'ils peuvent revêtir.

5.5.2 L'accès aux lexies et l'organisation des articles

Comme nous l'avons constaté dans les analyses précédentes, l'accès aux unités lexicales varie d'un DB à l'autre de même que les liens que les dictionnaires établissent entre elles. Ces différents modes d'organisation lexicale ont des effets autant sur la consultation du dictionnaire lors d'une activité de lecture, pouvant faciliter ou gêner l'accès aux données selon le niveau de maîtrise de la LE, que sur l'apprentissage lexical. En effet, ils *orientent* le regard de l'apprenant en montrant par là une conception linguistique, une manière parmi d'autres de comprendre des faits de langue, saisis en l'occurrence par le lexique. Dans ce sens, tout dictionnaire est *didactique* puisque l'abstraction qu'il présente en réunissant plusieurs sortes de données linguistiques sous une même « étiquette » (le lemme), est faite pour faciliter l'accès à l'information et l'instruction sur certains aspects lexicaux, en s'éloignant forcément d'autres procédés d'éclaircissements linguistiques propres à un discours donné, comme les paraphrases, les gloses, les traductions, etc.

Les deux particularités de cette didactisation sont, tout d'abord, la considération du mot lemmatisé comme unité privilégiée d'accès aux informations lexicales, ainsi que l'organisation des lemmes par ordre alphabétique. Par conséquent, le lexicographe se pose alors deux autres questions : d'abord, comment procéder lorsqu'on a un même signifiant (plutôt graphique) et plus d'une signification ? Ensuite, qu'est-ce qui les distingue vraiment (choix épistémologique) ? C'est-à-dire comment établir la frontière entre les deux, sur quels principes linguistiques se fonder pour trancher finalement, étant donné que plusieurs aspects, y compris didactiques, sont généralement en jeu ? Si les solutions rencontrées par les lexicographes sont variées, elles sont loin d'être très strictes dans les dictionnaires, ce qui révèle que la question est complexe.

En gros, nous pouvons dire que tous les dictionnaires, au moins ceux qui ne sont pas informatisés, considèrent les situations *d'homonymie*, c'est-à-dire des lexies ayant le même signifiant à quelques variations paradigmatiques (comme les marques de féminin ou de pluriel), liées donc par la forme, sans aucune association ou « intersection » (mot emprunté à Polguère, 2008) de signification. Cela se traduit classiquement en lexicographie par le dégroupement des lexèmes. Situation qui s'oppose, comme nous le savons, à la *polysémie*, où un même lexème regroupe au moins deux lexies entretenant un rapport de sens, soumises donc à un même mot-vedette dans le dictionnaire. La différence est alors plutôt sur les critères qui soutiennent cette distinction qui ne sont pas toujours mis en lumière dans les dictionnaires.

Nous profitons de l'examen de certains articles déjà analysés, ainsi que des articles consacrés à d'autres unités lexicales, pour tenter de mettre en évidence les principaux modèles adoptés par les DB et en tirer des hypothèses notamment quant à leurs conséquences pour l'apprentissage lexical. Pour le faire, nous prenons en compte d'abord les ouvrages sur support papier, et ensuite les dictionnaires disponibles en ligne qui tendent, eux, à se ressembler davantage en ce qui concerne cet aspect tout en s'écartant des autres. D'ailleurs, c'est peut-être là leur différence essentielle.

En fouillant dans les DB à la requête de différentes lexies susceptibles d'être interprétées comme des homonymes de par leurs significations, mais aussi leur classe grammaticale ou leur signifiant, nous avons pu identifier quatre modèles à partir desquels on voit une gradation. Celle-ci va des DB qui accordent la préférence à l'organisation polysémique à ceux qui privilégient l'homonymie en tenant compte de plusieurs aspects linguistiques.

Les dictionnaires de petite dimension Larousse (LM, LP et LMB) et Michaelis (ME et MM), tous destinés manifestement à des apprenants brésiliens, ainsi que DAP donnent leur préférence à l'organisation polysémique. Si l'on accède au nom « moyenne » analysé auparavant par une entrée spécifique dans ces DB, c'est parce qu'on met en avant le signifiant, la forme, et non pas d'autres critères. Aussi trouvons-nous des unités présentant de grands écarts de sens ou appartenant à des classes grammaticales distinctes sous un même article, tels que nous l'attestent, parmi d'autres¹⁵², les illustrations ci-dessous.

¹⁵² Voir, par exemple, les articles « lever », « mode », « règle », ou alors « avant », « derrière », « plus », etc., dans les DB.

vol [vɔl] *nm* [délit] roubo *m*; [trajet en avion] vôo *m*; [groupe d'oiseaux] revoada *f*; **attraper qqch au vol** apanhar algo no ar; **à vol d'oiseau** em linha reta; **en vol** durante o vôo; **vol charter** vôo charter; **vol régulier** vôo regular.

fin [fɛ̃] *nf* 1 fim, final, término, encerramento. 2 fino, delgado. 3 intuito. • *adj* 1 fino. 2 ardiloso. 3 refinado. 4 précieux. **fine mouche** *fig* espertalhão. **le fin du fin** o que há de melhor naquele gênero. **le fin fond** a parte mais recuada.

car, *conj.* porquê; pois; pois que; *s. m.* carro.

Reproduction 5.32 Article *vol* de LM

Reproduction 5.33 Article *fin* de ME

Reproduction 5.34 Article *car* de DAP

Les dictionnaires Verbo-Hachette, respectivement HVM (mini) et VH (abrégé), ce dernier à destination d'un public lusophone d'apprenants, privilégient eux aussi la polysémie, notamment lorsqu'il ne s'agit que d'une question sémantique. Nous voyons ainsi un seul article, par exemple, pour les lexies renvoyant à « moyen », « mode », « vol », « règle », etc., ou lorsqu'il s'agit d'unités dites grammaticales telles que « leur » et « après ». Le critère sur lequel ils se fondent pour établir des homonymes, un peu moins rares que dans les dictionnaires mentionnés plus haut, c'est en particulier la différence de classe pour les mots dits lexicaux, ou alors la différence entre mot grammatical et mot lexical comme nous le montrent les articles suivants.

car¹ /kar/ *conj* pois, visto que.
car² /kar/ *nm* (véhicule) autocarro Po, ônibus BR; **prendre le** ~ apanhar o autocarro Po / ônibus BR.

fin¹, **fine** [fɛ̃], [fin] *adj* fino,-a; **avoir l'ouïe/le nez ~e** ter ouvido/nariz apurado; **au ~ fond de** [pays, région] nos confins de; [tiroir, armoire] no fundo de □ *adv* ~ **prêt** tudo a postos; [moudre] finamente □ *nm* **le ~ du ~ de qch** o essencial de algo
fin² [fɛ̃] *nf* fim *m*; **à la ~ des années 70** no final dos anos 70; **en ~ de matinée** no final da manhã; **prendre** ~ acabar, terminar; **sans** ~ sem fim; **tu vas te taire à la ~!** FAM cala-te já!; **tu m'ennuies à la ~!** FAM tiras-me do sério!; (*but*) fim *m*, objetivo *m*, propósito *m*; **ar-**

Reproduction 5.35 Articles *car* de VH

Reproduction 5.36 Articles *fin* de HVM

derrière¹ [dɛʁjɛʁ] *prép* atrás □ *adv* (*à l'arrière*) detrás, por detrás; (*dans le fond*) atrás; **qu'y a-t-il ~?** FIG o que há por detrás disso?; **ne poussez pas ~!** não empurre(m) aí atrás!
derrière² [dɛʁjɛʁ] *nm* traseira *f*; **de** ~ [chambre, porte] de trás; FAM (*de personne, d'animal*) traseiro, rabo

Reproduction 5.37 Articles *derrière* de HVM

A l'opposé de ce procédé, signalons les ouvrages PL, WMF, destinés spécialement à des apprenants, et PR (abrégé), qui s'appuient en particulier sur une analyse strictement sémantique pour séparer des homonymes. Autrement dit, on y trouve des entrées

indépendantes pour les mots lexicaux lorsqu'il y a une dissociation totale de sens, et non pas forcément de classe. Comparons, à ce propos, les exemples suivants.

mode¹ [mɔd] *m* modo *m*, maneira *f*; *mus* modo; *gr* modo; ~ **d'emploi** modo *m* de utilização; ~ **de paiement** modo de pagamento
mode² [mɔd] *f* moda *f*; **à la** ~ na moda

Reproduction 5.38 Articles *mode* de PL

derrière [derjɛr] **1.** *adv* atrás; **2.** *prép* atrás de, por detrás de; **3.** *m* parte *f* de trás, parte posterior; *anat* parte traseira; *F* traseiro

Reproduction 5.39 Article *derrière* de PL

vol¹ [vɔl] *nm* **1** (*gén*) voo **2** (*groupe d'oiseaux*) revoada *f*
 • **à vol d'oiseau** [en regardant de très haut] visto, -ta de cima, do alto, de relance [en ligne droite] em linha reta
 • **prendre son vol** levantar voo, decolar
 • **saisir qqch au vol** pegar algo no ar/ não deixar algo escapar
vol² [vɔl] *nm* (*délit*) roubo
 ■ **vol à main armée** assalto à mão armada

Reproduction 5.40 Articles *vol* de WMF

plus [ply, plys] (o *s* final não é pronunciado diante de consoante, nas comparações ou quando reforça uma negação; nos demais casos, é pronunciado) *adv* **1** (*gén*) mais: **il est plus jeune que moi** ele é mais jovem que eu; **une plaisanterie des plus drôles** uma brincadeira das mais engraçadas **2 ne plus** (*négation*) não... mais, já não: **il n'existe plus** já não existe; **je n'ai plus soif** já não estou com sede
 ► *nm* **1** (*le maximum*) o mais: **qui peut le plus peut le moins** quem pode o mais pode o menos **2** (*signe*) mais, sinal de mais
 • **au plus** no máximo
 • **de plus en plus** cada vez mais
 • **encore plus** mais ainda
 • **ni plus ni moins** nem mais nem menos
 • **non plus** também não, tampouco, nem
 • **on ne peut plus** a mais não poder, extremamente
 • **plus ou moins** em maior ou menor grau
 • **tout au plus** no máximo

Reproduction 5.41 Article *plus* de WMF

De tous les dictionnaires consultés, DOM (de petite dimension) et PC (abrégé, semibilingue) sont ceux qui recourent le plus à la séparation des homonymes. A la différence des ouvrages précédents, ils sont fondés, tous les deux, sur des critères à la fois sémantiques et grammaticaux. Ci-dessous, nous en présentons quelques illustrations.

rè-gle¹ [ʁɛgl(ə)]. *S.f.* Régua.
rè-gle² [ʁɛgl(ə)]. *S.f.* **1.** Regra, regulamento, lei, norma, princípio. **2.** Regra, instituto de uma ordem monástica. ■ **règles.** *Pl.* **3.** Regras, mênstruo. ♦ **C'est la règle.** É assim (que as coisas são). **De règle.** De regra, de acordo com o uso. **En règle.** *Loc. adj.* Em regra, segundo o uso, segundo as conveniências, segundo a lei. **En règle générale.** Em regra geral, geralmente. **J'ai pour règle de.** Eu tenho como norma, eu tenho por princípio. **La règle, les règles du jeu.** As regras do jogo (em uma certa situação). **Selon les règles.** Conforme as regras, como deve ser.

Reproduction 5.42 Articles *règle* de DOM

der-riè-re¹ [dɛrjɛr]. *Prep.* **1.** Atrás de, por detrás de. ♦ **De derrière, par derrière.** *Loc. prep.* Detrás de, por detrás de. **Idées de derrière la tête.** Segundas intenções. ● *Adv.* **2.** Atrás. ♦ **Par derrière.** *Loc. adv.* Por trás, pelas costas. **Sens devant derrière.** Pelo avesso.
der-riè-re² [dɛrjɛr]. *S.m.* **1.** Parte posterior. *Il est logé sur le derrière.* Ele mora nos fundos. **2.** Traseiro (animal ou gente), rabo. ■ **derrières.** *Pl.* **3.** Retaguarda. ♦ **C'est à se taper le derrière par terre.** É de se rolar no chão, é de se morrer de rir.

Reproduction 5.43 Articles *derrière* de DOM

moyen¹ [mwajẽ] nm **1** Procédé qui permet de parvenir à une fin: *la fin justifie les moyens* ▶ **meio** **2** Ce qui permet de faire quelque chose: *moyen de communication* ▶ **meio** ■ **au moyen de** ou **par le moyen de**: en faisant usage de, par l'entremise de ▶ **por meio de** □ **employer les grands moyens**: prendre des mesures énergiques, décisives ▶ **tomar medidas extremas** □ **il n'y a pas moyen de**: il est impossible de ▶ **não há meio de** □ **moyen de transport, de locomotion**: véhicule permettant de se déplacer ▶ **meio de transporte** ♦ **moyens** pl **1** Ressources: *vivre selon ses moyens* ▶ **meios** **2** Capacités physiques, intellectuelles: *perdre tous ses moyens* ▶ **capacidade**

moyen², **enne** [mwajẽ, ɛn] adj **1** Qui se situe entre deux extrêmes: *taille moyenne* ▶ **médio** **2** Ni bon ni mauvais: *élève moyen* ▶ **médio** **3** Commun; ordinaire: *le Français moyen* ▶ **médio** **4** Obtenu en calculant une moyenne: *prix moyen* ▶ **médio**

Reproduction 5.44 Articles *moyen* de PC

plus¹ [plys] ou [ply], devant une voyelle ou un h muet [plyz] adv En plus grande quantité, à un degré supérieur: *plus de mille; plus loin; beaucoup, un peu, bien plus* ▶ **mais** ■ **au plus** ou **tout au plus**: au maximum ▶ **no máximo** □ **bien plus** ou **de plus**: en outre ▶ **e mais, além disso** □ **d'autant plus**: à plus forte raison ▶ **ainda mais** □ **de plus en plus**: toujours davantage ▶ **cada vez mais** □ **le plus, la plus**: marque le degré supérieur à tous les autres: *elle est la plus belle* ▶ **o(a) mais** □ **plus d'un**: un certain nombre: *plus d'un village a été détruit* ▶ **alguns** □ **plus ou moins**: (a) indique une variation de degré selon les cas: *plus ou moins bien, selon les jours* ▶ **mais ou menos** (b) à peu près: *plus ou moins identique* ▶ **mais ou menos** □ **tant et plus**: beaucoup, abondamment ▶ **muito** ♦ **prép** **1** Introduit ce qui s'ajoute: *trois plus quatre; mille francs, plus la TVA* ▶ **mais** **2** Indique un nombre positif: *il fait plus deux degrés* ▶ **mais**

plus² [ply] adv de négation **1** (avec la négation *ne*) Indique la cessation d'un état ou d'une action: *cela ne marche plus* ▶ **já não** **2** (avec ou sans *ne*) Indique la disparition, la privation: *n'avoir plus de place; plus un arbre à l'horizon* ▶ **já não (haver)** **3** (avec *ne que*) Indique la restriction: *il ne manque plus que lui* ▶ **só**

plus³ [plys] nm **1** La plus grande quantité, le plus grand nombre: *qui peut le plus peut le moins* ▶ **mais** **2** MATH Signe de l'addition (+) ▶ **sinal de mais** ■ **un plus**: quelque chose de mieux, un progrès, une amélioration ▶ **uma vantagem**

Reproduction 5.45 Articles *plus* de PC

Ils gardent néanmoins une même entrée pour les mots dits outils, comme la plupart des DB, et présentent, comme les autres, certaines incohérences. Quant à cet aspect pourtant les DB les plus problématiques sont MR (de petite dimension) et BV (abrégé, destiné à des collégiens et le DB le plus ancien du corpus), pour lesquels nous n'avons même pas pu identifier une logique d'organisation de leur nomenclature. Outre l'absence d'explications renseignant l'utilisateur sur de tels procédés, le fait de n'être pas fondé sur certains critères bien définis appauvrit sans aucun doute la dimension didactique et informative du dictionnaire. Ils deviennent dans ce cas moins « didactiques » que ce que tout dictionnaire se propose d'être.

Mais que pouvons-nous avancer à partir des descriptions sur cet ensemble de DB en ce qui concerne l'apprenant débutant et l'acquisition d'un savoir-travailler lexical, important à ce niveau à l'acquisition d'une compréhension écrite ?

Tout d'abord, si la plupart des DB en analyse peuvent servir plus ou moins bien de support à des consultations spécifiques lors de la lecture, ils ne sont pas tous à même de le sensibiliser l'utilisateur à certains phénomènes lexicaux. Il en va ainsi des écarts de sens et d'emploi mis en lumière par la polysémie, d'une part, et à plus fort degré par les phénomènes d'homonymie, d'autre part. A ce propos, deux prises de position peuvent être mises en parallèle dans le cadre de la lexicographie pédagogique : l'une qui promeut le dégroupement homonymique, soutenue par des théoriciens tels que, entre autres,

Hausmann (1974, *apud* Welker, 2008), Mel'čuk et al. (1995) et Pruvost (2006), et mis en œuvre systématiquement par Dubois (1966) et les DM les plus modernes, et l'autre qui se méfie plutôt de ce dégroupement, parce que, selon les termes de Rey-Debove (2001 : 101), il peut être « source de perplexité et de complication pour l'apprenant », ou pour des raisons épistémologiques, comme le fait Picoche (1977, 2001). Curieusement, les arguments avancés par les uns et les autres sont d'ordre plutôt didactique, et non pas linguistique, tous en général s'accordant sur l'approche synchronique et l'analyse distributionnelle du lexique pour la description des significations.

De notre part, d'après et les réflexions que nous avons menées aux premiers chapitres et les analyses des DB, nous considérons que, s'il y a « de la perplexité » pour l'apprenant, elle ne peut être, comme pour tout locuteur, que propre à la parole, les sens que peuvent revêtir les mots en discours et notamment lorsqu'ils sont mis en rapport avec un autre système linguistique. Les DB, d'autant plus qu'ils sont destinés à des apprenants, mais également à l'apprentissage – un certain apprentissage –, ont tout intérêt à procéder à des dégroupements des homonymes en combinant, si possible, plus d'un critère, comme font DOM et PC. Cela pour au moins trois raisons :

- premièrement, ils offrent à l'utilisateur l'occasion de se rendre compte de ces phénomènes langagiers, en démystifiant l'idée de langue comme nomenclature, par exemple,
- deuxièmement, un tel procédé force davantage l'utilisateur à faire attention à tout ce qu'implique l'emploi d'un mot, son environnement et sa « grammaire » (à la manière d'ailleurs de ce qu'il est obligé de faire lorsqu'il commence à lire et ne comprend pas bien l'écrit),
- troisièmement, les DB ont la possibilité de créer des microstructures plus riches et précises en détails, et de mettre en lumière spécialement les associations entre les lexies, étant donné qu'elles y seront forcément liées par des intersections sémantiques lorsqu'elles participeront d'un même article.

Ces considérations restent claires si l'on pense aux dictionnaires sur papier, mais elles sont à réinventer, nous semble-t-il, pour ce qui est des dictionnaires en ligne, comme ceux que nous avons analysés plus haut. Différemment de quelques dictionnaires sur support papier qui ont été rendus disponibles en version électronique, comme le *Petit Robert* par exemple, ils ne présentent pas une liste de mots-vedettes avec, entre autres, des entrées ayant un même signifiant, mais permettent, à partir du vocable ou du lemme, l'accès à un ensemble de lexies, à la manière d'un article polysémique. La seule distinction que certains font est fondée sur la forme des unités lexicales, le signifiant. Un tel procédé apporte déjà certains avantages, à savoir le dégroupement des unités polylexicales, qui peuvent être consultées directement sur BAB, WOX, SEN et REV, ou la mise en avant des

unités se distinguant des autres par la marque de pluriel ou de féminin, comme on peut l'observer, par exemple, par la requête de « moyenne » dans les dictionnaires BAB, WOX, SYS, SEN et REV.

Certes, les articles, et même les plus lourds, sont plus faciles à consulter sur l'écran, mais le problème de fond reste. Comment créer des entrées distinctes pour des homonymes tels que *car*, *derrière*, *mode*, *règle*, etc., pour ne citer que quelques-uns ? On pourrait envisager une petite liste affichant les entrées possibles, ainsi qu'à l'exemple de DAFLES, des informations brèves (sémantiques et grammaticales à la fois) qui donnent accès à des articles plus riches si l'on veut, ou voire à tous les articles renvoyant au lexème en question. Ces informations, qui participeront de l'entrée, sont pourtant à recréer pour l'utilisateur concerné.

A propos de l'organisation interne des acceptions, l'ordre de présentation des lexies est un aspect qui n'a pas été vérifié lors de l'analyse des articles¹⁵³. Si notre approche est synchronique, quant à la dimension communicative du dictionnaire, le meilleur choix est sans aucun doute celui qui s'appuie sur la fréquence d'usage pour l'établir. Mais quant à la dimension cognitive, reste-il toujours le meilleur choix ? Sûrement oui, parce que le point de départ en tout cas pour l'apprentissage est l'emploi de la langue dans son état actuel, repéré et attesté, comme nous l'avancions au chapitre 2 particulièrement, par l'étude fondée sur corpus. Un tel procédé n'irait pas contre le recours à des commentaires d'ordre morphologique et/ou étymologique dont nous parlions plus haut, bien au contraire. Puisque ceux-ci seraient consultés au choix de l'utilisateur, et seraient élaborés en fonction de l'organisation des lexies (et non pas le contraire), en offrant par contre une autre approche linguistique par le moyen d'une source commune à toutes les lexies. Dans le cas des homonymes participant à une même famille, ayant donc une même origine morphosémantique (comme l'on voit, par exemple, avec « derrière »), des renvois seraient à prévoir.

5.5.3 Les éléments informant sur les rapports de cooccurrence

Mis à part tout ce qui peut avoir trait au signifiant de l'unité lexicale ainsi qu'à sa « grammaire » la plus élémentaire (la classe et les indications syntaxiques), ce sont bien les rapports de cooccurrence dans un environnement immédiat qui soutiennent, en lexicographie bilingue spécialement, les équivalents proposés. Ils assurent à l'utilisateur une sorte de *pont* facilitant le passage de l'abstrait de la langue au concret du discours ou,

¹⁵³ En effet, très peu de dictionnaires informent sur leurs critères d'organisation microstructurale. Les seules exceptions dans notre corpus sont DOM, HVM et VH.

selon Galisson (1979), ils correspondent bien à des *indicateurs sémantiques des discours*. En effet, ces rapports vus sur l'axe syntagmatique, créent un premier contexte, ce qui dans le dictionnaire vient renforcer la distinction notamment entre les lexies. Ce n'est pas étonnant, dans ce sens, que la plupart des étudiants ayant participé à l'une de nos études expérimentales (cf. chapitre 4) avaient souligné comme élément essentiel la présence d'exemples dans un article de DB.

Leur intérêt pour l'apprenant ne se limite pourtant pas à ce support contextuel pour la reconnaissance de l'unité et l'attribution d'une signification. Ils alimentent également nos *relations associatives* qui, avec les relations intrinsèques aux mots, structurent notre lexique mental (cf. chapitre 2). Cela se passe naturellement à tout moment où on est en prise avec le discours, bref quand on se trouve en situation de « réception » communicative. Certains DB essaient, pour leur part, de transposer ce mécanisme dans les articles. Mais comment le font-ils ?

Dans la partie consacrée à la description des dictionnaires consultés, nous avons relevé trois types de données à même d'informer sur des rapports de cooccurrence. Elles apparaissent le plus souvent dans les *exemples* proposés (apportés par 47 % des ouvrages consultés, notamment), beaucoup plus rarement elles sont fournies par des *indicateurs sémantiques*, lorsque ceux-ci ont recours à des cooccurrents (on les voit dans les DB Larousse, PL, HVM, WMF et VH) et, en un sens plus large, dans les *locutions*, c'est-à-dire des cooccurrences qui se sont figées au cours de l'évolution de la langue, et se présentent désormais sous forme de lexies complexes (que présentent, le plus régulièrement, DOM, WMF, VH, PC et SEN).

5.5.3.1 Les exemples

Certes la présence *d'exemples* dans certains DB constitue sans aucun doute un atout par rapport aux autres, surtout si l'on considère l'apprenant débutant. Malgré tout, des améliorations semblent encore être à faire à ce sujet en ce qui concerne l'apprenant-lecteur.

Tout d'abord, nous soulignons le fait qu'ils ne sont pas assez fréquents. Ils ne sont en fait pas employés dans tous les articles, ils n'illustrent pas toutes les lexies, les unités polylexicales, par exemple, n'étant jamais illustrées. Nous comprenons bien qu'il s'agit d'une affaire d'économie pour ce qui touche aux dictionnaires sur papier, pour lesquels il faut sélectionner finement les informations. Mais quels sont les critères sur lesquels ils s'appuient finalement pour choisir les unités dont l'emploi est à illustrer ? L'utilisateur n'en est jamais informé. Ainsi, s'ils sont présents dans certains ouvrages, ils sont à même de

dévoiler par ailleurs leur inconsistance. Cela se vérifie également par le fait que ces petits morceaux de discours se présentent très souvent entremêlés de locutions, la distinction entre les deux n'étant pas toujours claire. Les articles ci-dessous nous en donnent une idée.

rejoindre /R(ə)ʒwɛ̃dʁ/ **1 vtr a** (à un rendez-vous) reunir-se com; **b** (rattraper) alcançar, apanhar; **c** (se joindre à) juntar-se a [*personne, groupe, mouvement*]; (de nouveau) juntar-se (de novo) a; **d** (aller à) [*personne*] voltar para [*endroit*]; **e** (s'accorder avec) [*personnes*] ~ **qn sur qch** concordar com alg sobre algo; **vos idées/conclusions rejoignent les miennes** as suas ideias/conclusões vão de encontro às minhas. **2 se rejoindre vpr a** (se rencontrer) [*personnes*] encontrar-se; [*routes*] juntar-se, cruzar-se; **b** (s'accorder) [*personnes*] concordar (**sur** com); [*opinions, goûts*] assemelhar-se.

Reproduction 5.46 Article *rejoindre* de VH

savoir [savwar] **1.** (3g) saber; *langue* ou + *inf* saber ou + *inf*; ~ **nager** saber nadar; **j'ai su que** soube que; **je ne saurais vous le dire** não sei dizer-lhe; **il s'agit de ~ si** trata-se de saber se; **reste à ~** resta saber (**si** se); **à ~** a saber; **faire ~ qc à qn** fazer saber qualquer coisa a alguém, comunicar qualquer coisa a alguém; **à ce que je sais ou (autant) que je sache** pelo que eu sei ou que eu saiba; **2. m** saber *m*, conhecimento *m*

Reproduction 5.47 Article *savoir* de PL

savoir [savwar] *vt* saber ; **savoir faire qqch** saber fazer algo ; **je n'en sais rien** não faço ideia ; **on ne sait jamais** nunca se sabe.

Reproduction 5.48 Article *savoir* de LM

Deuxièmement, nous mettons en cause leur représentativité en tant qu'illustrations d'un langage susceptible de poser des difficultés de compréhension pour l'usager. Nous ne pouvons effectivement, comme nous le disions avant, rien avancer sur le matériel qui a servi de base pour la mise en place des articles et, en conséquence, des exemples. Aucun éclaircissement de leur sélection ou formulation n'est en vérité donné. Mais nous déduisons de la consultation systématique de leurs articles que la plupart de ces DB n'ont pas été établis sur la base d'un corpus de documents écrits. Si un tel procédé ne déshonore pas en soi les dictionnaires, étant donné qu'ils sont à même de faire les distinctions de signification nécessaires pour la compréhension de l'équivalent et que le corpus ne résout finalement pas tous les problèmes¹⁵⁴, il reste quand même insuffisant à notre avis. En effet, les illustrations des emplois des unités qu'ils donnent restent trop éloignées de ce que l'apprenant tend à trouver lors de ses lectures et lors de sa démarche d'apprentissage en FI¹⁵⁵.

¹⁵⁴ Comme nous le rappelle Rey-Debove, « aucun dictionnaire, même ceux qui sont faits à partir d'un corpus, ne reverse à l'état brut les données qu'il possède » (2001 : 99). Cela n'aidera sûrement pas davantage l'apprenant.

¹⁵⁵ L'enseignement de FI fait appel très souvent à des documents écrits issus de médias de large diffusion, tel que des quotidiens et magazines francophones.

A titre de comparaison, voyons les exemples suivants tirés, respectivement, de quatre dictionnaires¹⁵⁶ en analyse, du DAFLES, la base lexicale fondée sur un corpus journalistique de langue française, et des corpus de ce dernier mis à disposition en ligne.

Tableau 5.16 Exemples tirés de l'article « savoir »

SAVOIR			
LM	REV	DAFLES	CORPUS (Le monde, 1998)
1 <i>Savoir faire qqch</i> 2 <i>Je n'en <u>sais</u> rien</i> 3 <i>On ne <u>sait</u> jamais</i>	1 <i><u>Savez-vous</u> faire ça ?</i> 2 <i>Je ne <u>sais</u> pas</i> 3 <i>Je ne <u>sais</u> pas si ma mutuelle couvre...</i>	1 <i>Elle <u>sait</u> par cœur l'adresse de sa mère</i> 2 <i>Elle <u>sait</u> préparer le poisson</i> 3 <i>Elle <u>se sait</u> prise au piège</i> 4 <i>Mon fils <u>sait</u> désormais lire et écrire</i> Et d'autres	1 <i>L'UE a de grandes capacités d'action même si elle ne <u>sait</u> pas toujours...</i> 2 <i>On ne <u>sait</u> si le bunker sera détruit ou comblé...</i> 3 <i>MB a <u>su</u> choisir les mots...</i> 4 <i>Il faut qu'ils le <u>sachent</u>...</i> 5 <i>Tout <u>en sachant</u> que les Etats...</i> Et d'autres

A partir du tableau 5.16, on remarque immédiatement deux écarts majeurs : le nombre d'exemples et les types de construction choisis pour illustrer l'emploi des unités lexicales. Les premiers dictionnaires, LM (papier de petites dimensions) et REV (dictionnaire collaboratif en ligne), ne présentent que trois exemples, ne couvrant pas toutes les lexies qu'ils apportent, alors que DAFLES apporte systématiquement un ou deux exemples pour chaque lexie. Les exemples du corpus (au nombre de 20, voire plus) sont générés automatiquement, donc ils ont de grandes chances, comme nous le voyons, de ne pas illustrer tous les emplois du mot. Pourtant ils donnent une excellente idée de ce que le lecteur peut trouver fréquemment facilement dans des supports écrits de large diffusion, et servent sans doute de repère pour des dictionnaires faits sur la base d'un corpus. Nous notons, enfin, que les exemples du DAFLES utilisent la troisième personne (la *personne délocutive*, de qui l'on parle), se rapprochant de la sorte des constructions fournies par le corpus, alors que les autres privilégient très souvent les personnes du discours (respectivement, la *personne locutive* et la *personne allocutive*), les plus utilisées certainement au début d'un apprentissage dit « globaliste » (cf. Beacco, 2007). Or si ces derniers sont certainement en accord avec un enseignement où l'apprenant travaille toutes les compétences communicatives, à commencer par la compréhension et l'expression orales, fondées alors plutôt sur des dialogues, ils ne nous semblent pas pour autant les plus appropriés à un enseignement fondé sur la compétence de compréhension écrite.

¹⁵⁶ Nous ne mentionnons ici que les exemples, mais rappelons que dans tous ces DB, à la différence de la base lexicale DAFLES, ils viennent suivis d'une traduction en langue d'arrivée.

Tableau 5.17 Exemples tirés de l'article « rejoindre »

REJOINDRE			
HVM	VH	DAFLES	CORPUS (CorpusEye ¹⁵⁷) <i>Rejoindre le(s) rang(s)</i>
1 <i>Rejoindre son domicile</i> 2 <i>Nos goûts se rejoignent</i>	1 <i>vos idées/conclusions rejoignent les miennes</i>	1 <i>Le coureur tente de rejoindre son concurrent qui est en tête</i> 2 <i>Le groupe d'amis se rejoignent devant le théâtre</i> 3 <i>Le chemin rejoint l'autoroute au sud de la ville</i> 4 <i>Le couple rejoint leur domicile</i> Et d'autres	1 <i>... il rejoignit les rangs de l'opposition</i> 2 <i>l'ASM rejoint les rangs professionnels</i> Et d'autres

Ce deuxième tableau nous permet de faire une autre découverte à partir d'un corpus. Si les deux DB sur papier, HVM (petit) et VH (abrégé), cherchent à illustrer des emplois relatifs au verbe « rejoindre » censés moins évidents pour l'utilisateur, ils n'apportent pas l'emploi illustré par les exemples du corpus, et qui vient, d'ailleurs, en premier dans le DAFLES. Nous devons souligner que celui-ci suggérerait, dans ce cas spécifique, l'accès au CorpusEye pour cette collocation (« rejoindre le(s) rang(s) »). Le plus curieux, c'est que la lexie illustrée correspond bien, par hasard, à l'emploi de ce verbe dans le texte qui a servi de support pour nos recherches expérimentales et que nous évoquions plus haut, à savoir « rejoindre la moyenne nationale ».

Les exemples de toutes sortes peuvent être, certes, mieux que rien du tout pour la compréhension de l'unité traitée. D'autant plus lorsqu'il s'agit également pour l'utilisateur d'avoir une illustration des paradigmes possibles que ce mot peut avoir en discours, comme nous l'avons souligné. Mais il faut convenir quand même qu'ils doivent être pertinents en particulier pour la fonction que le dictionnaire se propose de remplir. En ce sens, comme le dit Laurian :

« Dans un dictionnaire bilingue, les exemples doivent être lus comme des modèles d'utilisation du vocable en contexte. Ils valent autant par la morphologie ou la syntaxe qu'ils présentent que par les relations entre vocables qui sont suggérées au travers des contextes. » (Laurian, 2004 : 7, c'est nous qui le soulignons)

¹⁵⁷ *CorpusEye* constitue une interface de requête pour un nombre de corpus en onze idiomes (français, anglais, allemand, espagnol, danois, portugais, entre autres). Il utilise, parmi d'autres techniques, le langage de requête CPQ développé pour le IMS Corpus Workbench. Deux corpus en français accessibles à partir de *CorpusEye* sont disponibles sur DAFLES, Europarl (de 29 million de mots) et Wikipédia (de 37,8 million de mots). Les exemples présentés au tableau 5.18 ont été extraits de ce dernier.

C'est justement les difficultés propres à un langage écrit, défini, lui, par un corpus adapté et au public et à la fonction envisagée, qui sont à illustrer par des exemples. Ce décalage entre les constructions, issues, elles, de différents genres de discours, bref de différentes situations de communication, devient une évidence dans certains cas, spécialement pour ce qui est de mots jouant le rôle de *connecteurs discursifs*. Mais quels exemples en trouvons-nous dans les DB ? Voyons une dernière mise en contraste entre les outils consultés, cette fois sur la base de consultations des articles « enfin » et « donc ».

