

## Tema

Jean-François de Pietro  
Neuchâtel

# Dépasser les listes de mots pour s'intéresser... aux mots<sup>1</sup>

*Dieser Beitrag befasst sich mit der Wortschatzarbeit im Erstsprachenunterricht und hinterfragt insbesondere ein Aspekt, welche in der Praxis im Erst- sowie im Fremdsprachenunterricht relevant ist: die Bedeutung von Wortschatzlisten im Sprachenunterricht. Als Alternative bietet der Autor neue Wege für die Wortschatzarbeit, die sich der Perspektive einer Mehrsprachigkeitsdidaktik orientieren.*

Ce bref article porte sur l'enseignement du lexique en langue première, le français en l'occurrence, mais en discutant un aspect de cet enseignement qui, bien souvent, est commun aux enseignements de L1 et de L2 – l'usage des «listes de mots» – et en essayant d'ouvrir quelques pistes qui pourraient rapprocher les différents enseignements de langues, en particulier dans une même perspective *interlinguistique*, jouant sur la circulation des mots entre les langues.

### 1. Des listes d'étiquettes aux structures lexicales

Pour beaucoup de gens, une langue c'est d'abord les mots qui la constituent et disent le monde. Et savoir une langue, c'est connaître beaucoup de mots et être capable de les orthographier... Malgré Saussure – qui avait, il y a déjà bien des années, critiqué cette conception de la langue comme “nomenclature”, comme “liste de termes correspondant à autant de choses” (1974: 97) –, cette conception de la langue perdure largement chez les élèves, et peut-être même chez pas mal d'enseignants, ainsi qu'en témoignent les listes de mots que les élèves doivent encore et toujours mémoriser, tant en langue première que dans les autres langues enseignées.

Dans une étude visant à établir un état des lieux de l'enseignement lexical en français langue première, M. Matthey (2000) a pourtant décrit comment l'enseignement rénové avait tenté, sans véritablement y parvenir, de distinguer (1) l'étude des structures lexicales, (2) le développement du vocabulaire (qui se fait «en pratiquant la langue dans des situations de communication») et

(3) la mémorisation orthographique de listes de mots, qui relèverait quant à elle du domaine de l'orthographe<sup>2</sup>. L'accent était donc mis sur l'étude des structures, sur les relations de type *hyponymie*, *synonymie*, *dérivation*, etc. Et il n'était guère proposé d'approche systématique, didactique, pour enrichir le vocabulaire, puisque celui-ci devait être développé en contexte: «En classe (...) doivent être fréquentes les occasions de faire jouer les mots dans des contextes qui en éclairent le sens. Tout cela dans une pratique naturelle et quotidienne de la langue visant à enrichir le vocabulaire de chaque élève.» Il est d'ailleurs précisé juste après, «l'essentiel est ailleurs» (Besson *et al.*, 1979: 473). Mais ce qu'on constate également ici, c'est que l'enseignement rénové, finalement, n'a pas vraiment supprimé les listes: il les a juste reléguées – non sans hypocrisie – dans l'orthographe!

### 2. Un hiatus à dépasser

Ainsi, la situation actuelle de l'enseignement présente les deux caractéristiques suivantes:

- alors que «la société» ne cesse de se plaindre que les jeunes ne savent plus parler, qu'ils n'ont plus de vocabulaire, ou en tout cas pas le bon, on ne sait guère ce qui se fait en classe lorsque les élèves produisent un terme inadéquat, ne comprennent pas un mot, ou lorsque l'enseignant veut expliquer un mot nouveau – bref ce qui est concrètement fait pour que les élèves élargissent leur vocabulaire.
- alors qu'il existe de nombreuses propositions – souvent très intéressantes d'ailleurs – pour enseigner

la structure lexicale de la langue, l'usage du dictionnaire... rien, ou presque, n'est offert pour l'enseignement du vocabulaire, sinon des listes qui reflètent une approche restée bien traditionnelle...

Cette situation est pour le moins ambiguë: d'un côté, les élèves étudient, à travers des activités riches et intéressantes, des relations sémantiques telles que l'hyponymie ou la synonymie, tandis que, de l'autre côté, ils ont pour tâche d'apprendre "du" vocabulaire, l'orthographe des mots surtout, à partir de listes alphabétiques (elles-mêmes prenant en compte la fréquence des mots sur la base de données des années 60...) et bien souvent sans aucune démarche didactique... sinon l'évaluation qui vient sanctionner l'apprentissage!

