Évaluer la compétence lexicale d'adultes francophones : selon quels critères ?

Evaluating the lexical competence of French-speaking adults: according to what criteria?

Françoise Boch

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/educationdidactique/6682>

DOI : 10.4000/educationdidactique.6682

ISSN : 2111-4838

Éditeur

Presses universitaires de Rennes

Édition imprimée

Date de publication : 22 juillet 2020

Pagination : 39-47

ISBN : 978-2-7535-8121-0

ISSN : 1956-3485

Référence électronique

Françoise Boch, « Évaluer la compétence lexicale d'adultes francophones : selon quels critères ? », *Éducation et didactique* [En ligne], 14-2 | 2020, mis en ligne le 04 janvier 2022, consulté le 11 octobre 2022. URL : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/6682> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.6682>

ÉVALUER LA COMPÉTENCE LEXICALE D'ADULTES FRANCOPHONES : SELON QUELS CRITÈRES ?

Françoise Boch

Maitresse de conférences en Sciences du Langage,
Université Grenoble Alpes, laboratoire LIDILEM
(francoise.boch@univ-grenoble-alpes.fr)

Cette contribution axe la réflexion sur l'évaluation de la compétence lexicale auprès d'un public d'adultes francophones. Notre travail a pour objectif concret de dégager des critères éclairant le choix du type d'exercices à intégrer dans un test évaluatif, le choix des unités lexicales à tester, et la manière dont on évalue le degré de difficulté de ces unités lexicales. À cette fin, il analyse les résultats obtenus à un test en compétences rédactionnelles incluant des exercices sur le lexique, et identifie des pistes d'amélioration dans la réalisation de ce test.

Mots-clés : littéracie académique, lexique, évaluation, tests, compétence lexicale.

Evaluating the lexical competence of French-speaking adults: according to what criteria?

This contribution focuses on the evaluation of lexical competence among a public of French-speaking adults. The concrete objective of our work is to identify criteria that inform the choice of the type of exercises to be included in an evaluative test, the choice of lexical units to be tested, and how the degree of difficulty of these lexical units is assessed. To this end, it analyses the results obtained in a writing skills test including lexical exercises, and identifies areas for improvement.

Keywords: academic literacy, lexical, evaluation, tests, lexical skills.

CONTEXTE DE LA RECHERCHE

Notre étude porte sur l'évaluation de la compétence lexicale chez les adultes francophones. Cette étude s'inscrit dans un projet de recherche¹ consistant à élaborer plus largement un test en compétences rédactionnelles. Réalisé par notre laboratoire à partir des travaux disponibles en littéracie avancée, ce test a pour fonction d'évaluer finement les compétences de tout adulte francophone dans le domaine de l'écrit professionnel (pour le détail de l'architecture du test et ses principes de fonctionnement, cf. Boch, Sorba & Bessonneau, 2016).

Dans le cadre de ce projet, nous avons été amenés à concevoir des exercices visant trois objectifs :

- Tester en réception les composantes centrales de la compétence scripturale à travers quatre rubriques : orthographe, syntaxe (phrastique et textuelle), ponctuation et lexicale ;
- Tester en production ces composantes, via une tâche de production écrite individuelle (avec correction humaine) ;
- Tester le degré de lucidité des candidats par rapport à leurs compétences (cf. Boch, Sorba & Bessonneau, 2019).

C'est ici le premier point qui nous intéresse, et exclusivement sa rubrique « lexicale ». Disposant à présent de données conséquentes autorisant un retour critique sur le test tel que nous l'avons conçu initialement, nous souhaitons ici améliorer la rubrique « lexicale » via une étude fondée sur les résultats obtenus au test auprès d'une population relativement homogène (ici des étudiants de Licence).

Il s'agira de dégager des critères éclairant (a) le choix des exercices à intégrer dans le test, (b) le choix des unités lexicales à soumettre aux candidats, et (c) le degré de difficulté de ces unités lexicales.

Au-delà de la dimension pragmatique de notre étude visant l'amélioration de la qualité de notre test, cette contribution a pour objectif de mieux cerner la question délicate de l'évaluation de la compétence lexicale, en décrivant les problèmes qu'elle soulève et en dégageant quelques pistes de réflexion visant à les dépasser.

