Apprentissage du lexique et genres de discours

Stéphanie Pahud

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/3458>

DOI : [10.4000/pratiques.3458](https://doi.org/10.4000/pratiques.3458)

ISSN : 2425-2042

Éditeur

Centre de recherche sur les médiations (CREM)

Édition imprimée

Date de publication : 15 décembre 2012

Pagination : 51-65

Référence électronique

Stéphanie Pahud, « Apprentissage du lexique et genres de discours », *Pratiques* [En ligne], 155-156 | 2012, mis en ligne le 18 décembre 2017, consulté le 10 décembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/3458> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/pratiques.3458>

Apprentissage du lexique et genres de discours

Stéphanie Pahud

Maître d'enseignement et de recherche,
Ecole de français langue étrangère,
Université de Lausanne

1. Liminaires

La présente contribution entend argumenter, par le recueil d'expériences de scripteurs apprenant le français et par la présentation d'une séquence didactique orientée sur la production écrite, la nécessité de connecter l'apprentissage du lexique, minimalement défini dans une perspective sociolinguistique comme l'ensemble des lexèmes d'une communauté linguistique, à une découverte des conventions génériques présidant à la composition et à l'interprétation de tout texte.

Ce projet de contribution est né d'une réflexion que j'ai menée à l'Université de Lausanne dans le cadre d'un cours de soutien en français écrit, intitulé « Lire-écrire, aller retour », destiné à des étudiants alloglottes de niveau moyen, soit B1-B2 selon le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL), de nationalités multiples et issus de différentes filières d'études ⁽¹⁾. Ce cours est basé sur une alternance entre observation de productions écrites de genres variés et composition de textes de même nature. L'hypothèse forte qui sous-tend ce cours est que l'on apprend aussi bien à parler qu'à écrire une langue « par genres », ainsi que le formule Bakhtine dans « problème du texte » :

Le locuteur reçoit [...] outre les formes prescriptives de la langue commune (les composantes et les structures grammaticales), les formes non moins prescriptives pour lui de l'énoncé, c'est-à-dire les genres du discours – pour une intelligence réciproque entre locuteurs ces derniers sont aussi indispensables que les formes de langue. Les genres du discours, comparés aux formes de langue, sont beaucoup plus changeants, souples, mais, pour l'individu parlant, ils n'en ont pas moins une valeur normative : ils lui sont donnés, ce n'est pas lui qui les crée. C'est pourquoi l'énoncé, dans sa singularité, en dépit de son individualité et de sa créativité, ne saurait être considéré comme une combinaison absolument libre des formes de langue. (Bakhtine 1984 : 287)

(1) Pour exemple, les apprenants du groupe auquel j'ai proposé l'activité relative au genre « déclaration d'amour » présentée au point 5, provenaient de 9 pays différents : la Suisse, l'Espagne, la Grèce, la Russie, la Pologne, la Roumanie, les USA, la Chine et la Corée.

Dans la perspective linguistique qui est la mienne, je retiens des genres la définition de Bronckart dans *L'acquisition des discours*, à savoir « *formes communicatives* historiquement construites par diverses formations sociales, en fonction de leurs intérêts et de leurs objectifs propres ; genres de la sorte socialement “indexés” et qui sont plus largement [...] à la fois producteurs et produits de modalités spécifiques d’élaboration des connaissances » (1996 : 56). Comme le souligne ailleurs Bronckart, aucun texte ne peut être produit en dehors de ces « formes communicatives » qui induisent des « décisions discursives » particulières :

Chaque texte étant façonné avec les ressources d’une langue maternelle donnée, relevant d’un genre déterminé, et ayant une organisation interne qui articule divers types de discours et mobilise un ensemble d’opérations de textualisation, il en découle que les modalités de présentation des savoirs dans les textes sont nécessairement marquées par les propriétés particulières du genre choisi, par les règles d’organisation textuelle adoptées, ainsi que par les formes de grammaticalisation propres à la langue utilisée. (2007 : 29)

Ainsi qu’explicité par Bakhtine, les décisions lexicales font partie au premier plan de ces « décisions discursives » contraintes par les genres :

Lorsque nous choisissons un mot, au cours du processus d’élaboration d’un énoncé, nous ne le prenons pas toujours, tant s’en faut, dans le système de la langue, dans la neutralité *lexicographique*. Nous le prenons habituellement dans d’autres énoncés, et, avant tout, dans des énoncés qui sont apparentés au nôtre par le genre, c’est-à-dire par le thème, la composition et le style : nous sélectionnons les mots selon les spécificités d’un genre. (Bakhtine 1984 : 294⁽²⁾)

Pensé sur la base de ces présupposés théoriques, le cours « Lire-écrire, aller retour » propose un apprentissage du français à partir de l’observation de pratiques discursives variées, sous-tendues par des codifications socioculturelles propres. Les étudiants sont invités à mettre à profit les ressources lexicales, syntaxiques, énonciatives, pragmatiques et rhétoriques d’extraits littéraires, d’articles de journaux, d’annonces publicitaires, de textes instructionnels, etc., pour découvrir comment décrire, raconter, expliquer et argumenter de manière efficace, en choisissant un plan de texte et un registre de langue adaptés à une cible et une visée communicationnelle particulières. La suite de cette contribution aura pour dessein de relater la mise en place dans le cadre de ce cours de deux types d’activités de production écrite permettant de répondre au besoin de stimulation de la compétence lexicale des apprenants de français langue étrangère.

2. Compétence lexicale et « plurilinguisme endolingue »

La pratique du cours « Lire-écrire, aller retour » m’a fait prendre conscience que l’une des difficultés pour les apprenants était de devenir « plurilingues » en français comme dans leur langue première, à savoir de posséder plusieurs registres discursifs (par métaphore « des » langues dans « la » langue) et de pouvoir en changer aisément pour s’adapter à des cadres sociaux et communicationnels variés, sous peine de vivre des situations de « ratage » communicationnel :

La langue française n’est pas une langue homogène. Il y a des français dans le

(2) Traduction proposée par Adam (2011 : 16), revue par Tylkowski-Ageeva, dans son mémoire de spécialisation en sciences du langage, soutenu en 2003 à l’Université de Lausanne.

français, qui sont des langues de spécialité, des langues liées aux classes d'âge – les adolescents ont une langue à eux : ils parlent même plusieurs langues dans la langue – et nous-mêmes, si nous ne parvenons pas à parler plusieurs langues dans la langue française, nous sommes handicapés dans la circulation sociale. Si je continue à parler comme un professeur d'Université quand j'ai telle ou telle activité sociale, je suis un summum de ridicule, une aberration vivante ; heureusement qu'on est plurilingue dans sa langue. (Adam 2010 : 19)