De fait, l'absence de propositions concrètes et stimulantes portant sur les aspects disons plus «terre-à-terre» de l'apprentissage lexical suscite le développement en parallèle d'un "non enseignement" fondé sur des notions aussi peu didactiques que l'accumulation, l'inculcation, le par coeur, un enseignement qui favorise surtout, chez de nombreux élèves, une certaine répulsion pour les langues et leur apprentissage...

### 3. Quelques orientations pour l'enseignement du lexique

On ne peut donc que saluer les signes d'un renouveau qu'on observe depuis quelques années pour proposer dans les classes un enseignement non seulement des structures lexicales de la langue mais aussi, et peut-être surtout, du "vocabulaire" – domaine mal défini, obligatoirement mal défini puisque soumis aux aléas du hasard des rencontres dans les textes, mais dans lequel il est d'autant plus important d'introduire une orientation didactique claire qui fonde une progression, et de définir des démarches d'enseigne-

ment/apprentissage.

Dans ce qui suit, nous évoquerons deux de ces orientations, l'une développée dans le cadre de l'enseignement du français, par exemple dans le document *L'enseignement/apprentissage du français en Suisse romande. Orientations* (CIIP, 2006)<sup>3</sup>, ou dans les moyens d'enseignement *S'exprimer en français* (Dolz et al. [Dir], 2001) (cf. §3.1 et sq.); l'autre à orientation «interlinguistique», présente de manière plus ou moins diffuse et sous des formes diverses dans différentes approches: éveil aux langues, chroniques lexicales, dictionnaires, etc. (cf. §4).

#### 3.1 Un enseignement contextualisé, partant du texte

Le point de départ du GREF (Groupe de Référence pour l'Enseignement du Français) est le constat de ces ambiguïtés, de ces confusions, exprimées entre autres par l'immense diversité des pratiques d'enseignement/apprentissage qu'on observe dans les classes. Le constat aussi d'une grande inégalité des élèves face au lexique, alors qu'on sait l'étendue des connaissances lexi-

cales nécessaires, par exemple, pour la compréhension des tâches scolaires... L'affirmation par conséquent d'une nécessaire clarification et, pour l'école, d'une mission à remplir en ce domaine!

Comment, dès lors, répondre à ces constats? Comment faire face au nombre et à l'hétérogénéité immenses des mots de la langue? Comment fournir aux élèves ces mots dont ils ont absolument besoin dans leur cursus scolaire et assurer ainsi une certaine égalité des chances? Mais comment aussi, en même temps, donner du sens à ce que les élèves apprennent, éviter l'accumulation, le par coeur et les listes?... En ce domaine, comme d'ailleurs pour l'ensemble de l'enseignement, il s'agit d'abord selon le GREF de *contextualiser* l'enseignement/apprentissage, en particulier dans les textes, oraux ou écrits, qui sont travaillés dans le cadre scolaire: textes liés aux différentes disciplines (comptes-rendus d'expériences, descriptions historiques, consignes mathématiques...) mais aussi, bien sûr, textes littéraires abordés en français ou ailleurs. De tels textes fournissent des occasions nombreuses et offrent



un vocabulaire très diversifié. Contextualiser ainsi le travail lexical, l'ancrer dans les textes, c'est bien sûr rapprocher l'enseignement des conditions "naturelles" dans lesquelles s'acquièrent les mots nouveaux, dès l'enfance (Wokusch, 2002). C'est réaffirmer, une fois de plus, que c'est en communiquant (en lisant, en parlant, etc.) qu'on apprend à communiquer et qu'on développe sa connaissance de la langue qui est l'outil de cette communication. Pour que l'apprentissage se fasse, il faut que le locuteur, qu'il s'agisse de l'enfant dans son milieu familial ou scolaire, ou de la personne qui se trouve dans un pays étranger, soit placé dans des situations où la langue est réellement utilisée, qu'il y ait une volonté / une envie de comprendre, autrement dit que la compréhension apparaisse comme nécessaire à la communication. Mais cette orientation communicative ne signifie toutefois pas qu'on doive se contenter d'apprentissages « occasionnels », au hasard des rencontres dans les textes, qu'on doive renoncer à une didactique systématique. Pour diverses raisons que nous allons rapidement évoquer et qui justifient la mise en oeuvre, au-delà de la simple communication, d'autres modalités d'enseignement/apprentissage, une approche purement communicative ne saurait suffire.

