

Enseignement du lexique en pratique de l'écrit (Cas des étudiants de 3^e année français)

Lexicon Teaching in Writing Practice (Case of 3rd year French Students)

HEDJEL Soumia^{1,*}

¹ Ecole Normal Supérieur Assia Djebbar/ Constantine (Algérie), hedjel.soumeya@ensc.dz

Date d'envoi: 13/12/ 2021

Date d'acceptation: 13/11/2022

RESUME:

Mots clés:

Enseignement du
lexique,
Activités lexicales,
Vocabulaire,
Pratiques
d'enseignement,
Production écrite,

Dans cet article, l'objectif principal est de proposer des pistes de travail pour améliorer l'enseignement du lexique dans les modules de pratique de l'écrit. La question centrale de notre enquête est de savoir si le lexique est suffisamment pris en charge. L'observation des séances de cours et le questionnaire adressé aux enseignants révèlent des carences, des activités sont proposées pour remédier à la situation.

ABSTRACT:

Keywords:

Lexicon teaching,
Lexical activities,
Vocabulary,
Teaching practices,
Written production,

In this article, the main objective is to propose avenues of work to improve the teaching of lexicon in the writing practice. The central question of our investigation is whether the lexicon is sufficiently supported. Observation of class sessions and the questionnaire sent to teachers reveal shortcomings, and activities are proposed to remedy the situation.

* HEDJEL Soumia

Introduction

Dans le vaste domaine relatif à l'enseignement du français langue étrangère (FLE), le lexique occupe une place négligeable par rapport à l'enseignement de la grammaire. Cette prédominance est héritée des traditions d'enseignement qui situent l'apprentissage des structures grammaticales et les règles qui les régissent au premier plan, tandis que le lexique arrive en dernier : on a toujours estimé que ce dernier s'acquiert au fur et à mesure de l'apprentissage de la langue et qu'il est, par conséquent, inutile de lui consacrer un apprentissage spécifique. Ce manque est de plus en plus pointé du doigt par les chercheurs dans le domaine des langues. Reboul-Touré (2003) relève à cet effet l'irrégularité dans l'étude du vocabulaire et considère qu'il est enseigné de manière non-systématique et pour des objectifs hétérogènes. La cause est principalement liée, selon le même auteur, aux choix didactiques qui sont orientés davantage vers la grammaire, la lecture ou l'écriture. Reboul-Touré ajoute que le temps imparti à l'étude du vocabulaire reste insuffisant et que l'enseignement du lexique, au lieu d'être centré sur les mots et leur relation avec le texte et le discours, favorise l'apprentissage des listes de mots indépendamment du contexte. Dans la présentation d'un numéro de la revue *Le Français aujourd'hui* exclusivement consacré au lexique et au développement des compétences lexicales David & al. (2000) abondent dans le même sens : l'enseignement du lexique est figé et ne favorise pas la construction d'une compétence lexicale proprement dite chez l'apprenant. Même si la nécessité d'un enseignement lexical met tout le monde d'accord, cela est très peu mis en place car, compte tenu de la nature même du lexique (nombre infini de mots, irrégularité et complexité), les enseignants ne savent pas comment s'y prendre.

C'est dans ce contexte que s'inscrit la problématique du présent article qui expose une situation traduisant parfaitement la négligence constatée en matière d'enseignement du lexique. Nous avons choisi de nous intéresser au cours de la pratique de l'écrit dispensé à des étudiants du département de français à l'École Normale Supérieure de Constantine (ENSC) qui sont destinés à devenir formateurs. Nous nous demandons pourquoi l'enseignant n'intègre pas ou peu, dans le module enseigné, des activités d'enrichissement lexical en lien avec l'écrit produit par ses étudiants. Est-ce que les enseignants ne sont pas conscients de l'importance de l'enseignement du lexique, préférant se concentrer plus sur la production écrite comme textes à produire plutôt que sur les outils qui permettent aux étudiants de réaliser cette tâche ? Comment pouvons-nous remédier à cette situation ? Autant de questions auxquelles cet article tentera d'apporter des réponses, d'abord en analysant objectivement la situation d'enseignement dans

ledit module puis, en orientant vers des solutions pratiques susceptibles d'améliorer l'apprentissage du lexique dans ce cours.