Il m'est par ailleurs apparu que l'une des barrières principales à une gestion harmonieuse de ce « plurilinguisme endolingue » était l'appropriation du lexique, insuffisamment présenté par les enseignants et dans les manuels comme constitué de sous-ensembles rattachés aux multiples variétés de français existantes, ces dernières étant souvent amalgamées sous l'étiquette trompeuse « le français » :

D'évidence, le français, tel qu'il est scolairement enseigné/appris, n'est pas la langue française, il n'en est qu'une variété, celle qui est perçue, non seulement par l'ensemble des francophones mais aussi par nombre de non francophones, comme étant plus légitime que ses autres variétés, qu'elles soient historiques, dialectales, sociolectales, technoslectales ou idioslectales. Et ce n'est que par métonymie ("la partie pour le tout") que le français, tel qu'il est scolairement entendu, peut être considéré comme un synonyme de la langue française. (Besse 2001 : 39)

Les quatre témoignages d'apprenants de niveau A2-B1 qui suivent, récoltés à l'occasion de la rédaction d'une biographie langagière⁽³⁾ orientée sur le rapport de ces derniers aux différentes langues qu'ils étaient amenés à pratiquer dans leur quotidien, font état des limitations rencontrées en termes de performance lexicale en français⁽⁴⁾ :

- 1 En générale il me manque toujours des mots dans toutes les langues que je parle. En suédois, ce sont les mots de droit, que j'étudie tous les jours à l'université en français. En français ce sont des mots de vie à la maison, puisque j'habite seule et ne parle donc pas de ces choses avec quelqu'un. J'ai toujours été bonne en anglais, mais dans cette langue il me manque le plus de mots. Je ne le parle pas dans ma vie de tous les jours, et tout mon apprentissage de langue s'oriente vers le français. En retournant en Suède cette tendance va s'équilibrer puisque j'entendrai et parlerai plus d'anglais que du français.
- 2 Maintenant, après deux ans et demi d'études académiques du français, j'ai un niveau de français qui me permet d'accéder à une perception de la langue et de la culture que j'ignorais au début des mes études. Parfois, je suis étonnée de mes découvertes, parce qu'elles sont tellement enrichissantes d'une part et parce que je les ignorais d'autre part. Un bel exemple pour cela sont les expressions très idiomatiques en allemand qu'on ne peut même pas dire et encore moins traduire en français. Par exemple, le verbe allemand « aussehen » (« to look » en anglais) ou les nombreuses expressions en allemand liées au mot « Grüße » : « jemanden grüßen, liebe Grüße, viele Grüße » etc. Mais il y a ces exemples aussi dans l'autre sens. Surtout dans la lecture de textes littéraires ou journalistiques, je rencontre parfois

(3) La biographie langagière peut être définie comme la mise en discours, monologique ou interactionnelle, orale ou écrite, par un apprenant de ses différentes expériences d'appropriation d'une ou de plusieurs langues secondes, de ses représentations des langues en question et de sa pratique propre de ces dernières, ainsi que des aménagements identitaires engagés pendant et/ou après le processus d'acquisition. La biographie langagière est depuis 2005 au cœur des réflexions du GREBL (Groupe de Recherche sur les Biographies Langagières, URL : http://www.unil.ch/fle/page81831_fr.html).

(4) Je reproduis ces extraits sans modification syntaxique ou orthographique.

des structures syntaxiques qui sont difficiles à comprendre. De même, il y a des expressions en français qui n'existent pas en allemand, comme le mot « enjeu », et je ne peux pas cesser de demander à des francophones de m'expliquer leurs sens.

- 3 Depuis mon arrivée en Suisse, la communication, les études, les relations et même mes idées sont devenus un défi. Se communiquer en utilisant une langue étrangère c'est toujours difficile, parce-qu'on connaît pas toujours l'argot ou les expressions familiaires. À l'université, presque tous les cours sont en français. Avec mes copains d'échange je parle en français et en anglais. Mes pensées viennent en espagnol, naturellement – c'est ma langue maternelle. C'est un mélange étrange, ce qui me fait avoir une confusion dans mon esprit. Maintenant je rêve en espagnol, je pense en français et je parle le fragnol !
- 4 Ma langue maternelle est l'anglais : donc, je fais presque tout en anglais. Je pense, j'écris, je sens, je crie, j'aime, je mange, je rigole ... alors, ma vie habituelle est en anglais, et c'est dans cette langue que je comprends mieux et que je m'exprime mieux. Mais, même si j'associe presque tout avec l'anglais, ce n'est pas la seule langue dans ma vie. Ma famille est Grecque. Donc, il y a les mots grecs que je connais, même si je ne parle pas le grec assez bien. Surtout, les mots grecs, pour moi, sont associés à la bonne nourriture de ma mère et mes grands-mères : les plats grecs (mon plat préféré est « spanakopita »), et, bien sûr, les desserts grecs ! Aussi, quand je pense au Pacques, et tout les choses religieux dans ma vie, elles sont grecques parce que ma famille est orthodoxe grecque, et donc tous les services et traditions sont grecs. Le grec me fait souvenir de ma famille ; mes grands-parents ne parlent que le grec. Ensuite, mes souvenirs de jeunesse sont remplis avec le grec, et toutes les personnes grecques qui construisent ma famille. Spécifiquement, quand je fais un achat, il y a une expression qui veut dire « heureux achat », une expression que je n'ai pas entendue sauf en grec, et par conséquent, je dis cette expression seulement dans cette langue.

