

La rivista è peer-reviewed e ha periodicità annuale.
Utilizzando diversi approcci metodologici, propone una prospettiva di analisi e lettura
interdisciplinare aprendo uno spazio di dialogo e di confronto tra le culture e le lingue.
Ogni numero prevede: una sezione a carattere monografico, una rubrica di recensioni e letture
ed eventualmente una parte riservata alla traduzione e agli studi sulla traduzione.

Gli articoli possono essere redatti in italiano, francese, inglese, spagnolo, tedesco.

Articoli per pubblicazione e ogni corrispondenza di natura redazionale vanno indirizzati al
Direttore presso il Dipartimento di Studi Umanistici
Università di Salerno – Via Giovanni Paolo II, 132 – 84084 Fisciano (Salerno).

Il testo è disponibile sul sito Internet di Carocci editore
e sul sito del Dipartimento di Studi Umanistici
dell'Università degli Studi di Salerno

I lettori che desiderano
informazioni sui volumi
pubblicati dalla casa editrice
possono rivolgersi direttamente a:

Carocci editore

Corso Vittorio Emanuele II, 229
00186 Roma
telefono 06 / 42 81 84 17
fax 06 / 42 74 79 31

Siamo su:
www.carocci.it
www.facebook.com/carocceditore
www.twitter.com/carocceditore

Testi e linguaggi

Rivista di studi letterari, linguistici e filologici
dell'Università di Salerno

13/2019



Carocci editore

Direttore: Rosa Maria Grillo

Comitato scientifico: Rosa Maria Grillo (direttore), Michele Bottalico, Antonella d'Amelia, Sarah Dessì Schmid, Boris Lyon Caen, Claudia Öhlschläger, Lucila Pagliai, Lucia Perrone Capano, Antonella Piazza, Manfred Pfister, John Paul Russo, Inmaculada Solís García, Michajlovič Solonovič, Miriam Voghera

Comitato di redazione: Daniele Crivellari, Flora de Giovanni, Nicoletta Gagliardi, Claudio Iacobini, Sergio Lubello, Stefan Nienhaus, Rosario Pellegrino

Segretario di redazione: Rosario Pellegrino

Questa pubblicazione è stata realizzata con fondi di ricerca del Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università degli Studi di Salerno

1^a edizione, luglio 2019
© copyright 2019 by
Università degli Studi di Salerno
Dipartimento di Studi Umanistici
Via Giovanni Paolo II, 132
84084 Fisciano (Salerno)
Tel. 089 969223 - 089 969183
Fax 089 969636

Realizzazione editoriale: Studio Agostini, Roma

Finito di stampare nel luglio 2019
da Grafiche VD srl, Citta di Castello (PG)

ISBN 978-88-430-9858-3
ISSN 1974-2886

Riproduzione vietata ai sensi di legge
(art. 171 della legge 22 aprile 1941, n. 633)

Senza regolare autorizzazione,
è vietato riprodurre questo volume
anche parzialmente e con qualsiasi mezzo,
compresa la fotocopia, anche per uso interno
o didattico.

Indice

STUDI MONOGRAFICI
LINGUA, CULTURA, LETTERATURA:
PERCORSI DI INSEGNAMENTO E DI APPRENDIMENTO
A cura di *Flora de Giovanni, Rosario Pellegrino e Fabiana Rosi*

L'insegnamento e l'apprendimento della lingua, della cultura e della letteratura: riflessioni e prospettive 11
di *Flora de Giovanni, Rosario Pellegrino e Fabiana Rosi*

GLOTTODIDATTICA DEL FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE (FLE):
SISTEMI A CONFRONTO

Le site LIMAG: une richesse perdue. Analyse du matériel didactique pour l'enseignement de la diversité linguistico-culturelle de la francophonie maghrébine 21
par *Michele Bevilacqua*

Les expressions figées, un possible atout pour créer des points de repère: la "géolocalisation linguistique" 34
par *Mariadomenica Lo Nostro*

Des mots en situation à l'accès au sens: le FLE qui bouge 49
par *Rosario Pellegrino*

FLE e didattica dell'errore 60
di *Valeria Anna Vaccaro*

Pour une didactisation collaborative des emballages de produits alimentaires 71
par *Alessandra Della Penna*

Élaboration d'un module de français de spécialité à l'aide des TICE: le français de la croisière au sein des instituts de tourisme 80
par *Micol Forte*

INDICE

DALL'APPRENDIMENTO ALL'INSEGNAMENTO DELLA LINGUA

Note sull'apprendimento delle parole polisemiche di <i>Grazia Basile</i>	93
The acquisition of lexical and functional categories in English and German learners of Italian as a Foreign Language by <i>Rita Calabrese</i> and <i>Silvia Palermo</i>	104
Phraseologische <i>Falsche Freunde</i> im Sprachenpaar Deutsch-Italienisch: eine Fallstudie anhand der Somatismen von <i>Fabio Mollica</i> und <i>Beatrice Wilke</i>	119
I falsi amici negli <i>idioms</i> gestuali italiani e inglesi di <i>Federica Casadei</i>	139
La variazione diamesica in italiano L1 e L2: la costruzione della referenza di <i>Fabiana Rosi</i>	149
La valutazione dell'adeguatezza funzionale di produzioni orali e scritte in italiano L2 in tipologie di task differenti di <i>Ineke Vedder</i>	165
L'italiano scritto accademico all'università tra L1 e L2: riflessioni e proposte per un curriculum di <i>Sergio Lubello</i>	178
Modelli linguistici <i>usage-based</i> e la Grammatica delle Costruzioni: riflessioni glottodidattiche in contesti CLIL di <i>Anna De Marco</i>	188
Integrar e interactuar para desarrollar la competencia comunicativa intercultural: una experiencia AICLE de <i>Marina Sassano</i> e <i>Irene Margarita Theiner</i>	201
Le tecnologie nei quadri di riferimento, negli standard e nei portfolio linguistici internazionali di <i>Simone Torsani</i>	218