1. Contexte d'analyse

Nous avons assisté, pour les besoins de notre enquête, à deux cours de pratique de l'écrit et de l'oral, soit un total de six heures d'observation. Les cours sont dispensés pour les étudiants de 3^e année destinés à devenir des formateurs au secondaire. Il faut préciser que ce module est enseigné durant la 1^{ère} et la 2^e année de formation mais de manière disjointe, l'écrit séparé de l'oral, puis conjointement en 3^e année. On pourrait donc supposer que les étudiants sont familiarisés à un certain type d'activités censées les aider à la production écrite. Pour essayer de cerner de manière plus pointue le terrain d'investigation, nous nous sommes aidée d'un questionnaire adressé aux enseignants en charge des modules de pratique de l'écrit afin d'arriver à obtenir des réponses concernant leurs pratiques en matière d'enseignement du lexique.

2. Outils d'analyse et méthodologie de la recherche

Dans le cadre de cette enquête, nous nous sommes appuyée sur deux principaux outils, à savoir l'observation et le questionnaire. Le premier nous a permis d'observer des séances de cours pour nous permettre d'arriver à des résultats concluants concernant l'objet de notre étude, le second outil, le questionnaire, nous a principalement permis d'expliquer certaines pratiques des enseignants et de comprendre la posture adoptée par eux dans l'enseignement du lexique.

Il sera question, dans un premier lieu, de présenter succinctement les principales recherches soulignant la place que devrait occuper l'apprentissage du lexique dans l'enseignement du FLE, puis, dans un second lieu, il s'agira d'exposer une situation particulière où l'apprentissage du lexique n'est pas pris en charge et finalement proposer des solutions pratiques pour y remédier.

3. Cadre conceptuel

On a longtemps réduit l'apprentissage du lexique à la constitution d'un stock de mots sous forme de listes à mémoriser. Si la mémoire joue un rôle prépondérant dans de cet apprentissage, encore faut-il savoir de quelle manière s'effectue cette mémorisation : s'il s'agit d'apprendre par cœur des listes de mots, l'apprentissage est tout aussi vain qu'inefficace (Bentolila, 2011). En revanche fournir les outils nécessaires à l'apprenant pour gérer cet ensemble confus et diffus à même de l'aider à établir des liens entre les différentes unités en opérant des classements, en observant les radicaux, ou bien en confrontant des paires opposées, peut s'avérer utile et efficace, rendant ainsi l'emploi du vocabulaire plus pertinent, plus

précis et plus plaisant à apprendre (Bentolila, 2011). Bien que la mémorisation soit un procédé essentiel dans l'acquisition du lexique, il n'en demeure pas moins que la restitution de ces mots obéit à d'autres facteurs, elle n'est pas mécanique. Combien de fois les enseignants ont-ils assisté, impuissants, à des situations où leurs élèves emploient un nombre important de mots mais de manière erronée ou très peu appropriée (Florin, 2002) ? Ceci est la preuve que quand les mots s'entassent sous forme de piles à mémoriser, leur apprentissage ne s'effectue pas de manière à les restituer efficacement, alors que lorsque l'on apprend à mettre les mots en lien les uns avec les autres dans des associations qui facilitent leur réemploi, la communication devient plus aisée (Joole, 2011). De son côté, Paveau (2006) déplore que dans leur effort d'enseigner les mots, les enseignants focalisent l'apprentissage davantage sur les noms que sur les autres catégories, notamment les verbes alors que ceux-ci fonctionnent tel que le souligne Picoche (1984) comme des moteurs capables de conférer aux noms qui se retrouvent dans leur environnement des sens différents. Ces difficultés auxquelles sont confrontés apprenants et enseignants sont relevés par Bastuji (1978) qui fait remarquer à quel point l'enseignement du lexique est réduit aux tâtonnements des enseignants qui, tantôt, privilégient la découverte du lexique au hasard des textes, tantôt proposent d'utiliser tel ou tel mot dans des phrases personnelles ou encore laissent les apprenants s'imprégner du vocabulaire par le biais des conversations ou de l'audiovisuel comme si cela leur garantissait une acquisition efficace des mots. Ces hésitations quant à l'enseignement du lexique sont également soulignées par Calaque (2004) qui estime que le lexique ne fait pas l'objet d'un enseignement systématique mais qu'il est considéré comme une sorte de complément ou de support pour d'autres domaines d'activités, il reste par conséquent peu efficace et moins productif.