Les témoignages qui précèdent mettent clairement en rapport lexique, situations discursives et genres. Le premier extrait témoigne de la conscience de l'apprenant du conditionnement générique de la mise en mots, puisque ce dernier déplore que lui fasse défaut dans sa langue maternelle des mots du lexique juridique, dans sa langue seconde des mots « de la vie de tous les jours ». En observant que les expressions idiomatiques d'une langue ne trouvent pas de traduction littérale dans une autre et que ne pas connaître l'« argot » et « les expressions familiaires » d'une langue en limite contextuellement la pratique, les auteurs du deuxième et du troisième extraits focalisent l'attention sur le conditionnement culturel de la mise en mots. Le quatrième extrait atteste quant à lui, au travers de l'exemple du syntagme « heureux achat » perçu comme « spécifiquement » grec, de ce que son auteur assimile l'opération de mise en mots non pas à un simple « étiquetage », mais, comme théorisé notamment par Szende, à un découpage particulier de la réalité, propre à une langue et à une culture données :

Lieu de l'irrégularité et de l'hétérogénéité, et particulièrement exposé aux évolutions de la société, le lexique se construit au gré des variations du réel. Aussi, on le considère comme l'élément porteur par excellence du culturel dans la langue et on s'en sert pour accéder aux représentations mentales, plus difficilement observables au niveau grammatical. Le lexique, c'est le mot mais c'est aussi toutes les manières de parler au sein de chaque communauté, les façons d'employer les mots, les manières de raconter, d'argumenter ou de séduire, autrement dit : les habitudes discursives qui sont des lieux de construction, de modification et disparition de représentations. Il existe dans chaque culture des situations ritualisées et chaque langue dispose de son stock lexical et de son potentiel combinatoire spécifique. (Szende 2010b : 195)

Globalement, ces quelques témoignages m'ont confortée dans l'idée que l'opération de mise en mots ne pouvait être dissociée de l'opération de textualisation et que l'acquisition du lexique devait impérativement être « connectée » aux tâches de lecture et d'écriture de textes de genres variés afin de développer la compétence lexicale des apprenants et de leur permettre d'être « plurilingues » dans leur langue seconde comme dans leur langue première. L'analyse des représentations des apprenants m'a également encouragée à recourir une nouvelle fois à un recueil de biographies langagières pour stimuler leur prise de conscience du rapport entre appropriation du lexique et épanouissement identitaire au sein d'une nouvelle culture.

3. Recueil de biographies langagières

En lien avec une séance intitulée « argumenter un point de vue », j'ai donné aux apprenants pour consigne de témoigner de leur parcours d'apprentissage du lexique dans un texte de 200 à 500 mots, en partant de la citation suivante :

Qu'on parle ou qu'on écrive, choisit-on vraiment ses mots ? Ne viennent-ils pas « naturellement », par voie réflexe ? En rester à cette illusion serait dangereux pour qui veut utiliser les termes les plus adaptés à une situation de communication et à un type d'écrit. (Peyroutet 2004 : 80)

L'introduction de cette activité métalinguistique ne visait évidemment pas à transformer les étudiants en apprentis-sociolinguistes ou en lexicologues, mais simplement à m'ouvrir un accès à leurs représentations de leur trajectoire d'appropriation du lexique français tout en leur permettant en retour de conscientiser et de questionner ces représentations afin d'en tirer éventuellement de nouvelles stratégies d'acquisition/apprentissage répondant à leurs besoins spécifiques.

Ma première hypothèse était que chacun pourrait prendre conscience dans un premier temps d'une éventuelle attraction préférentielle entre le genre des divers discours (écrits ou oraux) qu'il était amené à produire et le degré d'attention qu'il prêtait au lexique pour ces diverses productions. Ma seconde hypothèse était que cette démarche réflexive l'amènerait dans un deuxième temps à envisager l'apprentissage d'une langue comme l'acquisition non pas d'« un système de formes élémentaires (de symboles linguistiques), assurant un *minimum* de compréhension dans la communication courante » mais d'une « conception du monde, voire [d']une opinion concrète [garantissant] un *maximum* de compréhension mutuelle dans toutes les sphères de la vie idéologique » (Bakhtine 1997 : 95-96) et à prendre conscience que ses choix lexicaux étaient un mode d'expression de son identité socioculturelle.

Cette activité m'a permis de récolter 24 productions textuelles dont j'ai choisi d'extraire tous les passages me paraissant autoriser un questionnement plus ou moins direct de la pertinence de l'apprentissage conjoint du lexique et des genres de discours ⁽⁵⁾ :

- 1 [...] le problème est que très souvent on ne comprend pas le mot de la langue étrangère même si on sait sa signification. Je veux plutôt dire qu'on ne le sent pas. Les mots étrangers ne sonnent pas comme les mots de la langue maternelle. A cause de ça c'est parfois difficile à estimer si ce mot est approprié ou pas à une situation de communication donnée. Donc ce peut engendrer les mal-entendus.
- 2 En anglais, j'ai beaucoup de tendances linguistiques. J'ai mes dictons préférés, un

(5) Je reproduis ces extraits sans modification syntaxique ou orthographique.

vocabulaire extensif, et je connais l'argot et les phrases courantes. En français, d'autre part, ce n'est pas le cas. [...] Le défi véritable est quand je voudrais utiliser, de l'anglais, mes dictons préférés, mon vocabulaire extensif, ou l'argot et les phrases courantes que je connais. Je pense que je ne réussis pas à utiliser toujours les termes les plus adaptés à une situation de communication ou un type d'écrit, mais pas à cause d'utilisation de mots par voie réflexe et sans contemplation. Dans la plupart des cas, je pense bien aux mots que je choisis. D'habitude, quand j'ai mal à dire exactement ce que je veux, c'est en résultat d'une faiblesse en tant qu'une française étrangère – les phrases courantes et culturelles sont souvent les plus difficiles à apprendre – ou car la même phrase ou idée anglaise n'existe pas en français.