LINGUA, LETTERATURA E CULTURA: PROSPETTIVE DIDATTICHE

Evoluzione emotiva. Una riflessione sul canone letterario fra Settecento e Ottocento di <i>Federica La Manna</i>	231
--	-----

INDICE

Multimedialità e didattica della letteratura: www.learningliterature.it di <i>Monica Manzolillo</i>	240
La littérature française à l'épreuve des médias sociaux: formes d'exploitation du réseautage social dans une perspective "facebookienne" par <i>Sergio Piscopo</i>	251
Un progetto di sviluppo di <i>Digital Philology</i>: didattica e ricerca di <i>Sabrina Galano e Maria Senatore Polisetti</i>	260
Discorso politico e satira: apprendimento linguistico con spirito critico di <i>Paola Attolino</i>	278
La lingua del diritto e il testo letterario: un esperimento glottodidattico di <i>Bruna Di Sabato e Bronwen Hughes</i>	288
Letteratura e matematica. Potenzialità didattiche nell'insegnamento della let- teratura tedesca di <i>Antonella Catone e Francesco Saverio Tortoriello</i>	305

RECENSIONI E LETTURE

Miriam Voghera, <i>Dal parlato alla grammatica. Costruzione e forma dei testi spontanei</i> (Araceli López Serena) – Cecilia Andorno, Ada Valentini, Roberta Grassi, <i>Verso una nuova lingua. Capire l'acquisizione di L2</i> (Carmela Sammarco) – Paolo E. Balboni, <i>A Theoretical Framework for Language Education and Teaching</i> (Annalisa Pontis) – Emilia Calaresu, Silvia Dal Negro (a cura di), <i>Attorno al soggetto. Percorsi di riflessione tra prassi didattiche, libri di testo e teorie</i> (Francesca D'Angelo)	319
Gli autori	337

Des mots en situation à l'accès au sens: le FLE qui bouge par *Rosario Pellegrino*

Abstract

This study starts from the “mise en situation” approach in the teaching/learning FLE (Français Langue Étrangère) process and the difficult balance between implicit and explicit lexicon acquisition. It focuses on organised construction of a teaching unit/course for a target of beginners through several steps: categorization, vocabulary organization, regular contextual resources, de-contextualization and re-construction of lexicon. All this facilitates memorization of words in specific situations created and proposed by teachers. It is clear that associations of words and situations only apparently depend on preparation of specific tasks and on different stimuli for learners who are asked to participate actively and to work as if the context was natural and real. This article demonstrates as learning words does not consist of proposing/accumulating a lot of them, because they are soon forgotten though in a specific situation, but of a particular network where every single term is connected to another/others in order to create an association of ideas. Meaning, content, form and etymology represent constant points of strength where the module/lesson can stimulate memory and let words take part of students' lexicon. Grammar represents a sort of glue, which guarantees continuity and relationship to words. This study tries to demonstrate that learning lexicon is not sufficient to expose students to words, though in situation. It is necessary to help them create a network where anchored concepts as processes are essentially a menu of functions where words are parts of a whole: the language. In fact as Jean Abraham says: «La communication consiste à comprendre celui qui écoute». And words can facilitate communication considerably.

Introduction

Alors que la didactique du lexique avait visiblement subi une pause, il semblerait qu'elle retourne depuis quelques années au premier plan, en s'adaptant néanmoins aux nouveautés en termes de lexicologie et d'acquisition. Ces derniers se sont révélés fondamentaux pour l'apprentissage des mots en situation et donc pour l'accès lexical.

De plus, l'apport des grammaires cognitives et de construction, en particulier la théorie sens-texte¹, a énormément influencé la didactique lexicale, laquelle a bien mis en évidence le rapport entre les mots en tant que tels et les réseaux qui les unissent et donnent un sens à ce que l'on dit.

Les tendances de la didactique des langues actuelles ont pris diverses directions, de fait il n'est pas facile de trouver des éléments communs qui puissent les apparenter. La scission entre ceux qui prétendent baser l'apprentissage lexical sur un enseignement

systématique et ceux qui préfèrent l'aspect communicatif en relation, pour avoir accès au sens, semble être un débat permanent avec ses adeptes certes mais qui, à la lumière du CECRL (Cadre européen commun de référence pour les langues²) et des nouvelles expérimentations, vise à être modifié et, plus encore, à être dépassé.

