



HAL
open science

Lexique et compétence lexicale dans le domaine de l'enseignement du FLE : enjeux fonctionnels et propositions didactiques

Raha Bidarmaghz

► **To cite this version:**

Raha Bidarmaghz. Lexique et compétence lexicale dans le domaine de l'enseignement du FLE : enjeux fonctionnels et propositions didactiques. Linguistique. Université de Lorraine, 2019. Français. NNT : 2019LORR0249 . tel-02518269

HAL Id: tel-02518269

<https://hal.univ-lorraine.fr/tel-02518269>

Submitted on 25 Mar 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



AVERTISSEMENT

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document.

D'autre part, toute contrefaçon, plagiat, reproduction illicite encourt une poursuite pénale.

Contact : ddoc-theses-contact@univ-lorraine.fr

LIENS

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 122. 4

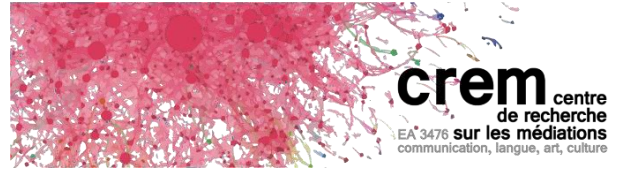
Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 335.2- L 335.10

http://www.cfcopies.com/V2/leg/leg_droi.php

<http://www.culture.gouv.fr/culture/infos-pratiques/droits/protection.htm>



**UNIVERSITÉ
DE LORRAINE**



THÈSE

En vue de l'obtention du

DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ DE LORRAINE

**Lexique et compétence lexicale dans le domaine de l'enseignement
du FLE**

Enjeux fonctionnels et propositions didactiques

Par

Raha BIDARMAGHZ

Sous la direction de

Madame Caroline MASSERON

Professeure émérite de l'Université de Lorraine

Jury

Madame Cristelle CAVALLA, Professeure, Université de Paris 3, Rapporteur

Monsieur Pierre LARRIVÉE, Professeur, Université de Caen, Rapporteur

Madame Caroline MASSERON, Professeure émérite, Université de Lorraine, Directrice de thèse

Madame Annabelle SEOANE, Maître de conférences, Université de Lorraine, Examineur

Le 03 Décembre 2019

**Lexique et compétence lexicale dans le domaine
de l'enseignement du FLE
Enjeux fonctionnels et propositions didactiques**

**Par
Raha BIDARMAGHZ**

Mardi 03 décembre 2019

Remerciements	4
Liste des sigles utilisés	5
Introduction Générale	6
PREMIÈRE PARTIE : Place des acquisitions lexicales dans les modèles et les méthodes d'enseignement du FLE. Éléments de cadrage historique, linguistique et méthodologique.	12
1.1 Hétérogénéité constitutive de la didactique du Français Langue Étrangère : entre éclectisme et applicationnisme, une « didactique intégrative »	15
1.1.1 Complexité et éclectisme de la didactique des langues (d'après Puren, 1994)	15
1.1.2 L'enseignement du FLE entre acquisition et apprentissage : quels modèles de référence ? De la grammaire-traduction à la pragmatique des interactions	19
1.1.2.1 Le Behaviorisme, le structuralisme et les méthodes audio-orales (MAO) et audio-visuelles (MAV)	21
1.1.2.2 Psychologie cognitive et importance accordée aux processus de compréhension	26
1.1.2.3 Le (socio-)constructivisme, la pragmatique des interactions et l'importance de l'approche communicative (AC)	29
1.1.2.4 L'approche actionnelle par tâches, l'interactionnisme social et le référentiel du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (2000)	37
1.2 Place de l'enseignement du vocabulaire en FLE : apprentissages incidents et enseignement progressif. Éléments de cadrage historique et méthodologique	45
1.2.1 L'apport de Gougenheim : <i>Le français fondamental</i> (1964), une réflexion nouvelle sur les usages et les besoins lexicaux	48
1.2.2 <i>Un niveau-seuil</i> (1976) et les « Objets et notions » de l'approche communicative	51
1.2.3 La communication culturelle de R. Galisson (la <i>lexiculture</i>)	56
1.2.4 Place du vocabulaire dans le CECRL ? La culture étrangère et la médiation du vocabulaire (la <i>Charge Culturelle Partagée</i> , Galisson 1988)	61
1.3 Perspectives fonctionnelles de l'enseignement du vocabulaire	74
1.4 Traitement du vocabulaire dans quelques manuels du FLE	81
1.4.1 <i>Cours de langue et de civilisation françaises I</i> (Mauger 1953)	83
1.4.2 <i>La France en direct I</i> (1971)	92
1.4.3 <i>Archipel I</i> (1982)	94
1.4.4 <i>Café crème I, méthode de français</i> (1997)	97
1.4.5 <i>Studio 100, Niveau 2</i> (2001)	99
DEUXIÈME PARTIE : Le lexique : problèmes soulevés par son enseignement en contexte de FLE. L'exemple des situations de transaction commerciale.	102
2.1 Introduction méthodologique : les situations de transaction commerciale	105
2.1.1 Justification du thème des situations de transaction commerciale	105
2.1.2 <i>Les situations de transaction commerciale</i> : obstacles à la constitution d'un échantillon de discours	107
2.1.3 Le traitement en langue du thème retenu	113
2.2 Questions posées à la didactique par le lexique : entre des savoirs (linguistiques) de référence sur l'organisation du système et la mise en discours des unités lexicales	115
2.2.1 Rappel terminologique : du morphème à l'unité polylexicale, comment résoudre les ambiguïtés de la notion de <i>mot</i> ?	116
2.2.2 Formation et composition des unités lexicales : dérivation, morphologie et créativité du lexique	123
2.2.2.1 La dérivation non affixale (<i>marché, commerce, soldes, vendu</i>)	124

2.2.2.2 Illustrations de la dérivation affixale : les noms féminins en <i>-erie</i>	126
2.2.2.3 Deuxième illustration de dérivation affixale : le préfixe RE-	139
2.2.2.4 Quelques illustrations de créativité lexicale : mots-valises, troncation, etc.	146
2.2.3 Relations sémantiques des unités lexicales : homonymie ou polysémie de <i>rayon</i> , <i>course</i> et <i>liquide</i> ?	149
2.2.4 Bilan synthétique sur l'apport des théories du lexique aux réalisations lexicales en langue et en discours des <i>situations de transaction commerciale</i>	155
2.3 Une démarche inspirée par le modèle fonctionnel (Novakova 2005) et par la phraséologie du lexique des émotions (Cavalla & Crozier 2005)	156
2.3.1 Mise en mots, mise en discours : phraséologie, collocations et figements	157
2.3.2 Présentation du modèle fonctionnel d'I. Novakova (2015)	170
2.3.3 Essai de transposition du modèle de Novakova (2015) aux transactions commerciales	174
2.3.4 Théorie et pratique de l'enseignement de la phraséologie du lexique des affects en FLE (Cavalla & Crozier, 2005 ; Cavalla & Labre 2009)	185
2.4 Place du lexique dans une « grammaire de construction » : propositions de la "phraséodidactique"	189
2.4.1 La notion de construction et ses propriétés	190
2.4.2 Application de la construction au cas particulier de la transaction commerciale : « qn ACHETER-VENDRE qc à qn »	195
2.4.2.1 Réversibilité (ou réciprocité) des deux procès vendre et acheter ?	195
2.4.2.2 Unités phraséologiques des verbes vendre et acheter	196
2.4.2.3 Des formes schématiques des verbes acheter et vendre à la cartographie réticulaire de leurs unités phraséologiques	197
2.4.2.4 Vendre son âme au diable : le traitement des expressions idiomatiques	199
2.4.2.5 Unités phraséologiques et enseignement de la grammaire	201
Troisième partie : Propositions didactiques pour une progression de l'enseignement lexical et le développement des compétences lexicales dans des contextes de communication ordinaire. L'exemple des situations de transaction commerciale.	204
3.1 Identification des besoins langagiers et la question du vocabulaire actif	206
3.1.1 Vocabulaire actif et vocabulaire passif (l'exemple de <i>commissaire-priseur</i> , Document 20)	207
3.1.2 Des scénarios d'action qui permettent de sélectionner les besoins lexicaux	211
3.2 L'invention d'un « locuteur (apprenant) fictif » dans le but de raisonner sur les situations d'apprentissage lexical et sur une progression possible	222
3.2.1 Une première schématisation sémantique de la « transaction commerciale » comme base de l'activation lexicale	223
3.2.2 Activités didactiques illustratives du schéma sémantique	225
3.3 Un recueil de discours authentiques : objectifs d'acquisition lexicale, activités et progression. L'exemple des discours publicitaires.	241
3.3.1 Les discours publicitaires : spécificités sémiotiques, discursives et lexicales	242
3.3.2 Lexique et mode des verbes (<i>Bénéficiez de nos réductions</i>)	251
3.3.3 Analyse d'une expression ordinaire idiomatique : <i>c'est parti</i> (documents 33 et 34)	256
3.3.4 Prix <i>cassés</i>	257
3.3.5 Bilan des propositions didactiques	259
Conclusion générale	263
RÉSUMÉS	268
BIBLIOGRAPHIE	273

Un volume d'annexes est joint à cette thèse.