- 3 J'ai remarqué [...] que j'utilise les mots que j'apprends quand j'ai commencé à apprendre le français plus que les mots que j'ai appris récemment. Le problème est que je ne sais pas si je les utilise au bon moment parce que cet on peut seulement faire ça quand on parle couramment la langue. Je pense que quand je parle le français il sonne bizarre à des mots que j'utilise. Il est spécialement difficile quand je parle avec les jeunes comme moi. Ils utilisent beaucoup d'argot quand ils parlent et il est très dur de leurs entendre et de parler avec ils parce que les mots qu'ils utilisent je ne peux pas trouver dans le dictionnaire tout le temps.
- 4 Lorsque l'apprentissage du français, j'ai découvert que certaines des erreurs que je fais ne peut pas être expliqué. Les mots ou structures sont incorrects, non pas parce que d'une règle explicable, mais parce que les francophones les entendre et de savoir qu'ils ne sonnent pas correct. Je n'ai pas la compétence de dire ce qui semble correct n'est pas quelque chose qui peut vraiment être enseigné. Au lieu de cela, je dois noter la bonne forme, et de stocker ces mots côté pour l'avenir quand j'ai besoin de les utiliser à nouveau.
- 5 [...] il est temps de chercher des méthodes de sorte que l'on puisse améliorer l'utilisation de l'ensemble d'une langue étrangère. En regardant des films en version originale, les gens peuvent mieux comprendre les paroles entre les locuteurs natifs ; en lisant des livres dans une langue étrangère, il est plus facile de retenir des tournures d'après les contextes ; en habitant dans le pays où les gens parlent la langue que l'on apprend, on aura plus de possibilités de se pénétrer de la vie de ce peuple et de connaître mieux la culture qui se cache derrière cette langue.
- 6 Ici à Lausanne je me sens comme un enfant qui apprend parler : d'abord on écoute attentivement et essaye à comprendre ce que les gens disent. Petit à petit, on ose articuler les nouveaux mots et on s'intègre à la société. En résumant, la base de l'école est utile et importante, mais après la scolarité il faut acquérir l'emploi quotidien. Et quand on est dans une région où tous les gens parlent la langue qu'on est en train d'apprendre, tout à coup, les mots viennent naturellement et on est surpris du vocabulaire qu'on utilise.
- 7 [...] à mon avis, c'est important qu'on apprenne aussi l'orthographe des mots et pas seulement l'utilisation orale. Pour moi, c'est inutile d'apprendre les mots à écrire si je ne peux pas les utiliser dans une situation communicative et aussi à l'envers. J'ai besoin beaucoup d'exercices pour apprendre des mots nouveaux. C'est la raison pour laquelle je trouve que c'est important qu'on recopie les mots, qu'on se laisse dicter les mots, qu'on prononce les mots, qu'on fait des cartes avec des mots, qu'on lit les mots, et cætera. On doit s'exercer avec les mots aux occasions différentes et on doit entendre, voir et aussi dire les mots. On doit vivre la langue.
- 8 Afin qu'un jour je réussirai d'utiliser les termes les plus adaptés à une situation de communication et à un type d'écrit, j'essaie actuellement de noter en classe les ex-

pressions fréquentes dans un petit cahier français. En outre, j'ai acheté un livre facile à lire en français. Une autre méthode pour améliorer mon français, c'est d'écouter la radio en français sur mon téléphone mobile, quand je suis dans le métro ou le train. En outre parfois, je regarde à un film français le soir. Grâce à ces méthodes de formation, j'espère qu'un jour je convertirai mes expressions orales et écrites, actuellement encore un peu banales, dans un français plus élevé.

- 9 Au début de mon apprentissage, la langue française me paraissait comme une toile d'araignée. D'abord je me suis concentrée sur les petites connexions entre les mots ainsi que sur les détails. Mais le sens général manquait. J'étais nerveuse à cause que j'ai souvent fait des erreurs qui sont assez simple. J'ai eu besoin de temps pour choisir mes mots et j'ai voulu tout comprendre. Pour moi, le monde francophone était complexe et j'avais peur des mots inconnus. J'étais confortable à utiliser les mots que j'ai connu vraiment bien mais ces mots étaient assez limités. C'est dangereux avec les nouvelles situations et avec les nouveaux types d'écrits. Parler n'est pas comparable à écrire des textes. Pour les écrits académiques, le vocabulaire correct est indispensable. En conséquence, il est facile d'exprimer le contraire de ce que l'on voulait dire. Il est nécessaire d'adapter son vocabulaire au contexte et au type d'écrit que l'on doit produire.
- 10 Quand je suis arrivée à Lausanne, franchement, je ne savais pas du tout bien parler le français, outre la syntaxe, c'était notamment le vocabulaire qui me manquait. J'ai vraiment constaté qu'il faut du courage pour parler avec les francophones, mais aussi que c'est la meilleure méthode pour acquérir un vocabulaire quotidien. La peine que j'éprouve à m'exprimer dépend aussi de la circonstance de la communication. Si je suis en train de parler avec une personne inconnue ou peu connue, qui me regarde et qui attend déjà impatientement une (bonne) réponse, je me sens stressée. D'une part je dois répondre vite et je dois trouver les mots qui conviennent le mieux. J'hésite à parler librement, par conséquent je bégaye quelque chose, plein de fautes qui est incompréhensible. C'est différent quand je bavarde avec une amie, avec un étudiant non francophone ou avec mon partenaire tandem. Je n'ai pas toujours besoin de choisir les mots, ils viennent souvent par voie réflexe comment Peyroutet l'explique. On peut comparer cela avec la langue maternelle : en Suisse-allemande, je ne réfléchis par vraiment quel mot suit le prochain. Les mots coulent d'une manière automatique et naturelle. En ce qui concerne les textes : je partage l'avis de Peyroutet, qu'on ne peut pas faire confiance à la voie réflexe si on veut utiliser des mots bien choisis.
- 11 [...] sans apprendre le vocabulaire on n'est pas capable à s'exprimer dans la langue cible. Sans apprendre les structures et les termes adaptés on est non plus capables à s'exprimer d'une façon compréhensible. Pour y aller encore plus loin, on a par outre besoin de savoir les différents types de texte et leur structuration pour être capables à rédiger des textes adaptés. Un/e journaliste doit savoir comme on rédige un article comme un/e étudiant/e doit savoir comme on rédige une mémoire.
- 12 [...] c'est valable à l'oral et à l'écrit, le réflexe dépend de la personne à laquelle on parle (c'est la copine ou monsieur le directeur), de l'endroit (à la discothèque ou dans un cours pendant un travail de groupe) et pour finir aussi des circonstances en général : quand je m'occupe d'une copine en difficulté par exemple, je vais bien choisir les mots car elle est très touchée. Mais quand je me trouve dans une dispute ou une discussion, c'est moi qui vais être touché et submergé avec des sentiments forts, dans ce cas-là, souvent on réfléchit moins.
- 13 J'ai observé pendant mon apprentissage du vocabulaire français qu'il est plus facile d'apprendre le français en parlant et en échange avec des personnes qui ont le français comme langue maternel. (On fait confiance que les mots besoins vien-

ment naturellement). La facilité devient du rapport qu'on fait, si on apprendre un nouveau mot. Ça veut dire qu'on apprend tous les mots dans un contexte ou une situation qui on le permet de se souvenir à quelque chose de réel, une action passée. Donc on apprend le vocabulaire par une liste de mots, cette relation manque. C'est la raison pour laquelle c'est plus difficile de se rappelle aux mots d'une liste. Par contre je peux dire, basé à mon expérience, que c'est vraiment difficile de parle au début. La formulation des phrases utilise beaucoup de concentration. Un peu de connaissance de grammaire et de vocabulaire, appris par des livres, apparaît comme très utile. Par conséquence on a une base à laquelle qu'on peut se servir. L'apprentissage du vocabulaire par les listes a encore un autre avantage. On apprend beaucoup des différents mots entour d'un thème. Si on apprend le vocabulaire en parlant, on utilise toujours les mêmes mots alors que les listes de mots aident d'élargir et de spécifier le vocabulaire.