### 3.2 Des « décrochements » pour apprendre

L'apprentissage par imprégnation, dans le flux de la communication, ne constitue qu'une partie de ce qu'on observe lorsqu'on analyse la manière dont les locuteurs "non experts"<sup>4</sup> traitent les unités lexicales dans des échanges quotidiens. Divers travaux ont montré par exemple que les "méthodes conversationnelles" effectivement mises en oeuvre s'appuient fréquemment sur des mouvements de décontextualisation-recontextualisation, en focalisant le mot problématique et en mettant

**[...] l'enseignement du lexique est généralement circonscrit dans les limites d'une seule langue, si ce n'est parfois lorsqu'on aborde les emprunts. Pourtant, il serait stimulant aujourd'hui, étant donné la composition culturelle et linguistique des classes, d'exploiter toutes les possibilités qui peuvent permettre à tous les élèves d'entrer dans l'apprentissage de la langue.**

comme entre parenthèses l'orientation communicative de l'échange (de Pietro *et al.*, 2004; Lüdi, 1991).

Autrement dit, même dans des échanges "naturels" on met parfois entre parenthèses la communication pour se centrer sur des questions de langue. Cependant, on le voit clairement, l'idée même d'une décontextualisation suppose qu'il y a eu d'abord communication contextualisée, dans laquelle un espace lexical est ouvert, des obstacles sont susceptibles de survenir. Et, pour que l'apprenant puisse réellement s'approprier les solutions didactiquement construites dans le cadre des séquences conversationnelles latérales, *décrochées*, il est bon qu'il puisse à nouveau les mettre en oeuvre en contexte, qu'il y ait donc *re*-contextualisation.

Nous en déduisons que l'enseignement/apprentissage gagne à penser plus explicitement ce jeu entre communication et travail sur la langue, en *prévoyant* des "décrochements" dans lesquels l'un ou l'autre aspect du lexique peut être travaillé avec sens mais sans surcharge cognitive<sup>5</sup>.

A ce premier argument, qui s'appuie sur les données des études acquisitionnelles en L2, on ajoutera en outre, ainsi que le souligne Pruvost (1999), qu'un

enseignement qui se contenterait d'une résolution des obstacles, au fur et à mesure qu'ils se présentent – ce qu'il nomme le "goutte à goutte lexical" – ne permettrait pas d'offrir aux élèves un nombre suffisant de mots. Cela rend d'autant plus nécessaire d'organiser les "décrochements" de manière à maximaliser leur efficacité. Pour ce faire, il s'agit bien sûr d'exploiter ce qu'on sait des diverses techniques de mémorisation lexicale: ancrage des éléments inconnus dans des réseaux – ou "champs" – d'éléments connus, analyse de leur "motivation relative" sur l'axe syntagmatique, moyens mnémotechniques, etc. Il s'agit aussi, comme nous le verrons encore (*cf.* § 4), d'être créatif, d'intéresser les élèves, de susciter la passion des mots...

Ainsi, partant des textes, s'en éloignant parfois provisoirement mais pour mieux y revenir, il s'agit selon le GREF de construire une didactique "active" du vocabulaire. Il s'agit, autrement dit, d'organiser des moments spécifiques de travail lexical à partir de l'ancrage textuel revendiqué, et qui reste premier parce qu'il donne sens aux apprentissages des élèves.

Au cours du travail textuel, le vocabulaire sera donc abordé prioritairement lorsque surgit un problème d'expression ou de compréhension à résoudre. Mais, amenés par les nécessités d'une activité d'expression, les apprentissages lexicaux iront généralement plus loin que la simple résolution du problème. La difficulté initiale représente alors l'élément qui déclenche la réflexion autour d'une question plus générale ayant trait au lexique. Par exemple, confrontés à la difficulté de décrire un lieu dans un récit, de jeunes élèves pourront réviser les prépositions locatives qui leur posent encore problème, ils pourront aussi se constituer un réservoir de mots à connotation inquiétante ou rassurante et acquérir ou renforcer du même coup les notions de synonymie et d'antonymie, etc. Ayant à expliquer le fonctionnement d'un appareil, ils

auront vraisemblablement l'occasion d'aborder les notions d'hyponyme et d'hyperonyme pour assurer la précision de leurs désignations (*une brosse n'est pas seulement un machin...*).