L'enseignement du lexique a toujours été assujéti à celui de la grammaire. Alors que le domaine de la grammaire est beaucoup plus fermé et se présente sous forme de règles à maîtriser et à appliquer, celui du lexique représente l'infini, comme l'infinité des mots qui le constituent, il est aussi défini comme étant le domaine de la complexité, de l'irrégularité et de l'hétérogénéité (Leeman, 2002). Tenter d'en rendre compte au moyen de l'enseignement des champs lexicaux s'avère tout simplement insuffisant. Par ailleurs, le lien entre les deux domaines est très étroit car les unités lexicales ne peuvent pas fonctionner en dehors d'un fonctionnement grammatical (désinences, verbes...). Cette interpénétration entre les deux domaines doit être exploitée sur le plan pédagogique. Il faut se soucier de l'unité lexicale, pas en tant qu'unité isolée, mais du lien qu'elle entretient avec

la syntaxe (transformation, combinatoire...) (Coste, 1971). Une autre difficulté se pose lorsqu'il s'agit d'étudier le lexique, pas en tant qu'ensemble infini de mots, mais au niveau du mot lui-même. La question qui se pose aux yeux de beaucoup de spécialistes en langue est qu'est-ce que le mot en français ? Contrairement à d'autres langues dont les mots entendus sont accentués à la fin, en français l'accent est faible et porte principalement sur la fin du syntagme. Le locuteur entend une chaîne parlée sonore accompagnée d'une intonation à la fin, ce qui rend difficile, surtout pour un apprenant de langue, de distinguer les unités qui constituent cette suite sonore (PICOCHÉ, 1993). Ajouté à cela, l'on peut s'interroger sur le fonctionnement de certains mots lorsqu'ils sont utilisés en association les uns avec les autres, comme si l'emploi d'un mot appelle fréquemment et de manière exclusive l'emploi d'un autre, ils fonctionnent plus comme des expressions figées, c'est ce qu'on appelle les collocations. Des expressions comme *rendre visite, un argument de poids ou brouillard à couper au couteau* sont autant d'exemples qui rendent compte (une collocation là encore) de la fréquence du phénomène qu'il faut prendre en considération lors de la mise en œuvre d'un enseignement lexical (TUTIN & GROSSMANN, 2002).

L'on comprend à quel point l'étude du lexique est loin d'être aisée, que dire donc de son enseignement ?

Les avancées des recherches dans le domaine de la lexicologie et dans celui des sciences psycho-cognitives dans les années 70 ont considérablement encouragé les travaux des chercheurs en matière d'enseignement du lexique. Si la lexicologie a permis de rendre compte de l'organisation du lexique et de sa construction, les sciences neuropsychologiques et cognitives ont aidé à renseigner sur la manière dont le lexique est acquis et selon quelles stratégies d'acquisition. Depuis, moult recherches se focalisent sur l'aspect didactique de la chose, autrement dit, sur les méthodologies à mettre en place afin de rendre l'enseignement du lexique plus efficace et afin qu'il intègre une place non négligeable dans les parcours pédagogiques en classe de langue. C'est dans ce cadre que le travail sur la dérivation, l'antonymie/synonymie ou la polysémie des mots prend sa valeur notamment pour les objets concrets. Cette approche peut être largement enrichie en étant associée à un travail sur les champs actanciels. Cette notion est largement développée dans les études de Picoche sur le lexique (1998). L'auteure de l'ouvrage explique l'importance que le verbe maintient dans un processus qui modifie le sens des mots construits autour de lui. Partant des recherches en linguistique de Gustave Guillaume et de ses disciples après lui, Picoche précise que la théorie, même si elle s'intéresse exclusivement aux faits