- 14 Dans mon expérience de l'apprentissage du vocabulaire français, je constate que j'ai tendance de choisir mes mots avec soin quand je parle ou écrire. La raison de ça est que je pense que c'est importante d'utiliser les mots et les phrases qui est approprié pour chaque situation. Par conséquent, quand je parle en français avec mes colocataires et amis qui a l'âge similaire à moi, j'utilise l'argot et la langue familière, mais quand je parle avec les gens qui sont plus âgés que moi ou les figures d'autorité, par exemple, je parle de français plus politesse. Quand j'utilise la langue – *i.e.* les mots et phrases – appropriés, je me sens plus « français ».
- 15 Je trouve que quand je parle le français, je veux parle vite comme je parle l'anglais et puis je fais beaucoup d'erreurs. Mes erreurs sont grammaticalement correcte, mais ils ne sont pas correcte parce qu'ils ne sont pas les mots que les francophones native utiliseraient.

4. Analyses des données biographiques

Trois dimensions essentielles ressortent des extraits qui précèdent : les modalités d'apprentissage du lexique ; le paramètre générique de la maîtrise de ce dernier ; la contribution de sa maîtrise à un épanouissement identitaire.

Concernant les modalités d'apprentissage du lexique, plusieurs apprenants mettent en évidence le fait que la construction de leur compétence en français passe non seulement par des enseignements « institutionnalisés », mais aussi par des occasions « naturelles » de se socialiser. L'apprenant n°6 se compare à « un enfant qui apprend à parler » : « D'abord on écoute attentivement et essaye à comprendre ce que les gens disent. Petit à petit, on ose articuler les nouveaux mots et on s'intègre à la société ». Il constate par ailleurs que si « la base de l'école est utile et importante », « après la scolarité il faut acquérir l'emploi quotidien ». L'apprenant n°13 fait quant à lui le bilan des avantages et des inconvénients d'un apprentissage du lexique « par liste » par rapport à un apprentissage « naturel » : si un apprentissage par liste bloque la relation du mot à « quelque chose du réel » ou à « une action passée » qui en faciliterait la mémorisation, il permet en revanche « d'élargir et de spécifier le vocabulaire » alors que « si on apprend le vocabulaire en parlant, on utilise toujours les mêmes mots ». Les apprenants n°1, n°4 et n°15 mettent en évidence un autre point intéressant, la différence entre les « règles » apprises théoriquement, qui permettent de connaître le sens « en langue » des mots, et les « régularités » lexicales constatées dans les pratiques effectives qui ne peuvent s'acquérir que de manière empirique, par imitation des natifs, et dont la méconnaissance fait obstacle à une utilisation « appropriée », « faisant sens » en discours : « très souvent, on ne comprend pas le mot de la langue étrangère même si on sait sa signification. Je veux plutôt dire qu'on ne le sent pas. Les mots

étrangères ne sonnent pas comme les mots de la langue maternelle » ; « j'ai découvert que certaines des erreurs que je fais ne peut pas être expliqué. Les mots ou structures sont incorrects, non pas parce que d'une règle explicable, mais parce que les francophones les entendre et de savoir qu'ils ne sonnent pas correct » ; « Mes erreurs sont grammaticalement correcte, mais ils ne sont pas correcte parce qu'ils ne sont pas les mots que les francophones native utiliseraient ».

La plupart des apprenants manifestent leur conscience du paramètre générique de la maîtrise du lexique. L'apprenant n°2 constate que son répertoire discursif est nettement plus étendu en anglais, sa langue première, qu'en français : « en anglais, j'ai beaucoup de tendances linguistiques. J'ai mes dictons préférés, un vocabulaire extensif, et je connais l'argot et les phrases courantes. En français, d'autre part, ce n'est pas le cas ». L'apprenant n°3 fait état de sa difficulté à parler avec une catégorie sociale particulière de locuteurs, les jeunes : « Il est spécialement difficile quand je parle avec les jeunes comme moi. Ils utilisent beaucoup d'argot quand ils parlent et il est très dur de leur entendre et de parler avec ils parce que les mots qu'ils utilisent je ne peux pas trouver dans le dictionnaire tout le temps ». Cette remarque indique une conscience claire chez cet apprenant de l'existence de sociolectes, comprenant pour certains des termes propres à une communauté restreinte, non attestés « en langue » et ne pouvant s'acquérir qu'au contact de la communauté en question (ou de ses productions). L'apprenant n°5 thématise quant à lui la nécessité de trouver des moyens pédagogiques permettant de donner une vision de « l'ensemble d'une langue étrangère ». Il thématise également le rapport indissociable entre langue et culture : « en habitant dans le pays où les gens parlent la langue que l'on apprend, on aura plus de possibilités de se pénétrer de la vie de ce peuple et de connaître mieux la culture qui se cache derrière cette langue ». L'apprenant n°9 pointe une asymétrie entre maîtrise orale et maîtrise écrite du lexique : « parler n'est pas comparable à écrire des textes. Pour les écrits académiques, le vocabulaire correct est indispensable. En conséquence, il est facile d'exprimer le contraire de ce que l'on voulait dire. Il est nécessaire d'adapter son vocabulaire au contexte et au type d'écrit que l'on doit produire ». Les apprenants n°11 et n°12 parlent tous deux de l'importance des « circonstances » de communication. L'apprenant n°11 développe cette question des « circonstances » en évoquant différents « types de textes » : « on a par outre besoin de savoir les différents types de texte et leur structuration pour être capables à rédiger des textes adaptés. Un/e journaliste doit savoir comment on rédige un article comme un/e étudiant/e doit savoir comment on rédige une mémoire ». Pour développer le constat de l'apprenant n°7, « on doit vivre la langue », de nombreux apprenants ont ainsi conscience qu'ils doivent « vivre les mots ».