Nous présentons la problématique de notre étude et les choix qui ont présidé à la conception de la rubrique lexicale de notre test, le rappel de nos questions de recherche et la méthodologie adoptée et les résultats obtenus. L'article s'achève sur les enseignements que l'on peut tirer de cette étude dans le cadre

d'une réflexion sur l'élaboration d'outils d'évaluation de la compétence lexicale.

LA COMPÉTENCE LEXICALE COMME POINT AVEUGLE DES OUTILS D'ÉVALUATION

Parce que « la compétence lexicale joue un rôle de premier plan dans la communication langagière », nous rappellent Tremblay et Polguère (2014), elle fait partie des différentes compétences linguistiques composant la compétence scripturale, et, et à ce titre, a toute sa place dans un test évaluant les compétences rédactionnelles. La compétence lexicale, au sens de Grossmann (2011 : 164), englobe des aspects quantitatifs (étendue du vocabulaire actif et passif et de répertoires adaptés) et des aspects qualitatifs « liés à des compétences métalinguistiques, consistant à faire des hypothèses sur des mots inconnus, à partir d'éléments morphologiques, phrastiques ou textuels ». Nous reviendrons *infra* (1.3.) sur l'opérationnalisation de cette définition en termes d'exercices.

Cela dit, l'évaluation de la compétence lexicale présente des problèmes redoutables, du moins lorsqu'on s'intéresse à un public adulte. Si, dans le domaine de l'orthographe grammaticale, les difficultés sont stables et identifiables pour les adultes², quel que soit leur âge, on peut supposer que les difficultés lexicales sont variables selon l'âge de ces adultes : ne serait-ce que d'un point de vue strictement quantitatif, à milieu social égal, on n'attend pas la même aisance lexicale d'un jeune de vingt ans que d'un senior de soixante, qui aura été exposé trois fois plus longtemps à la langue. C'est sans doute l'une des raisons pour lesquelles il n'existe à ce jour pas de référentiel disponible dans le domaine du lexique (Grossmann, 2011). De la même façon, si les difficultés orthographiques et maintenant syntaxiques chez les adultes sont de mieux en mieux référencées (cf. notamment Boch & Frier, 2020 ; David, 2014 ; Garnier *et al.*, Laborde-Milaa *et al.*, 2015 ; Rinck & Sitri, 2012), les travaux portant sur les difficultés lexicales des adultes en français, à notre connaissance, restent peu nombreux et encore cantonnés au domaine du Français Langue Etrangère.

Au-delà de la question du référentiel, le lexique tient une place à part en didactique du français en raison même de sa spécificité ; dans la présentation de leur ouvrage collectif portant sur ce thème, Garcia-Debanç, Masseron & Ronveaux (2014) tentaient d'en expliquer les raisons :

Pourquoi le lexique échappe-t-il de manière si persistante à une réflexion didactique un tant soit peu intégrative et progressive, au profit d'études et de propositions souvent limitées, disparates ou incidentes ? L'une des raisons que l'on peut imputer à ce constat de retard [...] tient évidemment aux propriétés du lexique lui-même ; ni indépendant, ni complètement fondu dans les disciplines mères du français dans le domaine de la langue (orthographe, syntaxe), il est de surcroît fortement déterminé par les usages de chaque locuteur (en production et en compréhension) et par ses caractéristiques culturelles et historiques (4^e de couv.).

On comprend pourquoi le lexique n'est pas une composante de la langue comme les autres : à la fois central et insaisissable, c'est presque une gageure que de vouloir en évaluer le degré d'acquisition.

TESTER LA COMPÉTENCE LEXICALE : JUSTIFICATION DES CHOIX INITIAUX

À l'instar de Grossmann (2005), repris par Sardier (2019), nous considérons que la compétence lexicale, loin de se réduire à une simple capacité linguistique morpho-sémantique, doit être envisagée de manière dynamique : en particulier, le cotexte a un rôle actif et régulateur à jouer dans l'interprétation du lexique. Ainsi, la stratégie consistant à recourir au cotexte pour interpréter une unité lexicale participe du développement de la compétence lexicale (Sardier, 2016). Cette perspective nous semble proche du point de vue de Marconi (1997, repris par Tremblay, 2009 : 112) qui considère la compétence lexicale comme l'habileté à utiliser le lexique en situation en faisant appel à la capacité inférentielle (connexion entre les unités lexicales) et la capacité référentielle (relation entre les unités lexicales et le monde).