grammaticaux, peut être appliquée au lexique. C'est ainsi, qu'elle tend à expliquer comment s'organisent les différentes acceptions d'un mot puis à déterminer les relations que les mots entretiennent entre eux. L'intérêt d'une telle approche est de rendre compte des fines nuances de sens des mots et de faciliter ainsi l'apprentissage des termes abstraits. Elle affirme également que loin de décourager les enseignants par son caractère illimité, le lexique peut être enseigné en tenant compte du nombre de mots dont un individu devrait disposer (entre 8000 et 10000 mots). De ce fait, il est possible de s'appuyer sur les connaissances lexicales d'un apprenant pour les étendre en partant de ce qui est connu comme mots et partir de là pour construire des réseaux à l'aide de champs actantiels sémantiques qui permettent l'acquisition de nouveaux emplois et usages des termes étudiés. Cette façon de procéder rend l'apprentissage du lexique plus pertinent et moins passif (PICOCHÉ, 1998).

4. Analyse de l'observation et résultats du questionnaire

Le premier cours observé est destiné aux étudiants de 3^e année ayant déjà étudié un module de pratique de l'écrit pendant deux années. L'enseignante aborde l'anecdote comme contexte dans lequel les étudiants auront à rédiger une anecdote à leur tour. Elle commence par leur donner une définition de ce qu'est une anecdote et les encourage à lui fournir oralement des faits qui se sont produits dans leur vie de tous les jours.

Sans vouloir donner aux étudiants la liberté de rédiger une anecdote, l'enseignante les oriente progressivement vers la réalisation de cette tâche en leur présentant les étapes à suivre pour produire un texte relatant une anecdote. À aucun moment, le lexique n'a été abordé, ni des activités s'y rattachant n'ont été proposées. Interrogée, à la fin de la séance, sur ce fait, l'enseignante répondra qu'elle s'appuie principalement sur les pré-acquis des étudiants en matière de vocabulaire qu'elle estime suffisant pour leur permettre de mettre en mots leurs histoires. Cette approche adoptée par l'enseignante confirme le fait que, souvent, les enseignants supposent, à tort ou à raison, chez l'apprenant la présence d'un fonds lexical suffisant pour produire des textes écrits.

Nous nous invitons dans un deuxième cours de production écrite avec une autre enseignante et un autre groupe d'étudiants de 3^e année. L'enseignante a prévu un atelier d'écriture pour eux, il s'agit d'écrire à la manière de... et le thème est celui des métiers. Les étudiants produisent un texte poétique en employant les mots désignant les outils nécessaires pour l'exercice d'un métier, aux autres de deviner de quel métier il s'agit. Ce qui interpelle dans cette façon de procéder est que l'enseignante fournit aux étudiants un contexte mais plus encore un modèle à

reproduire. L'on pourrait croire que l'atelier s'articule autour d'une activité de lexique et plus précisément de champs lexicaux se rapportant au domaine des professions, or, nous constatons qu'il n'en est rien. Les étudiants choisissent des métiers courants dont ils maîtrisent le vocabulaire des outils, certains recourent au dictionnaire pour y trouver l'inspiration. Lorsque nous passons en revue les productions réalisées, nous nous rendons compte, que le lexique attendu, à savoir les outils utilisés dans un métier, est employé, est-ce à dire que l'objectif est atteint ? mais lequel ? Si c'est celui de produire des textes sous formes de simples fiches de présentation des métiers, alors il est pleinement atteint. Cependant, quand il s'agit de connaître la plus-value apportée par la proposition d'un tel projet d'écriture, plusieurs interrogations surgissent : y a-t-il eu une réflexion sur la formation des mots et leur étymologie ? y a-t-il eu un maniement du lexique abordé et une association à d'autres mots connus ou non pour découvrir d'autres sens ? La réponse est bien évidemment non. Ce qui aurait pu constituer un excellent moyen d'amorcer un travail sur le lexique pouvant donner lieu à un enrichissement du répertoire lexical des étudiants, s'est révélé être une simple production correspondant à un modèle prédéfini.