Remerciements

Je voudrais exprimer ma reconnaissance à toutes les personnes qui de près ou de loin ont permis l'élaboration de ce travail.

En premier lieu, je tiens à exprimer ma plus profonde gratitude à l'égard de ma directrice de thèse, Madame Caroline Masseron (Professeure émérite- Université de Lorraine) pour l'infinie patience ainsi que la disponibilité permanente qu'elle a su m'accorder durant ces années de recherche. Ses conseils avisés, son soutien et ses encouragements m'ont été précieux pour la réalisation de ce travail de thèse.

J'adresse également mes plus sincères remerciements à ma famille : mes parents et mes deux sœurs, ainsi que tous mes proches et amis qui m'ont accompagnée, aidée, soutenue et encouragée durant toutes ces années.

Liste des sigles utilisés

- AC : Approche Communicative
- CCP : Charge Culturelle Partagée (Galissou)
- DFC : *Dictionnaire du Français Contemporain*
- DLE : Didactique des Langues Étrangères
- DLC (parfois DDLIC) : Didactique des Langues et des Cultures
- FLE : Français Langue Étrangère
- FLM : Français Langue Maternelle
- FLS : Français Langue Seconde
- CRÉDIF (Crédif) : Centre de Recherche et d'Étude pour la Diffusion du Français
- UL : Unité Lexicale
- CECRL : Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues
- FOS : Français sur Objectifs Spécifiques
- MAO : Méthodes Audio-Orales
- MAV : Méthodes Audio-Visuelles
- MT : Méthodologie Traditionnelle
- OCV : Opérations Comportementales et Verbales (Galissou)
- SGAV : (méthode) Structuro-Globale-Audio-Visuelle

Introduction Générale

La compétence lexicale intervient à plusieurs titres dans la maîtrise du Français Langue Étrangère (le FLE). C'est ainsi par exemple que, professionnellement, un traducteur doit pouvoir y recourir commodément (sur les deux versants de la compréhension et de la production). Mais bien d'autres secteurs professionnels que la seule traduction, le nécessitent également, notamment tous ceux qui se caractérisent par un « domaine de spécialité » et qui par conséquent doivent savoir contrôler les terminologies correspondantes ; c'est le cas pour le vocabulaire du droit, de la cuisine, de l'œnologie, de la médecine, du tourisme, etc. Mais évidemment, la compétence lexicale intervient tout d'abord dans la formation des énoncés les plus simples, et une unité lexicale quelle qu'elle soit commande un schéma syntaxique. Il importe donc que l'unité soit non seulement comprise mais aussi connue du point de vue des mécanismes et des constructions qui lui sont associés.

Étant donné le rôle central occupé par la compétence lexicale dans la compétence linguistique en général, nous avons voulu savoir comment s'est peu à peu élaboré, dans le domaine du français langue étrangère, cet objet d'enseignement particulier que constitue le lexique de la langue française. Notre hypothèse est que l'enseignement du lexique en FLE connaît lui aussi – tout comme dans l'enseignement du français langue maternelle, le FLM – une tension entre la finalité référentielle (les mots pour nommer les « objets du monde », et spécialement les noms) et une conception d'apparence plus *structuraliste* qui envisage le lexique comme un système et qui privilégie les valeurs relatives et les relations (synonymie, dérivation, etc.) des unités qui le constituent. Par ailleurs, le lexique n'est pas seulement constitutif du système strictement « linguistique » d'une langue comme le français, il est aussi redevable de la culture et des discours y afférant. Le lexique du FLE est dans cette mesure soumis à des influences variées et il constitue un objet d'étude complexe et hétérogène.

Notre point de départ est didactique. L'acquisition du lexique d'une langue étrangère telle que le français se poursuit continûment, bien au-delà peut-être de l'apprentissage de sa syntaxe, étant donné pour le lexique les ramifications de spécialité qui sont sans fin, les emplois figurés ou les connotations culturelles dont les acquisitions lexicales sont l'occasion. Les usages « fonctionnels » du lexique sont multiples, autant que le sont les situations et les besoins : traduire, communiquer à l'université, dans une boulangerie, à l'hôpital, dans une banque, dans un train, etc. Ces usages très ouverts nécessitent-ils pour autant de varier les démarches d'enseignement ? C'est l'une des questions auxquelles il nous faudra répondre. De même, il nous faudra interroger la nature des savoirs (méta-)linguistiques qui sont nécessaires pour

clarifier la forme, le sens et les relations des unités qui composent le lexique. Il s'agira notamment de statuer sur le rôle des savoirs dits « grammaticaux » (les catégories, les fonctions) : lesquels sont indispensables et comment les introduire pour qu'ils soient utiles à l'apprentissage lexical ?

Étant donné l'inscription didactique de notre projet, il nous a paru utile de commencer par une investigation historique des méthodes d'enseignement du FLE et de la place qu'y occupe le lexique. C'est l'objet de notre première partie. Nous avons cherché à repérer à la fois la conception du lexique qui se dégage de telle ou telle méthodologie et les activités et exercices de vocabulaire que chacune d'elles croit utile de soumettre aux apprenants. Nous souhaitons ainsi clarifier les grandes étapes de l'enseignement du vocabulaire en FLE. Nous avons procédé en quatre temps. Tout d'abord, à l'aide de la notion d'*écléctisme* telle que l'a fixée C. Puren dans un essai délibérément épistémologique (1994), nous essayons de dresser le tableau de ce que nous avons appelé une « hétérogénéité constitutive » de la didactique du FLE et de ses « méthodologies » successives. Nous y retraçons succinctement le rôle joué par différents courants théoriques, en psychologie (le behaviourisme, le cognitivisme, etc.) et en linguistique (le structuralisme, les interactions de la communication, etc.). Dans un second temps, nous traitons à proprement parler du vocabulaire et de la place qu'il occupe dans les jalons successifs qui ont marqué l'histoire de l'enseignement du FLE. Deux notions auront marqué cette évolution : le *Français Fondamental* de G. Gougenheim et son équipe (1964) qui portait pourtant sur le premier degré (les écoles élémentaires) et le français langue maternelle, et le *lexiculture* de R. Galisson (1979) qui s'attachait à décrire et enseigner le lexique du point de vue de la communication culturelle telle qu'elle est sollicitée (en compréhension surtout) par des apprenants du Français Langue Étrangère. À ces deux références majeures, nous ajoutons celles du *Niveau-Seuil* (1976) et du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (2001). Ces deux derniers ouvrages de référence pour l'enseignement du FLE intègrent la perspective de la communication et des besoins langagiers en situation. Autrement dit, si le vocabulaire n'y occupe pas une place centrale, il est cependant requis au titre d'un domaine linguistique permanent, toujours sollicité, qui transcende en quelque sorte les compétences particulières. Nous essayons donc de repérer les voies par lesquelles il est introduit. Précisons que ce deuxième volet, où nous nous efforçons de corréler l'enseignement du FLE en général et celui vocabulaire en particulier, s'appuie largement sur l'étude de P. Bogaards (1994) dont c'est précisément l'objet ainsi que le mentionne son titre : *Le vocabulaire dans l'apprentissage*

des langues étrangères. Par ailleurs, dans cette même deuxième partie, nous consacrons un développement au point de vue de Galisson sur les rapports entretenus entre le lexique d'une langue et la culture qu'il symbolise. Enfin, nous terminons par les besoins particuliers des publics du FOS (le Français sur Objectifs Spécifiques) : on peut comprendre en effet que le vocabulaire d'un futur infirmier ne recouvre pas les besoins lexicaux « professionnels » d'un apprenti pâtissier ; néanmoins tous deux font appel à une compétence lexicale commune, qui nous importe ici. Pour refermer ce premier chapitre d'histoire de la didactique, nous illustrons notre propos à l'aide de quelques manuels emblématiques de l'évolution ainsi retracée.