Notre test en compétences rédactionnelles s'adresse à un public adulte inséré (ou souhaitant s'insérer) dans un milieu professionnel aux tâches rédactionnelles (en réception comme en production) multiples et croissantes (cf. Beaudet, 2014). Il nous paraît en effet indispensable de mesurer en quoi un sujet est capable d'utiliser le cotexte pour accéder à un sens nouveau (« combler les trous sémantiques », selon Crinon, 2011) ou, le plus souvent, pour lever le doute face à une appréhension approximative du sens de l'unité lexicale.

Par ailleurs, notre test se voulant transversal aux disciplines et aux métiers, le lexique testé est à la fois abstrait et courant (extrait de corpus journalistiques en français contemporain), sur la base d'un critère de fréquence ; il concerne aussi bien des substantifs (par ex. *prérogatives*), des adjectifs (par ex. *arbitraire*) ou encore des verbes (par ex. *réfuter*).

Au vu de ce qui précède, trois types d'exercices ont été initialement retenus, que nous illustrons par un exemple issu du test :

– Un exercice d'antonymie, envisagé comme l'un des témoins possibles des capacités métalinguistiques relevant de la compétence lexicale³.

Exemple 1 :

Consigne : *Chaque phrase comporte un mot en gras. Choisissez, parmi les réponses, le mot (ou le groupe de mots) qui semble exprimer son contraire dans le contexte donné.*

La présentation des nouvelles options disponibles est complexe et m'a laissé sceptique.

Choisissez une réponse

1	<i>convaincu.</i>
2	<i>insensible</i>
3	<i>perplexe</i>
4	<i>sur ma faim</i>
5	<i>Toutes les réponses</i>
6	<i>Aucune réponse</i>
<i>(bonne réponse : 1)</i>	

– Un exercice de synonymie, visant à évaluer en priorité les capacités référentielles du candidat.

Exemple 2 :

Consigne : *La phrase comprend un mot en gras. Choisissez, parmi plusieurs propositions, celle qui vous semble correspondre au sens de ce mot dans le contexte donné.*

Le conseil réfute la thèse de la responsabilité du gouvernement dans cette affaire.

Choisissez une réponse

1	<i>confirme</i>
2	<i>conteste</i>
3	<i>illustre</i>
4	<i>rectifie</i>
T	<i>Toutes les réponses</i>
A	<i>Aucune réponse</i>
<i>(bonne réponse : 2)</i>	

– Un exercice de reformulation, cette fois davantage tourné vers les capacités inférentielles du scripteur.

Exemple 3 :

Complétez la deuxième phrase en choisissant la proposition qui vous semble correspondre au sens du mot en gras, dans le contexte donné.

Cette mesure ne va pas dans le bon sens : elle augmente le danger *inhérent* à toute zone où il y a beaucoup de circulation routière.

Dans les zones à forte circulation routière, le danger est

Choisissez une réponse

1	absorbé par la densité du trafic
2	inhibé par la densité du trafic
3	inséparable de la densité du trafic
4	régulé par la densité du trafic
T	Toutes les réponses
A	Aucune réponse
(bonne réponse : 3)	

Pour chacun de ces exercices, ont été élaborés des items classés selon leur difficulté présumée sur une échelle de trois degrés (facile, moyen, difficile), classement fondé sur la fréquence, à défaut de référentiel. L'un des enjeux de cette étude est précisément de mieux cibler les critères permettant d'objectiver davantage les niveaux de difficulté.

MÉTHODOLOGIE

Rappelons les questions qui nous occupent ici :

Quels sont les effets de notre test sur les résultats obtenus par les candidats ? Plus précisément, en quoi ces résultats nous permettent-ils de mieux cibler les exercices à retenir dans la perspective d'évaluer la compétence lexicale en réception ? Quelles sont les unités lexicales les mieux comprises ? Celles qui ont posé le plus de problèmes ? Quels enseignements peut-on en tirer, notamment dans la perspective de critérisation du degré de difficulté de ces unités lexicales ?