Nous livrons quelques exemples des fiches obtenues par les étudiants pour mieux illustrer nos propos.

Fiche 1:

Il y a proposé de composer un poème similaire au texte de la chanson *Jardin d'hiver* de Henri Salvador. Dans une première étape, l'enseignante fait trouver par les étudiants des mots courants se terminant par la syllabe /εR/. Ce travail donne lieu à une prospection de mots puisés dans les connaissances lexicales des étudiants puis se termine par la confection d'un poème rythmique dont les vers prennent pour rime la dernière syllabe des mots rassemblés. À titre d'exemple, voici un extrait de la production d'un étudiant à partir de d'une liste de mots trouvés :

Liste de mots : père – bière – enfer – misère – verre – guerre – mère – faire

Salut mon père
Es-tu dans la misère, as-tu souffert
Mais c'est toi qui veut le faire
Oui, pour toi rien n'est cher comme la bière.
Mais il t'amène à l'enfer
Cher père laisse ce verre
....

L'un des avantages apparents de l'activité est que l'étudiant travaille sur la distinction son/graphie, c'est-à-dire que différentes graphies correspondent au même son. De ce point de vue-là, l'objectif serait pleinement atteint. L'autre attrait de l'activité est le travail créatif sous la contrainte d'utiliser des mots qui n'appartiennent pas au même champ sémantique mais employés dans un texte ayant un sens cohérent. L'inconvénient que pourrait présenter cet exercice est le choix de mots faciles et d'usage courant. Une telle activité, à notre sens, permet le réemploi de mots auquel l'étudiant est déjà familiarisé et dont il maîtrise l'usage. La difficulté pourrait être augmentée si les mots étaient moins connus. Nous restons, par conséquent, persuadée que l'objectif premier dans ce type d'exercice est davantage celui d'obtenir une production écrite dans un style (ré)créatif que celui d'apprendre de nouveaux mots. L'enseignante s'appuie sur le stock lexical dont dispose déjà les étudiants pour parvenir à leur faire rédiger un texte poétique.

Fiche 2 :

Sur le même modèle que le poème de Jean Tardieu, *Outils posés sur une table*, les étudiants devront composer un poème pour faire deviner un métier. Il s'agit, d'abord, de penser à un métier, puis de réunir les outils utilisés dans ce métier et enfin rédiger un court poème pour présenter la profession. Voici, un exemple de production :

Mes outils d'artisan
Existent dans chaque maison
Ils sont valables pour les filles et les garçons
Vous les connaissez
Je les prends devant vous
Ciseau, sèche-cheveux, serviette
Tondeuse, fer à lisser
Je les pose entre mes mains
Afin de me mettre dans le chemin de beauté

Là encore, il est surtout question d'un exercice de style sur un mode (ré) créatif dont l'avantage est la mise en mots d'un texte. Le produit fini, c'est-à-dire, les poèmes des étudiants, exploitent un lexique d'une difficulté intermédiaire, choisi dans les mots qu'ils connaissent déjà ou qu'ils peuvent retrouver à partir d'une recherche sur Internet. Nous ne remettons pas en question l'activité et son caractère ludique et créatif, seulement, nous ne voyons pas la pertinence par rapport à l'apprentissage du vocabulaire.

C'est ainsi que ces deux exemples de situations de production écrite nous permettent de constater que l'apprentissage du lexique n'est pas pris en compte, il n'est ni une fin en soi pour enrichir les connaissances lexicales des étudiants, ni un moyen nécessaire à la production d'un texte quel qu'en soit le type, ce dernier n'est-il pas au final une sorte de mise en mots ? Dans le premier cas, l'enseignante propose aux étudiants l'étude des étapes nécessaires à la rédaction d'une anecdote, mais il n'existe pas d'activités consacrées au lexique. Les étudiants puisent essentiellement dans leur stock de mots pour produire leurs textes. Dans le second cas, le lexique est davantage pratiqué à travers d'exercices (ré) créatifs, mais demeure insuffisant, selon nous, car le travail nous semble ponctuel alors qu'il devrait être plus régulier et plus systématique.