Tableau 5.18 Exemples tirés des articles « enfin » et « donc »

ENFIN				
PL	REV	HVM	DAFLES	CORPUS (Le monde, 1998)
1 <i>Enfin, on verra</i>	1 <i>Enchanté de vous rencontrer <u>enfin</u></i>	1 <i>Enfin seuls !</i> 2 <i>il pleut tous les jours, <u>enfin</u> presque</i> 3 <i>(mais) <u>enfin</u>, que signifie toute cette histoire ?</i>	1 <i>Je constate <u>enfin</u> qu'il a rangé sa chambre</i> 2 <i>Et enfin, je voudrais vous remercier pour votre participation</i> 3 <i>Il était ivre. <u>Enfin</u>, c'est ce que j'ai entendu dire</i> Et d'autres	1 <i>... le troisième, <u>enfin</u>, apporte son soutien</i> 2 <i>Enfin et surtout, Air France va disposer...</i> 3 <i>Le groupe est <u>enfin</u> prêt pour une vraie aventure</i> Et d'autres
DONC				
WMF	PC	BV	DAFLES	CORPUS (Le monde, 1998)
1 <i>Je pense, <u>donc</u> je suis</i> 2 <i>Je vous disais <u>donc</u></i> 3 <i>Allons <u>donc</u> !</i> 4 <i>Qu'as-tu <u>donc</u> ?</i>	1 <i>Je pense, <u>donc</u> je suis</i> 2 <i>Je vous disais <u>donc</u></i> 3 <i>Qu'as-tu <u>donc</u> ?</i>	1 <i>Je pense, <u>donc</u> Dieu existe</i> 2 <i>Allons <u>donc</u> !</i> 3 <i>Laissez-moi <u>donc</u> tranquille !</i>	1 <i>Il s'est cassé la jambe. Il ne peut <u>donc</u> pas partir en vacances</i> 2 <i>Laisse-le <u>donc</u> tranquille !</i> 3 <i><u>Donc</u>, je le répète, n'oubliez pas d'apporter votre dictionnaire</i>	1 <i>Logiquement, <u>donc</u>, il revendique</i> 2 <i>Il y a <u>donc</u> bien deux mondes au sein de nos sociétés...</i> 3 <i>Pour se développer, il faut <u>donc</u> absolument innover...</i> Et d'autres

Sans approfondir l'analyse contrastive, car ce sujet donnerait matière sans doute à une autre recherche, ces deux ensembles d'énoncés illustratifs nous permettent de renforcer ce que nous avançons plus haut. D'abord, les DB ne rendent pas compte de distinctions importantes pour l'apprenant-lecteur – celles qu'on arrive à repérer dans le corpus – comme l'attestent notamment les dictionnaires PL et REV, mais aussi HVM, pour ce qui est de l'illustration des emplois de « enfin ». Ensuite, l'article « donc » nous montre que les énoncés qu'ils proposent, qui forment les *cotextes* sur lesquels on s'appuie pour comprendre les unités lexicales, mais aussi pour avoir une idée de leurs environnements lexicaux, sont loin de ce que nous présente le corpus considéré, y compris, dans ce cas, le DAFLES. Les dictionnaires illustrent plus facilement des constructions, sinon propres à une communication orale, en tout cas plus proches de l'idée qu'on se fait, comme l'attestent spécialement les exemples abondamment munis de points d'exclamation et d'interrogation. Ces brèves analyses nous amènent à penser que les DB de manière générale ne mettent pas en avant l'usage des lexies les plus pertinentes pour le

développement d'une compétence en lecture chez des étudiants, en s'éloignant définitivement d'une approche linguistique fondée sur l'écrit de large diffusion.

5.5.3.2 Les indicateurs sémantiques du type cooccurrent

Pour ce qui est des *indicateurs sémantiques* ayant un rapport de cooccurrence avec l'unité traitée, nous les trouvons particulièrement dans les dictionnaires Larousse (LM, LP et LMB), LP, HVM, WMF et VH. Le recours à ce type de marqueur qui a pour but essentiel de guider l'utilisateur au sein de l'article et l'aider lors du « choix » de l'équivalent (ou de la lexie) le plus convenable, n'est pas tout à fait adéquat non plus à l'apprenant débutant. De toutes les raisons que nous avons déjà avancées, nous soulignons en particulier le fait que la nature de ces marqueurs varie d'une unité à l'autre, voire d'une lexie à l'autre, ce qui peut être source de confusion pour l'apprenant. Quel rapport finalement nouent-ils avec l'unité lexicale ? Comment doit-on les interpréter ?

Le seul dictionnaire à faire une distinction à ce propos, c'est VH, qui met systématiquement les cooccurrents entre crochets, à la différence des synonymes ou d'autres éléments marquant le contexte qui viennent entre parenthèses. Nous le voyons bien dans la mise en rapport des deux articles suivants.

descendre [62] [desãdR] vi 1 (gén) descendre 2 (séjourner) hospedar-se: **descendre à l'hôtel** hospedar-se no hotel 3 (juge, police) comparecer perante, apresentar-se 4 (d'une lignée) descer (de, de)
► vt 1 (porter vers le bas) descer, baixar: **descendre un meuble** descer um móvel 2 (l'escalier, une montagne) descer 3 (déposer) deixar: **l'autobus vous descend à la plage** o ônibus o deixa na praia 3 fam (homme) matar 4 (avion) abater, derubar

descendre /desã.dR/ 1 vtr a) (transporter) (en bas) GÉN descer, apear [*personne, objet*] (à para); (d'en haut) GÉN baixar [*personne, objet*] (**de de**); **je peux vous ~ au village** posso deixá-lo lá em baixo na aldeia; **descends-moi mes pantoufles** traz-me os chinelos para baixo; b) (placer plus bas) descer [*objet*]; (en abaissant) GÉN baixar (**de de**); (avec une manivelle) puxar (algo) para baixo; ~ **un seau dans un puits** fazer descer um balde num poço; c) (réussir à mettre plus bas) fazer descer [*objet*]; **impossible de ~ le piano par l'escalier/par la fenêtre** é impossível descer o piano pela escada/pela janela; d) (parcourir) descer [*pente, rue, marches, fleuve*]; ~ **la rivière à la nage** descer o rio a nado; e) FAM (éliminer) limpar o sebo a [*personne*]; abater [*avion*]; **on l'a descendu d'une balle dans la tête** limpam-lhe o sebo com uma bala na cabeça; f) FAM (malmener) deitar abaixo; **il s'est fait ~ par la presse** a imprensa deitou-o abaixo; g) FAM (boire) [*personne*] embarcar

Reproduction 5.49 Article *descendre* de WMF

Reproduction 5.50 Extrait de l'article *descendre* de VH

Ceci dit, cette manière de présenter les éléments susceptibles d'informer sur l'axe syntagmatique, présente un autre problème. Puisqu'ils sont collés à l'équivalent proposé et n'apportent souvent qu'un seul cooccurrent, ils peuvent en limiter assez l'emploi. C'est

bien en tout cas ce que font les indications contextuelles dans les DB. Leur effet sur la saisie de la signification des lexies ne semble pas être le même quand ils sont lus en tant que *marqueurs*, en contournant l'équivalent, ou alors quand ils sont lus dans les *exemples*, qui ont eux une certaine indépendance de l'équivalent proposé, outre le fait de se présenter accompagnés de leurs traductions. Les indicateurs sémantiques seraient donc moins appropriés que les énoncés illustratifs ou même que l'indication de la nature sémique des actants pour l'apprenant débutant.

5.5.3.3 Les locutions

Le troisième élément à même d'informer sur l'axe syntagmatique dans les DB c'est bien les *locutions*, c'est-à-dire les unités polylexicales ou lexies complexes. Leur intérêt dans un outil de consultation lors de l'apprentissage d'une LE va bien au-delà, à notre sens, du fait d'informer l'apprenant sur leur signification et/ou traduction, ce qui relève d'ailleurs de la fonction communicative du dictionnaire. Elles dévoilent plutôt que les unités monolexicales la notion de lexie, telle que définie par Pottier (1992), à savoir « *séquence de mots mémorisée comme signe individualisé* », et soutenue, entre autres, par Bogaards (1994), comme nous le rappelons au deuxième chapitre. Elles constituent de la sorte un recours de plus lors de l'enseignement-apprentissage pour faire prendre conscience à la fois des difficultés à surmonter et de ce qu'implique notamment l'acquisition langagière en ce qui concerne le vocabulaire.

D'après nos consultations et analyses faites plus haut, nous avons constaté que la plupart des DB, même s'ils tendent à ne pas présenter un nombre très important de locutions, en fournissent quelques-unes quand même. Elles ont été illustrées spécialement par les unités « au moment où » et « mettre en place », mais vérifiées également dans les articles consacrés aux entrées « moyenne » et « savoir ». En dépit de la question de l'accès à ce type d'unité, largement discutée dans la section précédente (§ 5.5.3.2), nous soulignons, d'une part, les dictionnaires les plus pauvres en ce qui concerne cet aspect, à savoir DAP (de petite dimension, sur papier), WOX et SYS (tous les deux en ligne), nettement donc à déconseiller à l'utilisateur visé, et d'autre part, les plus riches en locutions, tels que les DB Michaelis (ME et MM), DOM, PL, WMF, VH, PC (tous sur support papier, dont les deux derniers du type abrégé) et SEN (en ligne). Que pouvons-nous encore relever quant à leurs atouts et faiblesses comme outil d'aide à l'apprentissage ?

Mis à part leur portée, deux aspects sont à considérer : premièrement, la distinction des locutions d'autres éléments de l'article, tels que les collocations, les exemples, les schémas actantiels, etc., de manière que ce contenu reste effectivement clair pour

l'usager, et deuxièmement, les informations accompagnant ces unités complexes, qui devraient, d'autre part, expliciter leur emploi. La reprise de certaines unités déjà consultées, comme « mettre » (ou « mise »), « moment », « où » et « place », nous aide à faire le tri des DB en analyse.

Pour ce qui est du premier aspect, la plupart des DB sur support papier sont assez problématiques pour l'apprenant. En effet, on distingue mal les locutions des autres types d'informations, notamment des exemples et des collocations. Plus lourd est l'article à consulter plus difficile devient la saisie de ces unités, comme nous le voyons ci-dessous avec quelques illustrations.

place [plas] *nf* 1 praça. 2 lugar. 3 posto. à
la place de no lugar de. **louer, retenir,**
réserver sa place dans un train reservar
 o lugar em um trem.

Reproduction 5.51 Article *place* de ME

METTRE (mètre) *v. a.* Pôr, meter, colocar; dispor, ordenar; vestir, calçar; inserir; deitar; aplicar; empregar (dinheiro). (fig.) Fundar, depositar; supor, imaginar. —UNE ROBE, pôr um vestido. —SES GANTS, calçar as luvas. —LA TABLE, pôr a mesa. —LE NEZ, meter o nariz. —LES POINTS SUR LES I, pôr os pontos nos i. — À LA FIN, acabar. —LA MAIN À L'ŒUVRE, pôr mãos à obra. —AU COURANT, pôr ao corrente. —DE CÔTÉ, pôr de parte. Y — DU SIEN, fazer concessões. — AU FAIT, informar. —EN COLÈRE, encolerizar. —À LA MER, fazer-se ao mar (um navio). (Se—) *v. p.* Pôr-se à vontade. SE— À TABLE, sentar-se à mesa. (fig.) SE— EN TÊTE, encasquetar-se.

Reproduction 5.52 Article *mettre* de BV

mettre [metrə] (4p) meter, pôr, colocar; *sucré, lait*: deitar; *vêtements*: vestir; *cravate*: fazer o nó da gravata; *chapeau*: pôr o chapéu; *réveil*: pôr o despertador; *argent dans entreprise*: investir; *argent dans jeu*: apostar; *chauffage*: acender; *radio*: ligar; ~ **deux heures à (faire) qc** precisar de duas horas para fazer qualquer coisa; ~ **au net** esclarecer; ~ **en bouteilles** engarrafar; ~ **sous clé** fechar à chave; **mettons que** (+ *subj*) suponhamos que; ~ **au point** pôr a funcionar; ~ **fin à qc** acabar qualquer coisa; **se** ~ pôr-se; **se** ~ **à l'aise** pôr-se à vontade; **se** ~ **au travail** pôr-se a trabalhar, meter mãos ao trabalho; **se** ~ **à faire qc** pôr-se a fazer qualquer coisa

Reproduction 5.53 Article *mettre* de PL

moment [momɑ̃] *nm* momento; **en ce** ~ neste momento; **d'un** ~ **à l'autre** de um momento para o outro; **à aucun** ~ **il n'a abordé le sujet** em nenhum momento abordou o assunto; **à un** ~ **donné** num dado momento; **sur le** ~ na altura; **au** ~ **de l'accident** no momento do acidente; **au** ~ **où il quittait**

son domicile no momento em que ele saía de casa; **jusqu'au** ~ **où** até ao momento em que; **du** ~ **que** (*si*) desde que, logo que; (*puisque*) visto que, já que; **pour le** ~ por agora; **ça va prendre un** ~ isso vai levar um tempo; **par** ~s por instantes; **à mes** ~s **perdus** nos meus tempos livres

Reproduction 5.54 Article *moment* de HVM

Nous voyons bien que les locutions sont mises en relief dans les articles (en gras ou, plus rarement, en majuscules), de même que les collocations, comme l'attestent les articles issus de ME et BV, et les exemples, comme nous le voyons avec PL et HVM. Si un tel procédé peut être susceptible d'aider l'utilisateur lors d'une consultation à but plutôt informatif, pour résoudre, par exemple, un doute de signification, il ne trouve pas le même succès pour ce qui est de l'apprentissage linguistique, qui passe, dans ce cas, par la prise de conscience de la notion d'unité lexicale. Les dictionnaires Larousse (LM, LP et LMB), VH et PC présentent ces mêmes inconvénients.

Certains dictionnaires, tels que MR et PR (celui-ci abrégé), tendent à être moins problématiques en ce sens. En vérité, leurs articles ne sont pas aussi fournis d'éléments que les autres, ne montrant que des unités, y compris les lexies complexes et leurs équivalents, comme nous pouvons le voir ci-après.

mo.ment (momân) *s.* momento, instante; ocasião, circunstância, oportunidade; *en ce* —, agora; *à tout* —, a cada instante; *du* — *que*, desde que; *en un* —, em um instante.

moment *s.m.* momento; *à tout* — a cada instante; *dans un* — daqui a pouco; *du* — *que* já que, desde que; *pour le* — por enquanto.

Reproduction 5.54 Article *moment* de HVM

Reproduction 5.55 Article *moment* de MR

mise *s.f.* **1.** colocação; — *à pied* suspensão (do emprego); — *à prix* preço inicial; — *au point* retificação, explicação, atualização, nota oficial, desmentido; — *bas* parto (de animal); — *de fonds* investimento; — *en place* colocação; — *en demeure* intimação; — *en œuvre* aproveitamento; — *en page* paginação; — *en plis*, *mise-en-plis* enrolamento do cabelo; — *en scène*, *mise-en-scène* encenação; **2.** parada (aposta em jogo); **3.** moda, acepção; *ne pas être de* — não ficar bem.

Reproduction 5.56 Article *mise* de PR

De ce corpus de DB, deux ouvrages sont, enfin, à mettre en avant pour ce qui est de la distinction des locutions, à savoir DOM et WMF. Regardons les illustrations ci-dessous et expliquons pourquoi.

où [u]. *Pron. e adv. relat.* 1. Onde, no qual. 2. Em que, a que (indica lugar ou tempo). ■ *Adv.* 3. Onde, aonde. ■ *Adv. interrog.* 4. Onde? Aonde? ♦ **Où que.** Onde quer que. *Où que vous soyez.* Onde quer que você esteja. **D'où.** Daí, donde. **N'importe où.** Em qualquer lugar.

Reproduction 5.58 Article *où* de DOM

où [u] *pron rel 1 (lieu-sans mouvement)* onde: **la ville où je suis né** a cidade onde nasci; **par où est-elle sortie?** por onde ela saiu? 2 (*avec mouvement*) aonde: **il ne sait pas où aller** ele não sabe aonde ir 3 (*état*) em que, no/na qual: **dans l'état où je suis, je ne ferai rien de bon** no estado em que estou, não vou fazer nada que preste 4 (*temporel*) em que: **au moment où le livre est publié** no momento em que o livro é publicado
▶ *adv (espace-sans mouvement)* onde: **d'où tu étais** de donde você estava; (*avec mouvement*) aonde: **je vais où je veux** vou aonde quero
• **d'où** donde, daí, por isso: **je le croyais parti, d'où ma surprise** pensei que ele tivesse ido embora, daí a minha surpresa

Reproduction 5.60 Article *où* de WMF

met-tre [metr(ə)]. *V.t.* 1. Meter, pôr, colocar. 2. Pôr, vestir, calçar. 3. Pôr, adaptar. **Mettre le soc à une charrue.** Pôr a relha em um arado. 4. Pôr, dispor, arrumar. 5. Pôr, instalar. 6. Empregar, usar de. 7. Colocar, depositar. 8. Gastar, empregar, demorar, levar (tempo, dinheiro). 9. Provocar, causar, criar. 10. Escrever, apor. 11. Ligar, pôr a funcionar. ■ **se mettre.** *V. pron.* 12. Pôr-se, colocar-se. 13. Tornar-se, ficar. *Se mettre en colère.* Encolerizar-se, ficar com raiva. 14. *Recipr. Fam.* Bater-se, trocar socos. ♦ **Mettre au monde, au jour.** Dar à luz. **Mettre bas, à bas.** Abater. **Mettre dedans.** Enganar. **Mettre en état.** Preparar. **Mettre en place.** Instalar, colocar. **Mettre en lumière.** Expor, tornar notório. **Mettre la main sur quelqu'un.** Prender alguém. **Mettre les bouts.** *Pop.* Dar no pé, cair fora, puxar o carro. **Mettre quelqu'un sur la paille.** Arruinar alguém. **Il y a mis du sien.** Ele deu de si, deu o sangue. **Mettons que.** *Fam.* Admitamos que. **N'avoir rien à se mettre.** Não ter uma roupa (para se vestir decentemente, a gosto). **Ne plus savoir où se mettre.** Não saber mais onde se enfiar. **On les met.** Vamos dar no pé, vamos embora. **Se mettre à.** Começar a, pôr-se a (fazer algo).

Reproduction 5.59 Extrait de l'article *mettre* de DOM

mettre [81] [metR] *vt 1 (gén)* pôr, colocar: **il met ses mains sur la table** ele pôe as mãos na mesa; **tu as mis l'eau à chauffer?** você pôs a água no fogo? 2 (*vêtement*) pôr, vestir, usar: **quelle robe tu mettras ce soir?** que vestido você vai pôr esta noite? 3 (*temps*) levar, gastar: **il a mis du temps pour venir** levou tempo para vir 4 (*penser*) supor: **mettons que cela soit vrai** suponhamos que isso seja verdade
▶ *vpr se mettre 1* pôr-se, começar: **ils se sont mis au travail** puseram-se/comoçaram a trabalhar 2 começar a fazer: **nous nous sommes mis au judo** nós começamos a fazer judô 3 vestir: **je n'ai rien à me mettre!** não tenho nada para vestir!
• **mettre au point** preparar; regular (*appareil photo*) focalizar (*affaire*) acertar, finalizar

Reproduction 5.61 Article *mettre* de WMF

Tout d'abord, les locutions sont bien distinguées au sein des articles. Elles sont introduites par un signe typographique spécifique et en gras dans le premier (DOM), et, dans le deuxième (WMF), elles sont, de plus, disjointes des autres éléments de l'article, chaque unité occupant une ligne. Les articles consacrés au mot « où » montrent bien, entre autres, la différence entre l'adverbe précédé de la préposition « de » et la locution

exprimant un rapport de cause « d'où ». Les articles décrivant les unités liées au mot « mettre » rendent explicite la différence entre l'illustration des emplois divers et les syntagmes figés représentés par les locutions.

Quant aux dictionnaires auxquels on accède sur Internet, ils suivent en gros deux modèles : soit ils distinguent complètement les unités, et dans ce cas les locutions aussi, c'est-à-dire qu'elles ont effectivement une entrée spécifique, comme le font BAB et WOX, soit les locutions renvoient à un lemme sous lequel on trouve toutes sortes d'unités, comme on le voit dans FRE, SYS, SEN et REV. Les deux procédés peuvent poser quelques problèmes.

Les premiers ne permettent pas l'accès aux locutions par l'un de leurs constituants, et posent immédiatement le défi de l'accès à l'article pour l'apprenant. En effet, on doit connaître l'expression toute faite pour pouvoir y accéder. Les seconds peuvent être assez fournis de locutions, mais tendent à les mélanger avec d'autres sortes d'informations. Dans les meilleures des cas alors, soit ils apportent des indications grammaticales, comme le fait REV, soit ils ne présentent que des lexies à proprement parler, comme l'on voit dans SEN (cf. reproduction 5.24). Les deux reproductions ci-dessous nous en donne des exemples.

FRANÇAIS > PORTUGAIS : mettre

actualiser, mettre à jour	Atualizar
mettre en annexe, joindre à, annexer	Anexar
séparer, éloigner, écarter, mettre à part	Apartar
appliquer, apposer, pratiquer, imposer, mettre	Aplicar
mettre (se) en travers	Bloquear
placer, poser, situer, appliquer, mettre	Colocar

Reproduction 5.62 Extrait de article *mettre* de FRE

mettre v.

pôr

mettre en désordre	v.	desarrumar	★
mettre dans	v.	apresentar	★
mettre de côté	v.	pôr de lado	★
mettre à jour	v.	Atualizar	★
mettre en danger	v.	pôr em risco	★
Je peux mettre la radio ?	exp.	Posso ligar o rádio?	★
Je voudrais mettre mes bijoux dans le coffre	exp.	Gostaria de pôr as minhas jóias no cofre	★
Mettez ça dans le coffre, s'il vous plaît	exp.	Coloque isto no cofre, por favor	★

Reproduction 5.63 Article *mettre* de REV

L'aspect relatif aux informations à même de soutenir l'équivalence proposée, la seule information apportée par tous les dictionnaires du corpus, est particulièrement déficitaire, comme nous l'avons déjà signalé et comme nous pouvons l'attester à partir des dernières reproductions. Certes, nous comprenons bien que les unités polylexicales, de par leur figement combinatoire, peuvent imposer plutôt que les autres unités une certaine « monoréférentialité », pour laquelle la variation contextuelle n'a pas trop d'incidence sur la signification. Pourtant elles sont, elles aussi, porteuses d'une « grammaire » ainsi que des valeurs propres à leur usage (les marques d'emploi ou stylistiques). Ces éléments, indiqués par la classe, les actants, des indicateurs sémantiques, les exemples, etc., ne sont jamais à négliger lors de l'apprentissage, y compris pour ce type d'unité. Dans ce sens, certains dictionnaires sont à mettre en relief malgré leur incomplétude, tels que : DOM (qui utilise des marques stylistiques, comme « familier », « populaire », etc.), WMF (grâce aux indications contextuelles), PC (avec de petites explications et l'indication de la classe, notamment lorsqu'il s'agit d'une unité grammaticale) et SEN (qui indique très souvent la classe et le schéma syntaxique).

5.5.4 Les éléments informant sur les rapports paradigmatiques

Nous mettons en relief ici deux sortes d'éléments, tous les deux concernant les relations paradigmatiques du lexique ayant trait fondamentalement à la langue : les *rappports sémantiques* entre les signes de même classe, exprimés souvent par la synonymie, l'hyponymie ou l'antonymie, qui correspondent aux mots dits « *corrélés* », selon Galisson (1979), et les *rappports grammaticaux* entre les signes mis en lumière par les dérivations ou les flexions, appelés « *collatéraux* » par ce même auteur (1991). A la différence d'autres éléments composant les articles de DB, ceux qui portent sur les rapports paradigmatiques entre les unités lexicales n'y sont pas privilégiés, y compris dans les dictionnaires destinés à des apprenants. En effet, il s'agit des données qui ne sont pas immédiatement utiles au décodage ou à la traduction, des fonctions communicatives censées être assurées par la lexicographie bilingue, mais qui peuvent attribuer une valeur pédagogique au dictionnaire.

Deux raisons sont à souligner à ce propos : d'une part, les rapports de corrélation favorisent l'élargissement des réseaux lexicaux en LE, tout en consolidant les hiérarchies entre les unités, c'est-à-dire leurs associations en forme de structure ; d'autre part, les rapports collatéraux aident à faire prendre conscience que les unités lexicales participent finalement à des familles de mots, partageant non seulement des similitudes formelles mais aussi des traits sémantiques. Autant les premiers que les seconds ont des effets notamment sur l'acquisition du vocabulaire et, par conséquent, des retombées sur la compréhension lors de la lecture. Sont-ils présents néanmoins dans les dictionnaires en analyse ? Comment les présente-t-on ?

Les associations du type corrélé apparaissent dans certains dictionnaires notamment en tant que des synonymes. Elles jouent le plus souvent le rôle d'indicateur sémantique, comme nous le voyons dans les DB Larousse (LM, LP et LMB), PL, HVM, WMF, VH et FRE (celui-ci sur ligne), en introduisant donc les équivalents. Mais elles peuvent venir aussi comme définition du type synonymique, comme l'atteste le seul exemplaire semibilingue de notre corpus PC, ou alors comme donnée de la section analogique du dictionnaire, tel que nous l'atteste SEN.

Dans les premiers cas, nous attirons l'attention sur le fait que, pour la plupart des DB, à l'exception de VH et FRE, ces données ne sont pas distinguées d'autres indicateurs, comme les cooccurrents, par exemple, ce qui peut prêter à confusion. L'information n'est donc pas tout à fait explicite pour l'utilisateur, comme nous l'avons déjà signalé plus haut. Pour ce qui est de VH, FRE et même PC, ces données, si elles sont bien utilisées, c'est-à-dire si elles retiennent vraiment l'attention de l'apprenant, constituent un atout de ces ouvrages par rapports aux autres. Elles donnent l'occasion à l'apprenant finalement de s'appuyer sur un autre point de vue, une nouvelle approche du lexique.

Cette approche nous semble particulièrement intéressante telle que nous la trouvons dans le dictionnaire SEN. Celui-ci présente, à vrai dire, deux sortes de dictionnaires : un DB, dont les articles sont composés d'équivalents et de quelques données grammaticales, et un dictionnaire analogique monolingue qui apporte certains équivalents et fait le lien, par le moyen de la classe notamment, avec la partie bilingue. La reproduction ci-dessous illustre ce procédé.

traductions

couper

bater de viés (Portugal), decepar, de viés bater, encerrar (Brasil), fechar, terminar (Portugal)

couper (v.)

abrir, amputar (Brasil), aparar (Brasil), bater, cortar, cortar a relva (Portugal), cortar grama (Brasil), cortar por baixo, cortar relva / grama, cruzar, cruzar-se, desligar, dividir, golpear (Portugal), interromper, picar, podar (Brasil), rapar (Portugal), reduzir, talhar, tosar (Brasil), tosquiãr (Brasil)

couper (v.) (V+comp)

cortar, trinchar

couper (v.) (V+comp;cartes)

cortar com trunfo (Portugal), trunfar (Brasil)

à couper le souffle (adj.)

empolgante

couper la parole

cortar a palavra (Brasil)

couper la parole (v.) (V+à+qqn)

deixar falar, deixar terminar, escutar, interromper (Portugal), intrrometer (Brasil), intrrometer-se, suspende

couper la tête (v.) (V+à+comp)

decapitar (Brasil), degolar (Portugal)

couper le cou (v.) (V+à+comp)

decapitar (Brasil), degolar (Portugal)


couper le souffle (v.)


deixar sem fôlego (Brasil), tirar o fôlego (Portugal)

couper les cheveux en quatre


preocupar-se com minúcias


dictionnaire analogique

 inaction et inactivité – *inacção; inactividade; inação; inatividade*[Classe]


 factotum (en)[Domaine]

 SubjectiveAssessmentAttribute (en)[Domaine]


 achever, finir, mettre fin à, terminer – *concluir, pôr termo a, terminar* - arrêt – *assalto* - appareil – *instrumento*[Hyper.]


 discontinuation, Discontinuité, fermeture, interruption – *interrupção* - arrêt - désorganiser, interrompre - couper, interrompre, intervenir, terminer – *cortar, interromper, terminar*[Dérivé]


 abandonner, arrêter, cesser, en finir avec, interrompre, rompre, s'arrêter – *cessar, interromper, parar, terminar*[Hyper.]


 dérangement, interruption, perturbation, rupture – *interrupção* - interrupter (en)[Dérivé]


 couper

 se déplacer, se diriger vers[Classe]


 traverser (un lieu, un obstacle)[Classe]


 petit – (*pequenez*)[Caract.]


 rapide – (*velocidade; pressa; rapidez*)[Caract.]


 prendre un raccourci[Classe]


 couper (v. intr.) [*V+lieu propre ou figuré*]


 ne plus fréquenter qqn[Classe]

 quitter (quelqu'un)[Classe]

 interrompre une relation[Classe]





 quitter qqn avec qui l'on est lié[Thème]

 quitter quelqu'un à qui on est lié[Classe]








 couper (v. pron.) [*se+V de+comp*]

Reproduction 5.64 Extrait de l'article *couper* de SEN

Outre cette disjonction des parties, le support électronique du dictionnaire permet l'élargissement du réseau lexical par l'accès à chaque élément composant le dictionnaire. Autrement dit, chaque section permet d'approfondir la recherche dans la mesure où on peut « voyager » au sein du dictionnaire, puisque chaque élément constitue un lien. C'est ainsi, par exemple, qu'on arrive aux déploiements suivants :

-  (frequentação; companhia) – *fréquenter*[Thème]
-  *ne plus fréquenter qqn*
-  *quitter quelqu'un à qui on est lié*[Classe]
-  *perder o contato com – perdre de vue - ne plus voir*[Spéc.]

dictionnaire analogique

-  *ne plus fréquenter qqn*[Classe]
-  *quitter (quelqu'un)*[Classe]
-  *interrompre une relation*[Classe]
-  *quitter qqn avec qui l'on est lié*[Thème]
-  *quitter quelqu'un à qui on est lié*
-  *rompre un mariage ou une vie commune*[Classe]
-  *lâcher, larguer - couper - quitter - renier - renoncer - lasciare (it)*[Spéc.]

Reproduction 5.65 Extrait du lien « ne plus fréquenter qqn » de SEN

Dans les exemples que nous venons de présenter, nous voyons également que les réseaux lexicaux apportés par SEN ne se limitent pas à un seul type de rapport. Bien d'autres informations sont fournies, telles que *l'hyponymie, l'antonymie, la dérivation, etc.*, données qu'on ne trouve pas dans les autres DB. Si cette richesse de données ne sert pas forcément à l'apprenant lors de la lecture, elle constitue un recours lexical précieux pour l'apprentissage, à condition certes que celui-là soit introduit à la manipulation de cet outil et encouragé à mener ses propres recherches. Autrement dit, un tel outil ne sera bien employé dans toutes ses potentialités que si une intervention enseignante a lieu.

En plus de cette partie analogique, SEN est le seul dictionnaire de notre corpus à fournir des renvois à des mots de même famille. Il répond donc, bien que de manière non exhaustive, au deuxième point de notre analyse mentionné plus haut, à savoir les rapports collatéraux entre les unités lexicales. Il s'agit d'un troisième volet à faire explorer par les apprenants qui peuvent, à partir d'une requête donnée passer directement à d'autres, comme nous le montre l'exemple suivant :

see also

mettre (v.)

\ mettable, mise, remettre ≠ demeurer, rester

Reproduction 5.66 Extrait de l'article *mettre* de SEN

Outre ce dictionnaire, nous trouvons ce genre d'association dite collatérale dans PL. En vérité, il en profite pour mieux abrégé l'ouvrage et réunir un nombre important de lexies sous un même article. A la différence du dictionnaire précédent, les paradigmes qu'il présente intègrent un article mais ne comptent pas sur une entrée propre. Or, s'il peut mettre en évidence dans plusieurs cas cette association lexicale, il pose par ailleurs une difficulté d'accès aux unités qui sont soumises à une autre entrée. Ce n'est donc pas la solution idéale pour l'apprenant débutant qui n'a pas encore justement développé des connaissances morphologiques de la langue étrangère.

L'apprenant débutant, et y compris celui de FI, a tout intérêt à s'approprier les associations morphologiques, ainsi qu'à pouvoir distinguer les classes grammaticales en s'appuyant sur les formes des mots dès que cela est possible. Ces ressources qui se transforment par la suite en stratégies communicatives plus au moins naturellement au cours de l'apprentissage par l'apprenant travaillant toutes les compétences ne sont certainement pas aussi évidentes à d'autres, ceux ayant un accès plus restreint à la communication en LE. En effet, il s'agit d'accorder au dictionnaire, ou à tout autre outil censé servir de support à des consultations pendant la démarche d'acquisition langagière, la fonction de récréer et de stimuler des modes d'accès diversifiés aux savoirs linguistiques et communicatifs, qui sont eux plus favorisés lorsqu'on est exposé aux emplois de toutes sortes d'une LE.

5.5.5 Les éléments culturels

Même si les DB de façon générale ne mentionnent pas l'aspect culturel dans leurs textes périphériques ou voire dans des suppléments spécifiques – comme nous l'avons vu particulièrement dans MR et LM (voir tableau 5.1 plus haut) – ils sont censés traiter également de *culture*, comme tout ouvrage informant sur n'importe quelle langue. Nous reprenons dans ce sens un point de vue déjà soutenu au chapitre 2 de la présente thèse, selon lequel il s'avère difficile de séparer langue et culture. Car, comme le dit Fourment-Berni Canani (2002 : 468), il y a « une interpénétration à tous les niveaux de l'une dans l'autre », de telle sorte qu'elles constituent, toutes les deux, des lieux privilégiés pour accéder à l'autre... et enfin à autrui.

La différence à ce propos entre les diverses approches pédagogiques destinées à l'enseignement-apprentissage de LE, et aussi entre les supports matériels qui l'accompagnent, est plutôt dans la façon de mettre en valeur cet aspect. On peut, semble-t-il, en faciliter plus ou moins la prise de conscience de l'apprenant selon ce qu'on

privilège. En lexicographie, cela a trait à la fois à la sélection lexicale et à ce qu'on avance sur les lexies, ou autrement dit au « traitement microstructurel » qu'on leur accorde.

Dans les DB, à part les textes qui sont finalement extérieurs à la macrostructure du dictionnaire, comme on le voit dans LM et MR¹⁵⁸ déjà mentionnés, il existe certains éléments à même de favoriser cette prise de conscience de la culture, ou plutôt des cultures qui vont forcément avec la langue étudiée.

L'acquisition des éléments culturels est favorisée par certaines unités lexicales, visibles déjà dans la *nomenclature* du dictionnaire. Ces unités aident à mettre en lumière les différences culturelles par le défi qu'elles posent, dans le cas des DB, aux définitions fondées sur la synonymie interlinguistique. Cela se passe en particulier lorsqu'on n'arrive pas à mettre en équivalence une lexie de la langue de départ – après avoir passé en revue ses contextes d'emploi – avec une lexie de la langue d'arrivée, en dévoilant de la sorte les « trous » de vocabulaire existant dans l'idiome de la traduction. Ce problème peut découler autant d'un manque sur le plan du réel (du concret) que d'un manque sur le plan de la langue (de désignation, qui est due très souvent à un manque de conceptualisation), tous les deux pourtant étant liés à la question référentielle. Loin de faire des exceptions, les écarts entre les langues sont plutôt la règle, ou comme le dit Szende (1996 : 115), « la grande majorité des signes de deux langues ne sont pas équivalents ; ils peuvent désigner des réalités multiples et souvent fort différentes ». Ce qu'on voit dans les DB, comme nous l'avions expliqué au chapitre 3, c'est le résultat de l'effacement du processus de traduction, effacement non pas de mots, mais de mise en parallèle de lexies, c'est-à-dire d'unités lexicales apprises par un certain contexte. Cet effacement n'est pour autant pas sans conséquences, car avec lui c'est également les particularités culturelles qui tendent à être elles aussi enlevées.