Pour cette raison, il apparaît avant tout nécessaire de définir les stratégies que l'on se propose de mettre en œuvre et les corpus à utiliser pour une pédagogie lexicale efficace. En outre, il faut adopter un système visant à s'appropriier le lexique de manière progressive et non pas toujours de manière évidente et explicite, en se rappelant qu'une appropriation implicite se révèle souvent plus durable. Enfin, il est préférable de rectifier les stratégies de l'apprentissage lexical en intervenant sur des modalités de plus en plus appropriées et visant à utiliser les TIC et les TICE qui, en termes de motivation et d'adaptation au langage des apprenants, peuvent atteindre la cible proposée à la fois dans la langue écrite et orale.

En ce qui concerne l'apprentissage du lexique, Francis Grossmann³ soutient:

On a l'habitude d'opposer deux démarches en ce qui concerne l'enseignement du lexique: l'apprentissage "incident", qui ménage des temps d'explication lexicale au sein d'activités de lecture ou d'écriture, et l'apprentissage "explicite", qui prévoit une progression dans l'apprentissage, appuyée sur l'appropriation de notions métalexicales (ex. *champ sémantique, polysémie, synonyme, antonyme...*). Dans la pratique, cette distinction s'avère parfois artificielle, puisque même pour l'apprentissage incident sont généralement mobilisés des termes métalinguistiques permettant de caractériser le lexique qui est étudié⁴.

I

Théorie sens-texte: nouvelles expérimentations

L'accès au sens, dans une perspective de communication actionnelle, demande donc une sorte d'intégration et de dépassement des deux démarches, en privilégiant ce qu'il nomme l'apprentissage structuré. En effet, la compétence lexicale ne peut se passer ni des aspects quantitatifs liés au lexique appris activement et passivement, c'est-à-dire le nombre de mots acquis, ni des aspects qualitatifs liés à l'ensemble des mots permettant d'expliquer ou de définir différemment un terme inconnu (donc la compétence métalinguistique). Leur insertion dans les champs lexicaux connus et pratiqués de manière habituelle permet à l'apprenant de bouger à l'intérieur de réseaux sémantiques de plus en plus vastes, ce qui favorise l'acquisition du lexique à travers les mots connus.

Le CECRL donne des indications précises en ce qui concerne le sens du lexique au service de l'acte de parole⁵. Toutefois il est indispensable d'établir des stratégies efficaces quant à l'acquisition du lexique, en relation à l'accès au sens. À ce propos déjà Robert Galisson, dans sa théorie sur l'enseignement des langues-cultures, souhaitait une revalorisation de l'apprentissage lexical dans la perspective de sa valeur culturelle. Il mettait en scène la finalité culturelle, et non plus seulement celle fonctionnelle, en expliquant par exemple que, d'après lui, l'éducation devait se réaliser à travers les lan-

gues et les mots⁶. Par ailleurs, le concept “lexiculture” se révèle être à la fois un outil et un mode d'intervention, dans une perspective pédagogique⁷. Pour ce faire, il ne faut jamais négliger que le centrage des faits culturels doit nécessairement passer par des phases d'interaction entre les faits culturels et interculturels proprement dits, et l'expérience de l'apprenant, de son milieu, de sa culture de départ, c'est-à-dire donc la mise en valeur des propositions de l'approche communicative, bien qu'à la lumière de l'actualité caractérisée par l'avènement et l'épanouissement (de plus en plus rapide) des nouvelles technologies, l'on constate que tout acte habituel et quotidien des apprenants et des hommes en général en est énormément influencé.

Carmen Guillén Díaz, en revanche, affirme qu'il faudra encore attendre avant de pouvoir atteindre les résultats souhaités par Galisson en matière de lexiculture en classe de langue. Il propose par ailleurs de partir des expériences et du vécu des professeurs et des étudiants pour que le «caractère mobilisateur» de la lexiculture devienne évident, afin de créer une stratégie commune⁸.

Après les théories de Galisson en ce qui concerne la lexiculture, il y a toute une série de considérations de la part des didacticiens, qui ont mis en valeur la charge culturelle partagée des mots (CCP)⁹, élément qui se révèle être une sorte de valeur ajoutée et indispensable pour le lexique. En sont un exemple les milliers de termes auxquels les dictionnaires ajoutent des données sémantiques, en les différenciant de leurs propres signifiés. Le terme «muguet» qui «en France [...] est un mot culturel est bien sûr un mot de ce type. Cette fleur printanière véhicule effectivement une valeur que tous les Français lui reconnaissent, mais que les locuteurs d'autres langues-cultures ignorent le plus souvent car elle n'a pas cours dans leur contexte maternel»¹⁰.

À ce propos, l'on invoque quelque part la réalisation d'un dictionnaire des mots à charge culturelle partagée comme voie d'accès à une culture étrangère avant d'accéder au sens en tant que tel. La connotation pragmatique s'ajoute en effet à la donnée sémantique du dictionnaire, de fait celui-ci peut résulter insuffisant pour expliquer le sens d'un mot. Il est ainsi fréquent pour les apprenants de ne pas comprendre le sens d'un terme à charge culturelle partagée, ce qui rend leur accès au sens altéré, voire inutile¹¹. C'est pourquoi les didacticiens soutiennent que les méthodes d'apprentissage du lexique nécessitent de profonds changements, pour s'adapter aux nouvelles exigences des étudiants. Pour ce faire, il faut néanmoins comprendre “comment l'apprenant apprend”, c'est-à-dire sa capacité à s'adapter à différentes situations¹², pour faciliter ainsi le processus d'acquisition et de maîtrise de la langue française, afin qu'il puisse être fonctionnel à la communication, soutenu par la connaissance des structures grammaticales, mais surtout du lexique approprié.