Notre deuxième grande partie s'intitule « Le lexique : problèmes soulevés par son enseignement en contexte de FLE. L'exemple des situations de transaction commerciale ». Nous y modifions quelque peu la perspective pour nous centrer davantage sur le lexique et les unités qui le composent. Cependant, nous n'excluons pas complètement la problématique didactique puisque nous introduisons, en ouverture de cette deuxième partie, les « situations de transaction commerciale » que nous avons choisies pour illustrer le domaine sélectionné pour les propositions didactiques que nous formulons dans la troisième partie. Dans ce premier point, nous justifions le choix des situations de transaction commerciale et décrivons la manière dont nous y recourons. Le thème a pour but de donner un point d'ancrage, de fixer un horizon, aux réflexions théoriques et pratiques qui jalonnent notre essai. L'idée de circonscrire un thème nous a été dictée par les études et le manuel sur le lexique des émotions (Novakova & Tutin, 2009 ; Cavalla & Crozier, 2005). Le thème présente l'intérêt de borner le propos et de soulever des questions précises et concrètes et de motiver les possibilités et l'invention des activités.

À la suite de son entrée en matière méthodologique, la deuxième partie devient plus nettement linguistique pour s'élaborer autour de la notion, polyvalente, de *construction*. Tout d'abord une « construction » renvoie à l'organisation et à la formation du lexique et des unités lexicales, ainsi que D. Apothéloz (2002) en rend compte, décrivant les phénomènes constructionnels qui les caractérisent. L'ouvrage de cet auteur auquel nous nous référons principalement, parce qu'il fourmille d'exemples et de définitions, porte d'ailleurs le titre explicite suivant : *La construction du lexique français*. Comme nous le verrons, une place importante de l'ouvrage est consacrée aux différents mécanismes de la dérivation affixale. Le terme de *construction* vaut donc ici surtout pour l'agencement interne des différents éléments – affixes, base – qui constituent une unité lexicale, décrite alors comme « un mot construit ».

Mais le terme de *construction*, dans une acception plus nettement cognitiviste, renvoie à des phénomènes syntaxiques et sémantiques et cherche à détecter le fondement sémantique des patrons syntaxiques. La notion, en linguistique française, est tout particulièrement introduite, définie et utilisée par D. Legallois (2016). Pour notre part, nous y recourons pour traiter de la phraséologie qui est partie prenante du lexique et dont l'acquisition est délicate. Nous avons suivi les préconisations en la matière de I. González Rey (2015) qui, à l'origine du néologisme de *phraséodidactique*, a dirigé un volume de contributions sur ce dernier sujet (2014), dont une de D. Legallois.

À l'issue de ces deux parties, didactique puis linguistique, nous espérons être mieux en mesure de concevoir des activités d'apprentissage et d'en défendre les fondements. C'est ce à quoi nous nous employons dans la troisième et dernière partie. Nous nous sommes limitée à la thématique des transactions commerciales que nous avons dotée d'un petit recueil d'exemples qui figure en annexe. Ces exemples sont forgés (dialogues) ou authentiques (discours publicitaires) et donnent lieu aux activités que nous présentons. Cette dernière partie s'ouvre avec la notion de besoins langagiers que nous associons à celle d'un vocabulaire actif. Le thème des transactions commerciales donne lieu à divers scénarios d'« actions verbales », au cours desquels non seulement le vocabulaire mais aussi les routines conversationnelles adaptées sont sollicités, et peuvent ensuite contribuer à des commentaires plus réflexifs sur les réseaux lexicaux et les unités qui les caractérisent. Dans un second point, nous présentons ce que nous avons appelé un « locuteur fictif » auquel nous attribuons la fonction de mettre à distance à la fois le matériau langagier et l'apprenant : le rôle de locuteur fictif se conçoit du point de vue du professeur. Il guide ainsi la présentation des documents et des activités que l'on retrouve en annexe. Enfin, nous présentons le recueil de discours authentiques que nous avons constitué, et tout particulièrement les discours publicitaires. Nous ébauchons à cette occasion quelques activités au cours desquelles sont mobilisés les associations collocatives et les emplois figurés. Pour finir, nous revenons sur la délicate question des seuils de compétence et de l'augmentation progressive des ressources lexicales.

Au terme de ce travail, nous espérons avoir montré que l'enseignement du lexique destiné à des étudiants de FLE peut difficilement faire l'économie d'une investigation linguistique sur la formation des unités et sur leurs combinaisons types (leurs constructions) ; faute de quoi on court le risque des lieux communs sur les bases grammaticales, sur l'importance de l'écrit et sur une conception taxinomique et peu dynamique du lexique. Mais les investigations commencées ici méritent évidemment d'être prolongées, approfondies, organisées et bien sûr

confrontées à des situations d'enseignement effectives. C'est à ce prix que nous pourrions gagner en précision sur les seuils d'acquisition, sur le choix des unités lexicales et des documents, et sur les progressions.

Avant de refermer cette introduction générale, précisons que nous avons évidemment recouru tout au long de ce travail à divers dictionnaires, en ligne ou en version papier. Mais celui que nous retenons dans la perspective d'un enseignement est *Le Brio* des éditions Robert (2004). L'absence de citations d'auteurs, la multitude d'exemples courants et, surtout, la présence de nombreuses considérations morphologiques sur la construction des lexèmes sont des atouts majeurs pour un travail didactique. À côté des « mots », *Le Brio* fait entrer les « éléments », base et affixes de dérivation, les décrit grammaticalement et les définit. C'est décisif pour qui veut comprendre analytiquement et en synchronie les mécanismes de formation et le sens des mots. Lors de sa première édition (J. Rey-Debove, 1994) *Le Brio* s'est appelé *Le Robert méthodique* et affichait ses ambitions didactiques.

PREMIÈRE PARTIE

**Place des acquisitions lexicales dans les modèles et les méthodes
d'enseignement du FLE.**

Éléments de cadrage historique, linguistique et méthodologique.

Dans le but de saisir la place occupée par le vocabulaire dans l'enseignement du Français Langue Étrangère aujourd'hui, nous avons voulu préalablement dresser un état des lieux sur le cadre général de la problématique. L'enseignement du Français Langue Étrangère (désormais, FLE) a une histoire, elle-même traversée par différentes influences théoriques – en psychologie de l'acquisition par exemple – qui ont marqué l'évolution de ses méthodes.

Nous avons procédé en quatre temps. Tout d'abord (sous 1.1), nous reprenons l'idée de C. Puren (1994) d'une discipline « éclectique, à la croisée des méthodes », pour retracer l'histoire des courants et des méthodes qui ont fait passer l'enseignement du FLE d'une conception traditionnelle où la traduction bilingue, la grammaire et l'écrit ont occupé les premières places à une conception dite actionnelle où domine l'idée des besoins langagiers de l'apprenant. Le passage d'une conception à une autre est également symptomatique d'un changement de public (âge, motivations, etc.). Ensuite, à l'aide de ce premier éclairage, nous verrons plus précisément ce qu'il en est du vocabulaire (1.2). Sous 1.3, l'enseignement et l'apprentissage du vocabulaire sont abordés du point de vue des enjeux de l'apprentissage, et nous développerons alors les perspectives fonctionnelles qui méritent d'être examinées (les buts, les besoins, les usages, les pratiques et les situations qui nécessitent des compétences langagières adaptées). Enfin, pour refermer cette première partie (1.4), nous avons pris le parti d'une illustration comparative de manuels utilisés en FLE et typiques des approches dominantes de la période (plus ou moins longue) où ils ont été utilisés. La notoriété de ces moyens d'enseignement (*Archipel* ou le *Mauger bleu*) nous a paru digne d'intérêt pour illustrer cette enquête préalable de cadrage sur le rôle joué par le vocabulaire dans l'enseignement du FLE.