Le produit de ce procédé traductionnel rencontre des limites dans certains cas. Par exemple, lorsqu'il s'agit :

- de noms propres, très souvent exprimés par des sigles dans les DB,
- d'unités dont les référents sont étroitement liés à des particularités locales, associées entre autres à la nourriture, aux ressources naturelles, aux mœurs et traditions, aux institutions les plus diverses, etc.,
- d'expressions figées (idiomatiques) qui, ne trouvant pas d'équivalents fonctionnels dans l'autre langue, obligent à une autre sorte d'intervention de la part du lexicographe,

¹⁵⁸ Le premier (LM) apporte des informations sur les systèmes d'éducation dans certains pays francophones, sur les médias, les loisirs, entre autres ; MR, pour sa part, fournit un petit guide de conversation où l'on trouve des indications sur l'alimentation, le logement, le transport, etc.

- de proverbes, entre autres.

Elles correspondent effectivement, dans une large mesure, aux mots dits « à charge culturelle partagée » tels qu'ils sont définis par Galisson (1987). Ces situations donnent l'occasion au lexicographe d'adopter d'autres stratégies que l'équivalence traductionnelle mieux à même de dévoiler les différences entre les cultures mises en rapport.

D'autre part, cet aspect peut être développé plus largement de façon générale dans la *microstructure* du dictionnaire, un lieu qui favorise beaucoup plus que les suppléments la mise en rapport entre les cultures. Cela tend à se vérifier plus naturellement, quant aux unités mentionnées, dans les petites *gloses* décrivant le référent. Mais il est permis d'envisager de tels contrastes également par d'autres recours ne s'excluant pas l'un l'autre et extensibles à un nombre plus important d'unités. Ainsi des *images*, dans les cas où celles-ci se révèlent pertinentes et complémentaires des gloses, afin de répondre, outre à la curiosité de certains usagers plus attirés par celles-ci, à un besoin d'aller vers le concret. Egalement des *notes* supplémentaires associées aux articles indiquant la place qu'occupe ou le rôle que joue ce référent dans les communautés étrangères, et par voie de conséquence la valeur que prennent les unités désignatives traitées. Ces données, rares dans les DB dans le premier cas, et presque inexistantes dans les second et troisième cas, seraient susceptibles, nous semble-t-il, de renforcer l'association de la langue à apprendre avec de nouvelles réalités, et donc de favoriser une approche culturelle. Si l'on admet que l'accès à la culture étrangère et l'interaction avec elle est non seulement l'un des buts des apprentissages de LE, mais les soutient en grande partie, c'est la dimension encyclopédique qu'on doit développer davantage finalement dans un projet de dictionnaire pédagogique.

Que nous montrent alors les DB à ce propos ? Le sujet étant vaste et complexe et demandant sûrement une autre sorte d'exploration de données que celle qui nous a guidée jusqu'à ce moment, nous ne faisons que tenter d'illustrer certains procédés adoptés par les DB. Nous ne considérerons que deux types d'unités, toutes les deux plus facilement repérées dans les dictionnaires, celles manifestement liées à une culture étrangère, et les noms propres.

Un bref survol au sein des ouvrages en analyse nous permet de déceler sans trop d'effort de vraies faiblesses dans ce genre de dictionnaire. Du point de vue de l'aspect culturel, elles sont en tout cas les plus flagrantes. Les insuffisances en termes d'élucidation du sens ne sont pas rares, lorsqu'on se fixe sur ces unités.

Ainsi un Brésilien qui veut comprendre la différence entre *arrondissement* et *quartier* ne pourra pas s'appuyer sur le seul équivalent « *bairro* » [quartier] proposé par quelques ouvrages (LM, LMB, PL, MR, HVM, VH). En revanche, il peut s'écarter davantage de la valeur accordée au premier mot si on le traduit par « *distrito* » (vu dans PC), équivalent le

plus exact sur le plan technique mais qui renvoie davantage, pour les lusophones, à une petite ville ou village aux alentours d'une grande ville¹⁵⁹ et qui ne dit rien de l'aspect social de l'arrondissement. Nous trouvons aussi « baccalauréat », qui se rapproche, pour les Brésiliens, de l'examen passé après la conclusion de l'enseignement secondaire et permet d'accéder à l'université, nommé « *vestibular* », traduit comme « *bacharelado* » (voir PL, MR, BV) qui correspond au Brésil, à un diplôme universitaire (d'ailleurs comme *baccalauréat* pour les Canadiens). Un « croque-madame » peut se transformer en un « *sanduiche misto quente de carne de galinha* » [sandwich chaud fait de viande de poulet] (DOM). Un « croissant » trouve les plus diverses et curieuses descriptions, telles que : « *pastel em forma de crescente* » [pâtisserie en forme de croissant] (DAP), ce qui ne posera peut-être pas des problèmes à l'utilisateur portugais, mais évoquera une autre chose pour un Brésilien, étant donné que « pastel », pour lui, c'est une pâtisserie le plus souvent frite fourrée traditionnellement de viande hachée, « *pequeno pão doce em forma de meia-lua* » [petit pain sucré en forme de croissant] (MR), ou alors « *bolo em forma de crescente* » [gâteau en forme de croissant] (PL). La variété d'information vérifiée d'un DB à l'autre pour ce qui est de certaines unités est révélatrice sans doute des difficultés auxquelles font face les lexicographes pour formuler ce type d'article.

A part les définitions assez contestables, nous identifions quatre types de solutions mises en place par les DB afin de répondre finalement à une demande d'équivalence ou de traduction quand il s'avère difficile de l'établir. La première solution est l'association faite par rapprochement fonctionnel, c'est-à-dire qu'on associe deux unités qui renvoient à des référents différents en réalité, mais qui peuvent avoir à peu près les mêmes fonctions ou les mêmes valeurs pour les communautés linguistiques. On peut choisir, deuxièmement, de ne pas traduire, en gardant le signifiant étranger. Troisièmement, on se sert d'une glose. Enfin, quatrièmement, on a recours à deux de ces procédés : la conservation du signifiant suivie d'une petite glose. Les reproductions ci-dessous illustrent ces quatre procédés.

croque-monsieur [krɔkməsjø] nm
inv *misto-quente*.

Reproduction 5.67 Article *croque-monsieur* de LM

croque-monsieur nm inv Sandwich chaud composé de deux tranches de pain de mie garnies de fromage et de jambon ► *croque-monsieur*

Reproduction 5.68 Article *croque-monsieur* de PC

¹⁵⁹ Les difficultés deviennent encore plus importantes pour l'utilisateur dans la mesure où les DB censés rendre compte des variétés lusophones ne distinguent pas au sein des articles les spécificités de chaque communauté qui parle le portugais, notamment de la brésilienne dont la variété semble s'écarter davantage des autres. A ce propos, le dictionnaire SEN accessible sur le Web est exemplaire, en apportant toujours la marque diatopique à côté des équivalents proposés.

croque-madame [kʁɔkma-
dam] nm inv espèce de misto-
quente com ovo estrelado.

crois.sant, -ante [krwasã, -ãt] adj
crescente. • nm 1 meia-lua. 2 *croissant*
(pãozinho em forma de meia-lua).

Reproduction 5.69 Article *croque-madame* de LMB

Reproduction 5.70 Article *croissant* de ME

Les deux premières solutions (reproductions 5.67 et 5.68) s'opposent partiellement, mais se rejoignent dans une certaine mesure quant à ce qui en découle pour l'utilisateur. Le premier procédé, vu également dans DAP, MR, WMF, PR, BV et les dictionnaires en ligne WOX, FRE et REV, est sans aucun doute le plus répandu de manière générale pour toutes sortes d'unité. Puisque nous n'avons jamais, comme nous le disions plus haut, de superposition parfaite entre deux langues, l'équivalence fonctionnelle rend compte effectivement de ce rapprochement requis dans les DB, parce qu'elle découle de la traduction de lexies, de petits contextes. Malgré tout, si elle se révèle efficace la plupart du temps, elle empêche d'accéder vraiment à l'autre culture, notamment lorsque les unités lexicales, de par leur nature, tendent à déborder le discours et sont en prise sur l'extralinguistique, un extralinguistique assez « étranger », faut-il ajouter. Une solution possible est d'avertir l'utilisateur de ce rapprochement plus partiel que dans les cas d'autres lexies, comme l'on voit dans LP et LMB qui se servent d'un symbole spécifique pour signaler ce qu'ils nomment *l'équivalent culturel*.

Le deuxième procédé fait l'inverse, à savoir il donne à voir la différence linguistico-culturelle existante, mais au détriment de l'explicitation de la signification. L'utilisateur n'est pas « trompé » dans ce cas par l'illusion qu'on crée en se servant d'un équivalent fonctionnel, mais il reste sans réponse, notamment s'il n'arrive pas à bien comprendre la définition en langue de départ. D'autres dictionnaires, tels que HVM, VH et SEN utilisent cette même stratégie.

Les troisième et quatrième procédés illustrés plus haut (reproductions 5.69 et 5.70) s'appuient tous les deux sur des gloses, à l'exemple de ce qu'on trouve dans les DB Larousse (pour d'autres unités), DOM et SYS (celui-ci sur ligne), à la seule différence que le dernier (reproduction 5.70) garde le signifiant d'origine en signalant de la sorte à l'utilisateur que certainement il n'en trouvera pas d'équivalent dans son idiome (ce même procédé est utilisé également par BAB sur ligne). Certes les gloses explicitent une signification sans céder à la transposition linguistique, en amenant l'utilisateur sans doute à se faire une idée plus proche du référent. Mais sont-elles quand même suffisantes pour permettre l'accès à la culture étrangère ? Sûrement pas toujours. Si elles aident finalement à donner une idée de la référence, et servent sans aucun doute un objectif plus immédiat de compréhension ou pour une certaine lecture, elles ne s'ouvrent pas pour autant sur la culture, ou autrement dit sur la valeur que la « chose désignée » prend dans

cette culture. D'autres données sont alors nécessaires afin de rendre compte de cet aspect.

Quant aux noms propres, qui créent des occasions privilégiées pour une approche culturelle, ils sont malheureusement très rares de façon générale dans les DB. En les feuilletant, deux sortes d'unités, à quelques rares exceptions, ressortent davantage de certains ouvrages (non pas de tous) : les *sigles*, comme nous l'avons déjà prévu, et les noms de pays et/ou patronymiques, qui ne posent vraiment pas de difficultés aux apprenants brésiliens lors de la compréhension. Différemment des unités analysées précédemment, les solutions qu'on y présente sont plutôt réussies, comme l'attestent ces quelques exemples.

RMI [εREmi] nm (abrev = **revenu minimum d'insertion**) rendimento mínimo garantido, RMG

Reproduction 5.71 Article RMI de HVM

RMI nm (abr de **revenu minimum d'insertion sociale**) subsídio de inserção social concedido às pessoas sem recursos.

Reproduction 5.72 Article RMI de LMB

CAP nm (abr de **Certificat d'aptitude professionnelle**) diploma concedido aos alunos que optam pela via profissional.

Reproduction 5.73 Article CAP de LP

C.A.P. [seape] m (abr **certificat d'aptitude professionnelle**) certificado m de aptidão f profissional

Reproduction 5.74 Article CAP de PL

Les quatre dictionnaires cités ci-dessus se servent d'un même procédé, à savoir l'explicitation du sigle en LE et la proposition soit d'un équivalent, lorsque la culture d'arrivée en a un (HVM privilégie manifestement le portugais du Portugal), soit d'une brève explication, comme on le voit dans LMB (destiné exclusivement aux Brésiliens), LP et PL.

Il faut signaler que les dictionnaires auxquels on accède sur Internet n'apportent jamais de telles données, à une seule exception près, BAB¹⁶⁰. Celui-ci renvoie, assez pertinemment, à des pages de Wikipédia traduites en portugais, faisant usage d'un recours déjà disponible en ligne et porteur d'informations utiles à l'utilisateur. Cette ouverture à des contenus de nature encyclopédique apporterait de nombreux avantages à l'étude linguistique si elle s'étendait à d'autres sortes d'unités, comme le font d'ailleurs, bien que

¹⁶⁰ Le dictionnaire REV accessible également en ligne offre des liens pour le Web, l'encyclopédie et les images. Mais différemment de BAB, ces informations ne sont pas données en portugais et ne sont pas affichées immédiatement lors de la requête du mot.

timidement, les dictionnaires LP et LMB. Ci-dessous, nous voyons des exemples des trois derniers dictionnaires.

BAB

French – Portuguese

arrondissement

Wikipedia Português - A enciclopédia livre

Arrondissement

Um **arrondissement** é uma [divisão administrativa](#) usada em alguns países [francófonos](#) e também nos [Países Baixos](#).



[Veja mais na Wikipédia.org...](#)

Reproduction 5.75 Article *arrondissement* de BAB

pain [pɛ̃] *nm* pão *m* • **pain au chocolat** pão de chocolate
• **pain complet** pão integral
• **pain doré** (*Can*) = **pain perdu**
• **pain d'épice** = pão *m* de mel
• **pain de mie** pão de fôrma
• **pain perdu** = rabanadas *fpl*
• **pain aux raisins** pão *m* com passas.



PAIN

Na França é impossível imaginar-se uma refeição sem pão. O pão é comprado nas padarias e tem diversas formas: "ficelle", "baguette", "bâtard", "pain" de 400 gramas ou "miche". O pão mais comum é preparado com farinha e trigo. Existem também os pães especiais que contêm cereais ou germe de trigo. Cortado em fatias, o pão constitui o essencial do café-da-manhã.

Reproduction 5.76 Article *pain* de LMB

césars [sezar] *nmpl* prêmio cinematográfico, césares *mpl*.



CÉSARS

A entrega dos césares é a versão francesa dos óscares norte-americanos. Desde 1976, todos os anos, no mês de Março, os profissionais da indústria cinematográfica francesa escolhem o melhor filme francês, o melhor filme estrangeiro, o melhor realizador, actor, etc. O nome "césar" provém do próprio nome do escultor dos troféus que são entregues aos vencedores.

Reproduction 5.77 Article *césars* de LP

Nous ne disons pas par là qu'il s'agit d'un travail simple à accomplir. Il est loin sans nul doute d'être évident. Mais nous croyons qu'il est souhaitable, pour un projet envisageant des lecteurs-apprenants, de suivre ces quelques pistes. Comme le rappelle Laurian :

« A force de viser la clarté ou la simplicité, ou 'la pureté lexicographique', le dictionnaire bilingue rejette les savoirs encyclopédiques. Il traite la langue comme si elle pouvait exister indépendamment des objets et des concepts que ses vocables désignent. Mais le passage d'une langue à une autre implique un passage par une nouvelle conceptualisation. Au-delà des

données lexicographiques, les aspects sémantiques des vocables, leurs liens les uns avec les autres, leurs associations avec les vécus collectifs d'un groupe linguistique, sont parmi les nécessaires contenus des dictionnaires bilingues. » (Laurian, 2004 : 12)

A ce propos, il faut souligner que si un corpus bien préparé pour une telle fin est le garant d'une sélection lexicale adéquate, ainsi que la source d'autres données essentielles à l'élaboration de la microstructure, il n'est en contrepartie pas suffisant pour rendre compte de tous les aspects évoqués. Ce passage vers d'autres dimensions dépassant le discursif semble en trouver les limites dans une approche par corpus. D'autres sources d'informations sont donc à prévoir si l'on veut développer l'aspect culturel du dictionnaire.

5.5.6 Synthèse de l'appréciation des DB quant à leur potentiel d'aide cognitive

A la suite des réflexions développées aux chapitres précédents, en particulier au chapitre 2, et à l'aide des descriptions faites des DB plus haut, nous avons relevé des points forts et des points faibles de ces dictionnaires en tant que supports de l'apprentissage lexical. Il apparaît que, de façon générale, cette fonction est la moins favorisée par les DB tels qu'ils sont conçus et réalisés aujourd'hui si on prend en compte la fonction communicative, en l'occurrence la fonction d'aide à la compréhension écrite. En revanche, certains DB analysés apportent des pistes à ne pas négliger quant aux différents aspects qui pourraient être améliorés afin de répondre aux demandes d'un public débutant en LE. Les cinq aspects sur lesquels nous nous sommes concentrés – parce que jugés essentiels lors d'une démarche d'acquisition qui passe par le linguistique mais aussi par un savoir-travailler sur la langue – attestent à la fois des insuffisances et des avantages de ces dictionnaires.

A propos du commentaire sur la forme et la syntaxe élémentaire des unités lexicales, nous partons de trois éléments dont les DB rendent traditionnellement compte, à savoir : *l'information phonétique, la classe et la transitivité verbale.*

Concernant le premier élément, nous voyons que si la *transcription phonétique* utilisée par les dictionnaires sur papier pose sans doute des difficultés à l'apprenant ne maîtrisant pas la codification internationale, il peut, par contre, devenir un atout des dictionnaires informatisés. En effet, ceux-ci ont l'occasion de fournir la prononciation sonorisée du lexique, comme on l'observe déjà dans REV pour certaines unités. Ce procédé qui reste restreint au mot-vedette deviendrait encore plus utile à l'apprenant s'il s'étendait à un

nombre plus important d'unités, voire à de petits morceaux de discours afin de ne pas perdre l'effet de l'unité en syntagme.

La classe est fournie par tous les DB sur papier, alors qu'à peine la moitié des DB en ligne l'indique. Comme nous le savons, il s'agit d'une donnée essentielle pour l'utilisateur, mais qui peut être encore mieux explorée. D'abord, elle doit apparaître en langue maternelle, comme le font déjà les dictionnaires LM, DAP, DOM, MR, PR et BV. Ensuite, pour les catégories de mots dits grammaticaux (les classes fermées), elle pourrait renvoyer à des suppléments de grammaire informant sur un ensemble d'unités et leur description grammaticale. Cela se révèle intéressant pour deux raisons : d'abord, parce qu'il y a en effet une imbrication entre sémantique et grammaire qui est encore plus évidente pour certaines unités ; ensuite, parce que l'apprenant, qui a du mal à se servir des grammaires, aurait l'occasion d'aborder le langage d'un autre point de vue. En ce sens, d'autres sortes de particularités grammaticales distinguant les emplois des unités lexicales pourraient enrichir les articles, en faisant appel à une description plus proche de leurs relations textuelles.

Cela passe naturellement, entre autres, par l'indication de la transitivité verbale, mais qui peut rester assez abstraite pour l'apprenant si elle apparaît toute seule. Des schémas explicitant les actants des verbes, mais également de toute unité à sens liant, sont à envisager.

Les grandes absences des DB, finalement, en ce qui concerne le commentaire sur la forme, sont les dimensions morphologiques et étymologiques. Autant pour une sensibilisation à la langue étrangère que pour la prise de conscience des associations intralinguistiques, comme les familles de mots, elles sont à incorporer aux dictionnaires pédagogiques, de même que tout commentaire susceptible d'élucider la motivation des emplois divers quand cela se révèle illustratif et intéressant pour l'apprenant. En bref, c'est la dimension historique du lexique, largement explorée dans les dictionnaires de langue, qui est à récupérer dans un tel DB pédagogique.

Le deuxième point portait sur l'accès aux lexies et l'organisation des articles qui passent tout d'abord par la décision du lexicographe à privilégier la *polysémie*, et réunir ainsi le plus grand nombre de lexies sous une même étiquette, ou *l'homonymie*, qui se traduit par le dégroupement des homonymes. Les DB présentent des organisations assez variées et les critères qui les régissent ne sont jamais bien expliqués. Ce qui n'aide pas à distinguer ces phénomènes, d'une part, ni à approfondir la description microstructurale, d'autre part. Les dictionnaires qui réussissent le mieux dans ce cas sont DOM et PC. Tous les deux accordent une importance particulière au dégroupement des unités fondé sur des critères à la fois sémantiques et grammaticaux. Cela reste pourtant un défi pour les dictionnaires électroniques, qui eux ne font en principe qu'une lecture des formes et tendent donc à la

polysémie. A l'exemple alors de ce qu'on voit dans le DAFLES, il faut créer des possibilités d'entrées distinguées par des informations élémentaires, mais suffisamment elucidantes pour que l'utilisateur puisse s'y appuyer avant d'accéder à la microstructure des unités à proprement parler. Quant à l'ordre de présentation des acceptions au sein des articles, il sera à déterminer par le critère de fréquence, fondé donc sur des analyses du corpus.

Troisièmement, nous proposons des considérations sur l'information relative aux rapports de cooccurrence dans les DB, qui aide à faire un pont de l'abstrait de la langue au concret du discours, de même qu'ils alimentent les relations associatives du lexique mental. Ces rapports apparaissent de trois façons dans ces dictionnaires : par le moyen *d'exemples*, *d'indicateurs sémantiques* (contextuels) et de *locutions*.

Les exemples, qui sont très appréciés par les apprenants de façon générale, sont sans nul doute à explorer davantage dans les supports dictionnaires. A la différence de ce que nous révèle la pratique en lexicographie bilingue, ils devraient illustrer toutes sortes de lexies, y compris les lexies polylexicales. Nous attirons l'attention sur le fait que leur établissement devrait partir d'une exploration sur corpus, adapté au public cible et à ses objectifs, qui passent notamment, dans ce cas, par les difficultés particulières à l'écrit.

Les indicateurs sémantiques présents dans certains DB, par contre, paraissent moins appropriés pour un tel projet de dictionnaire. D'abord, le rapport qu'ils entretiennent avec l'unité traitée n'est pas évident pour l'utilisateur, ensuite ils tendent à limiter la signification de la lexie à un seul emploi cotextuel. D'autres sortes de données, pourraient sans doute remplir plus adéquatement ce rôle d'encadrement, comme par exemple une indication fondée sur l'analyse sémique des actants plus élémentaire.

Les locutions, de leur côté, présentent un autre type de rapport cooccurentiel dans la mesure où elles constituent en effet des lexies à part entière. Aussi sont-elles à privilégier dans les dictionnaires, non seulement en raison de la difficulté qu'elles posent pour la compréhension, mais également parce qu'elles aident à faire prendre conscience de la notion de lexie elle-même, essentielle pour le savoir-travailler sur le lexique. Dans notre corpus, les DB le plus fournis en ce sens sont DOM, WMF, PC (tous sur papier) et SEN (en ligne). Des améliorations restent cependant à apporter quant à leur traitement microstructurel. D'une part, elles doivent être mieux distinguées au sein des articles d'autres données lexicographiques (telles que les exemples ou les collocations) ; d'autre part, d'autres informations que l'équivalent sont à même d'intégrer leur description, comme des actants, des marques d'usages, des exemples... c'est-à-dire que leur traitement ne doit pas être différent, en gros, de celui accordé aux lexies simples.

Quant aux éléments indiquant des rapports paradigmatiques, ils sont beaucoup moins présents dans les DB. Comme les précédents, les *corrélés* sont à même d'aider à enrichir les réseaux lexicaux en LE en consolidant les associations (de natures diverses) entre les

unités lexicales. D'autre part, les *collatéraux* font prendre conscience de règles morphologiques de la LE à travers les familles de mots, ce qui devient un atout pour l'apprenant-lecteur. Malgré tout, la présence des premiers dans certains DB, toujours sous la forme de synonymes jouant le rôle d'indicateur sémantique, est assez problématique dans la mesure où leur rapport n'est pas mis en évidence pour le lecteur. Les deuxièmes, par contre, sont presque complètement absents des DB, qui ne tendent pas à utiliser des renvois. Sous tous les aspects analysés, le dictionnaire SEN disponible sur le WEB est le plus complet et celui qui apporte la meilleure organisation des données pour l'apprenant débutant. Cela est dû au fait qu'il apporte une partie analogique séparée des équivalents, ainsi que des renvois à des mots de la même famille, donnant accès à des articles indépendants.

En tout état de cause, il s'agit d'un aspect sans doute à approfondir dans un tel type de dictionnaire et pour lequel l'interaction – par le moyen des activités spécifiques, des défis lancés à l'utilisateur, etc. – aurait sûrement de l'intérêt.

Finalement, les derniers éléments considérés dans nos réflexions concernent la culture, ou plutôt les moyens par lesquels le DB peut favoriser une approche culturelle. Si la culture est certes inséparable de l'étude de la langue, ce rapport n'est pour autant pas immédiatement évident à l'apprenant. Et surtout pas dans les DB, qui tendent, eux, de par leur nature, à masquer les différences culturelles. Certaines unités lexicales peuvent sans doute favoriser cette mise en valeur, telles que celles qui ne trouvent pas d'équivalents immédiats dans la langue d'arrivée. Mais un nombre plus important d'unités devrait permettre cette approche culturelle. Cela demande pourtant qu'on fasse un pas vers l'extralinguistique, vers la place qu'occupent les référents au sein des communautés étrangères. Les DB de façon générale ne sont pas du tout fournis en ce sens et connaissent trop de limites pour y faire face. Car les procédés qui y sont employés, comme le choix pour les équivalents fonctionnels ou culturels, la non traduction ou voire les gloses, ne rendent pas suffisamment compte de la valeur culturelle. D'autres éléments sont à prévoir, comme l'utilisation d'images et de notes encyclopédiques, dont font usage LP et LMB (sur papier), ou pour les dictionnaires sur le Web la création de liens avec d'autres outils, tel que Wikipédia comme on le voit dans BAB.

5.6 Considérations finales

Après avoir passé en revue une grande partie des DB disponibles aujourd'hui à des apprenants brésiliens de langue française, deux constatations générales s'imposent. D'une part, nous voyons que la lexicographie avance vers l'intégration des deux fonctions

principales d'un dictionnaire d'apprentissage mises en valeur auparavant, à savoir les fonctions communicative et cognitive, ce qui n'est pas forcément lié au type de support du dictionnaire. D'autre part, beaucoup reste à faire et à perfectionner quand on envisage l'étude des langues, et notamment les données lexicographiques qui en découlent, à travers une approche contrastive à destination d'un public précis d'apprenants.

Dans le cadre de notre recherche, à part les dictionnaires qui s'écartent considérablement des besoins du public de FI, les DB tendent à être le plus souvent complémentaires les uns des autres. S'il y a des dictionnaires qui se détachent de l'ensemble et sont à recommander à des apprenants, aucun n'arrive pourtant à réunir toutes les qualités répondant à leurs besoins et objectifs vis-à-vis de la LE étudiée.

Cela a été vu, tout d'abord, lors de l'analyse de leur *mégastructure* pour ce qui est des ouvrages sur support papier. L'organisation mégastructurale répond, entre autres, à la fonction dite opérationnelle du DB, celle qui permet à l'utilisateur de s'instruire sur son organisation, sa fonction et son mode d'emploi. Le dictionnaire le plus complet si l'on considère cette dimension, c'est VH qui comporte presque tous les attributs essentiels dans ce cas, suivi de près de PC, un dictionnaire semibilingue en réalité, et des petits LM, ME et DOM.

La *macrostructure* des DB, y compris ceux intégrant les outils disponibles sur Internet, est très limitée, de façon générale, pour bien répondre à la fonction d'aide à la lecture. Mais cette dimension ne nécessite pas qu'un simple élargissement de la nomenclature et/ou du nombre d'acceptations. Elle pousse à s'interroger tout spécialement sur les documents de base sur lesquels la sélection des unités lexicales est à fonder. Il apparaît indispensable dans ce cas qu'elle relève d'une approche par corpus et suscite la question « quels écrits sont à privilégier pour le public-cible ? ».

Or, les DB en analyse ne mentionnent pas leurs sources, ni théoriques ni relatives à la sélection de leurs données lexicographiques. Afin donc de ne pas dissocier l'évaluation à effectuer de la situation d'enseignement-apprentissage particulière au public de FI, nous l'avons fondée sur des résultats extraits de nos recherches expérimentales. Ce sont les unités lexicales interpellant davantage les étudiants lors de la lecture qui ont ainsi servi de base à cette évaluation. D'après cette analyse, nous avons pu mettre en relief, dans cet ordre, les dictionnaires suivants : VH, PC, SYS et SEN (en ligne), ME et DOM, et finalement LM et LP. Ceci dit, cette évaluation reste sans aucun doute à approfondir, d'autres sortes d'éléments lexicaux ne figurant pas dans ce cadre, tels que les noms propres, les sigles, les mots abrégés, etc.

Cette même décision a été prise lors de l'analyse de la *microstructure* des dictionnaires. Le découpage effectué à partir d'un certain vocabulaire susceptible de poser des difficultés de compréhension aux étudiants nous a permis d'étudier les articles sans perdre de vue le

lien avec le niveau d'apprentissage et les besoins des usagers concernés. Trois problèmes dans ce cas se posent à ce public.

Premièrement, l'accès à certaines unités lexicales, lorsque leur forme fléchie s'écarte substantiellement de sa forme lemmatique ou alors lorsqu'on a affaire à une lexie complexe. On voit finalement que la plupart des DB sont faits pour ceux qui maîtrisent déjà l'idiome étranger et ses règles morphologiques, ce qui empêche de les conseiller à des apprenants d'un niveau débutant. Dans ce sens les dictionnaires électroniques ont certainement un grand avantage par rapport aux autres, à l'exemple de SEN présent dans notre corpus.

Deuxièmement, nous soulignons deux aspects qui ont trait, d'une certaine manière, à l'accès de la lexie recherchée : le métalangage et les indicateurs sémantiques employés par certains DB. Au contraire de ce à quoi on s'attendait, ils ne semblent pas faciliter la consultation. Les procédés adoptés par DOM, qui a recours à plus d'un équivalent par acception ainsi qu'à de brefs commentaires explicatifs, apparaissent très souvent comme les mieux adaptés pour la compréhension.

Enfin, la présence d'exemples, chère aux apprenants de façon générale, est à élargir et aussi à améliorer. Il ne suffit pas de rendre disponibles à l'utilisateur un nombre plus important d'exemples. Il faut réfléchir sur leur pertinence dans le contexte d'emploi du dictionnaire, ce qui passe certainement par une étude fondée sur un corpus afin de mettre en valeur les particularités d'un langage écrit de large diffusion.

Cette évaluation, comme la précédente, a elle aussi certaines limites. Nous n'avons pas pu vérifier, par exemple, la présence systématique dans les DB des marques relatives au registre de langue (diastratiques), aux variétés francophones (diatopiques), au langage spécialisé (diatechniques et/ou diatextuels), entre autres. Ces éléments sont donc à privilégier lors d'une deuxième étude portant sur ces dictionnaires.

Tous ces aspects ont des effets sans doute également sur la deuxième dimension de notre analyse, celle qui s'intéresse au potentiel des dictionnaires d'aide à l'apprentissage et qui dépasse dans une large mesure le besoin le plus immédiat de la compréhension du vocabulaire lors de la lecture. En ce sens, les dictionnaires sont vus comme un support à explorer afin d'apprendre à travailler sur le lexique et de stimuler les apprenants à mener leurs propres recherches lexicales. Dans cette optique, les déficits des ouvrages analysés sont encore plus importants et l'outil lexicographique est à réinventer si l'on prend en compte l'approche contrastive des langues.

En grandes lignes, et outre tout ce qui nous venons d'avancer, il s'agit de créer des sections dans le DB qui rendent compte des liens suivants :

- entre la description sémantique du lexique et la grammaire, en mettant particulièrement en avant la fonction textuelle de certaines unités lexicales et les rapports de cooccurrence,
- entre l'emploi en synchronie du lexique et son évolution historique, ce qui passe par des commentaires d'ordre morphologique et/ou étymologique,
- entre les unités lexicales traitées au sein du dictionnaire, afin de permettre le développement des associations internes à la langue étudiée (comme on le voit déjà dans SEN),
- entre la description du sens dénotatif des unités lexicales et leur valeur culturelle, en ouvrant le DB à une dimension encyclopédique (comme le font assez timidement LP, LMB et BAB).

CHAPITRE 6

La pré-construction d'un dictionnaire bilingue d'appui à la lecture et à l'apprentissage du vocabulaire

« *Savoir où l'on veut aller, c'est très bien ;
mais il faut encore montrer qu'on y va.* »
(Emile Zola)

Motivés par deux besoins précis identifiés chez les apprenants de FI dans les universités brésiliennes, à savoir celui de consulter un DB lors de la lecture et celui d'acquérir du vocabulaire en français, nous arrivons à ce dernier chapitre avec quelques réponses et la conscience d'un long chemin encore à parcourir. En effet si la construction d'un outil lexicographique qui les aide à la fois à combler leur déficit lexical et à apprendre à « apprendre » de nouveaux mots se révèle possible et légitime, elle est loin d'être simple. Les réponses que nous apportons à ce propos sont les résultats des différentes étapes de cette thèse que nous allons maintenant formuler et, dans la mesure du possible, illustrer, tout en sachant qu'une bonne part de ces réponses sont à construire chemin faisant, lors de la réalisation effective d'un tel projet.

Loin d'envisager cet outil comme le garant d'une lecture réussie, c'est-à-dire d'une compréhension de l'écrit répondant effectivement aux objectifs des étudiants, nous le considérons comme un appui. Un appui pour les accompagner lors de leurs activités de lecture et un appui pour les amener plus loin dans leurs études lexicales s'ils le veulent. Comme nous l'avons dit auparavant, un tel projet ne va pas, à notre avis, sans la prise en considération de l'intermédiation de cet apprentissage par l'enseignant et, plus globalement, par le cadre d'enseignement. Dans ce sens, un dictionnaire d'appui à ces apprenants doit pouvoir répondre également aux attentes de l'enseignant de FI, à sa mise en pratique enseignante. C'est à l'enseignant finalement de faire cette intégration entre compréhension et emploi du dictionnaire, d'apprendre à ces élèves *quand* et *comment* s'appuyer sur le dictionnaire, comme d'ailleurs lui-même le fait.

C'est sur cet arrière-plan que nous organisons ce chapitre en trois sections dont les objectifs sont de faire dialoguer la réflexion théorique issue notamment des considérations

de la lexicologie et de la sémantique lexicale avec les données issues des recherches expérimentales et tout ce qui a pu être relevé dans les dictionnaires analysés.

Les notions linguistiques dont nous avons traité au deuxième chapitre afin de soutenir un travail sur le vocabulaire au sein d'une approche enseignante de la lecture en LE sont rappelées ici pour deux raisons fondamentales : elles aident à organiser la mise en place de l'outil lexicographique visé, d'une part, et elles constituent en elles-mêmes des savoirs à faire acquérir aux apprenants afin qu'ils puissent développer une réflexion à propos de leur propre démarche d'apprentissage linguistique, d'autre part, et la prendre effectivement en charge. Ces considérations auront des retombées spécialement sur la microstructure du dictionnaire, parce que c'est dans la mise en place des articles que se trouve en grande partie le travail de didactisation requis par un tel projet. Certains outils lexicographiques que nous avons analysés dans cette thèse à des moments différents nous en donnent des pistes et c'est de celles-ci que nous partons pour créer des solutions pour notre usager cible.