Les activités proposées dans les moyens d'enseignement pour l'expression orale et écrite utilisés dans les écoles romandes fournissent une bonne illustration de ces principes: organisées en séquences portant sur des genres textuels diversifiés, elles prévoient entre autres des modules permettant un travail spécifique sur certaines des difficultés qui ne sauraient manquer de se présenter lorsque les élèves mettent en oeuvre le genre considéré. Par exemple, dans le cadre d'un travail autour de l'exposé, oral ou écrit, ils pourront travailler plus spécifiquement le paradigme des marqueurs de reformulation (*c'est-à-dire, autrement dit, ce qui veut dire...*) mais aussi, bien sûr, le lexique propre au thème traité (Dolz *et al.* [Dir.], 2001).

### 3.3 Des décrochements de divers types

Le texte à produire, oralement ou par écrit, constitue une «situation problème complexe», que les élèves ne sauraient maîtriser globalement; les recherches à effectuer pour créer un réservoir de mots leur permettant de réaliser une tâche définie (paraphraser, décrire un lieu, créer un climat, etc.) leur proposent par conséquent des problèmes plus restreints mais réels. De plus, lors de ces activités décrochées, les élèves n'ont pas seulement à résoudre la tâche et surmonter l'obstacle auquel elle correspond, mais également à trouver de quelle manière s'y prendre (quelles recherches effectuer dans le dictionnaire? quels indices lexicographiques utiliser pour repérer les mots recherchés et les sélectionner?, etc.) et construire ainsi des outils qui leur permettent de traiter leurs interrogations langagières.

Pour ce qui concerne le lexique, l'enseignement /apprentissage s'articule

ainsi autour d'un travail sur les textes incluant

- des décrochements conversationnels minimaux pour résoudre un obstacle local,
- des décrochements donnant lieu à des activités de type situation-problème, mais aussi, lorsqu'il s'agit de consolider ces apprentissages, de construire des automatismes,
- des décrochements donnant lieu à des activités de type exercice.

C'est à chaque discipline qu'il revient, en priorité, de se préoccuper des vocabulaires qui lui sont propres en accordant à ceux-ci l'importance qui leur est due. C'est néanmoins dans les leçons de langues, dans le cadre d'un enseignement spécifique donc, que des décrochements «didactiquement» conçus devront permettre aux élèves de construire une représentation mieux structurée du lexique, ainsi que les outils leur permettant de manière autonome de le développer continuellement. A cet égard, on soulignera d'ailleurs qu'un accent important avait déjà été placé dès l'introduction de *Maîtrise du français* sur la connaissance et l'usage de différents types de dictionnaires.

### 3.4 Pour en finir avec les listes...

Une des questions cruciales à propos du lexique – et cela d'autant plus bien sûr si l'on travaille en contexte, au hasard des mots rencontrés dans les textes – est de savoir comment faire pour que les élèves sachent les mots “qu'ils devraient savoir” au moment où ils devraient les savoir... Pour l'heure, comme nous l'avons souligné, la solution – peu satisfaisante – reste souvent encore le recours à des listes, thématiques voire alphabétiques. Ces listes sont constituées à partir de mesures déjà anciennes de fréquence (Gougenheim *et al.*, 1956, Ters *et al.*, 1964, Roller, 1973...<sup>6</sup>), même si elles ont le plus souvent évolué sans que

l'on sache très bien sur la base de quels critères... Dans certains cantons romands elles sont officiellement imposées aux enseignants alors que dans d'autres elles sont au contraire interdites! Lorsqu'elles sont en vigueur, on peut craindre qu'elles ne motivent pas particulièrement les élèves, surtout lorsqu'elles servent avant tout à l'apprentissage hors-contexte de l'orthographe de mots en fait connus et qu'elles sont à la base d'une part importante des évaluations notées.

Mais l'apprentissage contextualisé conjugué à l'absence de liste soulève d'autres difficultés, parmi lesquelles l'absence de hiérarchie dans le traitement des mots rencontrés...

Que faire dès lors pour dépasser ce problème, quand bien même on a vu, avec Pruvost (1999), que, pour le lexique, l'occasion ne suffisait pas vraiment à faire le larron? Il nous a paru, au sein du GREF, que la solution devait être recherchée dans deux directions qui, appliquées conjointement, pourraient permettre d'en finir avec les listes de mots à apprendre hors de tout contexte sans tomber dans l'aléatoire complet:

1. Distinguer clairement différentes manières de connaître les différents mots du lexique:

- certains doivent être connus activement et passivement, sémantiquement et syntaxiquement, oralement et graphiquement, dans de nombreux contextes;
- d'autres, au contraire, peuvent n'être connus que dans une de leurs acceptions, qu'en compréhension, etc.