L'hétérogénéité constitutive de la didactique, dont il est question dans le premier point (1.1) n'est pas propre à la didactique du FLE. Elle tient aussi et surtout à la dimension praxéologique de toute démarche d'enseignement. La didactique du FLE s'inscrit globalement dans les sciences de l'éducation, qui ont pour objet de dresser – historiquement et scientifiquement – le tableau des pratiques éducatives. Autrement dit, la didactique du FLE – tout comme d'autres, celles des mathématiques, de l'histoire ou de l'éducation physique et sportive, etc. – n'est pas restée inchangée depuis sa naissance (dans les années 1960, Cuq & Gruca 2017⁴ : 14), pas plus qu'elle n'est autonome c'est-à-dire qu'elle n'est pas ignorante, ou n'est pas indépendante des champs disciplinaires multiples (la linguistique et la psychologie en premier lieu) qui contribuent à son évolution et permettent d'en aborder la complexité.

Dès lors, quelle orientation choisir dans le vaste horizon de références pour aborder l'historique des pratiques et celui des bases théoriques qui ont déterminé les changements successifs ayant marqué l'enseignement du FLE ? L'étude des méthodes et des méthodologies successives, constitutives de la notion émergente de didactique, est à des degrés divers commune à plusieurs auteurs consultés (Besse 1984, Puren 1988, Roulet 1989, Coste 1989, Beacco 2007, Cuq & Gruca 2017⁴, etc.), néanmoins les options théoriques diffèrent d'un auteur à l'autre. Nous avons retenu trois lignes directrices, qui nous permettent d'organiser la matière importante de ces ouvrages de référence sur la didactique du FLE et, au-delà, la Didactique des Langues Étrangères (la DLE) :

- Le débat épistémologique sur la place de la DLE dans le champ des sciences humaines : interrogation sur la rationalité des discours la décrivant (Besse, 1984), notions associées d'éclectisme et de complexité (Puren, 1994), rapport de la didactique du FLE aux disciplines contributives (psychologie et linguistique, nous l'avons dit).
- Les relations privilégiées de la didactique du FLE avec les sciences du langage dont l'appellation, en remplacement de *linguistique*, est significative de la perspective élargie aux compétences communicationnelles, aux actes de discours et à l'essor de la pragmatique des interactions. Cet axe d'analyse est particulièrement représenté par le linguiste et didacticien des langues étrangères Eddy Roulet, qui, rappelons-le, a dirigé la publication du *Niveau-seuil* (1976) avec l'équipe du Crédif.
- Une option plus méthodologique et institutionnelle, symbolisée par J.-C. Beacco (2007) et J.-C. Cuq (Cuq & Gruca, [2005], 2017⁴), où l'accent est mis sur les matériels d'enseignement et les référentiels (*CECRL*, 2000, notamment).

Ces trois axes ne sont évidemment pas indépendants les uns des autres mais ils permettent d'identifier des lignes de force et de fixer des repères notionnels et disciplinaires : l'axe épistémologique permet de discuter de la complexité du domaine de la didactique, en rappelant les références dans le champ de la psychologie qui ont fondé certaines évolutions (1.1). L'axe linguistique vient naturellement éclairer la place du vocabulaire dans la didactique du FLE (1.2). Enfin, l'accent précédemment mis sur les méthodologies nous sera utile pour caractériser les perspectives fonctionnelles que nous nous fixons pour l'enseignement du vocabulaire en FLE (1.3). Nous en verrons enfin une illustration avec différents manuels analysés (1.4).

1.1 Hétérogénéité constitutive de la didactique du Français Langue Étrangère : entre éclectisme et applicationnisme, une « didactique intégrative »

L'hétérogénéité est propre à toute didactique, dès lors qu'une séquence d'enseignement met en contact des personnes d'origine sociale et culturelle variée, des groupes d'apprentissage de niveaux différents, des savoirs pratiques, des activités différenciées, et des formateurs aux profils eux-mêmes différents. Autrement dit, l'hétérogénéité vaut aussi bien d'une situation d'enseignement à l'autre qu'elle est inhérente à la situation elle-même et va de pair avec la logique d'action qui gouverne une séance d'enseignement.

1.1.1 Complexité et éclectisme de la didactique des langues (d'après Puren, 1994)

Nous n'essaierons pas de nous immiscer dans le débat philosophique posé par Puren au sujet de l'éclectisme et de la complexité : l'abstraction et la généralisation théorique du propos y sont parfois décourageantes et l'on craindrait de nous éloigner de notre propos. Néanmoins, il faut reconnaître à ce débat une certaine force dans la mesure où il met au centre de la réflexion la question des contradictions et des simplifications, ce que l'on perçoit intuitivement comme un obstacle majeur et inhérent à toute situation d'enseignement. Il nous suffira cependant de rappeler ici que C. Puren cite, comme fondateur de l'éclectisme en philosophie, le philosophe du 19^e siècle Victor Cousin qui a par ailleurs connu une destinée politique le conduisant au ministère de l'Instruction publique et des Cultes (Puren 1994 : 1), et chez lequel « éclectisme » renvoie à l'idée qu'il convient d'emprunter – sans craindre la contradiction ou le reproche d'une certaine superficialité – ses idées et analyses à plusieurs systèmes philosophiques plutôt que de n'en suivre qu'un seul. La deuxième référence de Puren, en matière d'éclectisme philosophique, est Edgar Morin (Puren 1994 : 118-133), sollicité pour configurer la notion de complexité et se prémunir contre les simplifications ou des transpositions mécaniques du positivisme. Et C. Puren de citer E. Morin qui constate que la complexité a même gagné l'épistémologie des sciences exactes : « il y a crise de l'explication simple dans les sciences biologiques et physiques. Dès lors, ce qui semblait être les résidus non scientifiques des sciences humaines, l'incertitude, le désordre, la contradiction, la pluralité, la complication, fait aujourd'hui partie d'une problématique générale de la connaissance scientifique » (Puren 1994 : 119). L'éclectisme constitue donc en une sorte de garde-fou de la pensée contre la simplification et le dogmatisme positiviste. Il permet d'assumer le flou et l'imprécision qui

sont le lot inévitable des connaissances humaines et de leurs frontières, et qui sont relayés par le langage commun (Morin 1986, cité par Puren 1994 : 127) :

La pensée, comme la connaissance, lutte contre le flou et cherche précision et exactitude. Toutefois, bien des phénomènes se chevauchent, interfèrent et s'enchevêtrent, bien des notions indispensables ne sauraient avoir de frontière précises entre elles : ainsi il ne saurait y avoir de frontière, sinon conventionnelle, entre amour et amitié, entre colline et montagne, entre petite, moyenne ou grande taille. Aussi, le langage doit user de qualificatifs flous, de notions aux frontières imprécises, et de verbes indéterminés, à commencer par le verbe « être ». Ces éléments d'imprécision sont comme la matière malléable et souple qui peut lier entre elles des notions précises où celles-ci peuvent être serties. C'est parce qu'il est un mixte de précision et d'imprécision que le langage ordinaire dit « naturel » dispose d'une telle richesse. Il permet à la pensée de continuer son chemin à travers les marécages du flou, en contournant les zones d'enlèvement ou en sautant par-dessus. [E. Morin, La Méthode, 3. La connaissance de la connaissance, 1986]

La métaphore du marécage n'est certes pas très rassurante, mais elle contribue tout de même à soulager quelque peu la perplexité suscitée par les zones d'ombre et la difficulté des analyses que l'on cherche à produire en didactique du FLE et sur le vocabulaire français.