Puisque nous concevons cet outil lexicographique principalement sur deux dimensions fonctionnelles – la dimension communicative et la dimension cognitive –, nous considérons ces notions linguistiques en accord avec ces deux fonctions dans les propos qui suivent. La troisième fonction mise en avant par l'approche fonctionnaliste de la lexicographie pédagogique, à savoir celle interactionnelle, est rappelée également.

6.1 L'identification de l'unité lexicale

L'un des premiers savoirs à faire acquérir à l'apprenant est la notion d'unité lexicale ou lexie telle que nous l'avons définie plus haut, c'est-à-dire celle qui est au moins un mot, ne coïncidant ni avec les affixes ni avec les morphèmes, et au moins un constituant sémantique, pouvant se composer de plus d'un mot. En effet c'est par l'assimilation des unités lexicales qu'il enrichira son vocabulaire et sera en mesure de repérer les unités de signification minimale des textes, ce qu'il a du mal à faire au début de son apprentissage.

Si la plupart des dictionnaires prennent l'unité lexicale comme leur unité de description sémantique – on la voit en principe dans chaque acception d'un article –, cela n'est pas toujours rendu clair pour l'utilisateur. Or lors de sa consultation du dictionnaire, l'apprenant doit être mené en quelque sorte vers l'identification de l'unité lexicale, peu importe la manière dont il lance sa requête, afin qu'il ait accès à l'information qu'il recherche effectivement – la forme associée à une signification qu'il ne connaît pas – et qu'il puisse identifier cette unité et lui attribuer un sens lors qu'il la rencontre par la suite. Cela ne va pas sans l'observation constante de l'emploi des mots, de leurs combinaisons possibles et

de leur grammaire pour que, petit à petit, il se construise la notion même de « lexie » qui ne coïncide pas, comme nous le savons, avec sa conception de « mot » en général.

Pour ce qui est de l'aspect communicatif, cela passe tout d'abord par l'accès à l'unité lexicale recherchée. En dehors de la question de la requête à proprement parler, il est essentiel que toutes les unités, y compris celles reliées à un même mot-vedette, soient nettement distinguées les unes des autres, peu importe le support matériel du dictionnaire (papier ou électronique). C'est précisément par leur disposition sur l'espace – l'emploi systématique du dégroupement des unités homonymes et la distinction marquée des unités reliées en quelque sorte – de même que par le commentaire sur leur forme qu'on peut les distinguer au premier abord. Cela ne va pas sans que l'on prenne en compte le niveau d'apprentissage de l'utilisateur et que l'on réfléchisse en termes de didactisation de l'information, c'est-à-dire qu'on se pose la question de « *comment* présenter les données lexicographiques qui aideront davantage cet usager à accéder à l'unité lexicale qu'il recherche ? ». C'est entre autres le métalangage qui mérite d'être adapté.

Deux données se révèlent essentielles dans ce cas : la catégorie grammaticale et la construction syntaxique de l'unité.

La catégorie grammaticale, si elle est apportée le plus souvent par les DB, elle n'apparaît pas toujours dans la langue maternelle de l'utilisateur et elle ne lui est évidente. La non-évidence peut avoir lieu soit quand cette information n'accompagne pas toutes les unités lexicales présentées dans un même article (c'est le cas des unités complexes, par exemple), soit quand la nomenclature employée reste obscure à l'utilisateur (c'est le cas, par exemple, des unités grammaticales). Ainsi si l'on reprend le lexème « où », commenté dans le chapitre précédent, au lieu de l'introduire par des informations telles que *pronom et adverbe relatif, adverbe interrogatif*, par exemple, des indications qui sont d'ailleurs abrégées, on ferait mieux d'explicitier l'information comme suit¹⁶¹ :

Encadré 6.1 Les données lexicographiques donnant accès à l'unité lexicale formée par où

où

I Em perguntas diretas ou indiretas (advérbio interrogativo) *Dans des questions directes ou indirectes (adverbe d'interrogation)*

...

II Associando uma oração a um substantivo (pronome relativo) *Liant une proposition à un nom (pronom relatif)*

...

III *au moment où* (locução conjuntiva de tempo) *(locution conjonctive de temps)*

¹⁶¹ Dans les encadrés qui suivent, les traductions en français sont en rouge pour signaler qu'elles ne figurent pas dans les articles.

IV *d'où* (locução conjuntiva de consequência) (*locution conjonctive de conséquence*)

V *n'importe où* (locução adverbial de lugar) (*locution adverbiale de lieu*)

Et autres lexies complexes comportant le constituant *où*.

Sur support informatisé, ces informations seront les premières à être trouvées lors de la requête, l'utilisateur devant décider de la suite de sa consultation à partir de l'observation de la forme dont le mot apparaît en discours. Chaque chiffre romain constitue ainsi un article à part entière, pouvant être consulté séparément, à peu près comme on le voit dans le DAFLES pour ce qui est du dégroupement des unités, et dans le *Sensagent* pour ce qui est des lexies complexes.

Les données concernant la construction syntaxique, c'est-à-dire la mise en relief du schéma argumental et valenciel des unités, se traduisent en général dans les DB par la seule indication de la transitivité verbale, ce qui ne convient pas non plus toujours à l'utilisateur concerné ni ne rend compte de l'aspect sémantique. L'apprenant doit pouvoir saisir tout de suite les éléments essentiels qui composent la mise en syntagme et cela non pas seulement dans les cas des verbes, mais de toutes les unités d'un sens liant, y compris des lexies complexes si c'est le cas. La difficulté que présente ce genre de donnée est qu'elle doit être à la fois suffisamment claire pour l'apprenant et non contraignante en termes contextuels, comme nous l'avons vu à propos des indicateurs sémantiques. Autrement dit les cooccurrents, les éléments qui aident à déterminer la valence des unités traitées, doivent être « traduits » en des éléments d'un sens le plus large possible sans qu'on ait pour autant besoin de recourir à des schémas trop abstraits. Il n'est pas toujours évident d'apporter une telle information, mais ce sont des paramètres qui guident la construction d'une donnée syntaxique.

Si nous reprenons l'article « rejoindre » commenté auparavant, nous trouvons le plus souvent l'indication de *verbe transitif* (toujours abrégé) et de *verbe pronominal* ou *verbe pronominal réflexif* (dans le dictionnaire *D'Olim Marote*), chaque acception pouvant apparaître accompagnée d'un indicateur sémantique ou contextuel selon le dictionnaire. Comment pourrait-on rendre ces informations plus éclairantes à l'apprenant débutant ? Cet article pourrait être transformé comme suit :

l'unité lexicale formée par *rejoindre*

rejoindre

I alguém/algo + **verbo** + alguém/algo (transitivo direto) *quelqu'un/quelque chose + verbe + qqn/qch (transitif direct)*

1. ...

2. ...

II alguém/algo + **se verbo** + alguém/algo (pronominal indicando reciprocidade) *quelqu'un/quelque chose + se verbe + qqn/qch (pronominal de réciprocité)*

1. ...

2. ...

Une autre illustration peut être faite par le verbe « mettre », l'un des mots-vedettes qui devrait en principe permettre, de même que « place », l'accès à la locution « mettre en place » vue dans le chapitre précédent, ou même à la locution nominale « mise en place ». Sans entrer dans les détails de toutes les lexies qui peuvent être associées à ce verbe, nous pourrions présenter pour ce qui est de ces locutions les données suivantes :

Encadré 6.3 Les données lexicographiques donnant accès à

l'unité lexicale *mettre en place*

mettre

I

II

III

...

X *mettre en place* (alguém + **locução verbal** + algo, transitivo direto) *(quelqu'un + locution verbale + quelque chose, transitif direct)*

XI *mise en place* (la/une + **locução nominal** + de + algo) *(la/une + locution nominale + de + quelque chose)*

Suivies d'autres lexies.

Dans ces cas l'utilisateur serait obligé de faire attention à la manière dont le mot qu'il recherche apparaît dans le discours de départ. C'est finalement en identifiant tout d'abord la forme qu'il pourra accéder à la signification. Si un tel procédé demande un certain effort de la part du lecteur, il est en contrepartie amené de la sorte à une information plus exacte. L'accès à l'unité lexicale recherchée par ces données élémentaires lui assurera une description sémantique plus riche et adaptée à l'activité réalisée, de même qu'une telle

disposition lui signalera qu'un mot peut être à l'origine de plusieurs unités lexicales et constituer, avec d'autres items, une seule unité, à l'exemple des locutions.

Toutes les catégories lexicales sont importantes dans ce cas comme le montrent nos recherches expérimentales menées auprès des apprenants de FI. Leur traitement, à la différence de ce que l'on voit assez souvent dans les DB, doit être pourtant bien distingué. Les notions lexicologiques portant sur la nature des unités lexicales dont nous parlions au deuxième chapitre sont à la base de ces distinctions, telles que celles, tout d'abord, de *mot lexical* et de *mot grammatical*. Les premiers types de mots, qui se subdivisent d'ailleurs en deux autres grandes catégories sémantiques – les mots d'un sens liant (les prédicats sémantiques et les quasi-prédicats) et les mots d'un sens non-liant – doivent faire l'objet d'une description qui rende compte, entre autres, de leur grammaire, et dont toutes les informations sont réunies dans un article. La description des mots grammaticaux, qui se distinguent eux aussi en différentes sous-catégories (les déictiques, les connecteurs, etc.), ne peut pas, en revanche, se restreindre à l'espace d'un article. Elle doit renvoyer au contraire aux grandes catégories grammaticales, en favorisant l'association de l'élément pris isolément lors de la consultation du dictionnaire à l'ensemble de la catégorie. S'il y a des mots dont l'acquisition se révèle plus urgente, c'est sans doute les mots grammaticaux.

Ces considérations nous amènent à réfléchir particulièrement sur l'aspect d'appui à l'apprentissage à proprement parler, sur la fonction « cognitive » que peut jouer indirectement le dictionnaire. En reprenant les entrées possibles pour le mot-vedette « où », nous pourrions alors ajouter des renvois, comme on peut le voir ci-dessous.

Encadré 6.4 Les renvois des articles formés par *où*

où

I Em perguntas diretas ou indiretas (advérbio interrogativo) Ver ADVÉRBIOS INTERROGATIVOS *Dans des questions directes ou indirectes (adverbe d'interrogation) Voir [adverbes d'interrogation](#)*

...

II Associando uma oração a um substantivo (pronomo relativo) Ver PRONOMES RELATIVOS *Liant une proposition à un nom (pronom relatif) Voir les [pronoms relatifs](#)*

...

III *au moment où* (locução conjuntiva de tempo) Ver CONJUNÇÕES DE TEMPO *(locution conjonctive de temps) Voir les [conjonctions de temps](#)*

IV *d'où* (locução conjuntiva de consequência) Ver ARTICULADORES DISCURSIVOS *(locution conjonctive de conséquence) Voir les [connecteurs discursifs](#)*

V *n'importe où* (locução adverbial de lugar) Ver ADVÉRBIOS DE LUGAR *(locution adverbiale de lieu) Voir les [adverbes de lieu](#)*

Et autres lexies complexes comportant le constituant *où*.

Ces renvois, qui seront présentés sous forme de lien dans un dictionnaire informatisé, renverraient l'utilisateur à des vrais précis de grammaire par lesquels il aurait l'occasion de se faire une idée précise de la fonction grammaticale jouée par l'unité lexicale concernée. Ces rappels grammaticaux, à l'exemple de ce que fait déjà le DB *Verbo-Hachette*, seraient préparés dans une optique toujours contrastive, l'explication devant passer par la langue maternelle de l'utilisateur, et les exemples, différemment de ceux présentés au sein des articles (tirés ou inspirés du corpus écrit), devraient être les plus simples, le critère de « l'apprenabilité » venant en premier dans ce cas. En gros, il faudrait y réunir les informations les plus élémentaires de la catégorie traitée, et y ajouter une petite définition adaptée à un usager qui n'est pas familiarisé avec le métalangage grammatical, et des exemples suivis de traduction, comme on le voit ci-après pour la catégorie des adverbes d'interrogation.

Encadré 6.5 Commentaire grammatical de la catégorie des adverbes d'interrogation

Os **advérbios interrogativos** introduzem perguntas sobre: *Les adverbes interrogatifs introduisent des questions portant sur:*

Modo: *Comment vas-tu? Como você está? Mode*

Lugar: *Où allez-vous? Onde vocês vão ? / D'où est-ce qu'elle vient ? De onde ela está vindo? / Par où passeras-tu? Por onde você passará? Lieu*

Tempo: *Quand reviendras-tu? Quando você volta ? Temps*

Causa: *Pourquoi dois-tu partir ? Por que você deve ir embora ? Cause*

...

Ver também PRONOMES INTERROGATIVOS *Voir aussi les pronoms interrogatifs*

Toujours à propos de la forme de l'unité et le souci de l'apprentissage, bref de l'acquisition du vocabulaire, nous soulignons finalement le rôle que peut jouer l'information relative à la *forme phonétique* de l'unité traitée. Comme nous l'avons déjà soutenu plus haut, ce genre de donnée lexicographique reste sans doute plus utile à l'apprenant de FI s'il est sonorisé, comme nous le voyons souvent aujourd'hui dans les dictionnaires sur support informatique. Ainsi, lorsque l'utilisateur accède effectivement à l'article, il peut avoir la possibilité de consulter, s'il le veut, la prononciation de l'unité et/ou des extraits de discours, ce qui rend le dictionnaire encore plus intéressant surtout s'il s'agit de faire la distinction entre des unités lexicales.

6.2 La construction de la référence

Si la reconnaissance de la forme de l'unité lexicale – la façon dont elle se présente et se lie aux autres éléments du discours – précède la construction du sens à proprement parler, la fonction jouée par le dictionnaire ne peut être accomplie que lorsque l'association de l'une à l'autre est réalisée par le sujet. Cela passe certes par les éléments linguistiques, la chaîne discursive et les virtualités du système, mais passe également, et d'autant plus qu'on ne maîtrise pas la langue, par sa qualité référentielle. C'est en effet d'autre chose que de la langue elle-même que l'on parle le plus souvent, donc c'est vers une « réalité », qu'elle soit perçue ou imaginée, en tout cas toujours conceptualisée, que l'on se tourne.

Nous avons ainsi soutenu que si l'analyse contrastive des signes d'un système linguistique aide à construire leur sémantisme, cela ne peut pas toujours en précéder la saisie « positive », liée à leur qualité référentielle et à des consensus sémantiques préalables à la communication. C'est finalement parce que les sujets partagent des expériences perceptuelles et socioculturelles, les nomment et les définissent de façon intersubjective, qu'ils peuvent communiquer. Mais comment accède-t-on à ces « sens communs » partagés, à ce partage de l'extralinguistique qui s'inscrit dans les discours et auquel les discours renvoient, lors de l'apprentissage des LE ? Voilà la question qui résume en grande partie l'enjeu de l'acquisition des idiomes étrangers.

Les supports didactiques, dont particulièrement les dictionnaires dits de langue, sont censés tenir compte de cette mise en rapport entre langue et culture, signes et références. Ils cherchent au moins à amener l'utilisateur, par l'équation sémantique qu'ils mettent en place entre le mot-vedette et les énoncés définitionnels, vers la conceptualisation, vers la construction de la référence, soit par leur caractère instructionnel (le cas des unités grammaticales, par exemple) soit par leurs conditions de désignation.

Les DB, en revanche, comme nous l'avons vu, ne servent pas d'appui pour la construction des références, leur objectif étant la mise en équivalence traductionnelle, ce qui n'est pas tout à fait la même chose. Si un tel procédé aide à déclencher l'activité de compréhension dans plusieurs situations, cela ne fonctionne pas toujours et peut même produire des équivoques si le lecteur n'a pas de connaissance préalable de l'unité lexicale en particulier, ni de la langue en général. Les lexies n'y sont en principe pas traitées sémantiquement, d'où la revendication de certains théoriciens de la lexicographie d'un DB destiné à la *compréhension* dans tous les niveaux. Cela implique qu'il puisse servir d'appui lors de l'activité de compréhension de l'écrit, mais avant tout qu'il aide l'utilisateur à construire par la médiation de sa LM le sens des unités lexicales en LE qui entravent sa lecture.

Dans ce cadre, fondée sur des notions et propositions avancées dans les chapitres précédents, nous soulignons quelques données lexicographiques à considérer pour l'élaboration de la microstructure d'un tel dictionnaire.

Pour ce qui est de l'aspect communicatif, d'appui à la lecture, deux procédés définitionnels sont à privilégier de manière générale : l'explicitation sémantique par un énoncé définitionnel analytique, bref et simple, en LM de l'utilisateur, et la présentation, autant que possible, de plus d'une équivalence par lexie, et non pas d'une seule suggestion d'équivalence interlinguistique. Cela éviterait l'association directe entre les signes des deux idiomes et élargirait les conditions d'application référentielle de l'unité consultée, qui ne peut se définir réellement que dans l'actualisation discursive. Ces données qui sont d'ailleurs utilisées timidement par certains DB, comme on le voit dans le dictionnaire *D'Olim Marote* présent dans notre corpus mais également dans l'ouvrage de Paulo Rónai (*Guia Prático da tradução francesa*, 1967), sont à explorer davantage dans les microstructures.

Prenons, par exemple, le nom *pâturage* qui apparaît dans notre analyse des dictionnaires et considérons, à titre illustratif¹⁶², les trois acceptions fournies par le *Petit Robert* (2008), à savoir comme lieu où paît le bétail, comme nourriture des animaux et comme nourriture de l'esprit, d'un sentiment, d'une activité, d'une action (bonne ou mauvaise). Au lieu de ne fournir que les équivalences « pastagem » et/ou « pasto », qui viennent suivies dans certains dictionnaires par la traduction d'une lexie complexe du type *être jeté en pâturage* (« ser atirado aos lobos », littéralement *être jeté aux loups* en portugais¹⁶³), nous aurions, dans une première facette de l'article, les informations suivantes :

Encadré 6.6 Les premières données définitionnelles pour l'accès aux lexies liées à *pâturage*

pâturage

I substantivo feminino *nom féminin*

1 lugar de vegetação rasteira para onde se leva o gado: pastagem *lieu de végétation rase où l'on mène le bétail: [équivalence]*

2 alimento de animais: pasto, capim, ração, porção de comida, quinhão... *aliment pour des animaux: [équivalences]*

II substantivo feminino *nom féminin*

¹⁶² Les lexies et en conséquence les énoncés définitionnels qui les définissent relèvent notamment et avant tout de l'exploration du corpus à préparer spécifiquement pour ce projet, et sur lequel nous avançons des propositions plus loin. Les articles présentés dans ce cadre constituent plutôt des prototypes, des illustrations, fondés sur des analyses déjà faites. Dans une situation concrète de l'élaboration du dictionnaire, ces analyses présentées par les ouvrages de référence resteraient au deuxième plan, ayant surtout un rôle complémentaire à nos propres analyses.

¹⁶³ Comme nous l'avons souligné dans le chapitre précédent, les DB privilégient les équivalences fonctionnelles.

o que "alimenta" o pensamento, um sentimento, uma ação (boa ou má) etc. de uma pessoa: alimento, comida, isca, chamariz, sustento... *tout ce qui "nourrit" l'esprit, un sentiment, une action (bonne ou mauvaise) etc. chez quelqu'un: [équivalences]*

pâture

animal + **verbo** [+ pasto] (intransitivo ou transitivo direto) *animal + verbe [+ pâture] (intransitif ou transitif direct)*

comer vegetação rasteira, pastar *manger l'herbe, paître*


Envisageant toujours les recherches par le moyen d'une requête lancée sur un support informatisé, nous aurions accès à cette vision d'ensemble : deux noms et un verbe et leurs acceptions respectives ou définitions brèves¹⁶⁴. Le dégroupement des unités que nous voyons pour le nom s'avère important pour rendre immédiatement évidentes à l'utilisateur certaines caractéristiques du mot qu'il recherche. Il s'agit tout d'abord d'une unité qui peut renvoyer à une référence « picturable » (mot emprunté à Galisson, 1979) ou non-picturable, dont la signification est dite figurée. Une telle information, même si elle peut être plus ou moins recouverte par les équivalences proposées le plus souvent en portugais, telles que « pasto » ou « pastagem », reste cachée si elle n'est pas explicitée de la sorte. Dans ces cas, ce sont bien les guillemets qui, tout en gardant le lien entre les significations des unités, indiquent qu'il y a changement de référence.

Il s'agit ensuite de montrer que ces références possibles sont issues de glissements de sens, d'où le fait qu'un mot, dont la signification se multiplie selon le contexte, renvoie à diverses lexies. La prise en compte de ces strates de sens, qui sont dans ce cas en lien, jouera également comme support pour la compréhension de l'apprenant d'une notion plus générale des lexies concernées. Dans ce sens, comme nous l'avons soutenu au deuxième chapitre, il nous semble qu'aller du sens dénotatif au sens connotatif, dans cet ordre autant que possible, crée une situation favorable à l'apprentissage. Il est souvent plus facile de comprendre et retenir la connotation d'une expression quand on peut se reconstruire les associations qui sont à l'origine de ces significations. Cela ne se passe pas lors de la saisie par la mise en équivalence fonctionnelle des unités, telle qu'on la voit traditionnellement dans les DB, qui ne peut qu'entraîner la mémorisation sans compréhension. Un tel procédé, fondé sur une approximation de la valeur sémantico-pragmatique des unités, n'informe en effet pas sur les signes auxquels la culture étrangère a recours pour exprimer telle ou telle idée, et par conséquent, ne donne pas à voir le découpage du monde que réalise la LE.

¹⁶⁴ Comme nous l'avons maintes fois signalé lors de nos analyses des dictionnaires, il faut absolument prévoir tous les paradigmes possibles d'un mot-forme afin que l'utilisateur ne maîtrisant pas la langue le trouve. De cette requête résultera parfois plus d'un mot-vedette, comme dans l'exemple que nous donnons. Cela n'aurait pas lieu si le mot lancé pour la requête avait été « pâture », par exemple, qui ne renverrait qu'à la forme verbale.

Le commentaire sémantique ne s'arrête évidemment pas là. En avançant dans la lecture de l'un des articles (marqués par les chiffres romains), nous aurions la possibilité de les enrichir avec des données qui dialogueraient entre eux en amplifiant les possibilités de saisie de l'unité. Ces données, que nous classons comme non pas essentielles mais fort enrichissantes du dictionnaire, tournées vers sa fonction cognitive, concernent trois aspects : un commentaire étymologique et/ou morphologique, les rapports paradigmatiques (les corrélés plus spécialement, et les collatéraux s'ils conviennent) et les éléments encyclopédiques et culturels. Dans la mesure du possible, nous essaierons d'en rendre compte comme nous le voyons dans l'exemple suivant.

Encadré 6.7 Les données du premier article de *pâture*

<p>pâture I substantivo feminino 1 lugar de vegetação rasteira para onde se leva o gado: pa Ex.: ... 2 alimento de animais: pasto, capim, ração, porção de com Ex.: ... Ver outros exemplos no CORPUS <i>Voir d'autres exemples dans le corpus</i> ORIGEM¹⁶⁵ <i>origine (étymologie)</i> IMAGEM/ENCICLOPEDIA <i>image/encyclopédie</i> Ver também <i>Voir aussi</i>: becquée/béquée bouchée paître pâtée pâture pâturer pâturage...</p>	<p>Do latim <i>pastura</i>, <i>pascere</i> (participio <i>pastus</i>) que originou o verbo <i>paître</i> em francês, levar ao pasto. <i>Du latin pastura, pascere (participe pastus) qui a donné naissance au verbe paître en français, mener aux champs.</i></p>
	 <p>Extrait du Google</p>

Dans l'encadré ci-dessus, nous voyons un article presque complet, où les mots soulignés indiquent des liens hypermédias qui s'ouvrent sur des fenêtres indépendantes, telle que celle concernant l'origine de l'unité (commentaire étymologique et/ou morphologique) et celle affichant une image, qui peut venir ou non accompagnée d'un commentaire encyclopédique¹⁶⁶. Les unités entretenant un rapport de corrélation avec l'unité traitée (soit par leur relation sémantique, soit par leur relation de dérivation) viendraient comme des *renvois* à de nouveaux articles.

¹⁶⁵ Texte inspiré du *Larousse, Etymologique et historique du français*, 2001.

¹⁶⁶ Il ne manque pas d'outils disponibles en ligne, les moteurs de recherche constituant finalement de « grandes encyclopédies » dont on ne doit pas se priver. Des liens hypermédia pour l'accès direct à des images ou à Wikipédia peuvent être prévus également, tout en sachant que ces informations ne remplacent pourtant pas celles filtrées et issues finalement d'un traitement lors de la constitution des articles.

Prenons encore un autre exemple analysé lui aussi dans le cinquième chapitre, le nom *croissant* (pâtisserie). En lançant la requête, nous aurions les informations suivantes :

Encadré 6.8 Les premières données définitionnelles pour l'accès aux lexies liées à *croissant*

croître

I alguém/algo + **verbo** (intransitivo) *quelqu'un/quelque chose + verbe (intransitif)*

1 ...

2 ...

II algo + **verbo** (intransitivo) *quelque chose + verbe (intransitif)*

...

croissant

I substantivo feminino *nom féminin*

1 uma das formas da lua, (quarto) crescente: meia-lua *l'une des formes de la Lune, croissant: ...*

2 qualquer coisa que adquira ou se assemelhe à forma da meia-lua *n'importe quelle chose en forme de croissant ou qui évoque la forme d'un croissant*

II substantivo feminino *nom féminin*

"pãozinho" feito de massa folhada em forma de meia-lua: *croissant "petit pain" feuilleté en forme de croissant: ...*

croissant(ante)

algo + **adjetivo** *quelque chose + adjectif*

diz-se de algo que cresce, aumenta de tamanho ou de quantidade *on dit de quelque chose qui croît, devient plus grand ou plus nombreux*

Si nous nous concentrons sur le nom *croissant* relatif à l'article II, nous pourrions y trouver les données qui suivent :

Encadré 6.9 Les données du deuxième article du nom *croissant*

croissant

II substantivo feminino

"pãozinho" feito de massa folhada em forma de

Ex.:

Ver outros exemplos no CORPUS

ORIGEM¹⁶⁷

IMAGEM/ENCICLOPEDIA¹⁶⁸

Ver também: friandise gâteau pain

pâtisserie viennoiserie...

Diz-se que vem de « pequeno corno », nome dado ao folhado em Viena, em 1683, após a vitória sobre os otomanos. Daí que até hoje os franceses o chamam de *viennoiserie*. Diz-se também que o *croissant* teria sido introduzido na França por Maria Antonieta, originária de Viena, a partir de 1770. Sua forma remete igualmente à forma da meia-lua (em espanhol, aliás, *medialuna*), relacionada ao verbo *croître* (crescer).

On dit que croissant renvoie au terme « petite corne », nom donné au feuilleté à Vienne en 1683 après la victoire sur les Ottomans. Cela expliquerait pourquoi les Français le nomment jusqu'aujourd'hui viennoiserie. On dit également que le croissant aurait été introduit en France par Marie Antoinette, d'origine viennoise, à partir de 1770. Sa forme renvoie aussi à la forme du croissant de la Lune (en espagnol d'ailleurs medialuna), liée au verbe croître.

¹⁶⁷ Texte inspiré en partie du *Petit Robert*, version électronique 2008, et en partie du Wikipédia.

¹⁶⁸ Texte inspiré en partie du Wikipédia.

Servido no café da manhã ou como lanche, normalmente acompanhado por uma xícara de café, o *croissant* é um dos alimentos mais tradicionais da culinária francesa. Tradicionalmente salgado (*croissant au beurre*, feito com manteiga), pode ser doce (*croissant au chocolat, aux amandes...*) ou vir com diferentes recheios (*croissant au jambon, au saumon...*). *Servi au petit déjeuner ou lors de la collation, souvent accompagné d'une tasse de café, le croissant est l'un des aliments les plus typiques de la cuisine française. Traditionnellement salé (croissant au beurre), il peut être sucré (croissant au chocolat, aux amandes...) ou garni (croissant au jambon, au saumon...).*



Extrait du *google*

En apportant ces données qui associent l'histoire, la langue, la référence pointée par diverses indices et finalement la place que la « chose » désignée occupe dans la culture étudiée, nous croyons pouvoir rendre compte, tant soit peu, de la valeur que telle unité porte en elle et qui n'est pas explicitée lors de la communication. Bien souvent, on la connaît ou alors on ne la connaît pas, et dans ce dernier cas ce n'est en général pas les communications qui la mettront au jour dans la mesure où ces valeurs constituent des implicites, ou autrement dit du « sens commun partagé ».

Certes ce parcours peut se dévoiler plus facilement pour certaines unités, mais il est à poursuivre dans ce genre de dictionnaire pour ce qui est des unités lexicales de manière générale. Les définitions lexicographiques auront un rôle d'autant plus important que moins picturables seront les expressions, de même que les exemples et toutes les données relatives à l'emploi de l'unité (un sujet dont nous parlerons dans la section suivante). Reprenons l'exemple du verbe *rejoindre* à partir des principales acceptions présentées par le *Petit Robert* (2008).

Encadré 6.10 Les premières données définitionnelles pour l'accès aux lexies liées à *rejoindre*

rejoindre

I alguém/algo + **verbo** + alguém/algo/lugar (transitivo direto) *quelqu'un/quelque chose + verbe + quelqu'un/quelque chose/lieu (transitif direct)*

1. ir ao encontro de um grupo, de uma pessoa ou de um lugar: fazer parte, integrar; juntar-se; voltar para; retomar... *aller retrouver un groupe, une personne ou un lieu: [équivalences]*
2. entrar em contato com algo: atingir, alcançar, tocar *atteindre quelque chose: [équivalences]*
3. ter semelhança, pontos em comum: assemelhar-se *avoir de la ressemblance, des points communs: ...*

II alguém/algo + **se verbo** + alguém/algo (pronominal indicando reciprocidade) *qqn/qch + se verbe + qqn/qch (pronominal de réciprocité)*

1. encontrar-se com alguém de modo combinado *se donner rendez-vous*

2. entrar em contato reciprocamente: coincidir, confluir, recobrir-se *venir en contact avec de façon réciproque*: [équivalences]

La distinction des lexies est faite tout d'abord par la forme verbale (transitive ou pronominale), ensuite par les significations qui prennent en compte les cooccurrences possibles, les types de référents pouvant suivre le verbe (les compléments), mais sans préciser l'agent de l'action ou le sujet duquel se décrit un état, une situation donnée. Ces définitions que nous présentons ici à titre illustratif, relèveront avant tout des données extraites du corpus mis en place pour ce projet, de même que les informations concernant l'axe syntagmatique, celles-ci occupant sans doute une place importante dans ce genre d'article, en complétant le commentaire sémantique. Mais que peuvent apporter dans ce cas les données commentées plus haut ? Pour ce qui est de l'origine, il est important dans ce cas de récupérer la famille étymologique et de présenter certaines associations morphosémantiques sans être exhaustif, comme, par exemple :

Encadré 6.11 Origine et associations du verbe *rejoindre*¹⁶⁹

Do verbo *joindre* em francês oriundo do latim *jungere, junctus* (junto, no participio), juntar, unir, reunir. Essa forma também está na origem de outras palavras em francês como em português, tais como: *adjoindre* (adjuntar, ajuntar), *adjoint* (adjunto), *conjoindre* (conjuntar, unir) ou *conjoint* (cônjuge), *conjonction* (conjunção, junção, o que une), *conjoncture* (conjuntura), *conjuguer* (conjuguar, combinar) ou *conjugaison* (reunião, conjunto de formas), entre outras. Vale lembrar do uso de *joint* em francês como em inglês para cigarro de maconha ou "baseado", que em diversos usos trazia a ideia de *assemblage*, reunião (de coisas).

Du verbe joindre en français issu du latin jungere, junctus (junto en portugais, au participe), joindre, unir, réunir. Cette forme est à l'origine également d'autres mots autant en français qu'un portugais, tels que : adjoindre, adjoint, conjoindre ou conjoint, conjoncture, conjuguer ou conjugaison, entre autres. A rappeler l'emploi de joint en français comme en anglais pour cigarette de marijuana, qui portait, dans divers emplois, l'idée d'assemblage.

Le verbe renverrait finalement dans la rubrique « Ver também » à *joindre* sûrement, mais surtout à des synonymes, tels que *confluer, déboucher, rattraper, retrouver, réunir, etc.*, et à leurs contraires, signalés dans ce cas par un symbole, comme par exemple : ≠ *disjoindre, ≠ séparer, ≠ diverger, etc.*

Avant de conclure cette brève illustration de ce qui serait susceptible d'aider l'utilisateur à se construire la référence, et ouvrir finalement l'article du dictionnaire à la culture et aux

¹⁶⁹ Texte inspiré en partie du *Petit Robert* (2008) et en partie du *Larousse Etymologique et historique du français* (2001).

associations morphosémantiques *intra*linguistiques et *inter*linguistiques, il faut avancer sur une autre sorte d'unité. Nous savons que le traitement proposé ci-avant ne rend pas compte des unités grammaticales, pour lesquelles l'analyse se fait tout autrement. Puisqu'elles présentent un mode instructionnel pour la construction de la référence, c'est-à-dire qu'elles guident le locuteur à travers le linguistique lui-même vers la référence, leur traitement relève d'autres sortes d'informations. Celles-ci ne sauraient se restreindre pour autant aux seules équivalences qui, de leur part, « instruisent » très peu l'apprenant. Reprenons l'exemple du mot *où*.

Encadré 6.12 Les données définitionnelles du mot *où*

où

I Em perguntas diretas ou indiretas (advérbio interrogativo) *VER ADVÉRBIOS INTERROGATIVOS* questiona sobre o lugar de algo/alguém, de uma situação ou de uma ação: onde? aonde? por onde?...

*Dans des questions directes ou indirectes (adverbe d'interrogation) Voir les [adverbes d'interrogation](#)
Interroge sur le lieu de quelque chose/quelqu'un, d'une situation ou d'une action : [équivalences]*

II Associando uma oração a um substantivo (pronomo relativo) *VER PRONOMES RELATIVOS* retoma uma informação de lugar ou de tempo para a construção que o sucede: onde (lugar), em que (tempo), por onde, de onde, no qual...

*Associant une proposition à un nom (pronom relatif) Voir les [pronoms relatifs](#)
Reprend une information de lieu ou de temps pour la construction qui suit : [équivalences]*

...

Les définitions, de manière assez simple et assez proche des formulations spontanées, tout en évitant le métalangage grammatical, essaient de tenir compte de la fonction de l'unité (syntaxique et sémantique) dans l'énoncé. Ce procédé pousserait l'apprenant non spécialiste en langue à réfléchir autrement sur son emploi, sans être piégé par l'association directe, et plus tard automatique, qu'on fait très souvent entre des équivalents interlinguistiques.

6.3 L'appui sur le contexte

Le troisième volet sur la compréhension des unités lexicales n'est pas moins important que les autres. Le contexte, qu'il soit textuel ou extratextuel, est à la base en effet et de l'identification de l'unité lexicale et de sa mise en rapport avec la référence. La saisie « positive » du sens des unités dont nous parlions plus haut loin de nier l'existence d'un

cadre contextuel, n'est possible que parce que ce cadre est déjà là, construit (inféré) immédiatement par nos savoirs associatifs les plus prégnants, lorsqu'on entre en contact avec du verbal. Il est donc intrinsèque à la compréhension. Par contre, il ne semble être perçu que lorsqu'il est défaillant, c'est-à-dire quand les éléments disponibles lors d'un échange ne sont pas suffisants ou appropriés à nos attentes, ou alors quand ils débordent le contexte attendu et créent des ambiguïtés.