L'analyse prend appui sur les résultats obtenus à deux versions de notre test auprès de 366 étudiants, âgés de 18 à 21 ans. Les sujets sont majoritairement des étudiants de niveau Licence (inscrits à l'Université ou en Classes Préparatoires aux Grandes Écoles). Ces étudiants sont composés à 60,5 % de femmes et à 39,5 % d'hommes. Les disciplines universitaires sont relativement variées : 44 % des étudiants sont

inscrits en Sciences (filières Biologie, Géographie et Classes Préparatoires aux Grandes Écoles d'Ingénieurs), et 56 % en Sciences humaines (filières Lettres, Sciences du langage, Langues étrangères appliquées et Langues, Littérature et Civilisations étrangères). Toutes les passations se sont déroulées dans la région Rhône-Alpes durant les mois de mars et avril 2015. Remarquons enfin que les tests psychométriques appliqués à ces résultats (cf. Boch et al., 2016) ont montré notamment que le test était équitable. Autrement dit, les items du test ne favorisent pas un groupe d'étudiants particulier (selon un critère de sexe, de niveau ou de domaine d'études) : les résultats obtenus par les candidats ne dépendent *a priori* que de leurs compétences linguistiques.

ANALYSE ET DISCUSSION

Le traitement des données, quantitatif et qualitatif, portera d'une part sur la comparaison statistique du taux de réussite entre les différents types d'exercice (antonymie, synonymie, reformulation) et suivant l'unité lexicale testée.

Retour sur l'antonymie

La comparaison des résultats obtenus suivant les trois types d'exercices proposés par le test montre un taux de réussite significativement plus faible pour le premier exercice que pour les deux autres, comme en témoigne la figure 1 :

Ces résultats quantitatifs corroborent nos observations : lors des multiples passations de ce test, nous

avons en effet constaté que les candidats avaient tendance, soit à mal lire la consigne, et à interpréter « synonyme » là où il était demandé l'antonyme, soit à « oublier » la consigne au fil de l'exercice⁴. Outre les verbalisations récurrentes des candidats témoignant à chaud⁵ de cette difficulté à interpréter correctement la consigne et surtout à s'en souvenir, les scores obtenus aux items de cet exercice nous semblent refléter cet oubli progressif. Ainsi, dans les deux versions du test, le pourcentage de réussite chute entre le premier et le second item (passant de 78 % de réussite à 47 % dans la version 1, et de 78 % à 52 % dans la version 2), les scores obtenus aux items suivants ne dépassant jamais 60 % dans les deux versions.

L'hypothèse selon laquelle l'item 1 serait plus facile que les autres items a également été envisagée, puis rejetée. À titre d'exemple, dans l'item 2, qui marque la chute des scores, l'unité lexicale testée (identique dans les deux versions du test) était *précarité*, et la réponse attendue *stabilité*. On peut largement supposer que la population ciblée, jeune et étudiante, connaît le sens de *précarité* et n'a pas de difficulté particulière à trouver son contraire dans une liste de quatre termes (les autres unités lexicales, à savoir *diversité*, *qualité* et *rentabilité* ne nous semblant *a priori* pas concurrentielles⁶).

Ainsi, une consigne portant sur la recherche de l'antonyme semble fortement contre-intuitive, du moins dans la situation cognitivement lourde, voire stressante pour certains, consistant à répondre à un test d'une durée d'une heure trente comprenant une série importante d'exercices (dont, rappelons-le, une production écrite). Même si on peut considérer qu'une lecture efficace des consignes entre dans les compétences de tout bon scripteur/lecteur, on ne peut se permettre, en tant que concepteur d'un test visant l'évaluation des compétences rédactionnelles, de se trouver dans l'incapacité de distinguer, lors de l'analyse interprétative des erreurs, si la source des difficultés est dans la lecture de la consigne ou bien dans la mobilisation des compétences ciblées par le test.

Consigne contre-intuitive, donc, et, réflexion faite, d'une utilité discutable pour évaluer la compétence lexicale. La dimension métalinguistique de la compétence lexicale est indéniable : à titre d'exemple, interpréter une unité lexicale inconnue peut être facilité par des connaissances relatives au fonctionnement morphosyntaxique du lexique ; de la même façon, avoir conscience du caractère polysé-

mique fréquent du lexique en français évite parfois les interprétations trop hâtives. Toutefois, évaluer ces capacités métalinguistiques à travers un exercice sur l'antonymie semble peu pertinent et particulièrement artificiel si l'on se place du point de vue des pratiques scripturales réelles des adultes en situation professionnelle. Il semble en effet bien difficile de trouver une situation de communication écrite courante dans laquelle un scripteur est amené spontanément à chercher l'antonyme d'une unité lexicale pour faciliter sa compréhension ou sa production d'écrit.