Dans un article postérieur à son essai sur l'éclectisme, C. Puren reprend le fil de sa réflexion épistémologique et s'interroge sur « le progrès en didactique des langues ». Il écrit notamment (Puren, 1997 : 10) :

L'une des grandes leçons épistémologiques de l'aventure scientifique contemporaine est que les progrès de la connaissance débouchent souvent sur la découverte de la complexité.

L'auteur poursuit en déclinant, au sujet de la didactique des langues, six données qui sont à ses yeux facteurs de nouvelle complexité (1997 : 10-11) :

- a) *Les compétences visées, qui se limitaient auparavant aux seules activités langagières (compréhension et expression écrites et orales) incluent à présent les différentes compétences de ladite « compétence de communication » (langagière, mais aussi référentielle, discursive, socio-culturelle, stratégique), lesquelles sont plus difficiles à définir en théorie, et plus difficiles à enseigner dans la pratique.*
- b) *La description linguistique de référence, qui se limitait auparavant aux morphologies verbale et grammaticale et à une description structurale de la phrase s'est diversifiée en une pluralité d'approches (en particulier la pragmatique, la grammaire textuelle et la linguistique de l'énonciation) en elles-mêmes complexes et difficiles à articuler entre elles.*
- c) *De la conception d'un progrès de l'apprentissage de la langue comme une acquisition cumulative de mots, d'expressions et de règles grammaticales (dans la*

méthodologie directe) puis comme un montage successif d'automatismes de base (dans la méthodologie audiovisuelle) – acquisition ou montage considérés comme pouvant être collectifs –, on est passé, avec l'hypothèse cognitiviste actuellement en vigueur [qui conçoit l'apprentissage d'une langue étrangère comme un processus mental interne propre à chaque apprenant], à celle de la construction/déconstruction permanente d'une « interlangue » propre à chaque apprenant et définie comme un processus complexe inaccessible à la description linguistique.

- d) Il en est de même en ce qui concerne l'apprentissage de la culture, qui n'est plus tant considéré comme l'acquisition cumulative de savoirs objectifs que comme un parcours personnel et donc en partie imprévisible de découverte interculturelle.*
- e) La définition, dans la théorie cognitiviste, d'erreurs « positives » relevant d'hypothèses que les apprenants ont testées mais qui se révèlent fausses, rend l'évaluation par l'enseignant des productions de ses élèves encore plus problématique que par le passé. Ces erreurs, qui ne devraient donc pas être pénalisées mais valorisées, sont en effet souvent difficiles à dissocier des autres par l'analyse.*
- f) La « centration sur l'apprenant » exigerait de l'enseignant qu'il passe d'un enseignement unique fondé sur une méthodologie universaliste à un enseignement diversifié selon les types et stratégies individuelles d'apprentissage de chacun de ses élèves, ce qui n'est ni possible ni d'ailleurs souhaitable en contexte d'enseignement collectif.*

Ces lignes de Puren sont programmatiques, dans la mesure où elles énoncent synthétiquement les changements intervenus, étant donné la définition élargie des compétences (a) ; changement du côté de la linguistique et des références théoriques (b) ; en psychologie, changement de paradigme des théories de l'apprentissage (c) ; élargissement de la notion de culture à l'interculture via l'appropriation singulière de chaque apprenant (d) ; introduction des théories de l'erreur en apprentissage (e) ; enfin, les profils d'apprentissage et la pédagogie différenciée (f). Le débat épistémologique, C. Puren n'est pas le seul à le conduire. À la même période, A. Ginet *et al.* (1997 : 4) sont conduits au constat similaire bien que circonscrit aux avancées des sciences contributives, d'un progrès en didactique sous l'influence des sciences de référence, linguistique, sciences de l'éducation, psychologie et neurosciences. De même mais un peu plus tard (2008), P. Rivenc convoque la tutelle scientifique d'E. Morin pour analyser les maquettes de formation en FLE à l'université et revendiquer fortement le recours à la transdisciplinarité en didactique des langues et des cultures, s'érigeant contre l'hégémonie des sciences du langage et des sciences de l'éducation, dont la didactique ne serait qu'une application (Rivenc 2008 : 225) :

S'il y a un domaine d'enseignement, de formation et de recherche qui exige par sa nature le recours constant à la transdisciplinarité c'est bien celui de la DDL (didactique des langues et des cultures) : à peine en partie libérée de sa sujétion à la Linguistique ou aux Sciences de l'Éducation, voilà qu'elle ne cesse de se situer et de se définir que par rapport à elles, qu'elle considère au mieux comme ses « disciplines de référence ».

En l'occurrence, Rivenc regrette la mosaïque de spécialités de référence qui ont pour effet de freiner l'indépendance de la DDL qui « encore jeune, peine à se faire reconnaître dans le découpage traditionnel quasi immuable des disciplines et des sciences universitaires aux frontières bien établies » (2008 : 225).

Dans ces conditions, « le progrès » observé dans les sciences de référence est gage de complexité supérieure en didactique, et il serait naïf de croire qu'il garantit un progrès analogue dans le domaine des applications et des transpositions de l'enseignement.

Pour clore cette entrée en matière sur l'éclectisme et la complexité, on peut rappeler les différents paramètres d'une situation d'enseignement-apprentissage du FLE, tels que C. Puren les énumère (1994 : 163-164) et qui sont en interférence continue : i) la pluralité des acteurs, ii) la variabilité des comportements, iii) l'influence de l'environnement, iv) la diversité des méthodologies, v) le nombre et l'hétérogénéité des disciplines contributives, vi) l'incertitude sur le fonctionnement du champ de la DLE, vii) l'influence réciproque des différents éléments qui entrent dans le champ de cette didactique. Ce qui fait dire à C. Puren (1998 : 14) que les composantes sont « plurielles, diverses, hétérogènes, interreliées, variables, instables, contradictoires et impossibles à observer ou analyser sans effets provoqués sur l'acte même d'observation ou d'analyse ».

Ces propriétés et les derniers paramètres reviennent au débat quelque peu « métadidactique » auquel Puren est attaché et qui est sans doute symptomatique à la fois des avancées scientifiques et institutionnelles réalisées par la DLE, mais également de la quête de légitimité scientifique de ses principaux théoriciens (Rivenc, Puren). D'autres démarches se montrent plus résolument soucieuses de la pratique, qu'il s'agisse des situations d'enseignement elles-mêmes (Bérard 1991), des faits de langue illustratifs de telle conception (Roulet 1980), ou qu'il s'agisse enfin des formes et contenus de discours authentiques qui nécessitent d'être « pensés » didactiquement (Moirand 1979).

Nous retenons surtout des travaux de C. Puren l'idée que toute pratique est travaillée par *des* théories et qu'elle est un objet par nature composite et complexe dont il ne faut sous-estimer ni les difficultés, ni les contradictions, ni les incidences méthodologiques.

1.1.2 L'enseignement du FLE entre acquisition et apprentissage : quels modèles de référence ? De la grammaire-traduction à la pragmatique des interactions

Les modèles de référence que nous souhaitons rappeler dans cette partie sont ceux de la psychologie de l'apprentissage et ceux de la linguistique, dans le but de dégager l'évolution des méthodologies en didactique du FLE. Mais il nous faut remarquer en préambule qu'il n'est pas toujours aisé de dissocier les modèles psychologiques et linguistiques, dans la mesure où l'apprentissage du langage les réunit.

Le domaine du FLE prend place dans le cadre élargi de la didactique des langues étrangères, lequel cadre appartient au domaine général de la didactique des langues et complète celui des langues maternelles. Un schéma de l'ouvrage de Cuq & Gruca (2017⁴ : 63) fait état des différents embranchements disciplinaires issus des Sciences du langage. Deux branches principales se répartissent ainsi à partir de la discipline mère : la Didactique des Langues et la Linguistique. À ce stade de présentation générale, le schéma n'établit pas de lien entre les sous-branches de la linguistique (phonologie, morphologie, syntaxe, sémantique, pragmatique, etc.) et les ramifications de la didactique des langues.