Les difficultés de communication, les incompréhensions, sont peut-être plus courantes que leur contraire, ce qui a fait dire à Bourdieu « la compréhension est un cas particulier du malentendu » (*apud* Calvet, 2010 : 23). Cela se passe autrement pourtant si l'on est en situation d'oral, plus précisément d'échange immédiat avec un interlocuteur, ou si l'on est dans une situation d'écrit marquée par le décalage entre l'énonciation de départ et la réception du texte qui en résulte. Autant les indices sur lesquels nous pouvons avoir recours que les stratégies adoptées pour affronter les difficultés de compréhension ne sont sûrement pas les mêmes.

En ce qui concerne l'écrit, on considère qu'il y a des paliers d'interprétation, chaque palier faisant appel finalement à un « contexte » différent. Puisque l'écrit s'éloigne très souvent de sa situation de production et intègre, à chaque reprise, une nouvelle situation d'interprétation, c'est sur le support tout d'abord dans lequel il se présente que nous nous appuyons, qu'il soit matériel, palpable, ou qu'il soit reproduit numériquement. Ensuite c'est sur la considération du genre textuel et du domaine de référence dans lequel le texte a été formulé que nous comptons. Ce qui suppose une familiarisation avec des pratiques d'écriture et avec une culture textuelle, celles-ci organisant et façonnant les formes discursives des écrits. Certes d'autres sortes de constituants que les constituants linguistiques sont en jeu lorsqu'on considère les genres textuels. Il en va ainsi de l'image du texte (sa disposition dans l'espace, sa mise en forme, etc.) et des images (de toutes sortes) qu'il peut éventuellement comporter. Mais qu'en est-il du code linguistique qui dialogue avec ces éléments ? Et qu'en est-il finalement du lexique par lequel se construisent les énoncés ? Ce passage d'un palier à l'autre change le point de vue contextuel, mais ces paliers sont en interdépendance et se nourrissent mutuellement.

Le dictionnaire destiné à la compréhension et à l'apprentissage lexical que nous envisageons ne peut évidemment pas rendre compte de tous ces aspects, et notamment des éléments liés aux situations de production et de réception de l'écrit. Mais puisqu'il est censé donner des réponses à l'utilisateur sur certains aspects du système, de l'emploi de la langue par l'intermédiaire des unités lexicales et en particulier de la signification de ces unités, il doit découvrir certains contextes. C'est par là qu'il intervient peut-être le mieux dans la relation du lecteur avec le texte, « ensemble de formes linguistiques mortes » (Lahire, 2008 : 89), en servant de support à cette relation.

Dans notre sens et pour ce qui est d'un tel projet de dictionnaire, on doit tenir compte des genres textuels, tout d'abord, lors de la constitution d'un corpus qui soutiendra la collecte et l'analyse des données lexicales. Les genres, dont nous reparlerons plus loin, doivent être explicités par le dictionnaire afin que l'utilisateur reconnaisse *d'où* viennent les réponses qu'on leur donne et soit conscient de leurs limitations d'application. De même qu'il ne peut cacher les éléments d'un contexte prochain (le cotexte) de l'utilisateur dans son programme microstructurel, ce qui nous intéresse davantage en ce moment.

Comme nous l'avons vu au cinquième chapitre, les DB mettent en place certains procédés pour déterminer un contexte minimal, tels ceux qu'on nomme les indicateurs sémantiques ou contextuels et les exemples¹⁷⁰. Les premiers, employés particulièrement dans certains DB, ne semblent pas être les plus recommandés pour les apprenants-cibles. D'une part ils ne sont souvent pas assez clairs à l'utilisateur, soit à cause de l'incompréhension de la LE soit parce que le rapport qu'il établit avec l'unité peut changer grandement d'une lexie à l'autre. D'autre part ils sont susceptibles de restreindre le cadre contextuel, ce qui n'est pas forcément utile pour la compréhension. C'est pourquoi, à la suite de l'indication des apprenants eux-mêmes, qui se sont prononcés massivement pour les exemples lors de nos enquêtes, nous ne nous concentrons que sur les deuxièmes procédés, à savoir l'illustration à l'aide de petits énoncés – des cotextes – de l'emploi de l'unité lexicale suivie d'une traduction.

Dans ce cas les arguments concernant l'aspect communicatif et ceux plus liés à la fonction cognitive du dictionnaire se superposent, car les exemples jouent à la fois pour la compréhension et pour l'apprentissage, cette distinction devenant inopérante. Ils aident, tout d'abord, à confirmer le sens qu'on construit de l'unité et, dans certains cas, tels que ceux des mots grammaticaux ou des mots à sens liant, dont la signification est davantage dépendante des rapports syntaxiques, ils deviennent même essentiels. En explicitant les rapports de cooccurrences dans un environnement linguistique immédiat, les exemples créent un pont entre l'abstrait de la langue et le concret du discours – un premier pas vers ce concret – et soutiennent la compréhension des équivalences proposées en LM. Deuxièmement, ils enrichissent par là les relations associatives qui structurent notre lexique mental à la manière de ce qui a lieu quand on se trouve en situation de « réception » lors des échanges verbaux. Outre une place bien établie dans un projet de dictionnaire tourné vers la lecture, ils doivent être, à la différence de ce qu'on voit le plus souvent dans les DB, représentatifs de l'écrit, de certains écrits au moins, et illustrer le langage susceptible d'intéresser davantage l'apprenant-lecteur.

¹⁷⁰ Nous pouvons penser également aux marqueurs d'acception du type diastratique, diatopique, diatechnique, etc., qui ajoutent sans aucun doute une précision contextuelle aux définitions. Ces marqueurs, même s'ils doivent être assimilés à un tel projet, ne seront pas privilégiés en ce moment. Nous supposons en contrepartie qu'une approche par corpus et genre textuel puisse rendre compte de cet aspect.

Nous comprenons alors que ces données ne sont pas à « fabriquer », mais elles sont en dépendance étroite de l'analyse d'un corpus. Ce sont les constructions, les usages les plus prototypiques des unités – parce qu'ils sont les plus courants dans un corpus bien constitué – qui sont à mettre en valeur dans les exemples¹⁷¹. Ils sont donc plutôt à sélectionner dans un premier temps. Par ailleurs, ce procédé ne veut pas dire qu'il n'y ait pas d'intervention de la part du lexicographe dans ces formulations. Pour que ces illustrations soient compréhensibles et aident à l'apprentissage, il faut encore un certain degré de didactisation dans un second temps, les données extraites du corpus n'aidant pas si elles sont rendues à l'utilisateur telles qu'on les trouve. En bref nous pourrions dire que les exemples doivent être suffisamment proches des constructions authentiques et représentatives de certains textes pour que l'utilisateur soit en mesure de soulever les difficultés qu'il peut rencontrer lors de ses lectures, et suffisamment compréhensibles pour former un tout de sens plus ou moins indépendant du corpus de départ. En plus de ces exemples, l'utilisateur pourrait avoir accès, à la manière de ce qu'on le voit dans le DAFLES, directement à un (des) corpus s'il le veut, comme d'ailleurs nous l'avons prévu dans quelques articles dessinés plus haut. Il aurait ainsi deux sortes d'information illustrative : l'exemple qui suit les éléments définitionnels, préparé *ad hoc* à partir de l'analyse du corpus et traduit vers la LM de l'apprenant, et les exemples en LE accédés sur le corpus.

Afin d'illustrer ce procédé, nous nous servons de certaines unités déjà mises en relief plus haut, de même que nous nous appuyons sur un corpus déjà mis en ligne, celui préparé et utilisé par GRELEP (responsable du DAFLES) mentionné auparavant. Il a l'avantage de réunir des textes journalistiques de large diffusion, issus du quotidien français *Le Monde* notamment, ce qui semble convenir bien à nos étudiants et à ce que nous voulons montrer¹⁷².

Prenons le verbe *rejoindre* et les données définitionnelles posées plus haut. Pour la première acception concernant le verbe transitif direct, définie en portugais à peu près comme « rejoindre (de nouveau) un groupe, une personne ou un lieu : se joindre (de nouveau) à, participer de ; re(gagner) ; reprendre... », nous trouvons dans le DAFLES, entre autres, les cotextes suivants¹⁷³ :

¹⁷¹ Ces données, dont l'extraction se fonde sur le traitement automatique du langage, sont en effet à l'origine des autres constituants de la microstructure du dictionnaire. C'est par les occurrences de l'unité lexicale trouvée sur le corpus qu'on démarre les analyses lexicologiques qui serviront de base pour l'élaboration des articles, plus particulièrement des unités elles-mêmes et de leurs acceptions.

¹⁷² Les corpus de langue française préparés par l'Université de Leipzig mentionnés auparavant présentent l'inconvénient de la requête, celle-ci restreinte à la forme recherchée.

¹⁷³ Des 20 cotextes extraits, 15 correspondaient à la première acception que nous avons proposée. Nous les avons réduits aux 8 premiers à titre d'illustration. Aux autres acceptions à illustrer correspondaient 2 cotextes pour la deuxième acception de l'article I et 1 seul cotexte pour chacune des autres acceptions mentionnées.

Corpus Le Monde 1998 - exemples

Appel d'exemples du corpus

Les exemples sont extraits automatiquement. Aucun contrôle n'a été effectué et il se peut donc qu'ils contiennent des erreurs.

20 occurrences pour **rejoindre**. Affichage limité à 1000 occurrences.

1

Il l'a répété sur tous les tons, avant de **rejoindre** ses homologues pour une cérémonie de signature au département d'Etat.

2

Face à l'effondrement du pseudo-processus de paix auquel nous, au Hamas [Mouvement de la résistance islamique], n'avons jamais cru, Yasser Arafat n'a plus désormais qu'une seule option: reprendre le djihad [la guerre sainte], en d'autres termes nous **rejoindre** sur le champ de bataille.

3

Ainsi, âgé de seize ans, il **rejoint** son illustre père qui devait périr, l'arme à la main, dans le maquis du Vercors.

4

Après l'Institut des études politiques, Michel Prévost **rejoint**, en 1949, l'Unesco, organisation dont il partage les idéaux et à laquelle il consacra plus de trois décennies de son existence.

5

J'admire Germaine Tillon qui, au sortir de Ravensbrück, a **rejoint** Rousset dans la lutte, avant de se battre contre la torture en Algérie ou la pauvreté du quart -monde.

8

Juif interdit de publication et marginalisé, Sebastian est aussitôt invité à **rejoindre** un quotidien communiste contrôlé par les soviétiques, libérateurs qui allaient vite devenir féroces occupants.

9

Elle **rejoint** ainsi les thèmes de ses précédents livres, notamment Un cercle de famille (1), où elle retraçait les généalogies de malédictions insidieuses, de sorcelleries diffuses qui, courant de génération en génération, expliquent parfois chez un être un comportement décalé.

10

FLORENCE NOIVILLE DOC: avec dessin de Nicolas Vial d30 p6 Trois mille militants FO vont **rejoindre** l'UNSA Jacques Mairé, chef de file des opposants à Marc Blondel, organise l'accueil de ses amis par un regroupement constitué autour de la FEN BEUVE MERY ALAIN LA RUPTURE est consommée.

...

Les cotextes pris tels quels du corpus ne sauraient servir de support à l'apprenant dans un premier temps. Ils sont issus de contextes très particuliers, faisant référence à une réalité plus immédiate qui est écartée de la sienne, ou alors au contraire, étant peu fournis d'éléments référentiels pour qu'ils puissent être à la base d'une représentation conceptuelle de l'unité. Par contre, ces énoncés peuvent servir d'inspiration pour la (re)formulation des exemples autant en ce qui concerne leur construction (leur syntaxe) qu'en ce qui concerne le choix des cooccurrents, leur champ sémantique.

Si nous prenons le cotexte (#5#), à savoir « *J'admire G. Tillon qui, au sortir de Ravensbrück, a rejoint Rousset dans la lutte, avant de se battre contre la torture en*

Algérie ou la pauvreté du quart-monde. », nous pourrions le reformuler comme suit : J'admire cette anthropologue qui a rejoint les militants politiques dans la lutte contre la torture et la pauvreté.

Du cotexte (#4#) « *Après l'Institut des études politiques, M. Prévost rejoint, en 1949, l'Unesco, organisation dont il partage les idéaux et à laquelle il consacra plus de trois décennies de son existence.* », nous aurions : Après avoir obtenu son diplôme d'études politiques, le jeune rejoint l'Unesco, l'organisation dont il partage les idéaux.

Notre objectif, comme nous avons essayé de le montrer, est de garder une approximation maximale avec les cotextes de départ, tout en les adaptant à un contexte plus large, moins marqué par une situation spécifique (d'où l'enlèvement des noms propres, de dates, etc.) et plus à même de former un tout significatif pour l'utilisateur du dictionnaire. Ces exemples devraient être ensuite traduits en portugais, comme l'on voit dans cette facette de l'article destiné au verbe *rejoindre* :

Encadré 6.13 Les exemples illustrant l'article I du verbe *rejoindre*

rejoindre

I alguém/algo + **verbo** + alguém/algo/lugar (transitivo direto) *qqn/qch + verbe + qqn/qch/lieu*

1. ir ao encontro de um grupo, de uma pessoa ou de um lugar: (voltar a) fazer parte, integrar, entrar; juntar-se; voltar para; retomar...

aller retrouver un groupe, une personne ou un lieu: [équivalences]

Ex.: *J'admire cette anthropologue qui a rejoint des militants politiques dans la lutte contre la torture et la pauvreté.* (Admiro essa antropóloga que se juntou a militantes políticos para lutar contra a tortura e a pobreza.)

Ex.: *Après avoir obtenu son diplôme d'études politiques, le jeune rejoint l'Unesco, l'organisation dont il partage les idéaux.* (Depois de obter o diploma em estudos políticos, o jovem entra para a Unesco, a organização com a qual compartilha os ideais.)

2. entrar em contato com algo: atingir, alcançar, tocar *atteindre quelque chose: [équivalences]*

Ex.: *L'objectif est d'augmenter la production annuelle de 30% en rejoignant ainsi son concurrent.* (O objetivo é aumentar a produção anual em 30%, alcançando assim o concorrente)

3. ter semelhança, pontos em comum: assemelhar-se, aproximar-se, coincidir *avoir de la ressemblance, des points communs: [équivalences]*

Ex.: *Le parti appuie le gouvernement dans sa démarche de réforme, dont les principes rejoignent ce qui avait guidé ses réflexions.* (O partido apoia o governo em seu processo de reforma cujos princípios coincidem com o que tinha norteadado suas reflexões)

Ver outros exemplos no CORPUS *Voir d'autres exemples dans le corpus*

ORIGEM *origine (étymologie)*

IMAGE/ENCICLOPEDIA *image/encyclopédie*

Ver também *Voir aussi*: confluer déboucher joindre rattraper retrouver réunir

(≠) disjoindre (≠) séparer (≠) diverger

Les mêmes procédés seraient appliqués à toutes les autres acceptions de l'article de façon qu'à chaque emploi corresponde au moins un exemple traduit, comme l'atteste l'encadré ci-dessus. L'accès au corpus se ferait par un lien hypermédia (comme tous les éléments qui apparaissent soulignés dans l'encadré ci-avant) à partir duquel l'utilisateur pourrait consulter l'ensemble des contextes lancé automatiquement, à l'exemple du DAFLES. Différemment de celui-ci néanmoins, le corpus de base de ce dictionnaire serait organisé par thématiques (politique, société, économie, écologie, sport...), telles les rubriques d'un quotidien, de façon que l'utilisateur puisse choisir, parmi les sujets évoqués, un corpus à consulter selon ses besoins¹⁷⁴. Cette organisation doit être sans doute prévue dès le début de la collecte des textes et la constitution des corpus, travail plus laborieux initialement mais qui peut créer des conditions plus adéquates de consultation ultérieurement, d'autant plus qu'une telle organisation préciserait un contexte plus large pour saisir l'unité traitée.

Avant de conclure, voyons en quoi un tel procédé pourrait transformer les exemples dans le cas des mots grammaticaux. En reprenant l'illustration partielle du mot *où*, limitée ici aux deux premiers articles mis en relief plus haut (l'adverbe interrogatif et le pronom relatif) et aux locutions qui apparaissent dans les 20 premières occurrences du corpus du DAFLES¹⁷⁵, nous aurions les données suivantes :

Corpus Le Monde 1998 - exemples

Appel d'exemples du corpus

Les exemples sont extraits automatiquement. Aucun contrôle n'a été effectué et il se peut donc qu'ils contiennent des erreurs.

20 occurrences pour **où**. Affichage limité à 1000 occurrences.

2

¹⁷⁴ Dans ce cas, les cotextes sélectionnés pour les illustrations au sein de l'article lui-même répondraient à une analyse statistique. Le corpus le plus fourni d'occurrences de la lexie servirait de source pour les exemples à illustrer l'article.

¹⁷⁵ On ne voit pas les 20 occurrences finalement parce que la requête sur le corpus est faite automatiquement et ne distingue pas les formes « où » (pronom relatif et adverbe) et « ou » (conjonction), cette dernière forme étant éliminée de notre illustration.

Premièrement, les capitaux reviennent se placer en lieu sûr sans qu'on ait besoin de les y inciter, d'**où** la perpétuation de faibles taux d'intérêt en Europe (et aux Etats -Unis).

4

Lui objecte-t-on que cela fait rêver, notamment aux Etats -Unis, **où** le vétéran John Glenn, à soixante -dix -sept ans, repart pour un petit tour en orbite.

5

Le jour **où** on verra que l'on peut sauver des vies grâce à la télémédecine, alors là, oui, le progrès sera visible.

6

Comme j'ai à choisir **où** je mets l'argent, je préfère le mettre là.

8

Jusqu'**où** la micro-informatique pourra-t-elle prolonger fuite en avant ?

17

Avec une remarquable constance, les sondages révèlent depuis le début de la crise que l'on peut situer au moment **où** les grands médias ont commencé à évoquer l'affaire Monica Lewinsky, le 21 janvier une opinion publique assez peu versatile malgré le matraquage médiatique.

18

Sa côte de popularité, très haute au moment **où** l'affaire a éclaté, n'a que peu souffert les premiers jours et a même battu de nouveaux records au lendemain du discours sur l'état de l'Union, semaine; or, parallèlement, les mêmes enquêtes d'opinion montraient une population largement prête à croire que M. Clinton avait effectivement eu des relations sexuelles avec la jeune stagiaire à la Maison Blanche et n'excluant pas non plus qu'il ait pumentir à sujet.

20

Chez IDC, **où** l'on prend en compte à la fois les achats des entreprises et ceux des particuliers mais pas les dépenses de personnel des entreprises, M.Ochs évalue à environ 9 pc la croissance des investissements au cours de l'année passée, après une hausse de 7 pc en 1996: ils auraient excédé 195 milliards de francs, dont 8 milliards de la part du grand public, segment dont la dépense aurait progressé de 14 pc.

Pour exemplifier l'adverbe interrogatif, nous nous appuyerons sur le cotexte (#8#) ; les exemples du pronom relatif pourraient être tirés des cotextes (#4#) et (#5#). Et il y aurait, si nous considérons cet échantillon, deux locutions conjonctives à illustrer, « d'où », issue du cotexte (#2#), et « au moment où », des cotextes (#17#) et (#18#). Voyons comment seraient composés les articles respectifs.

Encadré 6.14 Exemples du premier article correspondant au mot *où*

où

I Em perguntas diretas ou indiretas (advérbio interrogativo) *VER ADVÉRBIOS INTERROGATIVOS* questiona sobre o lugar de algo/alguém, de uma situação ou de uma ação: onde? aonde? por onde?...

Dans des questions directes ou indirectes (adverbe d'interrogation) Voir [adverbes d'interrogation](#)

Interroge sur le lieu de quelque chose/quelqu'un, d'une situation ou d'une action : [équivalences]

Ex.: *Jusqu'où la micro-informatique pourra-t-elle prolonger fuite en avant ? (Até onde a micro-informática poderá prolongar essa corrida evolutiva ?)*

Ver outros exemplos no [CORPUS](#) *Voir d'autres exemples dans le [corpus](#)*

Il est intéressant de montrer par cet exemple que l'adverbe concerné peut être précédé des prépositions qui n'ont pas été prévues dans la liste d'équivalences. En outre, la

question qui sert d'illustration est elle aussi plus en accord avec le genre et avec le type de texte auxquels l'étudiant devra se confronter.

Encadré 6.15 Exemples du deuxième article correspondant au mot où

où

II Associando uma oração a um substantivo (pronomo relativo) *VER PRONOMES RELATIVOS* retoma uma informação de lugar ou de tempo para a construção que o sucede: onde (lugar), em que (tempo), por onde, de onde, no qual...

Associant une proposition à un nom (pronom relatif) Voir les [pronoms relatifs](#)

Reprend une information de lieu ou de temps pour la construction qui suit : [équivalences]

Ex. : *Ce voyage fait rêver, notamment aux Etats-Unis, où un vétérán repart pour un tour en orbite.* (Essa viagem faz sonhar, especialmente nos Estados Unidos, onde um veterano parte para uma volta no espaço.)

Ex. : *Le jour où on verra que l'on peut sauver des vies grâce à la télémédecine, alors là le progrès sera visible.* (No dia em que percebermos que podemos salvar vidas graças à telemedicina, então o progresso será visível.)

...

L'intérêt des exemples ci-dessus est d'abord dans leur contrastivité marquant la polysémie de l'unité. Il est aussi, pour ce qui est du deuxième énoncé, dans le contraste entre les constructions en français et en portugais du marqueur temporel (« le jour où » et « no dia em que »), le portugais demandant une préposition dans ce cas contrairement au français ce qui change toute la manière de lire l'énoncé. Il s'agit d'un simple détail, mais ce sont souvent les détails, les moindres différences, qui aident à éclairer l'écrit, en particulier l'écrit de langues apparentées.

Encadré 6.16 L'exemple de l'article renvoyant à la locution au moment où

où

III *au moment où* (locução conjuntiva de tempo) *VER CONJUNÇÕES DE TEMPO (locution conjonctive de temps) Voir les [conjonctions de temps](#)*

estabelece uma relação de tempo entre as informações: no momento em que, quando

établit un rapport de temps entre les informations: [équivalences]

Ex. : *La popularité du président, très haute au moment où l'affaire a éclaté, a peu souffert.* (A popularidade do presidente, muito alta no momento em que o caso estourou, ficou pouco abalada.)

...

Encadré 6.17 L'exemple de l'article renvoyant à la locution *d'où*

où

IV *d'où* (locução conjuntiva de consequência) VER ARTICULADORES DISCURSIVOS (*locution conjonctive de conséquence*) Voir les connecteurs discursifs

introduz uma explicação à afirmação que a antecede: daí, donde, consequentemente...

introduit une explication au propos qui la précède: [équivalences]

Ex. : *Les capitaux se placent en lieu sûr sans qu'on ait besoin de les y inciter, d'où la perpétuation des faibles taux d'intérêt en Europe.* (Os capitais são colocados em lugar seguro sem que seja preciso incitá-los para isso, daí a perpetuação das baixas taxas de lucro na Europa.)

...

Les articles consacrés à des locutions toutes entières renforcent, comme nous disions plus haut, la notion d'unité lexicale pour l'apprenant. Les exemples à leur tour créent l'occasion de confirmer cette notion, d'autant plus que l'utilisateur peut y tester d'autres équivalences proposées en LM à l'unité de départ et en tirer ses propres conclusions.

De ces brèves illustrations, nous pouvons constater que le support communicatif et d'apprentissage créé par les exemples (les cotextes) suivis d'une traduction est plutôt dans les rapports que l'utilisateur peut établir entre les diverses données qui composent l'article. L'explicitation du cotexte d'occurrence des unités ne se limite pas à « confirmer » la signification à peine suggérée par la définition et/ou par les équivalences. Elle nourrit, par les mises en rapport créées entre les différentes données, des savoirs langagiers importants, dont ceux d'unité lexicale et de fonction grammaticale et discursive. Les traductions occupent une place essentielle dans ce cadre, puisqu'elles favorisent la mise en contraste interlinguistique et montrent, dans les cas des exemples, l'approximation possible – ici appuyée sur l'équivalence fonctionnelle – qu'on peut réaliser entre des propos distincts.

Pour que l'apprenant en tire un profit maximal, un échantillon plus important des corpus est sans doute à prévoir. Cela favoriserait la sélection des énoncés qui, n'étant pas lourds, doivent garder des particularités de certains écrits, la complexité de leur code, afin que l'utilisateur ait les moyens de s'en passer plus tard.

Nous sommes conscients donc que chaque constituant de la microstructure fait l'objet d'études à approfondir. Les cotextes d'occurrence jouent un rôle dans plusieurs étapes du travail : c'est d'eux qu'on part pour établir la sélection des unités et c'est à eux qu'on revient pour construire les exemples, ceux-ci relevant d'une sélection minutieuse, de leur réécriture en accord avec les objectifs du dictionnaire et d'une traduction adéquate.

6.4 Considérations finales : le programme pour la construction du dictionnaire

L'élaboration du dictionnaire que nous envisageons se fonde, comme nous avons essayé de montrer, sur des notions fondamentales de la lexicologie et de la sémantique lexicale, d'une part, et sur les fonctions communicative et cognitive mises en valeur par l'approche fonctionnaliste de la lexicographie pédagogique. Les notions concernées, à savoir celles d'unité lexicale, de référence et de contexte, sont prises en considération dans ce projet en amont, puisqu'elles sont à la base de son élaboration, et en aval, dans la mesure où elles sont destinées à être apprises par les apprenants, les usagers-cibles d'un tel projet. Il en ressort qu'autant le contenu lexicographique – tout le programme informationnel de l'outil – que l'architecture même d'un tel dictionnaire – sa répartition et présentation – occupe une place importante dans ce travail.

Pour ce qui est de son élaboration, deux conditions essentielles sont à respecter en premier lieu : la constitution de corpus de textes écrits en langue française de large diffusion (des textes journalistiques et leurs sous-genres au début¹⁷⁶), afin de répondre aux besoins d'un public hétérogène comme nous l'avons vu, organisés par thématiques et/ou par sous-genres textuels et préparés de façon qu'ils puissent passer par un traitement automatique du langage ; la constitution d'une base de données sur support informatisé qui soit alimentée régulièrement selon le programme établi et qui permette soit la mise en place d'un dictionnaire disponible en ligne, dont les avantages de consultation ne sont plus à afficher, soit la mise en place de dictionnaires sur papier destinés à une fin spécifique, selon les besoins d'un cadre d'enseignement et d'un public cible.

A partir de là, nous mettrons en place une analyse des corpus pour en extraire particulièrement : les unités lexicales, les éléments sémantico-pragmatique pour l'élaboration des données définitionnelles, c'est-à-dire pour la construction des références, et les cotextes qui seront à la base des exemples apportés par les articles. Autrement dit le fond langagier pour l'élaboration du dictionnaire sera fait principalement des corpus préparés à cette fin, les autres ouvrages ou outils de consultation – des dictionnaires les plus divers, des encyclopédies, des grammaires, d'autres corpus, etc. – venant compléter notre extraction de données, analyse et formulation.

¹⁷⁶ Nous considérons que le texte dit « journalistique » englobe finalement plusieurs genres textuels, tels que les nouvelles, les éditoriaux, les lettres de lecteurs, les entretiens, les faits divers... raison pour laquelle les journaux constituent un support assez riche du langage largement diffusé et donc représentatif de certains écrits. D'autres genres textuels, comme les littéraires ou ceux issus de communications spécialisées, comme les articles scientifiques, peuvent enrichir l'ensemble des corpus au fil du temps.

Le programme microstructurel que nous avons mis particulièrement en évidence dans ce chapitre prévoit en gros, pour chacun des éléments mis en avant, les données et l'organisation suivante :

1. Pour la saisie des unités lexicales et leur apprentissage :
 - la distinction des unités par le dégroupement des homonymes et la didactisation du commentaire sur la forme, c'est-à-dire l'explicitation des informations d'ordre plutôt syntaxique de façon adaptée à l'apprenant débutant en LE comme nous l'avons illustré plus haut,
 - les renvois à des précis de grammaire dans le cas des mots grammaticaux, ceux qui intègrent une catégorie de mots fermée,
 - la sonorisation des unités lexicales et d'extraits textuels¹⁷⁷.
2. Pour la construction de la référence :
 - la formulation en langue maternelle de définitions analytiques brèves, d'un vocabulaire simple, qui évitent dans la mesure du possible le métalangage grammatical et qui soient en accord avec le type de référence évoquée, c'est-à-dire avec la nature de l'unité lexicale,
 - la suggestion d'équivalences en LM de l'apprenant pour chaque acception,
 - l'organisation des acceptions selon un ordre qui va préférentiellement de la valeur dénotative aux valeurs connotatives.
 - la formulation en LM de l'apprenant d'un commentaire portant sur la morphologie et/ou l'étymologie du mot étranger en mettant en relief les associations possibles entre LE et LM, de même qu'avec d'autres langues apparentées,
 - l'illustration par le moyen d'images complémentaires aux données définitionnelles pour ce qui est des unités à caractère désignatif et « picturable »,
 - l'élaboration du commentaire encyclopédique qui associe histoire, langue et référence en tenant compte d'autres représentations possibles liées à l'unité concernée que celles exprimées par les seules données métalangagières et sémantiques,
 - enfin, la suggestion de renvois à d'autres unités du dictionnaire entretenant un rapport de corrélation avec l'unité traitée et qui, dans l'article, jouent un rôle complémentaire aux autres données définitionnelles,
3. Pour l'illustration des contextes :

¹⁷⁷ La sonorisation était impossible d'illustrer ici et nous n'avons pu que la suggérer.

- la sélection de cotextes les plus prototypiques concernant une unité donnée, ce qui implique une étude de fréquence d'emploi (« critère linguistique »), afin qu'ils puissent être, ensuite, adaptés à l'article du dictionnaire, c'est-à-dire réécrits de façon qu'ils soient compris en dehors du contexte de départ (« critère pédagogique ») et traduits finalement à la LM des apprenants,
- un lien donnant accès aux corpus eux-mêmes, qui pourront être choisis au préalable par l'utilisateur selon un thème et/ou un sous-genre textuel.

On ne pourrait accéder à toutes ces informations à la fois comme nous avons essayé de le montrer par les illustrations ci-avant. Elles seraient obtenues par étapes, et à chaque étape correspondrait une « facette » de la microstructure. Mais cela n'est pas tout si l'on considère un support informatisé. D'autres caractéristiques d'accès aux données, à commencer par la requête elle-même, doivent être prévues d'avance. Il serait intéressant, par exemple, que l'utilisateur puisse lancer sa requête soit par la saisie d'une unité lexicale (lexie simple ou complexe), soit par des listes alphabétiques réunissant la macrostructure du dictionnaire. Il serait adéquat également que cette requête rende possible, selon l'envie de l'utilisateur, l'accès à des données spécifiques composant les articles, telles qu'au précis de grammaire, les corpus, l'origine et l'image/encyclopédie. Autrement dit, le dictionnaire doit comporter une architecture qui rend flexible la consultation par l'utilisateur, à l'exemple de ce qu'on voit dans le DAFLES et que nous esquissons ci-dessous :

Encadré 6.18 La requête sur la base de données

Palavra ou expressão (<i>mot ou expression</i>)	<input type="text"/>	Lista de palavras (<i>liste de mots</i>)
Verbete (<i>lien vers l'article</i>)	<input type="text" value="A B C D E F G H I J K L M N O P.."/>	
Gramática (<i>lien vers le précis de grammaire</i>)	(<i>fenêtre affichée sur l'écran à partir du lien « liste de mots »</i>)	
<i>Corpus</i>		
Sociedade (<i>société</i>)	Esporte (<i>sport</i>)	Cultura (<i>culture</i>)... (<i>liens vers les corpus</i>)
Cartas (<i>lettres des lecteurs</i>)	Entrevistas (<i>entretiens</i>)...	
Origem (<i>lien vers l'information étymologique</i>)		
Imagem/Enciclopédia (<i>lien vers l'image et l'information encyclopédique</i>)		

A partir de ces liens l'utilisateur pourrait accéder, après avoir saisi la lexie (« palavra ou expressão »)¹⁷⁸, directement à une information précise ou à l'article du dictionnaire (« verbete »). La liste de mots servirait ainsi comme un appui à la saisie de l'unité lexicale, s'il en avait besoin, mais elle créerait également l'occasion de « se promener » par le dictionnaire, puisqu'elle donne la possibilité de choisir une unité quelconque, prise au hasard.

Si l'utilisateur décide d'accéder à l'article après avoir saisi la lexie, il a accès, comme nous l'avons illustré plus haut, à une facette du dictionnaire qui lui fournira les informations les plus essentielles, comme le montre le schéma suivant :

Encadré 6.19 Les données élémentaires d'articles liés à un mot-forme

I *catégorie grammatical* (cf. encadré 6.6) ou *schéma actantiel et valenciel (avec l'indication de la catégorie grammaticale)* (cf. encadré 6.8) ou *description grammaticale suivie de la catégorie* et *lien vers le précis de grammaire* (cf. encadré 6.12)

1. *Définition analytique brève : équivalences*

2. ...

II ...

III ...

En choisissant de donner suite à sa recherche, l'utilisateur pourra alors accéder à l'un des articles proposés, indiqués par un chiffre romain, ce qui lui donnera accès à la facette suivante :

Encadré 6.20 Les données d'un article complet

I *catégorie grammatical* ou *schéma actantiel et valenciel (avec l'indication de la catégorie grammaticale)* ou *description grammaticale suivie de la catégorie* et *lien vers le précis de grammaire*

1. *Définition analytique brève : équivalences*

Ex. : *exemple inspiré du corpus suivi d'une traduction*

Ex. : ...

2. ...

Autres exemples du CORPUS

¹⁷⁸ Comme nous disions au cinquième chapitre, il est essentiel dans ce cas de prévoir, dès la saisie des premières lettres, l'affichage sur l'écran d'unités lexicales possibles afin que l'utilisateur n'ait pas besoin de tout écrire et qu'il ne soit pas piégé par une faute de frappe.

ORIGINE

IMAGE/ENCYCLOPÉDIE

Voir aussi : *corrélés*

Nous considérons ces schémas plutôt comme un point de départ pour la construction de l'outil que nous aimerions faire voir le jour. D'autres éléments de même qu'une nouvelle et plus performante architecture pourront sans doute être proposés au cours de l'élaboration de cet outil. C'est aux apprenants débutants en langue française ainsi qu'aux enseignants de le tester et nous en suggérer des changements et améliorations, puisqu'un tel projet n'est jamais vraiment accompli.

A côté de ces informations relatives plutôt à sa macro et microstructure, d'autres composants sont également à inclure dans ce dictionnaire. Il faut prévoir spécialement un mode d'emploi assez illustratif pour l'utilisateur afin qu'il puisse le consulter aisément et qu'il soit bien informé des sources de l'information et des finalités d'un tel outil. Il est souhaitable ensuite que nous puissions offrir à cet usager, voire à l'enseignant, des activités interactives qui mettent en marche l'exploration lexicale chez l'apprenant et l'encourage à devenir de plus en plus autonome dans ses recherches lexicales et ses démarches de lecture.