En outre, sur un plan purement pragmatique cette fois, les items portant sur l'antonymie sont complexes à élaborer, lorsqu'on travaille sur des unités lexicales abstraites, dont en particulier les verbes. S'il est en effet relativement simple de trouver des antonymes à des adjectifs ou des adverbes, de nombreux verbes échappent au procédé : que l'on songe par exemple à des verbes, pourtant fréquents dans notre corpus de presse, tels qu'*invoker*, *réitérer* ou *extrapoler*, il est impossible de proposer un antonyme remportant une majorité de suffrages⁷.

Pour ces trois raisons (consigne contre-intuitive et donc contre-productive, pertinence discutable de l'exercice et difficulté dans l'élaboration d'items), nous faisons le choix de retirer l'exercice sur l'antonymie de notre test. Nous proposerons dans la partie conclusive un autre type d'exercice que nous jugeons plus pertinent, à tous points de vue.

Réussites et échecs suivant les unités lexicales

La figure 2 récapitule le taux de réussite obtenu pour chacun des items des deux exercices « synonyme » et « reformulation » (les résultats obtenus à l'exercice « antonyme » n'ayant pas été retenus, pour les raisons qui précèdent).

Si on analyse les résultats obtenus, allant de 44 % à 92 % de réussite, à la lumière du degré de difficulté présumé des unités lexicales (degré initialement envisagé, rappelons-le, en fonction de leur fréquence d'apparition dans notre corpus de presse), certains de ces résultats sont surprenants : une unité lexicale telle que *stigmatiser*, décrétée *a priori* « facile » car fréquente, n'est pas comprise par presque la moitié des étudiants (48 %) soumis au test. À l'inverse, une unité lexicale telle qu'*exhorter*, jugée « difficile » car peu fréquente, est comprise par une très large majorité des étudiants (78 %).

Figure 2 : Taux de réussite moyen suivant l'item testé (en %)

Ainsi, le critère de fréquence n'est pas toujours fiable, et d'autres critères peuvent sans doute être retenus pour juger du degré de difficulté d'une unité lexicale. D'une part, le contexte a sans doute un rôle important à jouer : dans le cas de *stigmatiser*, l'énoncé ne propose aucun appui pour inférer le sens de cette unité lexicale, et n'a pas pu aider l'étudiant qui ne connaissait pas ce sens :

Exemple 4 :

Le journal a stigmatisé l'attitude des militaires dans cette affaire.

Choisissez une réponse

1	cautionné
2	commenté
3	critiqué
4	surestimé

Dans ce cas, les quatre réponses possibles sont toutes envisageables séparément.

À l'inverse, dans le cas de *exhorter*, le contexte de l'énoncé et la nature des réponses proposées ont peut-être aidé les étudiants à inférer le sens de cette unité lexicale.

Exemple 5 :

Les partis écologiques ont exhorté la communauté internationale à prendre des mesures précises concernant la fabrication des voitures.

..... la communauté internationale doit prendre des mesures précises concernant la fabrication des voitures.

Choisissez une réponse

1	Bien que les partis écologiques l'en aient fortement dissuadée
2	Malgré les menaces des partis écologiques
3	Suite à la demande exprimée avec force des partis écologiques
4	Suivant en cela les conseils prodigués par les partis écologiques

On peut supposer en effet que n'importe quel étudiant sait qu'un parti écologique est attentif à ce que des mesures soient prises concernant la fabrication des voitures afin qu'elles polluent moins par exemple. Si l'on admet ce point de vue, parmi les réponses proposées, les items 1 et 2 sont exclus. Un doute peut subsister entre 3 et 4, et la balance pour 3 (la bonne réponse) est peut-être liée aux connais-

sances référentielles des étudiants : dans le domaine de l'écologie, les partis politiques ne se contentant pas, habituellement, de simples conseils.

PERSPECTIVES DIDACTIQUES

En écho aux objectifs de l'étude mentionnés au début de ce texte, nous tentons ici de tirer des enseignements de l'analyse qui précède concernant (a) le choix des exercices, dont en particulier celui qui remplacera désormais l'exercice d'antonymie, (b) le choix des unités lexicales, le corpus de presse comme seule source des items étant sans doute restrictif et (c) les critères présidant à l'évaluation de leur difficulté, le seul critère de fréquence ayant montré ses limites.