Ces divers témoignages me semblent justifier l'ouverture d'une réflexion sur l'intégration dans l'enseignement du lexique des nouveaux supports de communication, comme le *tchat*, les sms, les forums ou les blogs, souvent considérés comme des vecteurs de « relâchement » du niveau de langue, syntaxique et/ou lexical, mais constituant de fait autant de sources de diversification des écrits et d'occasions conjointes d'intégration dans la culture francophone. Ce constat pourrait également favoriser le développement d'outils pédagogiques visant à autonomiser les apprenants, comme le *dictionnaire contextuel* proposé par Montredon (2005), par exemple, visant à saisir « un répertoire langagier en mouvement » et à faire émerger un français vernaculaire :

[...] un des rôles de l'école est de susciter des interrogations chez les apprenants et d'y répondre en utilisant leurs propres moyens, interrogations dont au moins une partie devrait porter sur l'expérience issue des événements langagiers surve-

nus en dehors de l'institution. Le Dictionnaire nous rappelle que l'apprenant est aussi en quelque sorte un ethnographe [...]. (Py 2005 : 14)

L'apprenant n°8 semble avoir adopté de lui-même une telle stratégie : « Afin qu'un jour je réussirai d'utiliser les termes les plus adaptés à une situation de communication et à un type d'écrit, j'essaie actuellement de noter en classe les expressions fréquentes dans un petit cahier français ».

Pour ce qui est du lien entre maîtrise du lexique et épanouissement identitaire, il est explicitement thématisé par l'apprenant n°14 : « Quand j'utilise la langue – *i.e.* les mots et phrases – appropriés, je me sens plus “français” ». Ce dernier extrait prouve que l'introduction d'activités réflexives dans l'enseignement permet aux apprenants de se construire une représentation de la langue qu'ils tentent de s'approprier, de ses usages, mais aussi des représentations de leurs interlocuteurs qui seront déterminantes en termes de jugement de « normalité » :

Les normes de genre sont plurielles et les injonctions ou les interdits sont remplacés par l'adéquation à la situation moins contraignante. [...] En dernière instance, c'est l'appréciation des récepteurs qui aura le dernier mot ». (Branca-Rosoff 2007 : 116)

Le sentiment d'appartenance à une culture donnée ne peut naître que du sentiment de reconnaissance des autres membres de cette culture. Si l'on peut considérer que la maîtrise du lexique est source d'épanouissement identitaire, c'est en ce sens que la gestion harmonieuse de ses sous-ensembles, de ses différents registres, permet aux apprenants d'être jugés « adéquats » dans les différentes situations sociodiscursives dans lesquelles ils sont amenés à interagir et, à cette condition, d'obtenir le statut de locuteur francophone « ratifié ».

J'ajouterai pour terminer que l'introduction d'une activité métalinguistique comme la biographie langagière permet globalement aux apprenants de mieux tolérer les « ratés » de leur communication, notamment au travers du partage de leurs expériences. Elle leur permet également de conscientiser le processus de construction de sens ainsi que de modifier leurs hypothèses (conscientes ou non conscientes) d'appropriation.

5. Proposition de séquence didactique

Si le cours « Lire-écrire, aller retour » me permet ponctuellement, par le biais de la pratique de la biographie langagière, d'inciter les étudiants à procéder à un retour réflexif sur leur trajectoire d'apprentissage, il me permet surtout de mettre à l'épreuve régulièrement l'efficacité d'un apprentissage du lexique intégré à une approche générique de la mise en texte. Je rendrai compte dans les lignes qui suivent d'une séquence didactique me semblant montrer les apports de cette démarche.

Cette séquence didactique, que j'ai intitulée « déclarer sa flamme », vise à faire découvrir aux étudiants le genre de la déclaration d'amour. Trois éléments m'ont amenée à retenir ce genre, peu attendu en milieu académique. Premièrement, la déclaration d'amour connaît des déclinaisons aussi bien orales qu'écrites et littéraires que populaires, ce qui permet de proposer un corpus de textes variés. Deuxièmement, l'expression des sentiments amoureux répond à un besoin social aussi bien qu'à une préoccupation individuelle, comme en témoigne l'extrait suivant de biographie langagière :

[...] je me sens souvent gêné en français, et j'ai la sensation d'apparaître stupide

et pas très subtil. Alors si je veux que quelqu'un me trouve intéressant, je parle anglais avec eux, si je peux. [...] Je ne peux pas regarder facilement les émissions en français s'ils étaient originalement en anglais. *Friends* est presque impossible pour moi. Il me paraît tellement mieux en anglais que c'est vraiment difficile de le regarder en français. Mais je regarde quand même deux sur trois épisodes en français parce que cela me fait du bien. D'une autre part, je ne peux plus regarder les films français en anglais, ni avec de sous-titres, cela me gêne trop. [...] **Je peux dire « je t'aime » en français mais cela me touche peu. Bizarrement, quand ma copine me le dit en français c'est autre chose, je suis ému. Je ne peux pas parler français au lit, cela serait vraiment trop drôle.** (Apprenant australien, « Lire-écrire, aller retour », printemps 2010)

Enfin, la rédaction d'une déclaration d'amour me semble prompte à stimuler la créativité textuelle des apprenants.

Pour tester l'impact de la découverte d'un panel de textes sur la production propre des apprenants, j'ai choisi de commencer la séquence didactique en leur demandant de rédiger, sans aucune information préalable, une lettre d'amour en tentant d'intégrer toutes leurs ressources (stylistiques, syntaxiques, lexicales) en la matière. Pour que l'exercice soit moins perturbant, j'ai offert aux étudiants la possibilité d'écrire une lettre d'amour destinée à l'un des objets préférés de leur quotidien. J'ai par ailleurs proposé aux apprenants qui ne se sentaient pas capables de réaliser un texte structuré de lister tous les mots, toutes les expressions, toutes les phrases-types et toutes les images se rapportant à la déclaration d'amour leur venant à l'esprit. Suite à cette rédaction préalable, j'ai consacré deux séances à la découverte du genre. Après une brève introduction théorique dans laquelle j'ai notamment résumé la théorie des faces d'Erving Goffman (pour discuter de la présentation de la déclaration d'amour comme un acte particulièrement « menaçant ») et questionné l'hypothèse selon laquelle « je t'aime » serait un performatif, les étudiants ont pu lire et analyser deux chansons d'amour françaises, une scène de théâtre, une lettre anonyme ainsi qu'une parodie médiatique. Ils ont par ailleurs dû lister les mots d'amour de leurs langues premières respectives et les comparer avec une liste de mots français que je leur ai proposée. A l'issue de ces deux séances, j'ai finalement demandé aux apprenants d'écrire une seconde déclaration d'amour, l'idée étant de comparer les versions antérieure et postérieure à la découverte en classe du genre. Là encore, pour que l'exercice soit moins perturbant et pour amener les étudiants à prendre du recul par rapport à leur production, je leur ai proposé de légender un dessin humoristique (cf. page suivante).