Plus précisément, trois courants majeurs ont occupé la linguistique et influencé la DLE, le structuralisme, la théorie de la communication et la pragmatique des interactions. Dans le domaine de la psychologie de l'apprentissage, ont compté successivement le behaviourisme, le cognitivisme et le (socio-)constructivisme. Formulées ainsi, il est tentant d'établir des corrélations étroites entre les deux domaines disciplinaires : au behaviourisme, correspondrait le structuralisme, au socioconstructivisme la communication et la pragmatique des interactions. Et, si l'on poursuit ainsi, on jugera que telle méthodologie correspond à telle dominante du champ scientifique. De telles mises en adéquation des différents paradigmes sont commodes et sont couramment opérées sur les cours en ligne que l'on peut consulter sur Internet. Pourtant les mises en gardes de C. Puren contre les simplifications sont ici plus que jamais utiles.

Avant d'envisager les courants psychologiques et linguistiques qui ont influencé les méthodes en DLE, nous aimerions rappeler en quoi l'acquisition et l'apprentissage ne sont pas deux voies d'appropriation exactement identiques. On s'accorde en général à reconnaître que l'acquisition d'une langue est un processus naturel et que l'enseignement intervient sur ce processus pour en améliorer les effets ou en prolonger les bénéfiques dans des secteurs non couverts. C'est ainsi qu'un petit français apprend sa langue en milieu familial et social : il la pratique oralement, il parle, mais il n'en a pas la maîtrise à l'écrit : son apprentissage de la lecture et de l'écriture est scolaire. Les deux volumes dirigés par M. Kail et M. Fayol sur l'acquisition du langage (2000), qui traitent successivement des premiers mois de l'acquisition puis au-delà de trois ans, présentent l'éventail extrêmement riche des références anglo-saxonnes sur l'acquisition précoce du langage et la discussion savante sur les rapports du langage et de la cognition. Pour notre part, nous ne nous référerons qu'aux chapitres sur les langues secondes (Perdue & Gaonac'h, Vol. 2, chap. 7, 215-246), sur l'acquisition précoce du lexique (Bassano, Vol. 1, chap. 5, 137-168) et sur la pragmatique des énoncés (Bernicot, Vol. 2, chap. 2, 45-82). Pour le reste, les chapitres autonomes des volumes développent des théories de psycholinguistique développementale dans les sous-disciplines savantes (neurolinguistique, syntaxe, langue des signes, pathologie du langage, etc.) qui excèdent les limites de nos objectifs directs. Nous en retenons seulement l'idée que l'acquisition du langage est hautement complexe et que les méthodes d'investigation expérimentales permettant d'en dévoiler les mécanismes font l'objet de discussions techniques très fines et savantes mais que pour la plupart elles instruisent comme objet central le rôle joué par le développement émergent de la cognition dans ses rapports avec la perception et l'environnement.

À vrai dire, l'opposition entre les deux notions d'acquisition et d'apprentissage n'est pas si tranchée que nous le pensions au départ. En effet, le terme d'*acquisition* est employé par certains auteurs dont les travaux impliquent des situations d'enseignement. C'est par exemple le cas de M. Fayol sur *L'acquisition de l'écrit* (2013), dont le paragraphe d'introduction commence par évoquer « 150 ans d'enseignement de l'écrit » et se clôt par une interrogation sur ce qui fait « la spécificité de cet *apprentissage* » (nous soulignons). De même, D. Véronique dirige un ouvrage (2009) sur *L'acquisition de la grammaire du français, langue étrangère*, qui étant donné l'objet visé (la grammaire) ne peut pas se dispenser de l'apport des activités de découverte et d'entraînement auxquelles l'apprenant est soumis. Ces exemples montrent qu'il serait trop schématique de réduire l'opposition acquisition vs apprentissage au seul critère de milieu « naturel » vs milieu scolaire. Par ailleurs, le titre du chapitre de C. Perdue et D.

Gaonac'h dans l'ouvrage coordonné par Kail & Fayol est « *Acquisition des langues secondes* » (2000 : 215-246) et donc laisse entendre qu'il serait également abusif de restreindre l'acquisition à la langue première ou maternelle et l'apprentissage à la langue étrangère ou seconde. Ces observations nous conduisent à nous prémunir de tout dogmatisme. L'acquisition comme l'apprentissage correspondent dans le développement des compétences langagières à une étape d'appropriation. Des activités de langage ont pu, explicitement ou implicitement, mener à cette appropriation qui s'est faite en milieu naturel ou scolaire. L'environnement et la nature des activités sollicitent le locuteur, lequel est plus ou moins conscient de la conduite d'acquisition ou d'apprentissage qui est la sienne et qu'il est en mesure de contrôler ou pas. Ce dernier paramètre de contrôle est dépendant, entre autres, de l'objet d'appropriation et de la maturité de l'apprenant. Pour conclure provisoirement sur ces questions, rappelons que prévaut souvent en didactique du français langue maternelle l'usage de l'expression composée où *enseignement* et *apprentissage* sont reliés par un trait d'union ou une barre oblique, *l'enseignement-apprentissage*. Cet usage rappelle que la situation scolaire (d'enseignement) préfère *apprentissage* à *acquisition*. La psychologie du développement langagier privilégie la notion d'acquisition qu'elle n'hésite pas à combiner avec le terme de *conditions* et de *situation*, les *conditions* ou les *situations d'acquisition* (Gaonac'h 1991 : 137), là où la didactique choisirait *apprentissage (une situation d'apprentissage)*.

Mais qu'en est-il des théories de la psychologie du langage elles-mêmes ? Que nous apprennent-elles sur l'acquisition ou d'une langue étrangère comme le français ? Nous l'avons dit, trois courants théoriques majeurs se partagent le domaine, le Behaviorisme (Skinner), le Cognitivism et le (socio-)Constructivisme (Piaget et Vygotski). Comme l'indiquent leurs désignations, le Behaviorisme privilégie le comportement observable de l'apprenant, le Cognitivism la compréhension et l'intelligence de données envisagées comme un problème à résoudre, tandis que le Constructivisme se fonde sur l'accommodation et l'ajustement fondés sur l'échange communicationnel.

1.1.2.1 Le Behaviorisme, le structuralisme et les méthodes audio-orales (MAO) et audiovisuelles (MAV)

Nous empruntons à D. Gaonac'h (1991) les synthèses qu'il opère en psychologie de l'acquisition et de l'apprentissage. Et nous commençons par ce que l'auteur expose au sujet du Behaviorisme, étant donné le rôle précurseur de cette théorie, dont les effets sont encore

sensibles y compris dans la période contemporaine. Précisons toutefois le fait que D. Gaonac'h récuse tout applicationnisme, toute hiérarchisation des disciplines et préfère concevoir une « interpellation réciproque de disciplines telles que la psychologie et la didactique des langues » (Gaonac'h 1991 : 7). De même, il souligne que le « passage » du Behaviorisme au Cognitivism n'a pas été linéaire mais a répondu à tout un « jeu d'influences complexes » (1991 : 7).

Le Behaviorisme est initié par Skinner et donne lieu en DLE à la méthode audio-orale et aux entraînements dits structuraux. On considère en général que les conceptions héritées du Behaviorisme ont longtemps dominé les pratiques d'enseignement du FLE. D. Bailly (1997 : 33) commente cette domination dans les termes suivants :

[Le] courant behavioriste, [...] marquera fortement les conceptions de l'enseignement des langues pendant plus d'un demi-siècle, en proposant des théories essentiellement associativistes (postulant des procédures imitatives-mémorielles) pour rendre compte de l'activité d'acquisition du langage.

On a l'habitude d'associer le Behaviorisme à un schéma réactif du type Stimulus → Réponse. La réponse s'incarne dans un comportement (en anglais, *behavior*) observable, qui a d'abord été celui des animaux (cf. l'influence du physiologiste russe Pavlov, 1849-1936) et qui s'est étendu au comportement humain dans l'apprentissage (Skinner, 1904-1990). D. Gaonac'h décrit la conception comportementale de l'apprentissage chez Skinner dans les termes que voici (1991 : 14, l'auteur souligne) :

Les deux principes fondamentaux, selon Skinner, de l'acquisition d'un comportement quel qu'il soit [sont les suivants] :

- 1. Il faut que le sujet produise une « réponse » à un moment donné, c'est-à-dire que le comportement à acquérir apparaisse, quelles que soient les modalités de cette apparition (...).*
- 2. Le renforcement (...) accroît la probabilité de réapparition de cette réponse. Celle-ci devient capacité acquise s'il y a renforcement répété.*

Tout apprentissage s'effectue selon ces lois : pour être apprise, une réponse doit être effectuée et immédiatement renforcée.