Pour que de telles distinctions soient applicables, il importe que les enseignants disposent *eux* de listes solidement constituées qui fournissent ces informations. Et c'est sur cette base que, dans les activités lexicales directement ancrées aux textes ou partiellement décrochées, ils pourront indiquer à leurs élèves s'il s'agit de vocables à maîtriser (oralement/graphiquement), à comprendre, etc.

2. Les élèves construisent leur propre glossaire afin d'assurer un suivi des mots déjà rencontrés ou non. On soulignera, dans cette optique, les possibilités que pourrait ouvrir l'informatique, par exemple en permettant aux élèves de construire un glossaire informatisé, selon une structure préformatée, qui pourrait être placé dans un fichier scolaire et les suivre dès lors tout au long de leur cursus.

#### 4. Pour une approche interlinguistique du vocabulaire

Ce rapide parcours de l'enseignement du lexique en Suisse romande visait d'abord à pointer quelques difficultés (hiatus entre enseignement des mots vs des relations lexicales, caractère rébarbatif des listes vs absence de suivi dans le cas des apprentissages contextualisés, etc.) et à présenter quelques-unes des pistes proposées par le GREF pour les surmonter. Ces pistes ne sont pas nécessairement très originales. Ce n'est pas leur but. Elles se veulent surtout réalistes, applicables, sans renoncer toutefois à des exigences de rigueur et de cohérence. Elles postulent qu'il est possible de conserver le meilleur de la rénovation des années 70 – 80 (approche communicative, activités portant sur l'usage des outils de référence, sur les relations lexicales...) sans reléguer l'enseignement des mots dans le non didactique – les «pratiques naturelles» (Besson et al., 1979: 473) – ou, pire, dans l'orthographe. Elles affirment surtout que l'enseignement lexical est un domaine important et qu'il y a là pour l'école une mission à assumer, un défi à relever.

Mais on peut aller plus loin. Au-delà d'une approche technique du vocabulaire, les mots semblent constituer un domaine privilégié d'intérêt des locuteurs qui bien souvent, on l'a rappelé, identifient la langue à ses mots. *Scrabble, mots croisés, mots fléchés...*

les activités publiques, et ludiques, ne manquent pas! Et le succès des dictionnaires, des ouvrages publiés par L.-J. Calvet (1993), H. Walter (1988, 1997), Kersaudy (2001), des rubriques lexicales de L.-J. Calvet et A. Rey dans *Le Français dans le monde*, etc. pourrait également inspirer les enseignants. Pourquoi, en effet, ne pas exploiter davantage cet intérêt, simplement, en se laissant en quelque sorte guider par les mots, en les suivant dans leurs cheminements morphologiques, sémantiques, étymologiques, en se laissant transporter au long de leurs parcours à travers les langues, en rêvant, en fantasmant, en jouant, en s'ouvrant aussi aux mots apportés par les camarades qui parlent d'autres

langues, qui connaissent d'autres mots, parfois proches, voisins, cousins, parfois plus éloignés voire franchement insaisissables...

Qu'il soit abordé dans une perspective linguistique (champs sémantiques...), cognitive ou culturelle, l'enseignement du lexique est généralement circonscrit dans les limites d'une seule langue, si ce n'est parfois lorsqu'on aborde les emprunts. Pourtant, il serait stimulant aujourd'hui, étant donné la composition culturelle et linguistique des classes, d'exploiter toutes les possibilités qui peuvent permettre à tous les élèves d'entrer dans l'apprentissage de la langue. Le «détour» par d'autres langues nous semble offrir des perspectives intéressantes à cet

#### Le voleur de mots

Le point de départ, ici, est un conte dans lequel quelqu'un s'est mis à voler les mots d'une communauté linguistique:

*Il était une fois un voleur de mots. Chaque fois qu'il entendait un mot qui lui plaisait, il le mettait à l'intérieur d'un sac et le cachait dans un endroit où personne ne pouvait le retrouver. Quand le voleur s'emparait d'un mot, plus personne ne pouvait le prononcer. Il s'effaçait de la mémoire des gens, des dictionnaires et de tous les livres...*