A titre d'illustration, je rendrai compte ici de l'analyse de l'une des neuf paires de copies que j'ai pu récolter. Voici les deux versions de la déclaration d'amour produite par une apprenante russe :

1. Chère téléphone portable,

Tu es mon grand amour. Tu es toujours avec moi, pendant les jours chauds et les nuits froides. Ton présence et incomparable avec rien d'autre. Avec toi, je sais que je pouvais savoir tout, quand mes amis ne sont pas là pour moi, tu es. Tu es toujours ici pour moi. Avec moi. Quand tu es proche, je crois que je peux toucher le ciel, les nuages ! Je dois prendre soin de toi, parce que quand ta batterie est « morte », notre amour est morte aussi. Mais je ne peux pas penser à ça car mon cœur pleurera. Tu prends soin de moi aussi, quand je besoin d'inspiration, tu m'aide. Tu es mon lien avec le monde. Chéri, ne me quitte jamais. Je t'aime.

Anna

Mon chéri, mon ange, chouchou

L'AMOUR

« Imaginez les déclarations d'amour que pourraient s'écrire les deux personnages de ce dessin humoristique, visiblement à court de mots. Choisissez de vous mettre dans la peau de l'homme ou de la femme et rédigez un texte d'environ 250 mots ».

Mix et Remix, *Gags*, 2011, Paris, Les Cahiers dessinés, p. 15.

2. Mon amour,

Il n'y a aucune combinaison de mots que je pourrais mettre sur ce papier, me je pourrais essayer pour ton cœur. Mon cœur saute un battement quand nos regards se croisent.

Quand ton main caresse mon main, je sens que je j'ai aucun problème. Tu me fais me sentir comme une femme quand tu me prends dans tes bras forts et me tenir fortement, comme un homme devrait tenir sa femme.

Si je pouvais comparer notre amour avec quelque chose, ce serait comme un ours en peluche – il m'a étreint toute la nuit. Comme le soleil – qui me fait sourire. Comme les étoiles tombants, pendant une nuit sans nuages – belles et rares. Comme une rose – fait mal quand on touche les épines, mais aussi apaise la douleur avec ses pétales doux. Comme un baiser – on veut qu'il dure éternellement.

Chaque fois que tu n'es pas là, je compte les minutes, les heures, les jours, jusqu'à ce que nous nous reverrons. Ces heures sans toi, sont comme les pires cauchemars. Mais quand tu es là, je me sens comme il n'y a rien que je ne pouvais pas faire. Tu es mon lien avec le monde réel.

Tu es ma vie. Tu es mon amour.

Je t'aime. Beaucoup. Beaucoup.

Ta Anne.

L'analyse comparée des deux productions qui précèdent m'amènent à formuler les remarques suivantes. Premièrement, nous pouvons poser l'hypothèse que le souci de l'apprenante de ménager sa face s'est estompé entre les deux exercices, puisque si elle a choisi de s'adresser à un objet de son quotidien dans le premier, elle s'adresse à un amoureux humain dans le second. Deuxièmement, l'apprenante semble avoir pris du recul sur le genre du texte qu'elle produit, puisqu'elle commence sa lettre par une remarque métadiscursive : « Il n'y a aucune combinaison de mots que je pourrais mettre sur ce papier, me je pourrais essayer pour ton cœur ». Troisièmement, l'appre-

nante a introduit dans sa production de nombreuses comparaisons, figure rhétorique récurrente dans le genre « déclaration d'amour » : « Si je pouvais comparer notre amour avec quelque chose, ce serait comme un ours en peluche/comme le soleil/comme les étoiles tombantes/comme une rose/comme un baiser ». On peut noter que les images choisies sont toutes des évocations consensuelles dans la culture francophone. Enfin, et pour en venir à l'acquisition du lexique à proprement parler, l'apprenante s'est réappropriée dans son texte plusieurs expressions rencontrées dans les lectures faites en classe ou les discussions que ces dernières ont générées : « quand nos regards se croisent » ; « quand ton main caresse mon main » ; « on veut qu'il dure éternellement » ; « je compte les minutes, les heures, les jours ». Même si les segments qui précèdent comportent des incorrections syntaxiques et/ou orthographiques, force est de constater qu'ils sont intégrés au contexte de manière cohérente et appropriée. L'apprenante a clairement réussi à utiliser dans sa production des « collocations », à savoir des « associations de mots qui, sans constituer des locutions figées, se caractérisent par leur "naturel" pour le locuteur ordinaire de la langue » (Chiss *et al.* 2001 : 152). La comparaison des deux productions m'amène ainsi à valider l'hypothèse de Branca-Rosoff selon laquelle « la normativité générique » est certes une contrainte, mais conjointement une source de « solutions », puisque « le genre fournit des plans, des contenus, des formulations toutes prêtes qui aident à réaliser des tâches d'écriture » (2007 : 117), et à conclure qu'un enseignement de la langue par genres favorise la reconnaissance et la maîtrise des propriétés distributionnelles des mots (en termes de combinatoire sémantique, syntaxique et pragmatique).

6. Perspectives

L'enseignement régulier du cours « Lire-écrire, aller retour » m'a permis de vérifier par la pratique l'importance d'une réflexion sur l'apprentissage du lexique par genres. Faire découvrir aux apprenants un panel de textes illustrant un genre particulier avant de leur faire rédiger une production de même nature est une source de développement tangible de leur compétence lexicale. L'enseignement de la langue par genre permet en effet de stimuler chacune des composantes de cette compétence⁽⁶⁾ : linguistique (connaissance de la structure des unités lexicales, de leur sens, de leur comportement morphosyntaxique en contexte) ; discursive (connaissance des propriétés distributionnelles des mot) ; référentielle (connaissances des stéréotypes sociaux) ; socioculturelle (connaissance du registre des mots, de leur charge culturelle) ; stratégique (aptitude à résoudre des problèmes de communication par inférences contextuelles, formulations approximatives, etc.).