L'intégration des éléments phraséologiques dans le test

Si l'on a montré plus haut la nécessité de supprimer l'exercice sur les antonymes, la question qui nous occupe ici est de savoir par quoi le remplacer. Au vu de la littérature récente dans le champ de la didactique du lexique, la phraséologie semble un domaine judicieux à tester. Définie comme englobant différents types de figement, elle correspondrait à presque 70 % du lexique des langues (Cavalla, 2018).

Les deux grands types de phraséologie que nous avons retenus sont les collocations (ex : « prendre un risque ») et les routines langagières (ex : « les principaux résultats »). Les collocations sont classiquement caractérisées par le fait qu'elles sont constituées d'une base et d'un élément collocatif, dont le sens est plus ou moins modifié. Dans le cas des routines langagières, les éléments associés conservent leur sens et les substitutions quasi synonymiques sont envisageables (« résultats majeurs »).

En nous appuyant notamment sur les travaux de Tremblay et Polguère (2014), nous intégrerons désormais dans notre test des exercices portant sur des collocations ou routines langagières de type abstrait, sur le même format que les autres exercices de lexique, comme dans l'exemple suivant :

Exemple 6 :

Le débat politique a été
dans plusieurs pays de l'Union européenne.

Choisissez une réponse

1	<i>redémarré</i>
2	<i>réentamé</i>
3	<i>réinitialisé</i>
4	<i>relancé</i>
T	<i>Toutes les réponses</i>
A	<i>Aucune réponse</i>
<i>(bonne réponse : 4)</i>	

Le choix des unités lexicales

La question de la sélection des unités lexicales (lesquelles soumettre au test ?) est délicate. Plutôt que de se fonder uniquement sur notre corpus de presse contemporain, qui reste limité en termes de genres textuels, nous souhaitons élargir notre vivier en puisant dans des corpus plus étroitement en lien avec le champ académique, nécessairement riches en unités lexicales abstraites et utiles à l'exposition d'un raisonnement, et, plus largement, au maniement de la pensée écrite. Il nous semble en effet judicieux de tester le degré d'acculturation des candidats à ces unités lexicales, dont l'appropriation facilite la compréhension – et la rédaction – de tous types de textes, y compris les textes exigeant au plan intellectuel.

Deux corpus spécifiques pourront ainsi être ajoutés au premier. Il s'agit du corpus de lexique transdisciplinaire de type scientifique, (établi par Tutin en 2013 et enrichi en 2018), tiré du corpus d'articles scientifiques SCIENTEXT⁸. L'autre corpus de lexique transdisciplinaire a été établi par Tremblay et al. (2018) à partir de manuels scolaires québécois en français (2^e cycle du primaire). Il nous semble que l'adjonction de ces deux corpus, qui ciblent des publics de niveaux et de maturité lexicale très différents (élèves du primaire d'un côté, doctorants ou chercheurs de l'autre) permettra d'offrir un large spectre du lexique abstrait non spécifique et transversal aux disciplines. Ce réservoir abondant d'unités lexicales (dont les collocations et routines langagières) permettra en outre de mieux cibler le degré de difficulté des unités soumises au candidat.

Comment évaluer le degré de difficulté des unités lexicales ?

Comme l'analyse des résultats l'a montré, le critère de fréquence de l'apparition d'une unité lexicale s'est révélé largement insuffisant pour en déterminer avec exactitude le degré de difficulté. Deux pistes nous semblent à même de corriger cette erreur d'appréciation du degré de difficulté. D'une part, nos trois exercices portant sur le lexique (dorénavant phraséologie, synonymes et reformulations) doivent être construits rigoureusement dans le rapport que l'unité lexicale entretient avec son cotexte, afin que la possibilité d'inférer le sens de l'unité lexicale testée soit contrôlée, et ne vienne pas parasiter les résultats.

Ainsi, dans le cas de la phraséologie, le cotexte doit être suffisamment aidant pour que la difficulté ne porte pas sur la compréhension de l'unité lexicale testée, mais sur la connaissance de son usage. Dans l'exemple cité ci-dessus, la question est de savoir qu'on dit *relancer un débat* et non *réentamer un débat*, le postulat étant que tout un chacun sait ce que veut dire *relancer un débat*.

Dans le cas des synonymes, c'est bien la compréhension de l'unité lexicale qui est en jeu, le cotexte n'étant en aucun cas aidant. Comme on l'a évoqué plus haut, si je ne connais pas le mot *stigmatiser*, je serai bien incapable d'en donner le bon synonyme, ceux qui sont proposés étant tous envisageables au vu de l'énoncé.