Autrement dit le processus d'apprentissage s'analyse comme un enchaînement réglé (une *association*) et observable (manifesté par le comportement) : stimulation → réponse → renforcement. Concernant plus spécialement le langage, voici ce que précise Gaonac'h (1991 :

15, l'auteur souligne), après avoir rappelé que Skinner refuse tout « mentalisme » qui supposerait une réponse non observable (mentale) :

- *C'est le milieu qui, par le jeu des contingences de renforcement, sélectionne les réponses de l'organisme ;*
- *Ce mécanisme de sélection implique bien que, d'une façon ou d'une autre, tout apprentissage se fonde sur des réponses existant déjà dans le répertoire du sujet : un apprentissage ne consiste en principe qu'en la modification de la probabilité d'apparition de telle ou telle réponse ; des réponses « nouvelles » peuvent apparaître par la combinaison de réponses existantes (renforcement simultané de réponses proches), ou par la modification fine de certains aspects de réponses existantes.*

Gaonac'h souligne la « double dépendance des stimulations et des renforcements » et il précise ce point, central pour lui, qu'il « n'y a pas lieu de définir d'unités verbales au sens linguistique ; le problème du découpage ne se pose qu'au niveau fonctionnel » (Gaonac'h : 17). Suit alors une discussion légitime sur la complexité ou la simplicité de la réponse verbale apportée.

En linguistique, la linguistique distributionnelle et le structuralisme américain (Bloomfield 1926, Harris 1951) connaissent une influence grandissante jusqu'à pénétrer durablement dans les années 70 le domaine de l'enseignement français sous la forme d'exercices structuraux en grammaire du FLM (Genouvrier & Peytard 1970 ; Genouvrier & Gruwez 1973 ; Dubois 1967). Rappelons que le distributionnalisme se fonde en partie sur les deux axes syntagmatique et paradigmatique et que les unités linguistiques se distinguent en fonction de leur distribution sur ces axes. L'axe paradigmatique est constitué d'une collection d'unités qui sont soumises à la commutation dans un environnement identique. L'axe syntagmatique est une combinaison ordonnée d'unités (phonèmes, morphèmes, syntagmes, phrase de base) qui obéissent à des règles propres au niveau d'analyse considéré (phonétique, morphologie, syntaxe). Parmi ces règles, plusieurs correspondent à des « transformations » (par exemple, le changement d'un énoncé déclaratif en un énoncé interrogatif). Par ailleurs, le structuralisme a contribué, notamment dans l'enseignement, à promouvoir le français parlé, par des activités de comparaison entre le code oral et le code écrit. Cet aspect a donné lieu à de multiples travaux en orthographe : la (non) correspondance entre phonie et graphie est devenue un objet d'enseignement fort développé grâce aux travaux de recherche de l'équipe de N. Catach et de leurs applications pédagogiques (Duprez & Gey, 1985).

La didactique du FLE n'échappe pas à l'influence de la linguistique structurale et voici ce que peut écrire D. Coste en 1970 (Coste 1970 : 11) :

La méthode audio-orale se réclame explicitement des théories linguistiques et d'hypothèses sur l'apprentissage. D'une part, la linguistique appliquée à l'enseignement des langues adopte aux États-Unis les conceptions développées par Bloomfield (...). Nombre d'exercices proposés comme « drills » de commutation sont directement calqués sur les techniques de l'analyse distributionnelle. D'autre part, la langue étant conçue comme un comportement fait d'habitudes et d'automatismes, son apprentissage repose sur un modèle skinnerien (stimulus-réponse, renforcement). On ajoute, avec Skinner encore, que l'apprentissage se fera d'autant mieux si on évite à l'élève de commettre des erreurs et si la matière à enseigner est présentée en unités minimales, « pas à pas » (step by step), de façon aussi programmée que possible.

À la même période (les années 1960-1970), ainsi que le précise Coste, l'enseignement du FLE s'oriente nettement vers la réception et la production de l'oral. C. Puren (1988 : 287 et sq.) établit un lien direct entre le Behaviorisme, la linguistique distributionnelle et les méthodes audio-orales (désormais MAO) puis audio-visuelles (MAV). Une telle correspondance est ainsi décrite (Puren 1988 : 302) :

L'essentiel du travail d'apprentissage va donc consister dans la MAO :

- a) En répétitions orales intensives aux fins de la mémorisation des phrases-modèles d'introduction des formes linguistiques (pattern sentences) ; (...)*
- b) En manipulations orales intensives aux fins d'automatisation des structures dans les exercices structuraux.*

Le conditionnement du schéma behavioriste est ainsi obtenu par la répétition intensive qui est jugée opératoire, permettant de stabiliser une structure nouvelle et laissant espérer son réemploi sans erreur. Au plan pratique, on sait que l'usage du magnétophone se répandant, l'oral a pris le dessus et l'ouverture de laboratoires de langues (Puren 1988 : 303) a pu faire grand usage de la MAO pour l'entraînement phonologique. On voit bien cependant comment peuvent naître les critiques d'exercices démotivants en raison de leur répétitivité, et de schématisation ou de simplification abusive des formes au nom des « réponses observables ». La complexité est évitée, ainsi que les mécanismes « mentaux » de la compréhension. C'est par exemple ce qui fait écrire à R. Porquier (1977, cité par C. Puren 1988 : 308, l'auteur souligne) :

Apprendre une langue c'est acquérir non pas un simple système d'habitudes qui seraient stimulées par des stimulus de l'environnement mais un système de règles qui permet de produire des énoncés nouveaux et de comprendre des énoncés nouveaux.

Précisons toutefois que la MAO s'est développée surtout aux États-Unis et qu'elle n'a connu une influence limitée en France, ce qui n'est pas le cas des méthodes audio-visuelles (MAV) qui font leur apparition dans les années 1960-1970. Comme leur nom l'indique, les MAV

apportent l'image comme élément de stimulus qui permet de saisir les situations. Cet aspect est décisif, concernant notamment le vocabulaire pour lequel l'image supplée toute explication. Les images introduisent également des situations de dialogue, telles qu'on en trouve par exemple dans un manuel qui reste emblématique des MAV et dont le titre est évocateur des intentions de la méthode, *Voix et images de France* (1971) dont C. Puren cite un extrait du livre du maître (Puren 1988 : 319) :

Il s'agit, dans des théâtralisations du dialogue de base ou d'autres petits dialogues d'imitation inventés par les élèves, [d'imiter les personnages étrangers], de s'identifier à eux, et de s'approprier leur langage en se les appropriant.

On rejoint ainsi la méthode dite SGAV (Audio-Visuelle Structuro-Globale) qui introduit une vision « globalisante » de la communication. La primauté de la langue parlée et l'approche structurelle des énoncés y demeurent, mais s'y ajoute cette idée de « globalité » qui caractérise aussi bien la perception que l'identification de l'apprenant aux personnages mis en scène (Cureau, 1968, cité par Puren 1988 : 325) :

L'élève doit absolument sentir qu'il est le personnage qui s'exprime sur l'écran : il doit le faire sien au point de ne pouvoir dire autre chose que ce que dit le personnage lorsqu'il se trouve dans la même situation psychologique que lui et de ne pouvoir le dire qu'à la manière même de ce personnage (mots, intonation, gestes).

L'identification de l'apprenant est comme le dit Puren dans son commentaire (1988 : 325) « poussé à l'extrême limite ».

Quoi qu'il en soit des excès de formulation, on comprend que l'importance du support audiovisuel, et malgré la conduite imitative qu'il induit fortement, ouvre des perspectives en matière de renouvellement des supports, d'immersion linguistique et de communication sous la forme de jeux de rôle.