Ce constat établi, nous avons voulu mettre en lumière les pratiques des sept enseignants chargés du module, y compris celles dont nous avons observé les séances, en leur adressant un questionnaire. Après étude des réponses, nous sommes arrivée à ces résultats :

- Les enseignantes sont unanimes pour dire que même après des années d'apprentissage du français, les connaissances lexicales de leurs étudiants restent insuffisantes, cela transparaît, selon elles, au cours des séances dédiées à la compréhension des textes qui leur sont proposés.

- Les enseignantes sont toutes conscientes que la programmation d'une séance d'écrit est en étroite relation avec la lecture et la compréhension des textes, toutes mentionnent qu'il est nécessaire de procéder selon certaines étapes, parmi lesquelles, le choix des supports de textes, l'identification des besoins langagiers des étudiants, l'éveil de leur intérêt. On notera qu'à aucun moment, les enseignantes n'évoquent la nécessité de construire une séquence comportant des activités autour des mots susceptibles de déboucher sur un réel apprentissage du lexique. Dans leurs réponses, nous décelons cette pratique fréquente qui consiste à proposer un texte à étudier (avec explication des mots difficiles, s'il y en a) pour passer ensuite à l'activité de la production écrite, le support proposé sert souvent de modèle à reproduire.

- Pour ce qui est des activités mises en place dans leurs séances, les enseignantes disent qu'elles prévoient des exercices de grammaire et de lexique mais pas de manière systématique. Certaines donnent plus de détails sur les activités de lexique qui s'articulent autour d'exercices sur les champs lexicaux, l'antonymie ou la synonymie.

- Nous avons voulu connaître la posture des enseignantes lorsque leurs étudiants rencontrent des mots difficiles, les réponses sont sans appel. Toutes demandent aux étudiants de recourir au dictionnaire comme outil pour permettre d'arriver au sens du mot, elles interviennent pour donner la définition du mot quand le contexte ou le dictionnaire s'avèrent inefficaces.

- Les enseignantes interrogées sur la nécessité ou non d'inclure des activités exclusivement dédiées au lexique dans une séance de production écrite répondent toutes que cela est très important et doit être entamé dès la 1^{ère} année.

5. Interprétation des résultats et pistes de travail

L'observation de séances de cours avait pour but d'orienter la réflexion sur la nécessité de programmer l'apprentissage du lexique, du moins l'organiser au sein d'une séquence où s'articulent autant d'activités dédiées au lexique (Joole, 2011). Les enseignants, en général, semblent ignorer que s'appuyer exclusivement sur les connaissances lexicales, riches ou pauvres, des étudiants sans pour autant soumettre ces derniers à un entraînement structuré, les met dans une situation délicate d'incapacité à produire du vocabulaire, car les mots ont besoin d'être réactivés dans la mémoire des apprenants, d'être associés à d'autres mots ou encore réorganisés comme cela a été expliqué précédemment. L'enseignement du lexique d'une langue étrangère ne peut pas être laissé au hasard des textes sans lien ni progression pédagogique dans laquelle on peut constater une évolution des apprentissages. C'est ce qui semble faire défaut aux enseignantes questionnées et à la façon dont elles abordent l'écrit avec leurs étudiants, il y a absence de progression pédagogique et donc absence de séquences au sein desquelles viendrait s'insérer un enseignement du lexique permettant aux étudiants d'accéder à des mots, de les manier, de les mémoriser et de les réemployer.