À l'inverse, dans le cas des reformulations, c'est bien la capacité d'inférence qui est testée ici : le cotexte doit être suffisamment éclairant – et les synonymes proposés suffisamment connus – pour que le candidat infère le sens de l'unité lexicale sélectionnée.

Outre cette clarification des compétences lexicales ciblées dans chacun des exercices, l'évaluation du degré de difficulté peut être objectivée au fil des passations du test et de l'analyse des résultats. Ainsi, l'attribution initiale d'un degré de difficulté (facile, moyen, difficile) peut être corrigée *a posteriori*, pour les tests suivants. À titre d'exemple, nous savons désormais que *stigmatiser* fait partie des unités lexicales dites « difficiles ».

L'expérimentation que nous avons menée nous amène donc à revisiter certains des principes à la base de la construction de notre test ; la nouvelle mouture de ce test, fruit de cette réflexion, sera à nouveau expérimentée et nous conduira sans doute à de

nouveaux questionnements. Évaluer la compétence lexicale reste et restera sans doute une opération complexe, mais l'enjeu de cette évaluation est tel qu'il faut à nos yeux multiplier les travaux de recherche, encore trop peu nombreux dans ce champ.

NOTES

1. Projet CertiRedac, cf. [<http://lidilem.u-grenoble3.fr/axes/axe-3/projets-de-recherche-axe-3/article/certi-redac>]. Responsables du projet : Françoise Boch et Julie Sorba.
2. Ces difficultés en orthographe grammaticale se concentrent sur les phénomènes d'accord ou d'homophonie (cf. par ex. Boch *et al.*, 2012 ; David, 2014).
3. Nous prenons ici le parti de Grossmann, qui considère que l'analyse métalinguistique du lexique devient au fil du temps de plus en plus nécessaire au scripteur : « Si la capacité à analyser la manière dont fonctionne le système lexical n'est pas liée directement aux compétences communicatives les plus immédiates, elle semble de plus en plus requise, au fur et à mesure du développement de la scolarité, notamment dans les différents genres écrits scolaires puis universitaires » (2011 : 169). Cela dit, le choix de l'antonyme reste arbitraire, et pose des problèmes sur lesquels nous reviendrons.
4. Observations qui ont conduit les conceptrices du test (F. Boch & J. Sorba) à diverses manipulations visant à réduire cette erreur de lecture (mise en relief du mot « contraire » dans la consigne, déplacement de l'exercice en tête de rubrique pour éviter l'influence potentielle des deux autres consignes), mais rien n'y fait : la tendance à l'erreur d'interprétation de la consigne demeure.
5. De type : « Oh non, je me suis trompé.e ! J'avais oublié qu'il fallait trouver le contraire ! Je peux barrer et recommencer ? »
6. En revanche, on peut imaginer que « rentabilité », potentiellement proche de l'univers socio-sémantique de la « précarité », a pu attirer les candidats et favoriser l'oubli inconscient de la consigne portant sur l'antonyme, manifestement contre-intuitive. Il s'agit ici d'une simple hypothèse, non vérifiable : notre traitement statistique ne nous permet pas, à l'heure actuelle, de déterminer précisément les choix effectués par les candidats. Les seules données à notre disposition concernent le caractère exact ou faux de leur réponse.
7. À titre indicatif, les antonymes proposés par le dictionnaire de synonymes en ligne CRISCO – excellent par ailleurs – à ces verbes sont respectivement *conjurer*, *rétracter*, et *interpoler*, dont le moins qu'on puisse dire est qu'ils

ne rencontrent pas l'intuition collective, en particulier en ce qui concerne le troisième.