CONCLUSIONS

Dans cette thèse, nous avons parcouru plusieurs étapes afin de proposer des principes directeurs et méthodologiques pour l'élaboration d'un dictionnaire à destination d'un public d'étudiants brésiliens débutants en français comme support de consultation lors de la lecture. L'accomplissement de cet objectif s'est avéré inconcevable sans la prise en compte de certaines mises au point concernant particulièrement :

- les approches pédagogiques pratiquées en FLE pour le développement de la compréhension écrite, plus précisément l'approche adoptée dans les classes de français instrumental,
- le rôle de l'acquisition de vocabulaire et de tout ce qu'implique son enseignement-apprentissage pour la compréhension écrite,
- et les travaux développés dans le cadre de la lexicographie pédagogique.

De même qu'il ne pouvait pas se concevoir sans la réalisation de recherches de terrain auprès des étudiants envisagés, y compris de l'étude minutieuse et critique des dictionnaires qu'ils emploient.

Ces mises au point et ces recherches se sont traduites par des objectifs opérationnels auxquels nous avons essayé de répondre tout au long des chapitres. C'est ce parcours de buts poursuivis que nous reprenons par la suite et qui nous permet d'avoir un aperçu de la thèse de même que d'avancer nos derniers propos à ce sujet.

Afin de déterminer la place du vocabulaire dans le cadre de l'enseignement-apprentissage de la lecture en langue étrangère et particulièrement dans l'approche du français instrumental, nous nous sommes interrogés tout d'abord sur les principes pédagogiques fondamentaux qui soutiennent le développement d'une compétence lectrice en classe de FLE. Le **premier chapitre** a présenté les approches didactiques qui se sont développées sur la lecture en FLE à partir des années 1970, en mettant l'accent sur les présupposés les plus partagés de même que sur les enjeux d'un tel apprentissage mis en avant par des recherches expérimentales. Nous avons vu que les procédés pédagogiques créés pour faire développer une compétence de production de sens met le savoir linguistique au même plan que d'autres savoirs, tels que la capacité à formuler des hypothèses, à adapter la lecture à ses propres objectifs (Moirand, 1979 ; Lehmann & Moirand, 1980 ; Cicurel & Moirand, 1990), à identifier la relation scripteur-lecteur, à reconnaître les genres textuels (Souchon, 1995, 2000), etc. Or ces capacités, nous rappelle les études psycholinguistiques portant sur la lecture en LE (Gaonac'h, 1990, 1991 ; Coirier, Gaonac'h et Passerault, 1995), intimement liées à la connaissance linguistique et qui permet, entre autres, de

déchiffrer le texte de façon automatique afin de libérer l'attention pour l'activité interprétative. A ce titre, on réalise aujourd'hui des expériences pédagogiques en intercompréhension (entre autres, Blanche-Benveniste et al. 1995, 1997 ; Dabène et Degache, 1996 ; Teyssier, 2004) qui reposent essentiellement sur une approche comparative des langues où les termes lexicaux sont au cœur de l'étude. Ces expérimentations menées notamment avec des apprenants débutants sont en plein essor et tendent à enrichir le cadre pédagogique concernant la lecture. Elles nous donnent des pistes à ne pas négliger pour développer l'acquisition lexicale chez l'apprenant débutant, en intégrant aux cours de lecture les savoirs d'ordre morphologique.

Pour ce qui est du français instrumental, nous le classons comme une didactique intermédiaire entre l'approche globale, de laquelle il s'est inspiré, et les approches de l'intercompréhension, dont il anticipe certains procédés. Malgré tout, le travail sur le vocabulaire est loin d'avoir une place bien définie, restant somme toute en arrière-plan dans les pratiques mises en œuvre en classe. Une situation qui est perçue, entre autres, par le rapport des enseignants et des apprenants avec le dictionnaire, l'outil de consultation sur les mots par excellence. Ce rapport instaure toujours une situation de conflit entre les présupposés pédagogiques de l'enseignant, révélés bien souvent par l'interdiction de l'usage de cet outil lors des activités de lecture, et les stratégies utilisées par les apprenants pour réaliser ces mêmes activités, dont la consultation du dictionnaire le plus souvent bilingue, sans que cela les aide vraiment à en tirer un profit optimal. A notre avis, outre le manque d'intégration de l'étude lexicale et, par voie de conséquence, celui des outils lexicographiques à cet enseignement, le déficit du dispositif tient à l'inadaptation des dictionnaires à ce public, comme nous avons avancé l'hypothèse en filigrane.

Le **deuxième chapitre** a cherché à faire le lien entre les notions lexicologiques et sémantiques qui peuvent soutenir le travail sur le lexique dans le cadre d'un tel enseignement et dans le cadre de l'élaboration d'un dictionnaire pédagogique.

Cette association appelle avant tout la réflexion sur la construction de la connaissance et le rôle qui y joue le langage verbal. Si la construction de la connaissance, telle qu'elle est considérée par le courant constructiviste, met en valeur le sujet et son activité cognitive mise en marche à partir de l'interaction avec le monde et avec autrui et selon ses besoins, c'est l'accès au langage verbal qui permet l'activité métacognitive, c'est-à-dire la prise de conscience de ses propres actions. Cette activité métacognitive lui permet d'expliquer, et même de refaire un vécu d'acquisition, en témoignant finalement de l'apprentissage. Cela se passe également dans l'acquisition langagière elle-même, qui se sert du monde et essentiellement de l'interaction sociale pour former des réseaux lexicaux (le lexique mental) qui sont alimentés sans cesse selon nos expériences. Il ressort que l'acquisition

des langues se fait sans doute par une sorte de hiérarchie et par des effets cumulatifs, où la langue première (ou la plus prégnante) joue un rôle de médiation d'abord entre une langue seconde et le sens, d'autres langues acquises pouvant plus tard jouer également ce même rôle. Ce processus, le rappellent Griggs et al. (2002), implique deux types de savoirs : un savoir *procédural* de l'ordre du savoir-faire, puisqu'il s'agit d'apprendre à communiquer dans une langue, donc à agir, et un savoir *déclaratif*, celui que l'on peut exprimer à partir de la prise de conscience. Le savoir déclaratif donne le soutien nécessaire au savoir procédural, et celui-ci force le sujet à réinterpréter, à corriger et à reconstruire les données assimilées. C'est dans cette imbrication entre l'agir (la communication) et le réfléchir (la prise de conscience de la connaissance) qu'on voit le lien entre le cognitif et le social, comme le soutiennent les constructivistes. Le lexique joue un rôle dans ces deux plans. En effet c'est par les unités lexicales qu'on accède au lexique mental (le plan cognitif), de même que c'est le lexique notamment qui déclenche la communication verbale (le plan social).

Les didacticiens, pour leur part, insistent de façon générale sur le travail réflexif pour l'appréhension des faits de langue, dont le lexique. Nous trouvons cette position :

- chez Galisson (1979, 1983) qui proposent des pistes avec ce qu'il nomme la lexicométhodologie, soit une transposition didactique de la lexicologie,
- chez Graves (1987 *apud* Bogaards, 1994) qui met en relief les éléments essentiels (les actions) pour l'enseignement lexical, dont exploration de matériaux divers, l'instruction sur les ressources disponibles pour mener cette exploration, et l'élargissement de la connaissance linguistique,

Et plus particulièrement pour ce qui est du rôle de l'activité de lecture et de compréhension,

- chez Pietraróia (1997) pour qui il importe de développer un travail de lecture de mode *métalinguistique*, non automatique (sans négliger les mots inconnus ou non reconnus) et sous contrôle conscient,
- et chez Carrasco et Masperi (2004) qui, dans le cadre des travaux de l'intercompréhension, proposent des activités visant à faire explorer les racines communes des langues et à prendre conscience de leurs similitudes.

Tous ces auteurs partagent l'idée qu'il faut développer une attitude d'investigation chez les apprenants à l'égard du lexique. C'est à l'enseignant donc de donner les « clés » aux apprenants pour qu'ils puissent faire progresser leur acquis et faire face à leurs difficultés de façon de plus en plus autonome. De ce point de vue, comme nous l'avons insisté à plusieurs reprises, le dictionnaire ou tout autre support pédagogique ne sera pas bien

employé s'il n'a pas fait lui-même, à un moment donné, l'objet d'enseignement et de réflexion en classe.

Le dictionnaire peut être de grande utilité à l'apprenant en situation de lecture principalement s'il aide à rendre explicite certains savoirs d'ordre linguistique, comme :

- la notion d'unité lexicale : les unités lexicales de sens par lesquelles se construisent les communications (expression et compréhension) ne coïncident pas toujours avec les mots graphiques tels qu'ils sont considérés bien souvent par les apprenants ;
- le rapport avec le référent : c'est du « monde » ou du rapport des sujets avec l'extériorité langagière que les textes parlent en grande partie. Le sens est donc tourné d'une certaine manière vers la référence, ou selon les mots de Kleiber (1997), est lié à une « donation » du référent ; celle-ci, à son tour, n'est possible que s'il y a une conceptualisation positive des unités, en lien avec les référents externes au discours tout autant qu'avec l'opposition des signes entre eux. Parler de la langue dans ce contexte c'est parler aussi de la culture, du monde, bref d'ouvrir la langue vers la réalité partagée par ses locuteurs, comme le proposait Galisson (voir spécialement 2000), et de préférence sans négliger les strates de sens qui peuvent aller de la signification la plus concrète (dénotative) à la signification la plus motivée (connotative) ;
- la notion de contexte : la situation de réception de l'écrit, de par son décalage par rapport à la situation de production, appelle une recontextualisation fondée sur des éléments autres que ceux de départ ; en langue étrangère, il s'avère utile à l'apprenant de pouvoir tout d'abord faire le lien (ou en prendre conscience) entre les unités lexicales et les genres discursifs où elles prennent forme, le genre étant l'unité *macro* du discours et assurant l'ancrage de tout énoncé.

Après avoir réfléchi sur les savoirs linguistiques fondamentaux qui peuvent soutenir un travail spécifique sur le vocabulaire en classe de lecture et peuvent être particulièrement à la base d'un dictionnaire destiné à des apprenants allophones, nous avons cherché dans le **troisième chapitre** à déterminer la place d'un tel outil dans le cadre de la lexicographie pédagogique. Pour répondre à cet objectif, nous avons fait appel tout d'abord aux réflexions qui aident à définir la notion de dictionnaire pédagogique elle-même, ensuite aux travaux développés en lexicographie pédagogique qui se présentent aujourd'hui aux apprenants brésiliens de FLE, de même qu'à deux propositions d'un projet de dictionnaire destiné spécifiquement à la compréhension écrite et enfin aux principales notions liées à la lexicographie bilingue et à d'autres outils de consultation sur le lexique qui mettent en contraste au moins deux idiomes.

De manière générale, nous soutenons que le dictionnaire pédagogique cherche à répondre aux besoins d'informations lexicographiques qu'ont les apprenants pendant leurs parcours d'apprentissage d'une langue. Ces besoins, qui se manifestent le plus souvent lors de différentes situations de communication, ont trait à deux niveaux de la connaissance linguistique : le niveau des *informations* et le niveau des *savoirs*. Le dictionnaire dit pédagogique peut donc jouer simultanément, à des degrés différents, une fonction *communicative* et une fonction *cognitive* dans la mesure où il réunit des données qui répondent à la fois à des questions d'ordre communicatif que se pose l'utilisateur et à ses besoins d'apprentissage sur l'usage de la langue. C'est la perspective d'une lexicographie fondée sur les fonctions (en particulier Tarp, 2006, 2008, 2009, 2010) que nous mettons en avant par là et qui est en consonance avec les deux sortes de savoirs impliqués dans l'acquisition d'une langue (Griggs *et al.* 2002) : d'une part, la consultation d'un dictionnaire pédagogique participe du *savoir procédural* à condition qu'il serve d'appui à la communication (à l'action), et d'autre part, cette consultation peut aider les utilisateurs à prendre conscience des usages de la langue et de sa description, en renforçant par là leur *savoir déclaratif*.

Il s'ensuit que pour élaborer un tel dictionnaire, il faut qu'on puisse d'abord définir les besoins lexicaux d'un public d'apprenants spécifique, de même que ses particularités à l'égard de l'étude de l'idiome étranger (ses objectifs, ses expériences, etc.), ce qui ne va pas sans la prise en compte du contexte dans lequel se réalise son apprentissage. Même si les dictionnaires sont employés bien souvent pour assurer la compréhension du sens des mots, et notamment les dictionnaires bilingues lorsqu'il s'agit d'utilisateurs allophones, la fonction d'appui à la compréhension en lecture ne se révèle pas évidente. De même que la fonction d'appui à l'apprentissage du vocabulaire pour un public d'apprenants débutants n'est pas simple à remplir. Outre la situation conflictuelle exposée précédemment que la consultation du dictionnaire crée en classe de lecture, cela tient encore à deux autres raisons :

- une raison d'ordre plutôt conceptuel, dans la mesure où traditionnellement apprendre une langue équivaut à *apprendre à s'exprimer* dans cette langue, et de ce point de vue un dictionnaire n'est dit pédagogique que lorsqu'il est conçu comme un outil qui aide les apprenants à s'exprimer, la compréhension y étant évidemment sous-entendue, mais non pas au même niveau,

- une raison d'ordre pratique liée au fait principalement que, dès qu'on pense à un public d'utilisateurs particuliers, à leur rapport avec la LE et à leur besoin de lecture-compréhension, on va forcément aboutir à des conclusions différentes en ce qui concerne les dictionnaires. Les travaux de Béjoint (2003) et de Hausmann (2002) en donnent l'exemple et apportent des lumières sur la situation des apprenants de français instrumental.

Nous rejoignons Béjoint sur l'opinion selon laquelle le lecteur ne maîtrisant suffisamment pas la LE a besoin, à la différence d'autres publics, d'un « élucidateur » adapté à sa compétence linguistique et culturelle. Cela peut être un équivalent dans la langue de l'utilisateur, une définition, une image, un exemple... bref, l'élucidateur peut varier d'un mot à l'autre, mais il a trait impérativement à la reformulation du métalangage employé dans les articles du dictionnaire. Par ailleurs, à l'opposé de cet auteur, nous ne faisons pas la distinction entre « dictionnaire bon à l'apprentissage » et « dictionnaire bon à la lecture », puisqu'elle ne se justifie plus de nos jours. De même que nous croyons qu'un public qui n'a pas le temps ou l'envie de s'investir dans un apprentissage de longue durée, mais qui est constitué de sujets qui sont poussés à lire, régulièrement ou sporadiquement, des documents dans une LE, a besoin à plus forte raison d'un dictionnaire pédagogique pour qu'il puisse se passer très tôt d'un enseignement.

Cette distinction entre ce qui est utile à la lecture et ce qui est utile à l'apprentissage apparaît aussi chez Hausmann. L'auteur cherche à établir le critère de pertinence pédagogique qui déterminerait la sélection du vocabulaire « passif » (utile à la compréhension) pour un public donné en prenant en compte principalement les rapprochements intralinguistiques et les similitudes morphosémantiques entre les langues. Pour notre part, si nous admettons que les travaux mettant en relief l'analyse morphologique ou même étymologique peuvent être utiles à l'apprenant, c'est moins en tant que ces travaux fournissent des critères de sélection qu'en tant qu'ils apportent des informations complémentaires. En excluant certaines unités en raison d'une « transparence » supposée, on exclut tout ce qui va avec ce vocabulaire, y compris la possibilité de douter de l'interprétation qu'on a faite dans une situation de lecture donnée. En outre, on est censé décider à la place de l'apprenant ce qui lui pose un problème de compréhension en amont, et ce qui lui pose un problème, en aval, d'apprentissage, en négligeant par là les difficultés et les conditions de lecture qui sont en grande partie personnelles. Nous soutenons ainsi que, s'il y a une sélection à faire, celle-ci passe plutôt par les genres de discours à privilégier que par le vocabulaire à proprement parler. De même que la considération du niveau d'apprentissage d'un public donné aura des effets plutôt sur les types de données lexicographiques à fournir, qui peuvent, elles, se distinguer d'une unité à l'autre, que sur la sélection du vocabulaire dans le cas spécifique de la lecture.

Un dictionnaire destiné à la fois à la lecture (l'activité visée par les apprenants) et à l'apprentissage même partiel d'une LE (la condition pour mener cette activité) se révèle somme toute pertinent pour le public que nous envisageons et c'est bien de la lexicographie pédagogique qu'il relève. En raison des caractéristiques des apprenants concernés, il s'insère plus particulièrement dans une lexicographie qui met en contraste la langue étudiée avec leur LM, de même qui prend en compte leur contexte d'apprentissage

(fondé sur une méthode particulière d'enseignement). Les projets de dictionnaires et les dictionnaires pédagogiques élaborés plus récemment au Brésil ne visent pas ce public et n'apportent donc pas, comme nous l'avons vu, ces traits essentiels, d'où l'intérêt d'approfondir l'étude sur ces apprenants particuliers et leur rapport avec les dictionnaires.

Le **quatrième chapitre** visait ainsi à identifier leurs besoins en ce qui concerne les difficultés de compréhension et les situations où ils peuvent tirer profit des outils lexicographiques pour les minimiser, des éléments qui sont à la base d'un dictionnaire pédagogique. Les deux recherches expérimentales que nous avons menées ont répondu à nos questions de départ comme nous le rappelons ci-après.

Pour ce qui est de la première recherche réalisée auprès de soixante-deux étudiants de français instrumental, nous réunissons les réponses suivantes :

- Quelles sont les principales caractéristiques du public visé ?

Le public d'apprenants de FI est constitué, pour la plupart, de vrais débutants en langue française issus des filières universitaires diverses qui cherchent une connaissance élémentaire de l'idiome. Leurs centres d'intérêt en rapport avec cet apprentissage ne se limitent pas à leur domaine d'étude. Quant à l'emploi du dictionnaire pour effectuer des activités de lecture, le DB apparaît comme le dictionnaire le plus employé spontanément par la plupart des apprenants, suivi des dictionnaires consultables sur Internet. On consulte le DB pour apprendre le sens des mots, le plus souvent à la suite de tentatives de compréhension de l'écrit. Cette consultation tend donc à être sélective, on ne consulte que les éléments qu'on n'arrive pas à déduire du contexte.

- Quelles difficultés linguistiques ce lecteur-apprenant rencontre-t-il lors de l'activité de compréhension écrite en français ?

Les éléments lexicaux consultés ont trait à toutes sortes de catégories, des mots grammaticaux aux mots lexicaux. Les apprenants montrent du plus qu'ils ont du mal à bien identifier l'unité lexicale, une difficulté qui découle notamment d'une maîtrise encore insuffisante de la grammaire de base du français.

- Quels sont les effets de l'emploi du dictionnaire bilingue pour la compréhension écrite chez ce public ?

L'usage du DB apporte effectivement une aide pour la compréhension aux apprenants de FI, mais pas toujours. Des erreurs de lecture sont parfois commises même par ceux qui l'emploient. Elles sont dues soit à un manque de savoir-faire en ce qui concerne l'emploi du dictionnaire, soit à l'inadaptation de celui-ci à leur niveau d'apprentissage et/ou à leurs objectifs.

- Ce public aurait-il des préférences quant au choix d'un dictionnaire bilingue ? Sur quelles caractéristiques microstructurelles s'appuieraient-elles ?

De façon générale, les apprenants accordent une préférence à la présence d'exemples traduits en LM et cherchent l'information la plus objective et la plus claire. Mais nous avons également constaté que les avis des apprenants sur les dictionnaires restent sous une sorte de tension entre ce qui leur indique l'expérience de l'emploi du DB et la représentation qu'ils en ont, qui est imprégnée sans doute par l'avis des enseignants.

La deuxième recherche réalisée avec sept apprenants et qui mettait en rapport l'emploi de deux dictionnaires – un DB sur papier et un dictionnaire multifonctionnel en ligne, le DAFLES – nous a aidée à répondre principalement à la question suivante :

- Quels sont les effets de consultation du dictionnaire dans l'apprentissage lexical des apprenants de français instrumental ?

Les apprenants ayant fait usage du DAFLES ont eu un meilleur résultat en retenant mieux le vocabulaire consulté que les autres étudiants. Cela est dû sans doute au fait que la consultation du DAFLES est plus laborieuse et riche sur plusieurs aspects pour ces apprenants que celle du DB, ce qui en termes cognitifs semble être un avantage. Nous avons vérifié quand même que le groupe se servant du DB a mieux réussi le test de lecture que le groupe ayant eu accès au DAFLES. Cela tient sûrement au fait qu'ils arrivent à tirer un plus grand profit, lors de la lecture, du dictionnaire qui met en rapport la langue étudiée avec leur LM.

De plus, cette recherche a confirmé l'idée selon laquelle les apprenants travaillent mieux sur le vocabulaire lorsqu'ils sont instruits sur les consultations du dictionnaire et l'aide dont ils peuvent bénéficier lors de la lecture. Les participants de cette deuxième recherche, pour lesquels nous avons organisé une séance préparatoire à l'application des tests, ont fait une lecture plus consciencieuse que les étudiants ayant participé à la première enquête, ce qui nous a confortée dans notre conviction d'intégrer le dictionnaire dans la pratique de cet enseignement.

En possession de ces données, il nous fallait identifier encore les atouts et les faiblesses des dictionnaires disponibles à ces apprenants afin d'estimer ce qui serait à réutiliser ou à abandonner dans un projet futur. Le **cinquième chapitre** a été consacré à l'analyse d'un corpus de vingt-et-un dictionnaires bilingues (ou multilingues) composé d'ouvrages de petites dimensions, de dimensions moyennes, toutes sur papier, et aussi de dictionnaires accessibles en ligne. En raison de la perspective que nous avons adoptée et des résultats des recherches décrites précédemment, nous avons cherché dans ce chapitre à évaluer plus particulièrement les dictionnaires dans la direction français-portugais tant en ce qui concerne leur fonction communicative, c'est-à-dire leur potentiel d'aide à la

compréhension des écrits en français, qu'en ce qui concerne leur fonction cognitive, relative à leur potentiel pédagogique. Ces fonctions ont été évaluées à partir de l'examen minutieux des trois constituants des dictionnaires, à savoir leur mégastructure (dans le cas des DB sur papier), leur macrostructure et leur microstructure.

Malgré l'étiquette qu'ils portent, les DB présentent de grands décalages d'un ouvrage à l'autre. Cela apparaît tout d'abord dans les constituants de leur mégastructure, ceux qui ont pour fonction entre autres d'instruire l'utilisateur sur leur organisation et mode d'emploi. Des DB sur papier analysés, seulement cinq répondaient, à des degrés différents, à cette fonction dite opérationnelle : *Verbo-Hachette* (le plus complet), *Palavra-chave* (un dictionnaire semibilingue), suivis des DB de petites dimensions *Larousse Mini*, *Michaelis escolar* et *D'Olim Marotte*. L'analyse de cet aspect révèle, entre autres, que la plupart des ouvrages n'instruisent pas l'utilisateur sur leur conception ni sur leur utilisation.

L'analyse de la macrostructure des dictionnaires, y compris de ceux qui sont disponibles en ligne, a révélé qu'ils sont, pour la plupart, assez limités quant au vocabulaire susceptible d'aider l'apprenant lors des activités de lecture. Il apparaît qu'une attention particulière est à donner au matériel écrit qui est à la base de la sélection lexicale, l'élargissement de la nomenclature des dictionnaires devant se conformer tout d'abord au langage présent dans des écrits actuels de large diffusion. L'analyse de cet aspect a mis en relief, dans cet ordre, les dictionnaires suivants : *Verbo-Hachette*, *Palavra-Chave* (tous les deux de dimension moyenne), *Systran* et *Sensagent* (en ligne), *Michaelis escolar* et *D'Olim Marotte* (de petites dimensions), suivis de *Larousse Mini* et *Larousse Poche*.

L'évaluation de la microstructure des dictionnaires a également révélé qu'ils ne sont pas adaptés à notre public cible. Trois problèmes majeurs ont été identifiés :

- l'accès aux unités lexicales lorsque leur forme fléchie s'écarte substantiellement de leur forme lemmatique ou alors lorsqu'on a affaire à une lexie complexe, la plupart des DB étant faits pour l'utilisateur qui maîtrise déjà l'idiome étranger et ses règles morphologiques. En ce sens les dictionnaires électroniques ont des avantages considérables par rapport aux autres, à l'exemple de *Sensagent* ;
- liés à l'accès à la lexie recherchée, le métalangage et les indicateurs sémantiques employés par certains DB. Au contraire de ce que l'on devrait attendre, ces éléments ne semblent pas faciliter la consultation pour cet usager spécifique qui ne peut pas toujours les comprendre. La combinaison qui met en place plus d'un équivalent par acception et de brefs commentaires explicatifs, adoptée par le dictionnaire *D'Olim Marotte* dans certains articles, semble la mieux adaptée pour la compréhension ;

- enfin, la présence d'exemples est de façon générale bien timide et ne répond souvent pas aux difficultés que pose la langue écrite à l'apprenant allophone débutant. Il faut réfléchir sur leur pertinence relative au contexte d'emploi du dictionnaire, ce qui passe certainement par une étude fondée sur corpus afin de mettre en valeur les particularités d'une langue écrite de large diffusion.

Si la fonction d'aide à la compréhension n'est pas tout à fait remplie par ces dictionnaires, la fonction d'aide à l'apprentissage est, à plus forte raison, compromise. Globalement, nous avons constaté que :

- ces dictionnaires ne font pas une association adéquate entre la description sémantique et la grammaire de la langue qui est bien souvent à l'origine des difficultés de compréhension du lecteur,
- ils ne favorisent pas l'approche morphologique ni étymologique des mots, deux aspects susceptibles d'intéresser l'apprenant et de renforcer les associations entre LE et LM,
- peu sont les dictionnaires qui, à travers des liens internes (des renvois), permettent le développement des associations internes à la langue étudiée,
- plus rare encore sont les DB qui intègrent une description encyclopédique des unités lexicales, ce qui favoriserait l'approche des valeurs culturelles à travers le lexique.

Ces résultats confirment finalement notre hypothèse selon laquelle les dictionnaires disponibles aujourd'hui pour les lecteurs-apprenants de FI ne sont pas adaptés à leurs besoins de consultation lexicographique. Cela ne veut pourtant pas dire qu'ils ne contribuent à l'élaboration d'un nouvel outil. Au contraire, ils nous indiquent dans une large mesure le chemin à suivre et constituent sans aucun doute des sources d'informations à côté d'autres à ne pas négliger.

A partir de ces considérations, nous avons réuni, synthétisé et, dans la mesure du possible, illustré au **sixième chapitre** les éléments essentiels pour la composition d'un dictionnaire à destination des apprenants-lecteurs brésiliens débutant en langue française. En donnant tout leur poids aux fonctions lexicographiques, nous soutenons que les notions d'unité lexicale, de référence et de contexte, telles que nous les avons définies auparavant, sont à prendre en considération en amont, lors de l'élaboration du dictionnaire, et en aval, elles-mêmes constituant des savoirs nécessaires aux usagers de cet outil. L'adoption de cette perspective entraîne des conséquences tant pour les données lexicographiques que pour leur présentation et leur accès. Si les données garantissent l'adéquation de l'information aux besoins des usagers, leur présentation et leur accès doivent privilégier la flexibilité de la consultation que nous permet en particulier une base

de données lexicales électronique. Une flexibilité de support est cependant aussi souhaitable afin que l'utilisateur puisse choisir de consulter un dictionnaire papier ou mener une consultation en ligne. Ce matériel doit pouvoir donc s'adapter aux différentes conditions d'enseignement-apprentissage dans lesquelles peuvent se trouver enseignant et apprenant aujourd'hui.

En lignes générales, nous proposons de constituer tout d'abord un corpus de textes journalistiques francophones organisés par thématiques et/ou sous-genres textuels de par leur large diffusion. Ce corpus fera l'objet d'un traitement automatique du langage afin de nous fournir les unités lexicales, les éléments sémantico-pragmatiques pour l'élaboration des données définitionnelles et les cotextes qui seront à la base des exemples apportés par les articles. A côté de ce matériel, des ouvrages ou d'autres outils de consultation sur la langue viennent enrichir notre analyse et les données extraites, tels que les dictionnaires qui ont été bien appréciés lors de notre examen, les bases lexicales en ligne, des encyclopédies, entre autres.

Cette étude nous aidera finalement à mettre en place une microstructure qui privilégie notamment :

- la mise en relief des unités lexicales telles qu'elles ont été définies dans cette thèse (cf. chapitre 2),
- l'adaptation du commentaire grammatical à l'apprenant qui n'est pas un spécialiste en langue,
- l'intégration par le moyen des renvois des articles avec des précis de grammaire préparés spécialement pour l'apprenant débutant,
- la combinaison des définitions analytiques brèves en LM avec des équivalences, suivies d'exemples inspirés des corpus et traduits en LM,
- la mise en relief des associations possibles entre LE et LM, ou avec d'autres langues apparentées, à l'aide de commentaires portant sur la morphologie et/ou l'étymologie du mot étranger,
- l'utilisation d'images pour les unités dites picturables et de commentaires encyclopédiques associant langue, histoire et référence,
- l'optimisation des liens permettant de circuler d'un article à l'autre, de même que d'aller des articles aux corpus.

Consciente de la complexité que la réalisation d'un tel projet implique, nous espérons que chacun de ces aspects fera l'objet d'études à part entière, en plus de ceux que nous n'avons pas pu prendre en compte dans le cadre de la présente thèse. Ces études à approfondir relèvent, en grande partie, particulièrement de l'intégration des analyses

linguistiques aux didactiques des langues, des recherches de terrain auprès d'enseignants et apprenants afin d'examiner leur rapport avec les dictionnaires et avec tout autre outil de consultation d'appui à l'enseignement-apprentissage, et enfin de l'analyse des dictionnaires et des outils didactiques qui les accompagnent au cours de leur démarche d'acquisition des langues.

Références bibliographiques

ADAM Jean-Michel & FAYOL Michel (1989) « Structuration de textes : connecteurs et démarcations graphiques » In : *Langue Française*, n° 81, pp. 21-39.

ALVAREZ Gerardo (1974) « L'enseignement du français en Amérique latine. Bilan et perspectives » In : *Le Français dans le monde*, n° 102, pp. 6-12.

ALVAR EZQUERRA Manuel (1981) « La forme des dictionnaires à la lumière du signe linguistique » In : *Cahiers de lexicologie*, n° 52(1), pp. 117-130.

BAKHTINE Mikhaïl (1984) *Esthétique de la création verbale*, trad. française, Paris, Seuil.

BARTH Britt-Mari (1987) *L'apprentissage de l'abstraction*, Retz, Paris.

BEACCO Jean-Claude (2007) *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*, Paris, Didier.

BEJOINT Henri (1981) « The foreign student's use of monolingual English dictionaries : A study of language needs and reference skills » In : *Applied Linguistics*, n°2(3), pp. 207-222.

BEJOINT Henri (2003) « Vers un dictionnaire bilingue de 'médiation' » In : SZENDE Thomas (dir.) *Les écarts culturels dans les dictionnaires bilingues*, Paris, Honoré Champion, pp. 207-221.

BEJOINT Henri (2005) « Dictionnaires anciens, dictionnaires nouveaux, représentation de la langue et du discours » In : *Revue Française de Linguistique Générale*, vol. X, n° 2, pp. 11-18.

BILLIERES Michel (2005) « Codage phonologique et boucle articulatoire en mémoire de travail. Un support pour la facilitation de l'accès à l'oral et à la lecture pour des publics débutants en français langue étrangère » In : *CORELA*, Numéros spéciaux, Colloque AFLS. Accessible en ligne à l'URL : <http://edel.univ-poitiers.fr/corela/document.php?id=187>.

BINON Jean, SELVA Thierry & VERLINDE Serge (2005) « Dictionnaires électroniques et environnement d'apprentissage du lexique » In : *Revue française de linguistique appliquée*, X-2, pp. 19-30.

BINON Jean & VERLINDE Serge (2006) « L'enseignement/apprentissage du vocabulaire et la lexicographie pédagogique du français sur objectifs spécifiques (FOS) : le domaine du français des affaires », In : *Revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculturologie*, n° 141, pp. 271-283.

BINON Jean & VERLINDE Serge (2008) « Lexicographie pédagogique. Des principes théoriques à la pratique », Congrès *Enseignement du lexique et des terminologies : corpus, stratégies et méthodes*. Journée d'étude, Liège, vol. 43, n° 22, pp. 87-100.

BINON Jean, SELVA Thierry & VERLINDE Serge (2009) « Les bases de données au service d'un dictionnaire d'(auto-)apprentissage pour allophones » In : CORBIN Pierre & GASIGLIA Nathalie (dir.) *Changer les dictionnaires*, Paris, Presses Universitaires de Septentrion, pp.

BINON Jean, LEROYER Patrick & VERLINDE Serge (2009) « La lexicographie d'apprentissage française au tournant du troisième millénaire : le couple FLM/FLE(S) entre tradition et innovation » In : *Lexicographica*, Berlin/New York, pp. 109-134.

BLANCHE-BENVENISTE Claire (dir.) (1995) *EUROM4, Méthode d'apprentissage simultané de quatre langues romanes : portugais, espagnol, italien, français* (800p. + CD), Firenze, Nuova Italia.

BLANCHE-BENVENISTE Claire et al. (1997) *EuRom4 : Metodo de ensino simultâneo das línguas românicas. Método para la enseñanza simultánea de las lenguas románicas. Metodo di insegnamento simultaneo delle lingue romanze. Méthode d'enseignement simultané des langues romanes*, Firenze, La Nuova Italia Editrice.

BLANCHE-BENVENISTE Claire (2002) « Compréhension multilingue et connaissance de sa propre langue » In : Castagne (éd.), *Pour une modélisation de l'apprentissage simultané de plusieurs langues apparentées ou voisines*, Publications de la Faculté de Lettres de Nice, CID Diffusion, pp. 113-129.

BLANCHE-BENVENISTE Claire (2008) « Comment retrouver l'expérience des anciens voyageurs en terres de langues romanes ? » In : CONTI Virginie & GRIN François (dir.) *S'entendre entre langues voisines: vers l'intercompréhension*, Genève, éd. Médecine et Hygiène – Georg, pp. 33-51.

BOGAARDS Paul (1988) « A propos de l'usage du dictionnaire de langue étrangère » In : *Cahiers de lexicologie*, n° 52, pp. 131-152.

BOGAARDS Paul (1994) *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères*. Coll. CREDIF, Paris, Didier.

BOGAARDS Paul (1995) « Dictionnaires et compréhension écrite » In : *Cahiers de lexicologie*, n° 67(2), pp. 37-53.

CALVET Jean-Louis (2010) *Le jeu du signe*, Paris, Fiction & Cie/Seuil.

CANDIDO Antônio *et al.* (1977) *O Francês Instrumental: a experiência da Universidade de São Paulo*. São Paulo, Hemus.

CARRASCO Encarnación (2002) *Parenté linguistique et apprentissage répercuté : l'espagnol en tant que deuxième langue romane de référence chez des lecteurs francophones débutants en catalan*, Thèse de doctorat Nouveau Régime, Université Stendhal Grenoble – III Universitat Autònoma de Barcelona, Grenoble décembre 2000, Presses Universitaires du Septentrion.