Les sites internet peuvent contribuer, entre autres, à acquérir un lexique et surtout à le replacer dans une situation bien définie. À ce sujet, Anne-Laure Jousse, Alain Polguère, Ophélie Tremblay soutiennent que, sur un plan pratique, on peut exploiter un site comme moyen de faciliter l'accès aux données lexicales, visant ainsi à modéliser la connaissance lexicale comme l'ensemble d'éléments intégrés ou constitués en une toile. Ceci évidencie le fait que le concept de charge culturelle des mots ne peut plus suffire à faire face à l'apprentissage et à l'enseignement d'une langue en constante

évolution comme le français. La nouveauté proposée par les auteurs consiste donc à mettre en évidence les interconnexions entre les champs lexicaux, qui contiennent effectivement des mots chargés culturellement, mais dont les connexions sont toujours plus floues. Un tel phénomène rend l'apprentissage plus compliqué, et son processus de plus en plus différencié et varié.

À la lumière de cette exigence, les méthodes post-CECR définissent les objectifs de l'apprentissage d'une langue en termes de *savoir-faire*, d'*actes de parole*, de *compétences écrites, orales et grammaticales* et surtout de *lexique-culture*. Le lexique en tant qu'outil fondamental de tout acte de parole se révèle une ressource précieuse, presque transversale. Par ailleurs, la place du savoir-faire et du savoir-être dans l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères semble être à la base de toute théorie pédagogique actuelle.

Hamid Reza Shairi et Hamideh Momtaz parlent de la coexistence entre la technique et le savoir, en soulignant l'importance du "savoir comment faire"¹³. Pour ce faire, l'on organise des modules découpés en fixant des mini-objectifs, tels que "dire où on va le week-end". Dans le cas présent, lexique et grammaire sont fournis explicitement: les prépositions appropriées, les différents lieux où passer un week-end, mais surtout la valorisation de l'énonciation de l'apprenant (moi, je pense aller...). Ce type de proposition pédagogique en FLE prévoit apparemment la perte des activités d'observation et de conceptualisation grammaticales, aussi bien que celle d'informations culturelles et de communication interculturelle. En effet, comme le soutient Robert Galisson, en s'appropriant le lexique lié à la valeur culturelle de l'enseignement des langues, on atteint, en même temps, la finalité culturelle avant celle plus proprement fonctionnelle¹⁴. Associée à la fonction culturelle, on peut retrouver la fonction interculturelle entre les langues maternelle, française et, souvent, anglaise ou langue franca.

2

Portée culturelle de l'apprenant. Les mots: pilier d'une langue

Ce qui est important à l'intérieur de l'approche à la culture partagée est sans doute le respect et la valorisation de la portée culturelle de l'apprenant. Les mots doivent être insérés dans leur contexte discursif et social, en évitant de se référer constamment à un modèle culturel soutenu, standard ou, pire, idéalisé. Il faut proposer un modèle de culture quotidienne, non pas la culture des manuels. Le partage est l'élément clé, qui permet d'arriver à la culture officielle à travers les cultures individuelles et partagée, négociée à l'intérieur du groupe d'apprenants. La cible est la culture, les étapes fondamentales demeurent les cultures intermédiaires partagées: du vécu individuel à celui de groupe, afin de pouvoir illustrer et partager la culture d'un peuple, et de la francophonie en général.

Mathilde Anquetil présente une entrée lexicale très efficace qui est sans doute un exemple de mot CCP: le bac.

• Signifié: Abréviation de baccalauréat. Grade universitaire conféré à la suite d'examens qui concluent les études secondaires. Ces examens eux-mêmes • Charge Culturelle Partagée – passer le bac, avoir son bac, rater le bac: la première grande épreuve, un palmarès de notes auxquelles on s'identifie comme tableau de compétences disciplinaires; fêtes, pleurs des recalés – marché éditorial, cours privés, films et récits: une boîte à bac, le bachotage, les annales du bac, "passe ton bac d'abord!" – épreuves de français anticipées en 1ère, repêchage oral en septembre – politique scolaire: objectif 80% des jeunes avec le bac¹⁵.

Ce mot CCP montre comment un seul terme peut amener à une longue discussion, l'intériorisation d'un petit monde se référant à une culture, celle francophone, ouvrant les portes à des considérations personnelles et pertinentes, souvent comparées et comparables à sa situation de départ: sa langue/culture maternelle.

C'est encore le CECR qui nous donne des indications précises en ce qui concerne les domaines pouvant relever les comportements et les mots par rapport aux opérations effectuées. Pour travailler un corpus de mots, il faut éviter de proposer des textes pédagogiques décontextualisés. L'intervention d'une transgression ou d'un imprévu peut servir à motiver l'apprenant à participer, à utiliser les mots écoutés ou lus et ceux déjà connus dans un contexte apparemment non pédagogique en tant que plus proche de la réalité. C'est alors que les situations habituelles ou de circonstance doivent être enrichies d'éléments d'incidence, pour profiter de la motivation à interagir et à acquérir des mots.