8. Disponible en accès libre sur [https://scientext.hypotheses.org/corpus].

RÉFÉRENCES

- Beaudet, C. (2014). Postface. *Le Discours et la langue*, 5(2), 199-204.
- Boch, F., Buson, L. & Blondel, C. (2012). Orthographe & grammaire à l'université. Quels besoins? Quelles démarches pédagogiques? *Scripta*, 16(30), 31-51 [http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/4238].
- Boch, F. & Frier, C. (dir.) (2020). *Écrire dans l'enseignement supérieur. Des apports de la recherche aux outils pédagogiques*. UGA Éditions.
- Boch, F., Sorba, J. & Bessonneau, P. (2016). Évaluer les compétences rédactionnelles. Que tester? *Le Français Aujourd'hui*, 193(2), 128-142. DOI : 10.3917/lfa.193.0127.
- Boch, F., Sorba, J. & Bessonneau, P. (2019). « Quelle conscience de mes compétences à l'écrit? ». Étude du "degré de lucidité" chez les étudiants. Dans M. Niwese, J. Lafont Terranova, M. & Jaubert (dir.), *Écrire et faire écrire dans l'enseignement postobligatoire. Enjeux, modèles et pratiques innovantes* (p. 79-95). Presses universitaires du Septentrion [https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02280128].
- Cavalla, C. (2018). Exemple d'enseignement de la phraséologie transdisciplinaire à l'aide de corpus numériques en FLE. *Lettre de l'AIRDF*, 64, 43-48 [https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02087791/document].
- Crinon, J. (2011). *Lexique et compréhension de textes - Le vocabulaire et son enseignement, ressources pour l'école primaire*. EDUSCOL [http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Dossier_vocabulaire/14/6/Jacques_Crinon_111202_avec_couv_201146.pdf].
- David, J. (2014). Les écarts orthographiques à l'entrée à l'université. *Le Français Aujourd'hui*, 185, 95-106 [https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2014-2-page-95.htm].
- Garcia-Debanc, C., Masseron, C. & Ronveaux, C. (dir.) (2014). Enseigner le lexique. *Recherches en didactiques du français*, 5.
- Garnier, S., Rinck, F., Sitri, F. & de Vogüé, S. (2015). Former à l'écrit universitaire : un terrain pour la linguistique? *Linx*, 72, 1-9 [https://linx.revues.org/1588].
- Grossmann, F., Paveau, A.-M. & Petit, G. (2005). *Didactique du lexique : langue, cognition, discours*. ELLUG.
- Grossmann, F. (2011). Didactique du lexique : état des lieux et nouvelles orientations. *Pratiques*, 149/150, 163-183 [https://journals.openedition.org/pratiques/1732].
- Laborde-Milaa, I., Plane, S. & Rinck, F. (2014). La formation aux écrits professionnels : des écrits en situation de travail aux dispositifs de formation. *Le discours et la langue*, 5(2).
- Marconi, D. (1997). *Lexical Competence*. MIT Press.
- Rinck, F. & Sitri, F. (2012). Pour une formation linguistique aux écrits professionnels. *Pratiques*, 153/154, 71-84 [https://journals.openedition.org/pratiques/1937].
- Saidane, R., Feizo, A. & Chapleau N. (2018). L'enseignement du vocabulaire transdisciplinaire, entre complexité et nécessité. *La lettre de l'AIRDF*, 64, 48-55.
- Sardier, A. (2016). Effets de la prise en compte de la dimension syntagmatique du lexique sur le développement de la compétence lexicale en début de collège. *CMLF, SHS Web of Conferences*, 27. DOI : 10.1051/shsconf/20162707016.
- Sardier, A. (2019). Favoriser les apprentissages lexicaux dans les écoles isolées : la discussion lexicale à distance au cycle 3 (9-11 ans). *Alsic*, 22(2). DOI : 10.4000/alsic.3710.
- Tremblay, O. (2009). *Une ontologie des savoirs lexicologiques pour l'élaboration d'un module de cours en didactique du lexique* (Thèse de doctorat. Département de didactique de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal) [http://olst.ling.umontreal.ca/pdf/OphelieTremblayThese2009.pdf].
- Tremblay, O. & Polguère, A. (2014). Une ontologie linguistique au service de la didactique du lexique, *CMLF, SHS Web of Conferences*, 8, 1173-1188 [https://doi.org/10.1051/shsconf/20140801383].
- Tutin, A. (2013). La phraséologie transdisciplinaire des écrits scientifiques : des collocations aux routines sémantico-rhétoriques. Dans A. Tutin & F. Grossmann (dir.), *L'écrit scientifique : du lexique au discours. Autour de Scientext* (p. 27-43). Presses universitaires de Rennes [https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01336106].
- Tutin, A. (2018). Les expressions polylexicales transdisciplinaires dans les articles de recherche en sciences humaines : retour d'expérience. Dans M.-P. Jacques & A. Tutin (dir.), *Lexique transversal et formules discursives des sciences humaines* (p. 91-112). ISTE Éditions [https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01955486].