Même si toutes les enseignantes restent conscientes de la nécessité d'adopter une progression structurant l'enseignement de l'écrit et dans laquelle il est important d'intégrer des activités de lexique, la réalité est autre. Leur pratique est empreinte d'un certain tâtonnement et est dénuée de démarche méthodologique, cela a pour conséquence de cantonner leur enseignement dans une pratique figée qui ne permet pas d'atteindre des résultats probants avec les étudiants. Certaines

enseignantes réduisent les activités lexicales à l'étude du champ lexical, de la synonymie ou de l'antonymie. Ces types d'exercices doivent se développer pour se transformer en leçons dédiées exclusivement au lexique où le mot est à l'honneur et est étudié sous toutes les coutures à partir de champs actantiels et sémantiques où l'étudiant explore tous les usages ainsi que toutes les combinaisons avec d'autres mots conduisant à d'autres significations. Le but étant d'amener l'étudiant à une maîtrise du mot lui permettant ensuite des réemplois plus précis et des perspectives d'utilisation dans différents contextes (PICOCHÉ, 1984). S'il est judicieux de recourir à l'antonymie, la synonymie pour accéder à la connaissance des mots, il est encore plus pertinent d'en explorer la polysémie, justement par des exercices où les actants sémantiques occupent une place prédominante dans la construction du sens.

Quelques enseignantes ont retenu le champ lexical comme objet d'apprentissage, mais il doit dépasser le simple relevé de mots renvoyant à un certain thème pour donner lieu à des activités autour des substituts lexicaux menant à un travail de classification faisant intervenir les principes d'hyperonymie et d'hyponymie (Reboul-Touré, 2003).

L'usage du dictionnaire unanimement préconisé par nos enseignantes pose un réel inconvénient en ce qu'il est souvent la cause d'une frustration chez les étudiants, la consultation de cet ouvrage les laisse souvent désemparés car il ne leur apporte pas une aide suffisante à la compréhension d'un mot et déçoit leurs attentes, souvent l'intervention de l'enseignant pour donner l'explication n'est pas totalement réussie. L'utilisation d'un autre genre de dictionnaire pour accéder aux sens d'un mot serait plus efficace, c'est ce qu'assurent certaines recherches qui privilégient l'usage d'ouvrages qui prennent en compte l'aspect discursif d'un mot, autrement dit, la prise en charge, non seulement de la définition propre d'un mot, mais également toutes les acceptions générées par les combinaisons avec d'autres mots sur le plan discursif (MAZIÈRE, 1993). Certains chercheurs ont depuis proposé des ouvrages entiers qui fonctionnent comme des dictionnaires, au sens traditionnel du terme, mais qui explorent tous les potentiels du mot engendrés par sa force combinatoire (MEL'CUK & POLGUÈRE, 2007). L'intérêt pédagogique de tels ouvrages est de servir d'outil à l'étudiant pour découvrir les emplois polysémiques, collocatifs des mots, l'avantage pour l'enseignant est qu'il constitue un meilleur moyen de rendre efficace une recherche dans un dictionnaire qui pourrait être une source d'inspiration pour monter des activités lexicales.

D'autres pistes sont à explorer, par exemple, les listes de mots, certes décrites et critiquées au début de l'article, mais qui peuvent donner lieu à des activités qui transforment ces listes d'apprentissage passif, qui range les mots dans une mémoire morte, en un apprentissage plus dynamique s'appuyant sur une mémoire vive, des exercices de reconnaissance, d'association ou de catégorisation peuvent être envisagés (Paveau, 2006).

Conclusion

Nous avons tenté, par le biais de cet article, de dévoiler une certaine carence constatée au niveau de l'enseignement du lexique dans un module de pratique de l'écrit. Le but, loin du seul constat d'une situation problématique, est d'apporter un éclairage sur les insuffisances qui résident dans ce type d'enseignement, et de nourrir principalement la réflexion sur l'importance de l'enseignement du lexique et sur la nécessité d'engager un processus afin de systématiser son apprentissage dans des séquences exclusivement dédiées à cet objectif.