Dans le discours qui introduit le concept de méthode à arborescence, le CECR propose des tâches authentiques de la "vie réelle" pour l'acquisition du lexique en situation. De toute évidence, les mots sont présents partout (du niveau A1 à celui C2) dans les descripteurs et dans la grille de la cohérence. Ils doivent être conjugués avec l'élément essentiel du contexte, le sens, tout en partageant la proposition fondamentale du CECR: la tâche. Pour travailler et apprendre à partir de la tâche il ne faut jamais oublier que les mots demeurent un point de repère incontournable, une sorte de code d'accès au sens. Avant tout, il apparaît utile de rappeler que Francis Gouillier souligne qu'«il n'y a tâche que si l'action est motivée par un objectif ou un besoin, personnel ou suscité par la situation d'apprentissage, si les élèves perçoivent clairement l'objectif poursuivi et si cette action donne lieu à un résultat identifiable»¹⁶. À notre avis, l'élément clé pour percevoir l'objectif de la tâche reste les mots et leur valeur culturelle, pour comprendre, identifier, créer des relations, s'exprimer, en définitive pour en saisir le sens. À ce propos, Régine Delamotte-Légrand, Frédéric François et Louis Porcher affirment que le sens:

naît [...] de deux facteurs interagissants: ce que chaque personne "est" (de son expérience de vie, de l'image de soi et des autres, de ses désirs du moment, des facteurs affectifs et fortement émotifs caractéristiques de l'acte de lire etc.) et un certain "en dehors culturel" qui constitue "une lecture par références" qui peut ou non correspondre à ce que l'école considère comme les modes d'appropriation légitime des textes¹⁷.

Il faut bien prendre en compte cet aspect pour élaborer des activités ciblées et proposant des accès au sens stimulants et efficaces pour enrichir le lexique de l'apprenant,

et ainsi lui permettre d'approcher une tâche avec le but majeur déjà cité: apprendre à apprendre et se rendre compte de comment l'on apprend.

Mais si cela est suffisant à une approche correcte de la langue cible, les mots demeurent fondamentaux également à une culture comportementale (savoir être), qui se révèle très utile afin de construire un parcours pour et avec les apprenants (on parle depuis quelques décennies de co-construction des savoirs, qui demande à l'apprenant d'intervenir dans son processus d'acquisition, afin qu'il devienne lui-même l'auteur d'un savoir nouveau). Chaque opération comportementale et verbale (telle que *acheter un ticket à la gare*) prévoit que l'on crée un cadre de référence systématique des lieux, des objets, des acteurs qui contribuent à: élaborer un domaine d'expérience (cf. les domaines du CECR¹⁸) – relever les opérations comportementales et verbales (observation anthropologique) – créer un dialogue didactique selon un contexte de circonstance (transaction normée, ex: les habitués de la gare) et selon un contexte d'incidence (conflit, transgression, ex: un étranger intervient). Ceci nous permet de comprendre que le CECR ne veut imposer aucune méthode pour enseigner les langues. L'approche actionnelle, qu'il incite à adopter, ne veut que transmettre une vérité: apprendre une langue est une forme d'utilisation de la langue même, rien d'autre¹⁹. En effet le CECR rappelle qu'apprendre une langue et l'employer plus ou moins habituellement nécessitent des stratégies se rapportant aux ressources linguistiques de l'apprenant pour que des actes de communication s'accomplissent.

Tout cela passe nécessairement par l'acquisition du lexique et par la double fonction représentée par le binôme lecture-écriture qu'il ne faut jamais négliger dans une perspective de réseau. À ce propos Francis Grossmann soutient que le réseau

en lien avec la lecture-écriture [se révèle] comme un moyen de personnaliser l'appropriation du lexique par l'apprenant, qui note de manière personnelle les associations sémantiques telles qu'il les perçoit au fur et à mesure de ses lectures ou de ses productions. Une démarche allant dans ce sens est proposée [...] à travers l'appropriation d'un champ onomasiologique par exemple, pour aider à construire le concept de *chevalier* et être en mesure de mobiliser et de structurer le champ lexical correspondant: l'appui sur la documentation authentique et l'écriture de textes permet la construction de l'univers de référence en stabilisant les connaissances des élèves, tout en attirant leur attention sur le matériau lexical et en aboutissant à un classement des faits lexicaux²⁰.

Cela favorise également le dépassement de la progression lexicale liée à la tradition pédagogique du FLE. En effet, il est possible de concilier une progression qui n'est pas nécessairement linéaire à un principe de progressivité des apprentissages lexicaux, en ciblant des objectifs précis tout en privilégiant les besoins pédagogiques de l'apprenant. Avant tout processus d'apprentissage du FLE, il existe un patrimoine de notions métalinguistiques de base à acquérir, qui demeure fondamental et qu'il ne faut jamais négliger tout au long de l'acquisition de la langue. De sorte à ce que cette considération préliminaire soit respectée, il faut prendre en compte l'existence d'une sorte de progression lexicale qui doit nécessairement être présente à tous niveaux pour que le processus suive et atteigne un sens, et

que le travail proposé par l'enseignant rende visible le fait que la progression grammaticale et l'introduction/réflexion sur la polysémie sont constamment visées. Pour renouveler la pédagogie du FLE il sera nécessaire de souligner cette dernière logique didactique comme étant indispensable, car les mots demeurent les piliers d'une langue²¹. Cela permettrait de poursuivre le nécessaire "décloisonnement" du lexique, dans le sens traditionnel de liste de mots à apprendre, et son intégration complète aux activités de langue, toujours en situation.