Confrontés dès lors à l'impossibilité de dire ce qu'ils veulent, les membres de la communauté vont chercher diverses solutions pour continuer à communiquer: remplacer les mots volés par d'autres mots synonymes de la langue standard puis, lorsque ceux-ci auront été volés à leur tour, par des régionalismes, par des emprunts à d'autres langues, voire par de véritables inventions lexicales... Les élèves sont donc confrontés avec les multiples manières qu'offre une langue de "dire la même chose", ou presque, en exploitant toutes les potentialités de leur répertoire. Le conte se termine par la découverte du coupable – qui se trahit en utilisant justement un des mots volés qu'il est par conséquent le seul à pouvoir utiliser...

Cette activité porte donc sur le lexique, afin d'amener les élèves à en exploiter diverses facettes, en jouant avec différentes sources de diversification lexicale (synonymes, variétés régionales ou sociolectales, emprunts...). Elle permet aussi de leur faire prendre conscience de l'importance pour la communication de partager un code commun et de mettre en évidence l'inscription culturelle du lexique qu'ils utilisent quotidiennement, sans y réfléchir.

Activité réalisée dans le cadre du projet EVLANG, par l'équipe de l'Université de Barcelone (D. Masats, A. Nogueroles et V. Unamuno) ; adaptation française par E. Zurbriggen, publiée dans Perregaux et al. (2003), volume 2, pp. 63-74.

égard pour ce qui concerne le lexique: exploitation des parentés de langues, mise en évidence de réseaux sémantiques interlangues (it. *scolaro* = élève; français: rapprochement entre élève, école et scolaire...), appui orthographique dans d'autres langues, pour la détermination des digrammes français (*incidente* en espagnol... → digramme *in* en français), dimension (inter) culturelle du lexique, etc. L'activité *Le voleur de mots*, relevant des démarches d'éveil aux langues et présentée dans le tableau ci-joint, illustre bien cette orientation (Cf. également Perregaux *et al.* [Dir.], 2003)<sup>7</sup>.

Découvrir que le «travail» fut d'abord un instrument de torture (*tripalium*), que *chiffre* et *zéro* ont la même origine arabe, que le «chou» change de genre d'une langue à l'autre, à en perdre la tête..., que *nénufar* ou *carreau* ont aussi pu s'écrire autrement, que les mots de notre camarade russe ou indien peuvent être si près des nôtres... Voyager ainsi avec les mots, et surtout ne pas se contenter – comme c'est trop souvent le cas dans les listes – d'une seule signification pour un mot, susciter la passion des mots...

Ajoutons à cela que le vocabulaire ne se réduit pas à un recueil de définitions. Il est tout imprégné de références culturelles, de connotations implicites-mais largement partagées - auxquelles il faut initier l'élève (à quoi font penser le *muguet* ou l'*accordéon*?). Il y a là en outre d'intéressantes possibilités d'intégration des élèves allophones à partir de la découverte de ces références partagées par une communauté culturelle et linguistique. Il y a là aussi d'évidents rapprochements entre enseignement des langues première et secondes.

Le vocabulaire apparaît ainsi comme une valeur partagée d'une communauté et un élément de la construction identitaire des élèves. Enrichir et affiner son vocabulaire permet de mieux organiser le monde et de mieux le comprendre, mais aussi de faire partie d'un groupe et de se construire une

identité sociale.

Ce ne sont certes pas les mots qui font une langue, mais ils y contribuent... Et si cette illusion peut, à travers les activités lexicales qu'on leur proposerait, augmenter l'intérêt des élèves pour le français, leur donner le goût des langues, pourquoi les en priver?...

### Notes

<sup>1</sup> Texte partiellement repris d'un article publié précédemment dans la Lettre de l'Association internationale pour la Recherche en Didactique du français (AIRDF) 33, 2003: *L'enseignement du lexique en Suisse. Ou: comment en finir avec les listes à mémoriser?*... (p. 12-19).

<sup>2</sup> Cf. Livre du Maître 2P et 3P, Neuchâtel, COROME.

<sup>3</sup> Document élaboré par le "Groupe de référence pour l'enseignement du français" (GREF), dans le cadre d'un travail consistant à définir les principales orientations de l'enseignement à venir, en liaison avec un vaste projet d'élaboration, au niveau romand, de nouveaux Plans d'étude-cadre pour toute la scolarité obligatoire et l'ensemble des disciplines. Mandaté par la Conférence des ministres cantonaux de l'éducation, le GREF réunissait une dizaine d'experts, linguistes, didacticiens, formateurs.