CARRASCO Encarnación & MASPERI Monica (2004) « L'analyse contrastive au service de la didactique des langues romanes : propositions autour de l'axe lexico-sémantique » In : BOYER (éd.), *Langues et contacts de langues dans l'aire méditerranée. Pratiques, Représentations, Gestion*, Paris, L'Harmattan, pp. 131-148.

CARRELL Patricia (1990) « Culture et contexte dans la lecture en langue étrangère : rôle des schémas de contenu et des schémas formels » In : *Le Français dans le monde*, n° spécial, pp. 16-29

CARVALHO Olene (2001) *Lexicografia bilíngüe português/alemão: teoria e aplicação à categoria das preposições*, Brasília, Thesaurus.

CASTAGNE Eric (éd.) (2002), *Pour une modélisation de l'apprentissage simultané de plusieurs langues apparentées à partir de la méthode EuRom4*, Actes de la Journée Scientifique, Publications de la Faculté de Lettres de Nice, CID Diffusion. Accessible en ligne à l'URL : <http://ancilla.unice.fr/brunet/pub/apprentissage.html>

CASTELLOTTI Véronique (dir.) (2001a) *D'une langue à d'autres : pratiques et représentations*, Rouen, Université de Rouen.

CASTELLOTTI Véronique (2001b) *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, Paris, CLE International.

CHARTIER Roger & JOUHAUD Christian (1989) « Pratiques historiennes des textes » In : REICHLER Claude (dir.) *L'interprétation des textes*, Paris, Editions de Minuit, pp. 53-79.

CICUREL Francine & MOIRAND Sophie (1990) « Apprendre à comprendre l'écrit » In : *Le Français dans le monde*, n° spécial, pp. 147-158.

CHABROLLE-CERRETINI Anne-Marie (2007) *La vision du monde de Wilhem von Humboldt. Histoire d'un concept linguistique*, Lyon, ENS.

COIRIER Pierre, GAONAC'H Daniel & PASSERAULT Jean-Michel (1996) *Psycholinguistique textuelle*, Paris, Armand Colin.

CONTI Virginie & GRIN François (dir.) (2008) *S'entendre entre langues voisines: vers l'intercompréhension*, Genève, éd. Médecine et Hygiène – Georg.

CORACINI Maria José (1990) « Cours universitaire de formation au français spécialisé »
In : *Le Français dans le monde*, n° spécial, pp. 151-157.

CORNAIRE Claudette (1999) *Le point sur la lecture*, Paris, CLE.

COSTE Daniel (1974) « Lire le sens » In : *Le Français dans le monde*, n° 109, pp. 40-44.

COURA SOBRINHO Jerônimo (1998) *O dicionário como instrumento auxiliar na leitura em língua estrangeira*, Dissertação de Mestrado, Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte (Brasil).

CUQ Jean-Pierre & GRUCA Isabelle (2003) *Cours de didactique du français langue étrangère et langue seconde*. Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, collection FLE.

CUSIN-BERCHE Fabienne (2003) *Les mots et leurs contextes*, Paris, Presses Sorbonne Nouvelle, 2003.

DABENE Louise & DEGACHE Christian (coord.) (1996) *Comprendre les langues voisines, Etudes de Linguistique Appliquée*, 104, Paris, Didier Erudition.

DEGACHE Christian (1997) « Développer l'intercompréhension dans l'espace linguistique roman : le programme Galatea/Socrates », Assises de l'enseignement du et en français, séminaire de Lyon 23-25 sept 1997, Aupelf-Uref. Accessible en ligne à l'URL : <http://www.u-grenoble3.fr/galatea/dc97a.htm>.

DETEY Sylvain (2010) « Normes pédagogiques et corpus oraux en FLE : le curseur apprenabilité/acceptabilité et la variation phonético-phonologique dans l'espace francophone », Entretien accessible en ligne à l'URL : www.academia.edu/627272/

DOLLE Jean-Marie (2008) *La pédagogie... une science ? Eléments pour une pédagogie scientifique*, Paris, L'Harmattan.

DORRONZO Maria Ignacia & KLETT Estela (2007) *Lectocompréhension en lengua extranjera y materna algunos resultados de investigación*. Accessible en ligne à l'URL : http://www.edc.ar/recursos/ver?rec_id=90327.

FARID Hanaa (2005) « L'enseignement du français sur objectifs spécifiques. La demande et l'offre » In : *Actes du colloque international « Contact des langues et des discours – français sur objectifs spécifiques – Culture, littérature*, Université de Hérouville, Centre de français de culture et de coopération en Egypte, pp. 229-236.

FISH Stanley (1980) *Is There a Text in This Class? The Authority of Interpretive Communities*, Harvard University Press.

FOURMENT-BERNI CANANI Michèle (2002) « Les informations culturelles dans un dictionnaire bilingue d'apprentissage » In : *Revue de didactologie des langues-cultures*, n° 128(4), pp. 467-479.

GALISSON Robert (1979) *Lexicologie et enseignement des langues*, Paris, Hachette.

GALISSON Robert (1983) *Des mots pour communiquer*, Paris, CLE.

GALISSON Robert (1987) « De la lexicographie de dépannage à la lexicographie d'apprentissage » In : *Cahiers de lexicologie*, n° 2, vol. 51, pp. 95-117.

GALISSON Robert (1991) *De la langue à la culture par les mots*, Paris, CLE.

GAONAC'H Daniel (1990) « Lire dans une langue étrangère : approche cognitive » In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 93, pp. 75-100.

GAONAC'H Daniel (1991) *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Paris, Hatier.

GLATIGNY Michel (1991) « Qu'est qu'un 'dictionnaire d'apprentissage' » In : *Le français d'aujourd'hui, Supplément*, n° 94, pp. 8-9

GLISSANT Edouard (2010) *L'imaginaire des langues, Entretiens avec Lise Gauvin (1991-2009)*, Paris, Gallimard.

GOODMAN Kenneth (1967) *Reading : a psycholinguistic guessing game*, *Journal of the Reading Specialist*, pp. 126-135.

GRIN François (2008) « Pourquoi l'intercompréhension ? » In : CONTI Virginie & GRIN François (dir.) *S'entendre entre langues voisines: vers l'intercompréhension*, Genève, éd. Médecine et Hygiène – Georg, pp. 17-30.

GRIGGS Peter, CAROL Rita & BANGE Pierre (2002) « La dimension cognitive dans l'apprentissage des langues étrangères » In : *Revue Française de Linguistique Appliquée*, n° 2, vol. VII, pp. 25-38.

GROSSMANN Francis (2001) Notes de lecture : Jacqueline PICOCHÉ & ROLLAND Jean-Claude, « Dictionnaire du français usuel », De Boeck-Duculot, 2001, In : *Repères*, n° 24-25, pp. 280-283

HAUSMANN Franz Josef (2002) « La transparence et l'obstacle. Essai de chrestolexicographie » In : *Revue de didactologie des langues et cultures et de lexicultureologie*, n° 128(4), pp. 447-454.

JANITZA Jean (1990) « Trois conceptions de l'apprentissage » In : *Français dans le monde*, n° 231, pp. 38-45.

KAHN Gisèle (1990) « Un manuel pour l'enseignement du français aux militaires indigènes » In : *Publics spécifiques et communications spécialisées*, Paris, Hachette.

KLEIBER Georges (1990) *La sémantique du prototype. Catégories et sens lexical*, Paris, PUF.

KLEIBER Georges (1994) « Contexte, interprétation et mémoire : approche standard vs. approche cognitive » In : *Langue Française*, n° 103, pp. 9-22.

KLEIBER Georges (1997) « Sens, référence et existence : que faire de l'extralinguistique ? » In : *Langages*, vol. 31, n° 127, pp. 9-37.

KLETT Estela (2007) « Lecture-compréhension en FLE à l'université : un parcours de cinquante ans » In : *Etudes de linguistique appliquée*, n° 148(4), pp. 437-445.

KRIEGER Maria da Graça & FINATTO Maria José (2004) *Introdução à Terminologia. Teoria e Prática*, São Paulo, Contexto.

LAHIRE Bernard. (2008) *La raison scolaire. Ecole et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes

LARSSON Björn (2008) « Le sens commun ou la sémantique comme science de l'intersubjectivité humaine » In : *Langages, Discours et sens commun*, n° 170(2), pp. 28-40.

LAUFER B (1986) « Possible changes in attitude towards vocabulary acquisition research » In : *IRAL*, n° 24, pp. 69-75.

LAURIAN Anne-Marie (2004) « Introduction. Problématiques générales des dictionnaires bilingues : du lexique à la culture » In : LAURIAN Anne-Marie (Ed.) *Dictionnaires bilingues et interculturalité*, coll. *Etudes contrastives*, vol. 5, pp. 1-13.

LEHMANN Alise (1991) « Une nouvelle conception du dictionnaire d'apprentissage : *Le Petit Robert des Enfants* » In : *Cahiers de Lexicologie*, n° 59(2), pp. 109-150.

LEHMANN Denis (1993) *Objectifs spécifiques en langue étrangère*, Paris, Hachette.

LEHMANN Denis & MOIRAND Sophie (1980) « Une approche communicative de la lecture » In : *Le Français dans le monde*, n° 153, pp. 72-79.

LEHMANN Denis et al. (1979) *Lire en français les sciences économiques et sociales*, Paris, Didier.

LE NY Jean-François (1989) « Accès au lexique et compréhension du langage : la ligne de démarcation sémantique » In : LECOQ P & SEGUI Juan (coord.) *L'accès lexical*, Lille, Presses Universitaires de Lille, pp. 63-85.

LOGUERCIO Sandra Dias (2007) « O uso de dicionários bilíngues por alunos de Francês Instrumental », In: *Horizontes de Lingüística Aplicada*, ano 6, n° 2, pp. 199-219.

MALRIEU Denise (2002) « Stylistique et Statistique textuelle : à partir de l'article de C. Muller sur les 'pronoms de dialogue' » In : JADT, 6^e Journées internationales d'analyse des données textuelles, Saint-Malo.

MALRIEU Denise (2004) « Linguistique de corpus, genres textuels, temps et personnes » In : BOURQUET Simon (org.) *Langages* « Les genres de la parole », n° 153, pp. 73-85

MALRIEU & RASTIER François (2001) « Genres et variations morphosyntaxiques » In : *Traitement automatique des langues*, vol. 42, n° 2, pp. 548-577.

MARELLO Carla (1996) « Les différents types de dictionnaires bilingues » In : BEJOINT Henri & THOIRON Philippe (dir.) *Les dictionnaires bilingues*, Louvain-la-Neuve, Duculot.

MASPERI Monica (2000) *Etude exploratoire des conditions d'autonomisation de lecteurs francophones débutants en italien*, Presses Universitaires du Septentrion.

MEISSNER Franz-Joseph (2008) « La didactique de l'intercompréhension à la lumière des sciences de l'apprentissage » In : CONTI Virginie & GRIN François (dir.) *S'entendre entre langues voisines: vers l'intercompréhension*, Genève, éd. Médecine et Hygiène – Georg, pp. 229-249.

MEL'CUK Igor, CLAS André & POLGUERE Alain (1995) *Introduction à la lexicologie explicative et combinatoire*, Louvain-la-Neuve, Duculot.

MEL'CUK Igor (1997) *Vers une linguistique Sens-Texte*, leçon inaugurale, Paris, Collège de France.

MOIRAND Sophie (1979) *Situations d'écrit*, Paris, CLE International.

MORTUREUX Marie-François (2004) *La lexicologie entre langue et discours*, Paris, Armand Colin.

MOURLHON-DALLIES Florence (2008) « Le français à visée professionnelle : enjeux et perspectives » In : *Synergies*, Pays Riverains de la Baltique, n° 3, pp. 89-96. Accessible en ligne à l'URL : ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Baltique3/MourlhonDallies.pdf.

NORMAND Claudine (1990) *La quadrature du sens*, Paris, PUF.

PARREIRA DA SILVA Maria Cristina (2008) « Verbetes para um dicionário bilíngue pedagógico do vocabulário fundamental na direção francês-português » In: BEVILACQUA Cleci, HUMBLE Philippe & XATARA Claudia (org.) *Lexicografia pedagógica: pesquisas e perspectivas*, Florianópolis, UFSC/NUT, pp. 218-230.

PERRAUDEAU Michel (2006) *Les stratégies d'apprentissage*, Paris, Armand Colin.

PIAGET Jean (1964) *Six études de psychologie*, Paris, Denoël.

PICOCHÉ Jacqueline (1977) *Précis de lexicologie française*, Paris, Nathan.

PICOCHÉ Jacqueline (1986) *Structures sémantiques du lexique français*, Paris, Nathan.

PICOCHÉ Jacqueline, ROLLAND Jean-Claude & HONESTE Marie-Luce (2001) « Un dictionnaire pour l'enseignement systématique du vocabulaire » In : PRUVOST Jean (dir.) *Les dictionnaires de langue française*, Paris, Honoré Champion, pp. 105-113.

PIETRAROIA Cristina (1997) *Percursos de leitura*, São Paulo, Annablume.

PIETRAROIA Cristina (2006) « Le français instrumental à l'aube du XXI^{ème} siècle » In : XV Congresso Brasileiro dos Professores de Francês, Plurilinguismo e identidade cultural: actes du XV, Belo Horizonte, Faculdade de Letras de UFMG. Accessible en ligne à l'URL : www.fbpf.org.br/cd2/liste_des_auteurs/p/cristina_casadei_pietraroia.pdf

PLASSARD Freddie (2007) *Lire pour traduire*, Paris, Presses Sorbonne Nouvelle.

POLGUERE Alain (2008) *Lexicologie et sémantique lexicale*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal.

PORCHER Louis (1978) « Thibaut et le bec Bunsen » In : BOUACHA Ali (org.) *La pédagogie du français langue étrangère*, Paris, Hachette, pp. 67-80.

POTTIER Bernard (1992) *Sémantique générale*, Paris, PUF.

PRUVOST Jean (dir.) (2001) *Les dictionnaires de langue française*, Paris, Honoré Champion.

PRUVOST Jean (2001) « Les dictionnaires d'apprentissage monolingues de la langue française (1856-1999). Problèmes et méthodes » In : PRUVOST Jean (dir.) *Les dictionnaires de langue française*, Paris, Honoré Champion, pp. 67-95.

PRUVOST Jean (2006) *Les dictionnaires français, outils d'une langue et d'une culture*, Paris, Ophrys.

QUEMADA Bernard (1967) *Les dictionnaires du français moderne, 1539-1863 : Etude sur leur histoire, leurs types et leurs méthodes*, Paris, Didier.

QUEMADA Bernard (1987) « Notes sur lexicographie et dictionnaire » In : *Cahiers de lexicologie*, n° 51(2), pp. 229-242.

RASTIER François (1998) « Le problème épistémologique du contexte et le statut de l'interprétation dans les sciences du langage » In : *Langage*, n° 129, pp. 97-111.

RASTIER François (2001) *Arts et sciences du texte*, Paris, PUF.

REY Alain (2008) *De l'artisanat des dictionnaires à une science du mot* (Images et modèles), Paris, Armand Colin.

REY-DEBOVE Josette (1971) *Etude linguistique et sémiotique des dictionnaires français contemporains*, La Haye, Mouton.

REY-DEBOVE Josette (1998) *La linguistique du signe. Une approche sémiotique du langage*, Paris, Armand Colin.

REY-DEBOVE Josette (2001) « De quelques utopies lexicographiques concernant l'apprentissage du français » In : PRUVOST Jean (dir.) *Les dictionnaires de langue française*, Paris, Honoré Champion, pp. 97-103.

SEGUI Juan (1992) « Le lexique mental et l'identification des mots écrits : code d'accès et rôle du contexte » In : *Langue française*, n° 1, vol. 95, pp. 69-79.

SELESKOVITCH Danica & LEDERER Marianne (1984) *Interpréter pour traduire*, Paris, Didier Erudition.

SMITH (1971) *Devenir lecteur*, Paris, Armand Colin/Bourrelier, 1986 (traduction de *Understanding Reading*, Ny)

SCHMIDT (2006) « Dictionnaire utile : un exemple de chrestolexicographie » In : SZENDE Thomas (org.) *Le français dans les dictionnaires bilingues*, Paris, Honoré Champion.

SOUCHON M (1995) « Pour une approche sémiotique de la lecture-compréhension en langue étrangère » In : *Semen*, 10, Sémiotique(s) de la lecture, Annales Littéraires de l'Université de Besançon, Diffusion les Belles Lettres, Paris, pp. 103-161.

SOUCHON Marc (2000) « Lecture de textes en LE et compétence textuelle » In : SOUCHON Marc & GAONAC'H Daniel (dir.) *Acquisition et interaction en langue étrangère*, n° 13, pp.15-40

SPINELLI Elsa & FERRAND Ludovic (2005) *Psychologie du langage. L'écrit et le parlé, du signal à la signification*, Paris, Armand Colin.

SZENDE Thomas (1996) « Problèmes d'équivalence dans les dictionnaires bilingues » In : In : BEJOINT Henri & THOIRON Philippe (dir.) *Les dictionnaires bilingues*, Louvain-la-Neuve, Duculot.

TARP Svan (2006) « Lexicografía de aprendizaje » In: *Cadernos de tradução*, Florianópolis, UFSC/NUT, pp. 295-317.

TARP Svan (2008) « Desafíos teóricos y prácticos de la lexicografía de aprendizaje » In : XATARA Claudia, BEVILACQUA Cleci, HUMBLE Philippe (org.), *Lexicografía pedagógica: pesquisas e perspectivas*, Florianópolis, UFSC/NUT, pp. 46-72.

TARP Svan (2009) « The foundations of a theory of learners' dictionaries » In : WIEGAND H E (ed.) *Lernerlexikographie in Europa. Stand und Perspektiven*, Tübingen, Neymeier, pp. 155-158.

TARP Svan (2010) « Functions of Specialised Learners' Dictionaries » In : FUERTES-OLIVEIRA Pedro (ed.) *Specialised Dictionaries for Learners*, Berlin/New York, Walter de Gruyter, pp. 27-38.

TEYSSIER Paul (2004) *Comprendre les langues romanes*, Paris, Chandeigne.

TYVAERT Jean-Emmanuel (2008) « Pour une refondation de la didactique des langues sur la base de l'intercompréhension » In : CONTI Virginie & GRIN François (dir.) *S'entendre entre langues voisines: vers l'intercompréhension*, Genève, éd. Médecine et Hygiène – Georg, pp. 251-276.

VERLINDE Serge (2010) « Search and You will Find. Stand-alone Lexicographic Tools to User Driven Task and Problem oriented Multifunctional Leximats » In : *International Journal of Lexicography*, n° 23(1), pp. 1-17.

VERLINDE Serge et al. (2010) « La conception de didacticiels intégrés d'aide à la lecture, à la traduction et à la rédaction » In : *Revue française de linguistique appliquée*, XV-2, pp. 53-65.

VIGNER Gérard (1979), *Lire : du texte au sens*, Paris, CLE International.

VYGOTSKI Lev (1985) *Pensée et langage*, Paris, Messidor/Editions sociales.

ZAVAGLIA Adriana (2010) « Apresentação das bases do dicionário relacional (português-francês) – DIRE » In: ISQUERDO Aparecida Negri & FINATTO Maria José (org.) *As ciências do léxico*, vol. IV, Campo Grande/Porto Alegre, Editora da UFMS/Editora da UFRGS, pp. 233-253.

WELKER Herbert Andreas (2005) *Dicionários. Uma pequena introdução à lexicografia*, Brasília, Thesaurus.

WELKER Herbert Andreas (2006) *O uso de dicionários. Panorama geral das pesquisas empíricas*, Brasília, Thesaurus.

WELKER Herbert Andreas (2008) *Panorama geral da lexicografia pedagógica*, Brasília, Thesaurus.

Corpus de dictionnaires sur support papier

[MR] ALVES A.T. (2000) *Minidicionário Rideel Francês-Português-Francês*, São Paulo, Rideel.

[LMB] ANTONIO M.A.F.C. et al. (2007) *Larousse Brésilien dictionnaire mini*, Paris, Larousse.

[ME] AVOLIO J.C. & FAURY M.L. (2005) *Michaelis. Dicionário Escolar*. Francês-Português, Português-Francês. São Paulo, Melhoramentos.

[MM] AVOLIO J.C. & FAURY M.L. (2007) *Michaelis Mini*. Francês-Português, Português-Francês. São Paulo, Melhoramentos.

[WMF] BENEDETTI I.C. (coord. de traduction) (2012) *Dicionário escolar WMF Francês-Português, Português-Francês*, São Paulo, WMF.

[BV] BURTIN-VINHOLES S. et al. (2003) *Dicionário Francês-Português, Português-Francês*, 41^e éd., Porto Alegre, Editora Globo.

[DAP] *Dicionário Francês-Português, Português-Francês* (2000), Porto, coll. Dicionarios académicos, Editora Porto.

[PL] *Dicionário Francês-Português, Português-Francês* (1998), Lisboa, Presença/Langenscheidt.

[LP] *Dictionnaire poche, Français-Portugais, Portugais-Français* (2001), Larousse.

[DOM] D'OLIM MAROTE J.T. (1998) *Minidicionário Francês-Português, Português-Francês*, São Paulo, Atica.

[HVM] KAHN G. et al (2005) *Mini Dictionnaire Français-Portugais, Portugais-Français*, Lisbonne/Paris, Hachette & Verbo.

[PR] RONAI P. (1989) *Dicionário Francês-Português, Português-Francês*, 2^e éd., Rio de Janeiro, Nova Fronteira.

[VH] ROMAO H.O. (coord. de l'équipe lusophone) & M.-H. CORREARD M.-H. (coord. de l'équipe française) (1997) *Dicionário Verbo-Hachette Francês-Português*, Lisbonne/Paris, Hachette & Verbo.

[PC] SILVA A.S.M. (traduction) (2011) *Palavra-Chave. Dicionário semibílingue para brasileiros, Francês*, São Paulo, WMF.

[LM] USHIJIMA E.B.F. et al. (2005) *Dicionário Larousse. Mini*. Francês-Português, Português-Francês, São Paulo, Larousse.

Corpus de dictionnaires accessibles en ligne

[BAB] Babylon. Accessible en ligne à l'URL : dicionario.babylon.com/frances/portugues

[FRE] Freelang. Accessible en ligne à l'URL : www.freelang.com/enligne/portugais.php

[REV] Reverso. Accessible en ligne à l'URL : dictionnaire.reverso.net

[SEN] Sensagent. Accessible en ligne à l'URL : dictionnaire.sensagent.com

[SYS] Systran. Accessible en ligne à l'URL : www.systranet.com/fr/fr/dictionary

[WOX] Woxikon. Accessible en ligne à l'URL : www.woxikon.com.br

Autres dictionnaires et bases de données cités

Dicionário Oxford escolar para estudantes brasileiros de inglês (1999) Oxford University Press.

DUBOIS J. et al. (1966) *Dictionnaire du français contemporain*, Paris, Larousse.

DUBOIS J. et al. (1978) *Dictionnaire du français langue étrangère, Niveau I*, Paris, Larousse.

DUBOIS J. et al. (1979) *Dictionnaire du français langue étrangère, Niveau II*, Paris, Larousse.

FERNANDEZ G.E. & FLAVIAN E. (1999) *Minidicionário Espanhol-Português/Português-Espanhol*, 16^e éd., São Paulo, Atica.

FOURMENT-BERNI CANANI M. (1998) *Dizionario di apprendimento della lingua francese*, Torino, Paravia.

GALISSON R. (1984) *Dictionnaire des expressions imagées*, Paris, CLE International.

GALISSON R. & ANDRE J.C. (1998) *Dictionnaire de noms de marques courants*, Paris, Didier Erudition.

GIUNTI C. (2007) *Parola chiave : Dizionario italiano per brasiliani*, São Paulo, Martins Fontes.

InterActive Terminology for Europe. Accessible en ligne à l'URL : iate.europa.eu

KRIEGER M.G. et al. (2004) *Glossário Multilíngue de Direito Ambiental Internacional*,

KONDER R.W. (1982) *Longman English Dictionary for Portuguese Speakers*, Rio de Janeiro, Editora ao Livro Técnico.

Mémodata. Accessible en ligne à l'URL : www.memodata.com

PARKER J. & STAHEL M. (traduction) (1991) *Password : English Dictionary for Speakers of Portuguese*, São Paulo, Martins Fontes.

PICOCHÉ J. & ROLLAND J.-C. (2001) *Dictionnaire du français usuel*, Bruxelles, De Boeck Duculot.

REY A. (1971) *Le Micro Robert*, Paris, Le Robert.

REY-DEBOVE Josette (1982) *Le Robert méthodique*, Paris, Le Robert.

REY-DEBOVE Josette (1999) *Dictionnaire du français*, Paris, Le Robert & CLE.

REY-DEBOVE Josette (2004) *Le Robert BRIO*, Paris, Le Robert.

RONAI Paulo (1967) *Guia Prático da tradução francesa*, São Paulo, Difusão europeia do livro.

Señas. Diccionario para la Enseñanza de la Lengua Española para Brasileños (2002), Universidade Alcala de Henares, São Paulo, Martins Fontes.

VERLINDE S., BERTELS A., BINON J., JAN V.D. (2000) *Dictionnaire d'apprentissage du français des affaires*, Paris, Didier. Accessible en ligne à l'URL : www.kuleuven.be/ilt/blf

VERLINDE S., SELVA T., BERTELS A., BINON J. (2002) *Dictionnaire d'apprentissage du français langue étrangère ou seconde*, Leuven, Institut Interfacultaire des Langues Vivantes. Version électronique : BLF. Accessible en ligne à l'URL : www.kuleuven.be/ilt/blf

UNESCOTERM. Accessible en ligne sur l'URL : termweb.unesco.org

United Nations Multilingual Terminology Database. Accessible en ligne à l'URL : unterm.un.org

XATARA C. & OLIVEIRA W. (2002) *Dicionário de provérbios, idiomatismos e palavras: francês-português/português-francês*, São Paulo, Cultura.

XATARA C. (2007) *Dictionnaire d'expressions idiomatiques Français-Portugais-Français*. Accessible en ligne à l'URL : www.cnrtl.fr:dictionnaires/expressions_idiomatiques/

Wortschatz - Corpus français - Université de Leipzig. Accessible en ligne à l'URL : wortschatz.uni-leipzig.de/we_fra/

Textes-support

DUMAS Cecile (2009) « Déforestation : des dégâts à long terme pour une prospérité éphémère de la forêt amazonienne », *Sciences et avenir*, septembre de 2009. Accédé en ligne sur <sciences-et-avenir.com> le 20/10/2009.

« Comment naissent les révolutions » Introduction du Dossier de même titre, *Le monde diplomatique*, mai de 2009. Accédé en ligne sur <www.monde-diplomatique.fr> le 20/10/2009.

Annexes

Première recherche expérimentale : questionnaire et tests de compréhension sans consultation du dictionnaire et avec consultation du dictionnaire

O uso de dicionário bilíngue em disciplinas de Francês Instrumental

Você está sendo convidado a contribuir com uma pesquisa que, entre outros objetivos, visa a obter informações sobre o perfil dos estudantes de Francês Instrumental, suas dificuldades de leitura e o uso que fazem de dicionários bilíngues durante essa atividade. Por gentileza, responda da maneira mais completa possível às perguntas e siga corretamente as instruções de cada teste de leitura, que devem ser feitos na ordem indicada.

Área de estudo:

Semestre do curso:

Principais temas de interesse:

1. Que disciplina(s) de língua francesa você está cursando neste semestre?

Instrumental I () Instrumental II () Além desta (.....)

2. Você estuda ou já estudou francês em outro lugar? sim () não (). Por quanto tempo?

3. Já recebeu alguma instrução em aula sobre o uso de dicionários? sim () não ()

4. Usa dicionário bilíngue de francês? sim () não (). Qual dicionário? (Por favor, mencione a bibliografia completa) **[Se a resposta for negativa, não precisa responder às perguntas de 5-9]**

5. Com que frequência? sempre (); quase sempre (); algumas vezes (); raramente ()

6. Em que situação de leitura você recorre ao dicionário bilíngue? (pode haver mais de uma resposta) realizar atividades de aula de francês (); ler um texto de seu interesse (de sua área, para informar-se, por prazer, etc.) (); estudar francês (); outros (.....)

7. Que tipo de informação você busca no dicionário? (pode haver mais de uma resposta)

o sentido de uma palavra (); confirmação do sentido (); expressões (); pronúncia (); informações gramaticais (); novas palavras (); outras (.....).

8. As informações buscadas são encontradas? sempre (); quase sempre (); algumas vezes (); raramente ()

9. Quando você não encontra o que busca, a que recorre? dicionário monolíngue (); material fornecido em sala de aula (); professor ou colega (); Internet (); outros (.....).

10. Caso você costume usar mais de um dicionário ou outro material de consulta durante suas leituras em francês, liste-os em ordem de preferência.

Teste 1 – Leia o texto a seguir sublinhando todas as passagens (palavra, expressão, frase, etc.) que lhe trazem algum tipo de obstáculo para a compreensão e responda à questão 1.

NÃO UTILIZAR NENHUM DICIONÁRIO OU FONTE DE CONSULTA.

AMAZONIE

Déforestation: des dégâts à long terme pour une prospérité éphémère

1 Couper la forêt vierge pour améliorer le niveau de vie des populations vivant au bord de la forêt
2 amazonienne au Brésil est une stratégie de court terme. La période de prospérité qui accompagne
3 l'avancée de la 'frontière' est suivie par une période de déclin et un retour au point de départ pour les
4 habitants de la région [...].

5 Récemment, la demande accrue de maïs et de soja a accéléré la déforestation de la forêt amazonienne
6 au Brésil. Ainsi, d'août 2007 à juillet 2008 près de 12.000 km² ont été détruits, soit 4 fois plus que
7 l'année précédente. Depuis l'an 2000, cette forêt primaire a perdu 155.000 km², rappelle Ana
8 Rodrigues (Cefe CNRS, France/ Université de Cambridge, GB / Institut supérieur technique de
9 Lisbonne, Portugal).

10 Utilisant l'indicateur de développement humain (IDH) du Programme des Nations Unies pour le
11 développement (PNUD), les chercheurs ont comparé le bien-être des populations de 286 communes
12 vivant autour du bassin amazonien, avant et après la déforestation. Cette région du Brésil est l'une des
13 plus pauvres et des moins développées du pays : cultiver la terre ou élever du bétail en gagnant sur la
14 forêt est donc parfois considéré comme un moyen de développement pour ces populations.

15 De fait, au moment où la forêt est entamée, lorsque la frontière avec le monde vierge avance sous
16 l'action de l'homme, l'IDH des habitants s'améliore et rejoint la moyenne nationale. L'arrivée de
17 migrants, dont certains ont accès à des ressources financières importantes, ne suffit pas à expliquer ce
18 boom, selon les chercheurs. C'est bien l'exploitation de la forêt qui fournit des richesses
19 supplémentaires.

20 Cependant ce boom est transitoire et retombe lorsque la frontière se fige de nouveau. Au cours de
21 l'après-déforestation l'IDH revient à son point initial, montre l'étude. Ce déclin est lié à l'épuisement
22 des ressources naturelles (le bois) tirées de la forêt, ainsi qu'à l'épuisement des sols dégradés par
23 l'élevage, analysent les chercheurs. Depuis les années 90, 75% des surfaces prises sur la forêt
24 amazonienne ont été transformées en pâture et un tiers de ces pâtures a été abandonné.

25 Le nouveau dispositif liant la lutte contre l'effet de serre à la protection des forêts, mis en place dans le
26 cadre des négociations internationales sur le climat, devrait aider les Etats à limiter ce gâchis. La
27 Réduction des émissions liées à la déforestation et à la dégradation de la forêt (REDD) prévoit de
28 rémunérer les pays qui préservent leurs forêts, sachant que sa destruction contribue pour une part
29 importante (plus de 15%) aux émissions de gaz à effet de serre.

Cécile Dumas *Sciences-et-Avenir.com* 12/06/09

1. Detendo-se aos argumentos do texto, explique por que o desmatamento da floresta amazônica acarreta uma “prosperidade efêmera” para a população da região.

.....
.....

Teste 2 – Com base na leitura do texto anterior e, com a ajuda ou não de um dicionário bilíngue, responda às questões de 2 a 6.

2. Com base nas linhas 5-7, complete esta informação: de agosto/2007 a julho/2008 quase 12.000 km² da floresta amazônica devido

3. Com base nas linhas 9-11, explique como foi feita a pesquisa realizada na Amazônia.
.....
.....

4. Com base nas linhas 14-18, responda: o que faz aumentar o IDH dos habitantes dessa região do país e quando isso ocorre?
.....
.....

5. Com base nas linhas 24-25, complete esta informação: para ajudar os Estados a limitar o desperdício, foi, no quadro das negociações internacionais sobre o clima, que

6. Com base nas linhas 25-28, responda: que países serão remunerados pela REDD e por quê?
.....
.....

7. Para responder às questões de 2 a 6 foi preciso consultar o dicionário bilíngue? sim () (nas questões); não (); também () (nas questões). Especifique caso tenha feito uso de outro material (gramática, material fornecido em aula, dicionário monolíngue, etc.)

Première recherche expérimentale : test de compréhension avec consultation des articles préparés *ad hoc* ou « pseudo-test »

Teste – Leia o texto a seguir e responda às questões relativas às informações lexicais.

NÃO UTILIZAR NENHUM DICIONÁRIO OU OUTRA FONTE DE CONSULTA.

Comment naissent les révolutions

1 Spectre tant de fois conjuré, perspective murée par ses propres dévoiements, la révolution semblait
2 reposer au cimetière de l’histoire. Pourtant, [...], l’immense espoir qu’un jour tout pourrait changer
3 filtre de la conscience collective et naît de l’enchaînement des événements. [...]

4 Mouvement ouvrier, émancipation des femmes et de tous les opprimés, libérations nationales :
5 un nouveau chapitre attend-il en ce moment même d’être écrit ? Les colères soulevées par la crise
6 économique inquiètent les commentateurs conservateurs. Conscients que leur modèle idéologique
7 s’effrite, ils observent avec inquiétude les signes du surgissement, auscultant ouvriers français,
8 chômeurs chinois, manifestants lettons... Un autre monde ? La course folle du capitalisme vient en tout
9 cas de fissurer celui que nous connaissons.

Mai 2009 – Le Monde Diplomatique

1. Qual dos verbetes abaixo lhe parece o mais adequado para a compreensão da palavra *murée* (l. 1)?

A	mu.rer vt murar, tapar, cercar, fechar.
B	murer verbo [de <i>mur</i> (parede, muro)] Ação de cercar, fechar, bloquear ou isolar algo, impedindo contato ou saída. <i>Il faut murer cet espace</i> (É preciso fechar este espaço). <i>Être muré dans son propre silence</i> (Ficar encerrado em seu próprio silêncio).
C	mu-rer V.t. 1. Murar, cercar de muros ou muralhas, emparedar. 2. Fechar, cercar, prender. se murer. V. pron. 3. Enclausurar-se, fechar-se, isolar-se.