Il ne faut pas oublier que les TIC, et pas seulement les TICE, offrent une multitude de mots qui, si bien organisés en champs lexicaux et en corpus spécifiques, peuvent contribuer à un accès au sens bien précis et favoriser le travail de l'enseignant au niveau de la mise en œuvre d'une approche efficace et durable. Il faut par conséquent privilégier le signifié contextuel plus que conceptuel, et les documents permettant de déduire le sens d'un mot ou d'un groupe de mots des textes publiés en ligne (même les témoignages et les textes les plus proches des apprenants en usage dans la situation sociale). Justement, ce qui est important dans ce cas c'est l'utilisation d'un processus exigeant qui demande un nombre de mots très réduit. En effet, trop de nouveauté stresse, et trop de répétition ennuie.

Cependant il faut remarquer que la pratique est encore souvent loin de ce mode d'apprentissage et d'enseignement à partir de données en ligne, ainsi que de l'habitude qu'ont les apprenants d'utiliser un corpus directement. En effet, s'il est vrai que la quasi-totalité des enseignants de langue acceptent la nécessité d'utiliser des documents authentiques en facilitant leur exposition à une langue naturelle, souvent, ces enseignants se limitent à saisir des données résultant des recherches qu'ils ont réalisées. Successivement, ils présentent les résultats obtenus, qui consistent en certaines listes des occurrences divisées suivant des contextes et des situations bien précis. Il est vrai aussi que, du point de vue strictement pédagogique, cette pratique est efficace et utile, bien qu'elle nécessite la contribution de linguistes. Néanmoins, elle ne semble pas suffire, ni être utile pour améliorer le niveau d'apprentissage des apprenants, surtout en ce qui concerne leur autonomie. Tout cela est dû essentiellement au fait que chaque enseignant continue à exercer un rôle d'intermédiaire entre les actes de parole contenus dans les documents en ligne et ceux qui doivent les apprendre. La recherche autonome de données numériques et l'accès au sens à travers les mots en contexte résultent utiles en tant que processus indépendants du prof, jouant un rôle passif en faveur de l'activité de ses apprenants. Cependant, bien qu'elle réussisse à les rendre plus autonomes et bien sûr plus habitués à trouver eux-mêmes des règles lexicales et grammaticales, il est possible, voire normal, que l'attention des apprenants se fixe presque exclusivement sur la recherche de mots liés ou insérés dans le contexte du mot-clé, en négligeant l'objectif central qui reste le contexte plus vaste de la pratique générale de la langue.

Tout cela amène à se poser des questions non pas seulement sur la nécessité d'impliquer l'apprenant dans son processus d'apprentissage d'une langue, ce qui est désormais acquis, mais surtout sur l'importance de vérifier si et comment l'utilisation d'un corpus grand public, qui prévoit des outils de recherche très simples, peut permettre aux apprenants de la langue française un accès direct à la langue quotidienne et réelle,

sans oublier cependant que ce processus ne doit jamais éliminer la compréhension et la réflexion quant aux données langagières, plus particulièrement en l'absence d'une connaissance linguistique très approfondie.

Le recours constant à l'exploitation de la toile peut offrir des exemples très intéressants si on les confronte aux résultats des recherches menées par les apprenants eux-mêmes. Avant tout, il faut préciser qu'il s'agit de pratiques dont la nature et l'objectif sont toujours lexique-grammaire. En effet, les deux éléments linguistiques peuvent selon nous favoriser prodigieusement l'acquisition correcte et durable de n'importe quelle langue. Dans ce sens, la proposition d'un verbe représente un premier exemple. Le processus de "complémentation" ou d'enrichissement aide l'apprenant à la situer dans un contexte et, en changeant le contexte même, à comprendre son "fonctionnement" dans d'autres situations qui altèrent son signifié "initial" en faveur d'un élargissement à plusieurs sens. C'est pourquoi l'accès aux sens, et non seulement au sens, est favorisé et garanti par ce processus.

Analysons, par exemple, un verbe qui en ce sens peut représenter un modèle: aller. Ce verbe est connu avant tout comme verbe de déplacement (*Jean va à Paris*), mais, en réalité, sa fonction dans différentes situations peut résulter comme allant au-delà de ce postulat. En effet ce verbe, contrairement aux autres verbes de déplacement, a besoin d'un complément (*Marie va à la gare*) ou bien d'un infinitif (*Ta mère va regarder la télé*) pour pouvoir respecter la règle de déplacement. Le complément représente donc également un élargissement du rôle du verbe "aller" à celui d'auxiliaire nécessaire à la formation du futur proche, ce qui altère sa définition initiale de "verbe de déplacement" tout court. Il est vrai que les deux cas énoncés (*aller à la gare* et *regarder la télé*) ne sont que des intentions, ainsi le verbe aller résulte être un verbe intentionnel. Cependant, le verbe aller présente certaines particularités. La phrase *Mes amis vont échouer* ne respecte pas le sens intentionnel car il est improbable que mes amis veuillent échouer, ce qui introduit une sorte d'expansion à l'intentionnalité du verbe aller. Évidemment, le verbe n'exprime pas ici une action souhaitée par le locuteur. L'apprenant peut ainsi expérimenter, petit à petit, la construction de structures et de mots comme étant une sorte de toile dont l'action reproduit celle de l'araignée qui co-construit ses savoirs en les pratiquant à travers des situations différentes, et en définissant divers niveaux de description du verbe et des mots qui s'y rapportent ou s'y rattachent.