Notre tour d'horizon des différentes recherches menées dans ce domaine aura, nous l'espérons, permis de mettre en perspective la problématique de l'enseignement du lexique et de dévoiler la nécessité d'entreprendre des démarches pratiques pour améliorer l'enseignement de l'écrit, de manière particulière, et celui de la formation de manière générale. Les pistes de travail proposées ne représentent pas les seules solutions à mettre en place, mais elles représentent une réponse aux pratiques observées dans les séances de cours ainsi qu'à celles recensées dans les résultats des questionnaires adressés aux enseignants. D'autres pistes sont envisageables, telles que des activités à caractère ludique ou encore l'usage de la technologie dans l'apprentissage. Le travail sur l'enseignement du lexique est une tâche colossale mais pas impossible si tous les protagonistes de la formation à l'ENSC (enseignants, concepteurs de programmes et chercheurs) se mobilisent pour orienter la réflexion sur le sujet.

Bibliographie :

BASTUJI Jacqueline. Les théories sur le vocabulaire. Éléments pour une synthèse. *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, n°21, 1978, pp. 75-89.

BENTOLILA Alain. Éduscol, Le vocabulaire pour dire et lire, 2011, disponible à l'adresse
https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Dossier_vocabulaire/13/6/Alain_Bentolila_111202_avec_couv_201136.pdf (consulté le 21/10/2021).

CALAQUE, Élisabeth. Actes du 9^e Colloque international de l'AIRDF, Construction du vocabulaire et construction des connaissances au cours

- moyen E. Falardeau (Ed.), *Le français : discipline singulière, plurielle ou transversale ?* 26-28 août 2004. Québec : AIRDF.
- COSTE Daniel. *Repères, Problèmes actuels de la lexicologie*, 1971, disponible à l'adresse <https://doi.org/10.3406/reper.1971.989> (consulté le 02/12/2021).
- DAVID Jacques (cor.), PAVEAU Marie-Anne et PETIT Gérard. Construire les compétences lexicales, *Le Français Aujourd'hui*, AFEF, n° 131, 2000/4, 128 p.
- FLORIN Agnès. Commission départementale maîtrise de la langue et du langage de Seine-Saint-Denis, *Le développement du lexique et l'aide aux apprentissages*, 2002, disponible à l'adresse https://langage.ac-creteil.fr/IMG/pdf/developpement_lexique_aide_apprentissages_florin.pdf (consulté le 21/10/2021).
- JOOLE Patrick. ÉducSol, *Une proposition pour enseigner le lexique au cycle 3*, 2011, disponible à l'adresse https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Dossier_vocabulaire/57/8/Patrick_Joole_111202_C_201578.pdf (consulté le 21/10/2021).
- LEEMAN, Danielle. Le vertige de l'infini ou de la difficulté de didactiser le lexique, *Le français aujourd'hui*, AFEF, n° 133, 2002/4, pp. 41-51.
- MAZIÈRE Francine. Le mot, unité didactique : une entrée dans la langue par le mot, *Repères*, n°8, 1993, pp. 29-39.
- MEL'ČUK Igor & POLGUÈRE Alain, *Lexique actif du français - l'apprentissage du vocabulaire fondé sur 20.000 dérivations sémantiques et collocations du français*, De Boeck, 2007, 528 p.
- PAVEAU Marie-Anne. Leçon de vocabulaire, *Le Français Aujourd'hui*, AFEF, n° 154, 2006/3, pp.121-128.
- PICOCHÉ Jacqueline. L'information grammaticale, Comment enseigner le vocabulaire ? 1984, disponible à l'adresse <https://doi.org/10.3406/igram.1984.2250> (consulté le 23/10/2021)
- PICOCHÉ, Jacqueline. *Précis de lexicologie française*, Nathan Université, Paris, 1993, 181 p.
- PICOCHÉ, Jacqueline. *Structures sémantiques du lexique français*, Nathan Université, Paris, 1998, 145 p.
- REBOUL-TOURÉ, Sandrine. Actes du congrès de Besançon de mai 2002, *L'enseignement du lexique au collège*, 2003, disponible à l'adresse <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01599819> (consulté le 25/11/2021).

TUTIN Agnès, GROSSMANN Francis. Revue française de linguistique appliquée, Collocations régulières et irrégulières : esquisse de typologie du phénomène collocatif, 2002, disponible à l'adresse <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2002-1-page-7.htm> (consulté le 02/12/2021).