Comme le montre la séquence didactique présentée au point 5, l'enseignement du lexique par genres permet aux apprenants non seulement d'interpréter des mots potentiellement nouveaux mais en même temps d'évaluer leur registre d'appartenance grâce à leur co-texte et aux réseaux isotopiques dans lesquels ils sont intégrés. Boch, qui a élaboré des séquences pédagogiques articulant apprentissage du vocabulaire des émotions et production de textes narratifs, expose le double avantage de cette articulation lexique/genre :

Sur le plan macrostructurel, ce type d'activité structurale développe chez les élè-

(6) Je reprends ici à mon compte la description de la compétence lexicale proposés par Duquette et Tréville 1996, p. 98.

ves l'idée que c'est la logique de l'action qui contraint la construction d'ensemble du texte et que les sentiments, loin d'être un supplément d'âme, sont alors moteurs pour l'établissement de la cohérence narrative en tant qu'ils permettent la compréhension de l'action. Ainsi, en travaillant la logique des sentiments, on travaille aussi la logique du texte. Sur le plan microstructurel, ces pratiques d'écriture conduisent à mieux intégrer, syntagmatiquement, le pathos à l'action, ou à la parole : les sentiments ne sont pas « à côté » de l'action narrative ou du discours, mais en sont parti prenante ; l'intégration syntaxique des sentiments participe à l'épaisseur narrative du texte, et in fine, à sa qualité stylistique. (2005 : en ligne)

Pour ce qui est de la pratique de la biographie langagière, elle apparaît comme un moyen d'amener les apprenants à une conscience accrue des variantes sociolinguistiques qu'ils s'approprient au sein d'une langue seconde par le biais de la production d'une gamme variées de textes. La pratique réflexive peut par ailleurs contribuer à construire chez les apprenants une représentation positive de l'hétérogénéité de leur répertoire discursif et à évacuer un sentiment potentiel d'incompatibilité entre les acquis d'un apprentissage en situations naturelles et ceux d'un apprentissage institutionnalisé.

Globalement, les extraits que j'ai commentés plus haut confirment par ailleurs l'hypothèse que les apprenants ont pour la plupart conscience que, loin de n'être qu'un répertoire d'étiquettes linguistiques, la langue est un mode d'expression d'une subjectivité couplée à des identités linguistico-culturelles multiples et évolutives. Les données récoltées montrent que faire raconter aux apprenants leurs expériences d'appropriation du lexique (de malentendus, de réussites ou d'échecs communicationnels) permet de leur faire prendre conscience des variantes sociolinguistiques qu'ils sont amenés à maîtriser au sein d'une langue seconde et des perspectives d'enrichissement identitaire que cette maîtrise ouvre. Une réflexion expérientielle sur la place des genres dans l'apprentissage d'une langue seconde peut donc d'une part stimuler les apprenants à intégrer davantage de ressources lexicales de manière à développer leur répertoire non pas seulement discursif, mais aussi identitaire, et d'autre part rappeler aux enseignants que « développer la connaissance du lexique c'est permettre à une partie de la population de voir s'ouvrir des portes linguistiques et culturelles, qui donnent accès à la promotion sociale » (Grimaldi 2004 : 119). Motiver les apprenants à devenir plurilingues en langue seconde et leur offrir des moyens d'apprentissage facilitant aussi bien l'enrichissement de leurs ressources lexicales que leur activité réflexive apparaît ainsi comme un moyen efficace de leur éviter la sensation de « limitation de leur personnalité », métaphorisée poétiquement par une apprenante par l'image d'un papillon bichrome :

Ma vie à Lausanne n'est pas encore facile. Le contact avec les Francophones est toujours faible à cause de mon manque de français. Je peux communiquer, mais ce n'est pas une communication courante et sans effort. La personnalité est limitée comme un papillon sans couleur seulement blanc et noir. ⁽⁷⁾

(7) Extrait de la biographie langagière écrite d'une étudiante en première année de diplôme de français langue étrangère à l'Université de Lausanne.

Références

- ADAM, J.-M. (2010) : « Linguistique et enseignement du français », entretien de Marcel Burger avec Jean-Michel Adam, *Cahiers de l'ILSL*, n°27, pp. 13-28.
- (2011) : *La linguistique textuelle*, Paris, Armand Colin.
- BAKHTINE, M. (1997 [1978]) : *Esthétique et théorie du roman*, Paris, Gallimard, coll. « Tell ».
- (1984) : *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard.
- BESSE, H. (2001) : « Peut-on “naturaliser” l’enseignement des langues en général, et celui du français en particulier ? », *Le Français dans le monde, Recherches et applications*, pp. 29-57.
- BOCH, F. (2005) : « Apprentissage du lexique et production d’écrits : une articulation féconde ? », *Le français : discipline singulière, plurielle ou transversale ?*, Actes du 9e colloque de l’Association Internationale pour la Recherche en Didactique du français (AIRDF), URL : [http ://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Communications/francoise-boch.pdf](http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Communications/francoise-boch.pdf), consulté le 25 octobre 2011.
- BRANCA-ROSOFF, S. (2007) : « Normes et genres de discours. Le cas des émissions de libre antenne sur les radios jeune », *Langage et Société*, 119, pp. 111-128.
- BRONCKART, J.-P. (1996) : « L’acquisition des discours », in numéro spécial de *Le Français dans le Monde – Recherches et applications : Le discours : enjeux et perspectives*, Paris, Hachette, pp. 55-64.
- (2007) : « Les décisions discursives dans le processus de recherche », *Lettre de l’AIRDF*, n°40, pp. 28-31.
- CHISS, J.-L. et al. (2001) : *Introduction à la linguistique française*, tome 1 : *Notions fondamentales, phonétique, lexique*, Paris, Hachette.
- DUQUETTE, L. et M.-C. TRÉVILLE (1996) : *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*, Paris, Hachette.
- GREBL, *Groupe de Recherche sur les Biographie langagière : présentation*. EFLE – Université de Lausanne, en ligne [http ://www.unil.ch/fle/page53055.html](http://www.unil.ch/fle/page53055.html).
- GRIMALDI, É. (2004) : « Entrer par le mot dans l’étude de la langue : horizon épistémologique de didactisation du lexique », in Vargas, C. (dir.), *Langue et études de la langue. Approches linguistiques et didactiques*, Aix-en-Provence, Publications de l’Université de Provence.
- MONTREDON, J. (2005) : *De Bouche à oreille. Dictionnaire des étudiants étrangers de Besançon*, Besançon, Editions CÊTRE.
- PEYROUTET, C. (2004) : *La pratique de l’expression écrite*, Paris, Nathan.
- PY, B. (2005) : « Avant-propos », in Montredon Jacques, *De Bouche à oreille. Dictionnaire des étudiants étrangers de Besançon*, Besançon, Editions CÊTRE, pp. 9-16.
- SZENDE, Th. (2010b) : « Une catégorie-charnière entre lexique et culture : exploitation lexicographique – mise à profit didactique », in Alao George et al. (dirs), *Implicites, stéréotypes, imaginaires. Le composante culturelle en langue étrangère*, Paris, Editions des archives contemporaines, pp. 195-201.