3

Co-construction des savoirs: éléments significatifs

À la lumière de l'avènement des TIC, la recherche et la co-construction des savoirs se révèlent être des éléments significatifs pour un accès au sens de plus en plus efficace, ainsi que pour apprendre à apprendre à travers des mots en situation et des structures grammaticales qui y sont relatives.

De plus les TIC offrent justement la possibilité de simplifier la tâche de l'enseignant, de plus que celle de l'apprenant, si, et seulement si, en travaillant des documents authentiques l'enseignant prend également en compte certains points incontournables. Avant tout, il devra enregistrer puis vérifier les informations et leur débit, dû essentiellement à l'effet "avalanche" de la toile. Il devra aussi considérer les registres de langue auxquels l'apprenant peut être exposé lors de son apprentissage. Il est évident que l'exposition au langage familier est bien plus stressante que l'exposition à la langue standard. D'autre part, il ne devra jamais oublier que le français spontané présente des particularités qu'il faudra décrire aux apprenants, en travaillant leur sens et en en déduisant ainsi le signifié en contexte, en se basant sur l'authenticité des documents proposés.

Travailler un document suppose, justement, des phases bien précises, à travers lesquelles l'accès au sens et bien sûr l'apprentissage à apprendre se révèlent utiles et visent à l'acquisition de la langue en général.

Exploiter un document oral qu'il soit authentique, didactisé ou fabriqué passe surtout par trois phases: la pré-écoute, l'écoute et la post-écoute. L'objectif de cette division en trois temps est de faciliter l'accès au sens [...], de faciliter la reconstruction du sens [...] du discours entendu. Ceci est d'autant plus important lorsqu'il est question de document authentique puisque étant construit pour des natifs, accéder à son sens devient un peu plus difficile en comparaison aux documents pédagogiques ou aux documents authentiques remaniés²².

Ces phases prévoient notamment une première étape introductive fondamentale où, à travers des activités spécifiques (comme le remue-méninge) qui permettent de discuter sur un mot clé, de présenter des images ou des textes se rapportant au contenu à écouter ou à lire, on se centre sur la préparation de la phase centrale, autrement dit sur la préparation à la compréhension du document. Les apprenants travaillent sur les mots tout comme sur les champs lexicaux de référence, par les images et par leur vécu. Cette phase centrale peut représenter l'occasion d'utiliser les mots présentés en favorisant leur acquisition sans passer par une réflexion approfondie. Accomplir une tâche demeure l'objectif par lequel on utilise la langue et on l'apprend. Mais finalement, la phase la plus active reste la dernière car, après avoir approfondi le contenu et avoir travaillé le document, il faut argumenter par rapport à ce qui vient d'être écouté/vu/entendu, discuter avec les apprenants des contenus, sans jamais oublier cependant son propre vécu, qui reste le patrimoine individuel incontournable pour un apprentissage plus efficace. Ce dernier n'est pas achevé complètement si les phases successives d'accès au sens ne proposent pas une réflexion inductive des structures grammaticales et syntaxiques, en favorisant la formulation d'hypothèses et l'étape de vérifications qui en découle.

Conclusion

Les TIC jouent un rôle important car elles contribuent énormément à la vérification de ces hypothèses et ainsi à trouver les "règles" générales et applicables aux situations

concrètes. Il ne faut pas oublier que la situation générale est insérée dans une tâche que l'étudiant doit "réaliser". Il doit également travailler les mots et, en accédant au sens, créer un sens nouveau et entièrement personnel. Ici, l'ancrage des mots aux sens demeure fondamental et se révèle créateur d'autres sens, grâce notamment à la dimension de co-construction des savoirs.

La succession de ces différentes phases, traditionnelle seulement en apparence, met en évidence les pratiques socio-discursives des interlocuteurs. En effet, toute opération discursive n'est qu'un compromis entre toutes les phases d'approche aux documents et leur réception. La donnée sémantique s'accompagne d'une donnée plus pragmatique où tout apprenant doit nécessairement être actif et participer à chaque phase de son apprentissage. Sans une participation effective, l'acquisition demeure chimérique, elle en devient presque un acte auquel il assiste sans en être protagoniste.

Il ne faut jamais oublier que toute proposition didactique passe à travers le filtre de l'individu. Si les activités didactiques, bien qu'intéressantes et captivantes, restent extérieures à l'expérience et à l'existence de l'apprenant, il manque un élément essentiel qui, seul, peut permettre d'enraciner son savoir acquis avec son propre vécu: le sens individuel. Ce dernier consiste en la réaction individuelle vis-à-vis du document, qui est justement toujours différente pour chacun des apprenants. Ils accordent nécessairement une signification personnelle et irremplaçable qui, seule, peut faire la différence entre un travail subi et un travail visant à l'apprentissage et à l'acquisition de la langue.