2. No trecho « *perspective murée par ses propres dévoiements* (erros, deslizos), *la révolution...* », podemos ler a parte sublinhada como:

3. A palavra *pourtant* (l.2) pode ser lida como: porém (); portanto (); assim ()

4. Qual dos verbetes abaixo lhe parece o mais adequado para compreender a palavra *pourtant* (l. 2)?

A	pour.tant adv entretanto, no entanto. <i>elle adore le chocolat et pourtant elle n'en mange jamais</i> / ela adora chocolate e no entanto nunca come.
B	pourtant adv no entanto.
C	pourtant conector discursivo Introduce uma oposição ou uma restrição, alterando o rumo argumentativo. <i>Elle est célèbre, pourtant</i> [malgré cela] <i>elle est restée simple</i> (Ela é famosa, mas continua simples). « <i>La mort est bien le bout, non pourtant</i> [cependant] <i>le but de la vie</i> » (Montaigne) (A morte é de fato o fim, no entanto não é a finalidade da vida).

5. Qual dos verbetes lhe parece o mais adequado para a compreensão da palavra *soulevées* (l.5)?

A	soulever verbo [de <i>sous</i> (sob) e <i>lever</i> (levantar), sublevar] 1 levantar ou suscitar algo. <i>La foi soulève des montagnes</i> (A fé remove montanhas). <i>On a soulevé</i> [a posé] <i>un tas de questions</i> (Foram levantadas várias questões) 2 provocar sentimentos hostis, indignar, usado sobretudo na forma pronominal se soulever . <i>Le peuple se soulève</i> [se rebelle] <i>et manifeste</i> (O povo se revolta e faz manifestações).
B	soulever vt levantar; [enthousiasme, protestations] originar. se soulever vp [se redresser] levantar-se; [se rebeller] revoltar-se.
C	sou.le.ver vt 1 erguer, levantar. 2 insurgir, suscitar. 3 animar (alguém) com sentimentos hostis, excitar à revolta.

6. De acordo com o texto, “a crise econômica reações de fúria”.

7. Qual dos verbetes lhe parece o mais adequado para a compreensão da palavra *leur* (l. 6)?

A	leur Pron. Pers. Inv. 1. Lhes, a eles, a elas (<i>obj. i.</i> da 3ª pess. do pl.) * Adj. poss. 2. Seu, sua, seus, suas (deles ou delas). <i>Leur ami.</i> Seu amigo, o amigo deles (ou delas). <i>Leurs amis.</i> Seus amigos, os amigos deles (ou delas). * Pron. poss.. 3. Seu, sua, seus, suas, deles, delas (sempre acompanhado de <i>art. def.</i>). <i>Ma voiture et la leur.</i> Meu carro e o deles (delas). <i>Tes parents et les leurs.</i> Teus pais e os deles.
B	leur pron pers. m + fpl Gram lhes. Leur e leurs: como o possessivo francês varia não apenas de acordo com o possuidor, mas também com o que é possuído, tanto leur como leurs são possessivos de terceira pessoa do plural, mas o

	<p>primeiro refere-se a algo possuído no singular, e o segundo, a algo possuído no plural: <i>leur fille</i> / a filha deles ou delas; <i>leurs enfants</i> / os filhos deles ou delas.</p> <p>Não confundir leur, pronome pessoal complemento átono (lhes), com o adjetivo possessivo leur (deles ou delas). O primeiro antecede um verbo, e o segundo, por ser um determinante, acompanha um substantivo: <i>Désirée leur parle vite</i> / Désirée lhes fala rapidamente (ou: fala com eles ou elas).</p>
C	<p>leur pron. pessoal (comp. ob. ind.) Refere-se a 3ª p. plural (eles ou elas), já expressa no discurso, na posição de complemento de ob. ind. do verbo. <i>On peut regarder les animaux, mais non pas leur donner à manger</i> (Pode-se olhar os animais, mas não dar-lhes o que comer). <i>Adolescents: comment leur parler de sexualité?</i> (Adolescentes: como falar com eles de sexualidade?).</p> <p>leur, leurs adj. possessivo 1 Antecede um substantivo dando-lhe a idéia de posse ou de pertence. O “possuidor” representa a 3ª p. plural (eles ou elas). <i>Tous les habitants de cette ville sont fiers de leur origine et de leurs traditions</i> (Todos os habitantes desta cidade têm orgulho de sua origem e de suas tradições). pron. poss. 2 Substitui um substantivo, vindo sempre acompanhado de um art. definido, dando-lhe a idéia de posse ou de pertence. O “possuidor” representa a 3ª p. plural (eles ou elas). <i>Les criminels ont une seule loi, la leur</i> (Os criminosos têm uma única lei, a sua).</p>

8. Na linha 6 se fala de um “modelo ideológico”. Esse modelo se refere a quem?

.....

9. Qual dos verbetes abaixo lhe parece o mais adequado para a compreensão da palavra *s’effrite* (l. 7)?

A	effriter ► s’effriter <i>vp</i> desmoronar-se
B	effriter verbo [de <i>friable</i> (friável, que pode se fragmentar)] Usado sobretudo na forma pronominal s’effriter , descrevendo algo que se desmancha, se desfaz. <i>Lorsque les mensonges s’effritent devant la vérité</i> (Quando as mentiras vem abaixo diante da verdade). <i>Cake qui s’effrite à la coupe</i> (Bolo que se esfarela ao cortar).
C	effriter <i>s’~</i> esboroar-se (<i>aussi figuré</i>)

10. No trecho « *Conscients que leur modèle idéologique s’effrite, ils observent...* », o que acontece com o “modelo ideológico”?:.....

11. Qual dos verbetes lhe parece o mais adequado para compreender a locução *vient ... de* (l. 8)?

A	<p>viens → venir</p> <p>venir <i>vi</i> vir ; venir de vir de ; venir de faire qqch acabar de fazer algo ; faire venir qqn mandar vir alguém.</p>
B	<p>ve.nir <i>vi</i> 1 vir. 2 chegar. alors, ça vient? você vai responder ou não? à venir futuro. en venir à terminar por fazer. il faudra bien qu’il y vienne ele terminará por aceitá-lo. venez ici, venez près de moi venha aqui, aproxime-se. venir au monde nascer. venir de acabar de. venir en aide ajudar.</p> <p>O verbo venir seguido pela proposição de e por um verbo no infinitivo indica uma ação que acabou de ser feita: <i>il vient de sortir</i> / ele acabou de sair.</p>
C	<p>venir de locução verbal [venir (...) de + v. inf.] <i>Passé récent</i> em francês. Indica uma ação ou um fato que acabou de ocorrer. <i>Ce livre vient de sortir</i> (Este livro recém foi publicado). <i>Nous venons heureusement de réparer cette erreur</i> (Acabamos, felizmente, de corrigir este erro).</p>

12. Explique a frase « *La course folle (a corrida louca) du capitalisme vient en tout cas de fissurer celui [le monde] que nous connaissons.* »

.....
.....
13. Justifique, em poucas palavras, as escolhas feitas na avaliação dos verbetes (rapidez de consulta, clareza das informações, quantidade de informação, exemplos pertinentes, etc.).

.....
.....
14. As abreviações *ob. dir.*, *vt* e *pron. pers.* correspondem, respectivamente, a:

.....
15. Quais informações você considera fundamentais nos verbetes?
equivalentes (); definição (); exemplos (); indicadores de aceção (cf. 5B) (); sinônimos na língua estrangeira (); explicações gramaticais ou de uso (); origem etimológica da palavra (); outros (.....)

Deuxième recherche expérimentale : questionnaire refait¹⁷⁹

O uso de dicionário bilíngue em disciplinas de Francês Instrumental

Você está sendo convidado a contribuir com uma pesquisa que, entre outros objetivos, visa a obter informações sobre o perfil dos estudantes de Francês Instrumental, suas dificuldades de leitura e o uso que fazem de dicionários bilíngues durante essa atividade.

Nome:

E-mail:

Área de estudo:

Semestre do curso:

Principais temas de interesse:

Outro(s) idioma(s) estrangeiro(s) estudado(s):

1. Já recebeu alguma instrução em aula sobre o uso de dicionários?

sim

não

2. Qual dicionário bilíngue você usa? (Por favor, mencione nome completo, editora, edição e ano)

3. Com que frequência você o usa?

sempre

quase sempre

algumas vezes

raramente

4. Em que situação de leitura você recorre ao dicionário bilíngue? (pode haver mais de uma resposta)

realizar atividades de aula de francês

¹⁷⁹ Le test de compréhension sans consultation du dictionnaire appliqué lors de notre deuxième recherche empirique s'appuie sur le même texte et la même question présentés aux participants de la première recherche.

- ler um texto de seu interesse (de sua área, para informar-se, por prazer, etc.)
 - estudar francês
 - outros (.....)
5. Que tipo de informação você busca no dicionário? (pode haver mais de uma resposta)
- o sentido de uma palavra
 - expressões
 - pronúncia
 - informações gramaticais
 - novas palavras
 - outras (.....)
6. As informações buscadas são encontradas?
- sempre
 - quase sempre
 - algumas vezes
 - raramente
7. Quando você não encontra o que busca, a que recorre?
- dicionário monolíngue
 - material fornecido em sala de aula
 - Internet (dicionários on-line)
 - Outros (.....)
10. Caso você costume usar mais de um dicionário ou outro material de consulta durante suas leituras em francês, liste-os em ordem de preferência.

Deuxième recherche expérimentale : test de compréhension avec consultation du DB

Nome:

Dicionário consultado:

Teste 2 – Questões sobre o texto “Amazonie” com consulta ao dicionário.

1. Com base nas linhas 1-2, responda: que estratégia a curto prazo é usada por populações que vivem junto à floresta amazônica?

Foi consultado o dicionário? Quais palavras foram buscadas?

2. Com base nas linhas 2-3, complete a tradução: “O período de prosperidade que acompanha o avanço da ‘fronteira’ é (*suivie*) por um período de declínio [...]”.

Foi consultado o dicionário?

3. Com base nas linhas 12-14, complete a tradução: “Essa região do Brasil [região amazônica] é uma das mais pobres e menos desenvolvidas do país: cultivar a terra ou (*élever du bétail*) avançando sobre a floresta é considerado (*parfois*) um meio de desenvolvimento para essas populações.”

Foi consultado o dicionário? Quais palavras foram buscadas?

4. A palavra *donc* (l. 14) pode ser traduzida por:

- além disso (acrescentando um novo argumento)
- no entanto (introduzindo um argumento contrário)

por isso (introduzindo uma explicação)

Foi consultado o dicionário?

5. Com base nas linhas 15-16, responda: quando o IDH dos habitantes melhora e alcança a média nacional?

Foi consultado o dicionário? Quais palavras foram buscadas?

6. Com base na linha 20, complete a tradução: “[...] esse boom é transitório e (*retombe*) quando a fronteira (*se fige*) novamente.”

Foi consultado o dicionário? Quais palavras foram buscadas?

7. Com base nas linhas 21-22, complete a tradução: “Esse declínio está relacionado com (*l'épuisement*) dos recursos naturais (.....) (*le bois*) tirados da floresta [...]”

Foi consultado o dicionário? Quais palavras foram buscadas?

8. Com base nas linhas 23-24, complete a tradução: “[...] 75% das superfícies tomadas da floresta amazônica foram transformadas em (*pâture*) [...]”

Foi consultado o dicionário?

9. Com base nas linhas 25-26, explique como se caracteriza o novo dispositivo criado no quadro das negociações internacionais sobre o clima e em que ele ajudaria os Estados.

Foi consultado o dicionário? Quais palavras foram buscadas?

10. Com base nas linhas 26-29, responda: que países serão remunerados pela REDD e por quê?

Foi consultado o dicionário? Quais palavras foram buscadas?

Deuxième recherche expérimentale : test de compréhension avec consultation du DAFLES

Nome:







Dicionário consultado: DAFLES


Teste 2 – Questões sobre o texto “Amazonie” com consulta ao dicionário.

1. Com base nas linhas 1-2, responda: que estratégia a curto prazo é usada por populações que vivem junto à floresta amazônica?

Foi consultado o dicionário? Quais palavras foram buscadas?

Descrição da consulta:






- Get information on a  word
- Is it **le** or **la**?
- Which **verb form** is it?
- Verb tenses and forms**
- Its **meaning**?
- Other **words with the same meaning**?
- Other words meaning the **opposite**?
- A **translation** to     ?
- How to **express various ideas** for this word?

- The **full article in the BLF**?
- Get information on a  word combination/expression
 - Its **meaning**?
 - A **translation**?

2. Com base nas linhas 2-3, complete a tradução: “O período de prosperidade que acompanha o avanço da ‘fronteira’ é (*suivie*) por um período de declínio [...]”.

Foi consultado o dicionário?







Descrição da consulta:

- Get information on a  word
 - Is it **le** or **la**?
 - Which **verb form** is it?
 - Verb tenses and forms**
 - Its **meaning**?
 - Other **words with the same meaning**?
 - Other words meaning the **opposite**?
 - A **translation** to    ?
 - How to **express various ideas** for this word?
 - The **full article in the BLF**?

3. Com base nas linhas 12-14, complete a tradução: “Essa região do Brasil [região amazônica] é uma das mais pobres e menos desenvolvidas do país: cultivar a terra ou (*élever du bétail*) avançando sobre a floresta é considerado (*parfois*) um meio de desenvolvimento para essas populações.”

Foi consultado o dicionário? Quais palavras foram buscadas?

Descrição da consulta:

- Get information on a  word
 - Is it **le** or **la**?
 - Which **verb form** is it?
 - Verb tenses and forms**
 - Its **meaning**?
 - Other **words with the same meaning**?
 - Other words meaning the **opposite**?
 - A **translation** to    ?
 - How to **express various ideas** for this word?
 - The **full article in the BLF**?
- Get information on a  word combination/expression
 - Its **meaning**?
 - A **translation**?

4. A palavra *donc* (l. 14) pode ser traduzida por:

- além disso (acrescentando um novo argumento)
- no entanto (introduzindo um argumento contrário)
- por isso (introduzindo uma explicação)

Foi consultado o dicionário?

Descrição da consulta:

- Get information on a 🇧🇷 word
 - Its **meaning**?
 - Other **words with the same meaning**?
 - A **translation** to 🇧🇷🇺🇰🇩🇪🇸🇩🇪🇸🇩🇪🇸🇩🇪🇸?
 - The **full article in the BLF**?

5. Com base nas linhas 15-16, responda: quando o IDH dos habitantes melhora e alcança a média nacional?

Foi consultado o dicionário? Quais palavras foram buscadas?

Descrição da consulta:

- Get information on a 🇧🇷 word
 - Is it **le** or **la**?
 - Which **verb form** is it?
 - Verb tenses and forms**
 - Its **meaning**?
 - Other **words with the same meaning**?
 - Other words meaning the **opposite**?
 - A **translation** to 🇧🇷🇺🇰🇩🇪🇸🇩🇪🇸🇩🇪🇸🇩🇪🇸?
 - How to **express various ideas** for this word?
 - The **full article in the BLF**?
- Get information on a 🇧🇷 word combination/expression
 - Its **meaning**?
 - A **translation**?

6. Com base na linha 20, complete a tradução: “[...] esse boom é transitório e (*retombe*) quando a fronteira (*se fige*) novamente.”

Foi consultado o dicionário? Quais palavras foram buscadas?



Descrição da consulta:

- Get information on a 🇧🇷 word
 - Which **verb form** is it?
 - Verb tenses and forms**
 - Its **meaning**?
 - Other **words with the same meaning**?
 - Other words meaning the **opposite**?
 - A **translation** to 🇧🇷🇺🇰🇩🇪🇸🇩🇪🇸🇩🇪🇸🇩🇪🇸?
 - How to **express various ideas** for this word?
 - The **full article in the BLF**?
- Get information on a 🇧🇷 word combination/expression
 - Its **meaning**?
 - A **translation**?

7. Com base nas linhas 21-22, complete a tradução: “Esse declínio está relacionado com (*l'épuisement*) dos recursos naturais (.....) (*le bois*) tirados da floresta [...]”

Foi consultado o dicionário? Quais palavras foram buscadas?



Descrição da consulta:

- Get information on a  word
 - Is it **le** or **la**?
 - Its **meaning**?
 - Other **words with the same meaning**?
 - Other words meaning the **opposite**?
 - A **translation** to ?
 - How to **express various ideas** for this word?
 - The **full article in the BLF**?

8. Com base nas linhas 23-24, complete a tradução: “[...] 75% das superfícies tomadas da floresta amazônica foram transformadas em (*pâture*) [...]”

Foi consultado o dicionário?




Descrição da consulta:

- Get information on a  word
 - Is it **le** or **la**?
 - Its **meaning**?
 - Other **words with the same meaning**?
 - A **translation** to ?
 - How to **express various ideas** for this word?
 - The **full article in the BLF**?

9. Com base nas linhas 25-26, explique como se caracteriza o novo dispositivo criado no quadro das negociações internacionais sobre o clima e em que ele ajudaria os Estados.

Foi consultado o dicionário? Quais palavras foram buscadas?








Descrição da consulta:

- Get information on a  word
 - Is it **le** or **la**?
 - Which **verb form** is it?
 - Verb tenses and forms**
 - Its **meaning**?
 - Other **words with the same meaning**?
 - Other words meaning the **opposite**?
 - A **translation** to ?
 - How to **express various ideas** for this word?
 - The **full article in the BLF**?
- Get information on a  word combination/expression
 - Its **meaning**?
 - A **translation**?

10. Com base nas linhas 26-29, responda: que países serão remunerados pela REDD e por quê?

Foi consultado o dicionário? Quais palavras foram buscadas?

Descrição da consulta:

- Get information on a  word
 - Is it **le** or **la**?
 - Which **verb form** is it?
 - Verb tenses and forms**
 - Its **meaning**?
 - Other **words with the same meaning**?
 - Other words meaning the **opposite**?
 - A **translation** to     ?
 - How to **express various ideas** for this word?
 - The **full article in the BLF**?
- Get information on a  word combination/expression
 - Its **meaning**?
 - A **translation**?

Deuxième recherche expérimentale : test d'apprentissage du vocabulaire

Nome:

Teste 3 – Questões sobre o léxico estudado.

Indique um ou mais equivalentes e/ou explicação em português para a palavra em destaque e sugira uma tradução em português para as frases abaixo conforme os exemplos a seguir:

"Une politique du **bonheur** viserait en priorité à réduire les inégalités..."
felicidade, alegria
Uma política da felicidade visaria prioritariamente a reduzir as desigualdades...
Uma política da felicidade visa principalmente a reduzir alguma coisa
Uma política da felicidade ... sobretudo ... alguma coisa...

1. **Coupez** votre étiquette pour le coton équitable, signez la petition, organisez une collecte !

<http://www.changeonsdetiquette.fr/site/>

equivalente(s):

tradução:

2. **Lorsque** le nouveau contrat de travail est **sui**vi d'un meilleur

[contexte: Pierre Moulin a reçu son congé. Comme il a déjà 55 ans, il craint de ne pas retrouver de travail très rapidement. Il a de la chance: deux mois plus tard, on lui propose un nouveau poste. Le travail est intéressant, mais il ne correspond pas exactement à ses attentes. Dans sa situation, Monsieur Moulin n'ose toutefois pas refuser. Il signe le contrat de travail. Une semaine plus tard, Pierre Moulin reçoit une nouvelle offre qui correspond bien plus à ses capacités. Il aimerait accepter ce poste, mais que fait-il du contrat de travail qu'il a déjà signé?]

<http://www.employes.ch/fr/articles-juridiques-tires-de-la-revue-des-employes>

equivalente(s):

tradução:

3. **Élever** du poisson pour l'avenir

[contexte: ... certains stocks de poissons croulent sous la pression de la pêche commerciale et sportive, et ils se révèlent insuffisants face à la demande mondiale.]

http://www.vrq.gouv.qc.ca/images/documents/2200-100%20Elever_poisson%20pour%20l'avenir.pdf

equivalente(s):

tradução:

4. Le **bétail** continue d'être transporté dans des conditions cruelles sur les routes européennes.

http://www.dailymotion.com/video/x32ft2_transport-de-betail-la-cruaute-cont_animals

equivalente(s):

tradução:

5. La croissance urbaine de l'agglomération bordelaise [...] **a entamé** la forêt et les vignobles de l'ouest de Bordeaux.

http://fr.wikipedia.org/wiki/Landes_de_Bordeaux

equivalente(s):

tradução:

6. La consommation des ménages **retombe** en janvier.

<http://www.france-info.com>

equivalente(s):

tradução:

7. ...vous découvrirez un territoire de nature véritablement féérique lorsque les arbres **se figent** de neige
[contexte: Nous vous proposons de découvrir l'hiver russe dans toute sa splendeur.]

<http://recherche.nord-espaces.com/russe-skis-forets-arbres-lac.html>

equivalente(s):

tradução:

8. Quand une personne arrive au point où elle « tombe en panne » parce qu'elle a atteint un niveau de fatigue extrême, l'**épuisement** est facile à identifier.

[contexte: épuisement professionnel, épuisement étudiant]

<http://www.aide.ulaval.ca/sgc/pid/2552>

equivalente(s):

tradução:

9. Comment entretenir une *pâtur*e et y élever un *cheval* ?

[contexte: élevage de chevaux]

<http://www.equestra.fr>

equivalente(s):

tradução:

10. Le grand *gâchis* de la grippe A.

[contexte: Plusieurs pays européens tentent de revendre des millions de vaccins contre la pandémie.]

<http://www.lemonde.fr>

equivalente(s):

tradução:

11. L'**effet de serre** est un phénomène naturel important pour la survie de la planète.

<http://www.developpement-durable.gouv.fr>

equivalente(s):

tradução:

12. Facebook : vers la **mise en place** d'un web social ?

[contexte: D'après une étude récente de la société *Hitwise*, "Facebook" aurait été le mot-clé le plus demandé aux Etats-Unis [...]. Cette étude démontre à quel point le réseau *Facebook* a pris une importance considérable sur le Net.]

<http://www.les-infostrateges.com>

equivalente(s):

tradução:

13. "**Parfois** je pense ; et **parfois** je suis" (Paul Valéry)

<http://www.evene.fr/citations>

equivalente(s):

tradução:

14. "Enfin un raisonnement qui me plaît, digne de ma situation. Je n'ai **donc** pas d'inquiétude à avoir" (S. Beckett)

Grammaire méthodique du français

equivalente(s):

tradução:

Table des matières

Résumé.....	ii
Abstract	iii
Dédicace.....	iv
Remerciements.....	5
Liste d'abréviations.....	7
Liste d'encadrés.....	8
Liste de reproductions.....	8
Liste de tableaux.....	11
Sommaire.....	13
Introduction.....	15
Chapitre 1 – De la lecture vers l'enseignement-apprentissage de la langue à travers la lecture : le cas du français instrumental.....	22
1.1 La lecture en langue étrangère.....	25
1.1.1 La lecture du sens : en guise d'introduction.....	25
1.1.2 Considérations sur la lecture en langue étrangère.....	27
1.1.2.1 Les études en didactique du FLE.....	28
1.1.2.1.1 <i>Cadre théorique et objectifs.....</i>	<i>29</i>
1.1.2.1.2 <i>Présupposés et propositions de l'approche globale.....</i>	<i>30</i>
1.1.2.2 Les études cognitives et leur contribution aux théories d'apprentissage de la lecture en langue étrangère.....	34
1.1.2.2.1 <i>Cadre théorique et objectifs.....</i>	<i>34</i>
1.1.2.2.2 <i>Présupposés et résultats de travaux psycholinguistiques en lecture.....</i>	<i>35</i>
1.1.3 Le renouveau des recherches et quelques nouvelles pistes d'enseignement-apprentissage de la lecture en LE.....	39
1.1.3.1 Les compétences textuelles et discursives des lecteurs-apprenants.....	39
1.1.3.2 L'intercompréhension entre langues apparentées ou voisines.....	41
1.2 Considérations sur l'enseignement de français instrumental au Brésil.....	44
1.2.1 Contexte socioculturel de la diffusion du français instrumental au Brésil.....	44
1.2.2 Quelques repères historiques.....	47
1.2.3 Les enseignements de type FOS.....	50
1.2.4 Les particularités méthodologiques du français instrumental.....	53
1.3 Récapitulation et considérations finales.....	56
Chapitre 2 - Acquisition lexicale en langue étrangère et compréhension écrite.....	60

2.1 Considérations générales sur l'enseignement-apprentissage du vocabulaire en langue étrangère.....	61
2.1.1 De l'apprentissage en langue étrangère.....	61
2.1.1.1 La construction de la connaissance par la médiation enseignante.....	61
2.1.1.2 La place du vocabulaire dans le processus d'apprentissage en langue étrangère.....	64
2.1.2 De l'enseignement du vocabulaire.....	67
2.1.2.1 La lexicologie à la portée des apprenants de langue étrangère.....	69
2.1.2.2 Les savoirs requis pour l'enseignement du vocabulaire.....	73
2.2 Le rôle du lexique dans la compréhension écrite en LE.....	76
2.2.1 Le traitement lexical lors de la compréhension écrite d'apprenants de FLE : la mise à profit des données fines en lecture.....	77
2.2.2 Le traitement lexical dans les approches méthodologiques d'intercompréhension : la mise à profit des similitudes morphosémantiques entre langues.....	80
2.3 Quelques considérations sur les mots et le sens.....	83
2.3.1 Mots graphiques et mots linguistiques.....	85
2.3.2 Mots et référents.....	89
2.3.3 Mots et contexte.....	97
2.4 Récapitulation et considérations finales.....	103
Chapitre 3 – Le cadre de la lexicographie pédagogique.....	111
3.1 Définition et enjeux de la lexicographie pédagogique.....	112
3.2 Repères historiques.....	118
3.2.1 De l'Antiquité au Moyen Âge.....	119
3.2.2 Du XVI ^e au XVIII ^e siècle.....	120
3.2.3 Du XIX ^e au XXI ^e siècle.....	121
3.3 Dictionnaires et projets lexicographiques pédagogiques destinés aux apprenants brésiliens de FLE.....	130
3.3.1 Les projets les plus récents en lexicographie pédagogique à destination des apprenants brésiliens de FLE.....	130
3.3.2 Quelques dictionnaires destinés à des apprenants brésiliens de FLE.....	131
3.4 Considérations sur l'emploi du dictionnaire et la compréhension écrite en langue étrangère.....	136
3.4.1 L'usage du dictionnaire bilingue en classe de langue étrangère.....	136
3.4.2 Un dictionnaire pour la compréhension écrite en tant qu'outil de dépannage.....	139
3.4.3 Un dictionnaire pour la compréhension écrite en tant qu'outil d'apprentissage.....	145
3.5 Quelques notions fondamentales en lexicographie bilingue.....	149
3.5.1 Les parties essentielles du dictionnaire bilingue.....	150
3.5.2 La typologie des dictionnaires bilingues.....	154
3.5.2.1 La typologie des dictionnaires bilingues selon leur macrostructure.....	156
3.5.2.2 La typologie des dictionnaires bilingues selon leur microstructure.....	159
3.5.3 La configuration des nouveaux outils lexicographiques.....	167

3.6 Récapitulation et considérations finales.....	177
Chapitre 4 – L’usage de dictionnaires par des apprenants de français instrumental : les recherches expérimentales.....	185
4.1 Considérations préliminaires.....	187
4.2 Renouvellement de la recherche sur l’usage du dictionnaire et son effet chez des apprenants de français instrumental.....	190
4.2.1 Cadre de la recherche, questions de départ et objectifs.....	190
4.2.2 Procédés méthodologiques.....	192
4.2.2.1 Le questionnaire.....	193
4.2.2.2 Pré-test de compréhension : sans consultation du dictionnaire.....	194
4.2.2.3 Pos-test de compréhension : avec consultation du dictionnaire.....	195
4.2.2.4 Pseudo-test : le choix d’articles préparés ad hoc.....	196
4.2.3 Analyse et résultats du questionnaire.....	197
4.2.4 Analyse et résultats du pré-test.....	204
4.2.5 Analyse et résultats du post-test.....	207
4.2.6 Analyse et résultats du pseudo-test.....	216
4.2.7 Synthèse.....	230
4.2.8 Limites et contributions.....	232
4.3 La recherche sur deux types de dictionnaires et leur effet dans l’apprentissage lexical.....	233
4.3.1 Questions de départ et objectifs.....	233
4.3.2 Procédés méthodologiques.....	234
4.3.3 Résultats du questionnaire et de l’observation participante.....	237
4.3.4 Analyse et résultats de l’expérimentation.....	243
4.3.4.1 Pré-test : sans consultation des dictionnaires.....	243
4.3.4.2 Post-test : avec consultations des dictionnaires.....	246
4.3.4.3 Test d’apprentissage lexical.....	251
4.3.5 Synthèse.....	254
4.3.6 Limites et contributions.....	256
4.4 Récapitulation et considérations finales.....	257
Chapitre 5 - Les dictionnaires bilingues à destination des apprenants brésiliens de français instrumental : une appréciation des principaux ouvrages.....	261
5.1 Considérations préliminaires et objectifs.....	262
5.2 Procédés méthodologiques.....	264
5.2.1 La composition du corpus de dictionnaires.....	264
5.2.2 Pour l’appréciation de l’aspect relatif à l’aide communicative.....	265
5.2.3 Pour l’appréciation de l’aspect relatif à l’aide cognitive.....	267
5.3 Analyse et appréciation de la mégastructure des DB.....	268
5.3.1 Le corpus de DB sur support papier.....	268

5.3.1.1 Les textes de présentation et les modes d'emploi.....	276
5.3.1.2 Les suppléments grammaticaux.....	282
5.3.2 Le corpus des dictionnaires français-portugais disponibles en ligne.....	285
5.4 Analyse et appréciation de l'aspect relatif à l'aide communicative.....	287
5.4.1 Appréciation de la macrostructure.....	288
5.4.2 Appréciation de la microstructure.....	297
5.4.2.1 L'unité « au moment où » dans les DB.....	300
5.4.2.2 L'unité « rejoindre (la moyenne) » dans les DB.....	309
5.4.2.3 L'unité « la moyenne » dans les DB.....	316
5.4.2.4 L'unité « mettre en place » dans les DB.....	321
5.4.2.7 L'unité « savoir (sachant que) » dans les DB.....	325
5.4.2.8 Synthèse de l'appréciation de la microstructure.....	331
5.5 Analyse et appréciation de l'aspect relatif à l'aide cognitive.....	336
5.5.1 Le commentaire sur la forme et les informations morphosyntaxiques.....	336
5.5.2 L'accès aux lexies et l'organisation des articles.....	340
5.5.3 Les éléments informant sur les rapports de cooccurrence.....	346
5.5.3.1 Les exemples.....	347
5.5.3.2 Les indicateurs sémantiques du type cooccurrent.....	352
5.5.3.3 Les locutions.....	353
5.5.4 Les éléments informant sur les rapports paradigmatiques.....	358
5.5.5 Les éléments culturels.....	362
5.5.6 Synthèse de l'appréciation des DB quant à leur potentiel d'aide cognitive.....	369
5.6 Considérations finales.....	372
Chapitre 6 – La pré-construction d'un dictionnaire bilingue d'appui à la lecture et à l'apprentissage du vocabulaire.....	376
6.1 L'identification de l'unité lexicale.....	377
6.2 La construction de la référence.....	383
6.3 L'appui sur le contexte.....	390
6.4 Considérations finales : le programme pour la construction du dictionnaire.....	400
Conclusions.....	405
Références bibliographiques.....	417
Annexes.....	432

DICTIONNAIRES BILINGUES ET PEDAGOGIE DE LA LECTURE

VERS UN DICTIONNAIRE FRANÇAIS-PORTUGAIS D'APPUI A LA COMPREHENSION ECRITE ET A L'APPRENTISSAGE DU VOCABULAIRE EN FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE

Résumé

Cette étude s'appuie sur l'enseignement de la lecture-compréhension en français pour un public universitaire débutant en FLE au Brésil. Après avoir fait le point sur cette approche didactique et les enjeux de l'enseignement-apprentissage de la lecture en langue étrangère, dans lequel l'acquisition lexicale joue un rôle important, nous rappelons des notions-clés de la lexicologie et de la sémantique lexicale et présentons le cadre des travaux développés en lexicographie pédagogique, où nous situons plus précisément notre travail. En effet, malgré la diffusion de cet enseignement parmi les étudiants en Amérique latine et sa constante réélaboration afin de rendre compte de nouvelles situations d'apprentissage, il présente des lacunes importantes. Ces lacunes se trouvent autour d'un point névralgique pour une grande partie des lecteurs : le déficit lexical. Un déficit qui n'est pas lié qu'à un simple manque de vocabulaire, mais qui passe aussi par un savoir-apprendre les mots. Cette situation est mise à l'épreuve dans cette thèse par deux recherches expérimentales. Une première recherche à caractère plutôt prospectif vise à repérer le rôle du dictionnaire, et particulièrement du dictionnaire bilingue lors de la lecture et l'effet de son usage sur la construction du sens. Une deuxième recherche met en rapport l'emploi de deux outils lexicographiques, un dictionnaire bilingue et un dictionnaire pédagogique destiné à des apprenants de FLE. Ces recherches nous donnent des pistes essentielles pour l'intégration de l'étude lexicale à ce genre d'enseignement et sont complétées par l'analyse des dictionnaires disponibles pour ce public particulier. Ce parcours nous aide à tracer les principes méthodologiques pour l'élaboration d'un dictionnaire pédagogique d'appui à la lecture et à l'acquisition lexicale fondés sur la lexicographie fonctionnelle.

Mots clés : *lecture-compréhension en langue étrangère, enseignement de la lecture en FLE, lexicographie pédagogique, lexicographie bilingue, l'usage de dictionnaires, théorie des fonctions lexicographiques.*

BILINGUAL DICTIONARIES AND PEDAGOGY OF READING

TOWARDS A FRENCH-PORTUGUESE DICTIONARY TO SUPPORT WRITTEN COMPREHENSION AND LEXICAL ACQUISITION IN FRENCH AS A FOREIGN LANGUAGE

Abstract

This study is based on the teaching model of reading French as a foreign language by university students who are beginners in this language in Brazil. After presenting the essential topics of this didactic approach and the issues related to the teaching-learning process when reading in a foreign language, in which the lexical acquisition plays a major role, we present the basics of lexicology and lexical semantics, and finally we portray the works developed in pedagogical lexicography, in which we place this study. Regardless of its dissemination among Latin America students and of its continuous reformulation to account for new learning situations, this teaching method contains some gaps. The gaps refer to a critical issue for a large number of readers: the lack of lexical knowledge. This issue relates not only to a lack of vocabulary knowledge, but also to the ability of word learning. In this study, this question has been further studied based on two experimental researches. The first one, using a more prospective approach, aims at identifying the role of the dictionary—especially bilingual dictionaries—in the reading process and the effects of dictionary use in the construction of meaning. The second one compares the use of two lexicographic instruments: a bilingual dictionary and a pedagogical dictionary for learners of French as a foreign language. Both researches yield important information about the integration of a lexical study with this teaching model; additionally, they are complemented by the analysis of the dictionaries available to this target audience. In this way, we can set methodological principles to build a pedagogical dictionary that helps students in reading activities and that supports vocabulary acquisition on the basis of functional lexicography.

Keywords : *reading in a foreign language, teaching model of reading French as a foreign language, pedagogical lexicography, bilingual lexicography, dictionary use, theory of lexicographic functions.*

UNIVERSITE SORBONNE NOUVELLE - PARIS 3
ED 268 Langage et langues : description, théorisation, transmission
Systèmes linguistiques, Enonciation et Discursivité (SYLED)
Paris 3 (Centre Bièvre), 1 rue Censier 75005 Paris