<sup>4</sup> enfants, alloglottes... Mais est-on jamais expert?...

<sup>5</sup> Ils s'agirait également de sensibiliser/former les enseignants au fonctionnement conversationnel de ces constructions interactives, en particulier à ces mini-décrochements prenant place dans le cours même des échanges.

<sup>6</sup> Cf. à ce propos Matthey, 1992.

<sup>7</sup> Voir aussi l'encart didactique de ce numéro.

### Bibliographie

- Besson, M.-J., Genoud, M.-R., Lipp, B. & Nussbaum, R. (1979). *Maîtrise du français*. Neuchâtel: office romand des éditions et du matériel scolaire.
- Calvet, L.-J. (1993). *Histoires de mots*. Paris: Payot.
- Conférence intercantonale de l'Instruction publique (CIIP)(2006). *Enseignement/apprentissage du français en Suisse romande – Orientations*. CIIP.
- De Pietro, J.-F., Matthey, M. & Py, B. (2004). Acquisition et contrat didactique: les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue. In L. Gajo, M. Matthey, D. Moore & C. Serra (éds), *Un parcours au contact des langues: textes de Bernard Py commentés* (pp. 79-93). Paris: Didier. (1ère version: 1989).
- Dolz, J., Noverraz, M. & Schneuwly, B. [Dir.] (2001). *S'exprimer en français. Séquences*

*didactiques pour l'oral et pour l'écrit*. Bruxelles: DeBoeck / COROME (4 volumes).

Gougenheim, G., Michea, R., Rivenc, P. & Sauvageot, A. (1956). *L'élaboration du français élémentaire: étude sur l'établissement d'un vocabulaire et d'une grammaire de base*. Paris: Didier.

Kersaudy, G. (2001). *Langues sans frontières. A la découverte des langues de l'Europe*. Paris: Editions Autrement.

Lüdi, G. (1991). Construire ensemble les mots pour le dire. A propos de l'origine discursive des connaissances lexicales. In Dausendschön-Gay, U. *et al.* [Eds], *Linguistische Interaktionsanalyse. Beiträge zum Romanistentag, Freiburg, 1987* (pp. 193-224). Tübingen: Niemeyer.

Matthey, M. (1992) L'obsession des mots. Les archives Reichenbach et la problématique des vocabulaires de base dans l'enseignement du français langue maternelle. *TRANEL* 18, 103-114.

Matthey, M. (2000). Le vocabulaire. In: Aeby, S., de Pietro, J.-F. & Wirthner, M., *Français 2000. L'enseignement du français en Suisse romande: un état des lieux et des questions*. Neuchâtel, IRDP, 197-212.

Perregaux, C., De Pietro, J.-F., de Goumoëns, C. & Jeannot, D. [Dir.] (2002). *EOLE: Education et Ouvertures aux langues à l'école*. Neuchâtel: CIIP (2 volumes avec CD audios + Fichiers de documents et 1 brochure d'accompagnement).

Pruvost, J. (1999). Lexiques et vocabulaires: une dynamique d'apprentissage, *Etudes de linguistique appliquée* 116, 395-419.

Roller, S. (1973). *Le vocabulaire de base de la langue française*. Manuscrit non publié.

Saussure, F. de (1974 [1916]). *Cours de linguistique générale*. Paris: Payot (Edition critique préparée par T. de Mauro).

Ters, F., Mayer, G. & Reichenbach, D. (1964). *Programme de vocabulaire orthographique de base*. Neuchâtel: Messeiller.

Walter, H. (1988). *Le français dans tous les sens*. Paris: Robert Laffont.

Walter, H. (1997). *L'aventure des mots français venus d'ailleurs*. Paris: Robert Laffont.

Wokusch, S. (2002). Quelles stratégies pour apprendre/enseigner le vocabulaire? *Babylonia* 2, 39-44.

### Jean-François de Pietro

est linguiste et didacticien, collaborateur scientifique à l'Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP) à Neuchâtel. Ses travaux actuels portent sur l'enseignement et l'apprentissage du français oral, sur l'évaluation des compétences en langue de scolarisation, sur les questions d'enseignement et de terminologie grammaticale, et sur les démarches d'éveil aux langues. Il est membre de la rédaction de *Babylonia*.