Il est probable que les décennies passent et que parallèlement les différentes théories pédagogiques s'efforcent de proposer des activités nouvelles et captivantes, mais elles ne pourront négliger cette dimension de réaction personnelle. En effet, l'ancrage de la donnée individuelle à l'histoire personnelle de celui ou celle qui apprend ne peut qu'amener à la recreation du document présenté à la lumière du vécu, de l'expérience, ce qui le rend de fait nouveau et très varié en fonction des apprenants impliqués, dont les points de vue se révèlent fondamentaux pour ancrer ce qu'ils acquièrent.

D'après nous, l'avenir pour accéder au sens passera à travers ces étapes, qui auront par ailleurs besoin d'approfondissements ultérieurs, mais qui ne cesseront de donner des résultats dans la mesure où tout apprenant sera impliqué et motivé à acquérir des mots et des structures concernant son propre vécu.

Notes

1. On se réfère à la Théorie Sens-Texte (*Meaning-Text Theory*), dont les bases théoriques ont été créées par Igor Mel'čuk, A. Žolkovskij et J. Apresjian dans les années 1960 en Russie.

2. Conseil de l'Europe, *Cadre européen commun de référence pour les langues – Apprendre, Enseigner, Évaluer* [CECRL], Unité des Politiques linguistiques, Strasbourg 2001, www.coe.int/lang-CECR.

3. F. Grossmann, *Didactique du lexique: état des lieux et nouvelles orientations*, in "Didactique du français", 2, 2011, pp. 149-50.

4. *Ivi*, p. 164.

5. Voir notamment l'échelle, paragraphe 5.2 sur la Compétence lexicale (Conseil d'Europe, *Cadre européen commun de référence pour les langues*, cit., p. 88).

6. Cf. C. Mata Barreiro, *Les apports incontournables de Robert Galisson à l'œuvre de construction de la didactologie des langues-cultures*, in "Éla, Études de linguistique appliquée", 3, 123-124, 2001, pp. 477-84.
7. Cf. C. Guillén Díaz, *Une exploration du concept "lexiculture" au sein de la Didactique des Langues-Cultures*, in "Didáctica (Lengua y Literatura)", 15, 2003, pp. 105-19.
8. *Ibid.*
9. R. Galisson, *La pragmatique lexiculturelle pour accéder au sens, autrement à une autre culture, par un autre lexique*, in "Mélanges CRAPEL", 25, 2000, pp. 47-73.
10. Voir l'activité en ligne: *Lexiculture: Découvrir la charge culturelle partagée (CCP) du mot "muguet"*, publiée sur le site <http://auladeportuguesyclassedefrancais.blogspot.it/2011/04/lexiculturececouvrir-la-charge.html>.
11. Voir, à ce propos, l'analyse du mot "plouc": *Mais quel plouc celui-là!*, in FrancofilS, <https://francofils.wordpress.com/2017/01/06/mais-quel-plouc-celui-la/>.
12. Cf. J. Girardet, *Enseigner le FLE selon une approche actionnelle: quelques propositions méthodologiques*, Actes du XIème Colloque Pédagogique de l'Alliance Française de São Paulo, 2011, http://www.vintage-langage.fr/ressources/acte_conference_jacky_girardet.pdf.
13. Cf. H. Reza Shairi, H. Momtaz, *Place du Savoir-faire et du Savoir-être dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères*, in "Plume", 5ème année, 11, printemps-été 2010.
14. Cf. R. Galisson, *Cultures et lexicultures. Pour une approche dictionnaire de la culture partagée*, in "Cahiers d'Études Hispaniques Médiévales", 7, 1988, pp. 325-41.
15. M. Anquetil, *Le lexique dans les manuels de FLE. Quelle prise en compte de la dimension culturelle?*, 2011, <http://www.cla.uniroma3.it/wwwAttach/LessicoL2/5-Anquetil.pdf>.
16. F. Gouillier, *Les outils du Conseil de l'Europe en classe de langue. Cadre européen commun et Portfolios*, Didier, Paris 2005, p. 21.
17. R. Delamotte-Legrand, F. Francois, L. Porcher, *Langage, éthique, éducation: perspectives croisées*, Publications de l'Université de Rouen n. 231, 1997, pp. 98-9.
18. Le CECR propose quatre grands domaines d'utilisation de la langue: le domaine *public*, le domaine *personnel*, le domaine *éducatif* et le domaine *professionnel* qui s'inscrivent dans les activités langagières en tant que telles.
19. Conseil d'Europe, *Cadre européen commun de référence pour les langues*, cit., p. 9.
20. Grossmann, *Didactique du lexique: état des lieux et nouvelles orientations*, cit., p. 175.
21. *Ibid.*
22. V. Aslim-Yetis, *Le document authentique: un exemple d'exploitation en classe de FLE*, in "Synergies Canada", 2, 2010, p. 5 (<https://journal.lib.uoguelph.ca/index.php/synergies/article/view/1173/1899>).