Par ailleurs, on sait à quel point le schéma *stimulus* → *réponse* → *renforcement* duquel nous sommes partie s'installera durablement dans les activités de langage. On le reconnaît aujourd'hui dans les exercices de langue sous la forme *observation d'un fait de langue* → *structuration* → *application, transfert*. L'observation initiale est un stimulus dans la mesure où l'on a retenu *un* fait de langue réalisé dans plusieurs items distincts et que l'on *stimule* l'attention des apprenants par une question initiale portant par exemple sur la comparaison et le classement des items d'abord regroupés.

1.1.2.2 Psychologie cognitive et importance accordée aux processus de compréhension

On a vu combien le courant behavioriste se méfiait du mentalisme, c'est-à-dire des spéculations sur la compréhension et les processus cognitifs impossibles à convertir en un comportement observable. Mais inversement, on ne voit pas bien comment se dispenser de la mémoire cognitive et des calculs d'inférence qui sont à l'œuvre dans toute conduite interprétative, la plus ordinaire soit-elle. La psychologie cognitive a pris dès les années 70-80 une importance centrale et a mis le langage au cœur de ses objets de travail. La psychologie cognitive est une discipline expérimentale dont les enjeux de recherche sont parfois communs aux sciences du langage et aux sciences de l'éducation. Le rapprochement avec les sciences du langage a donné lieu à une discipline, la psycholinguistique, où s'inscrit explicitement la contribution réciproque des deux disciplines. Quant aux sciences de l'éducation, elles sont naturellement preneuses de ce que la psychologie peut leur conduire à connaître sur l'apprentissage, la motivation, la mémoire, etc. En psychologie du langage, le cognitivisme a été relayé par le constructivisme et les noms de Piaget, Ferreiro, Fayol, Bronckart, Vygotski, ou Bruner sont également connus des psychologues, des linguistes et des didacticiens. Pour nous en tenir aux apports du cognitivisme, nous nous contenterons d'illustrer le domaine par trois aspects qui nous ont paru caractéristiques et porteurs d'avancées significatives pour l'enseignement. Il faut admettre cependant que c'est davantage le français langue maternelle qui a tiré profit de ces éléments, dans la mesure où le cognitivisme n'a pas beaucoup investi le langage oral. Ce sont l'écrit, la lecture, le fonctionnement de la mémoire et les mécanismes de la compréhension qui l'ont, nous semble-t-il, intéressé principalement.

Dans les premières lignes d'une introduction à la linguistique cognitive, voici comment C. Fuchs situe la linguistique et les sciences de la cognition par rapport à leur objet commun, le langage (2004 : 1-2) :

Pour les sciences de la cognition, qui étudient le fonctionnement de l'esprit et du cerveau, le langage constitue un objet de première importance : l'espèce humaine est en effet la seule à disposer de cette « faculté supérieure » particulièrement complexe. Plusieurs disciplines engagées dans l'étude de la cognition s'intéressent donc au langage : psychologues, philosophes, anthropologues, spécialistes de neurosciences ou d'intelligence artificielle – pour ne citer qu'eux – s'attachent, chacun dans son ordre, à caractériser la place de la faculté du langage dans la cognition naturelle ou artificielle, et à en étudier le fonctionnement.

« Les sciences de la cognition » sont donc dorénavant organisées en sous-disciplines connexes dont l'objet central est le traitement de l'information par l'esprit humain, dans ses liens avec le langage (Fuchs 2004 : 3) :

Le langage est-il une condition nécessaire de la pensée ? Les processus de traitement du langage sont-ils radicalement différents de ceux qui sont engagés dans d'autres activités cognitives, notamment dans la perception (vision, audition...) ?

Le propos introductif de C. Fuchs suffit à esquisser le « vaste programme pluridisciplinaire » des questions soulevées par les relations entre langage et cognition. Nous saisissons également à lire ces lignes la rupture épistémologique qui s'opère entre Behaviorisme et Cognitivism. Pour illustrer cet aspect, on peut rappeler que le traitement des informations par l'esprit humain s'est longtemps appelé la « Mémoire sémantique » (Le Ny, 1979) et que les psychologues cognitivistes ont cherché expérimentalement à identifier les opérations de stockage et de traitement hiérarchisé des informations. C'est ainsi que M.-D. Gineste et J.-F. Le Ny (2002 : 104) ont pu définir la compréhension comme la « construction d'une représentation sémantique ». Par exemple, « comprendre » un roman comme *Le bonheur des dames* de Zola c'est se montrer capable d'en formuler une représentation sémantique qui résume très schématiquement le thème général (« c'est la naissance des grands magasins sous le Second empire ») ou l'intrigue (« le patron d'un grand magasin tombe amoureux de l'une de ses vendeuses »). Un résumé plus savant rattacherait ces éléments à l'histoire littéraire française et au courant naturaliste dont Zola est le représentant le plus important. Dans tous les cas, les résumés produits sont exemplaires d'une représentation sémantique exacte du roman et ils attestent d'une compréhension satisfaisante du roman par leurs auteurs.

Parmi les opérations cognitives majeures qui sont à l'œuvre dans la pensée et le raisonnement et que médiatise le langage figure le calcul d'inférence. En vertu du principe d'économie, selon lequel le langage ne peut pas tout dire, tout expliciter, le récepteur d'un message quelconque doit se montrer capable de faire les inférences nécessaires pour interpréter correctement ce qu'on lui dit. Ces inférences sont tantôt des implicites de situation, tantôt des sous-entendus, tantôt des présupposés inhérents aux formes linguistiques. Autrement dit, les inférences ne se calculent pas exclusivement à partir du matériau verbal. Par exemple, quelqu'un qui se lève et fait mine de sortir peut signifier ainsi son intention de quitter les lieux sans obligatoirement le formuler linguistiquement. Mais les inférences qui se calculent à partir du matériau langagier sont les plus variées et elles se révèlent d'un traitement interprétatif parfois délicat. La variété tient à la diversité des sources. Un énoncé simple, un verbe isolé ou un déterminant nominal

sont a priori plus faciles à décoder que ne le sera un texte littéraire ou une page d'histoire qui s'inscrivent dans un réseau de connaissances disparates et complexes. Par exemple, on infère d'un énoncé comme *Paul n'est pas venu* qu'il y avait, aux yeux du locuteur, de fortes chances pour que Paul vienne ; de même on infère du verbe *redescendre* que le sujet du procès est *monté* quelque part (en haut d'un arbre, au grenier, etc.) et qu'il s'apprête à prendre le chemin inverse ; enfin le déterminant *quelques* dans *quelques livres* par exemple s'interprète comme signifiant *pas tous* les livres. De tels calculs sont possibles à condition que les savoirs linguistiques soient déjà disponibles. Concernant les savoirs littéraires, on peut donner l'exemple des noms propres. Quelqu'un qui entend le nom de *Zola* pour la première fois ne peut rien en déduire, pas même sa nationalité étant donné la consonance italienne du patronyme, contrairement à quelqu'un dont les connaissances littéraires sont plus avancées et qui se montre capable de situer l'œuvre dans le panorama littéraire et historique français de la fin du 19^e siècle. *Inférence* est le terme générique qui permet de regrouper tout ce qui de l'ordre de ces connaissances implicites, non dites, et qui est cependant nécessaire à la compréhension du message ou du texte. On peut rappeler à cet égard les pages que R. Martin a consacrées à la relation d'inférence (1976 : 37-58), dans l'optique d'en typologiser les mécanismes, aux plans à la fois sémantique et logique. Pour rapprocher le cognitivisme du domaine de l'apprentissage, nous citerons une activité qui a connu un certain succès dans les manuels ou les classes, c'est celle de « résolution de problème ». L'idée qui sous-tend l'appellation est la priorité donnée au raisonnement et aux étapes à verbaliser et par lesquelles il faut passer pour donner une réponse (une solution) à un problème quelconque. En voici un exemple simple : plutôt que de demander aux apprenants « comment s'appellent les différents personnages » d'une scène romanesque donnée, on leur demande combien ils sont. Si les réponses apportées sont différentes d'un apprenant à l'autre c'est qu'il y a matière à s'interroger : comment décompter les personnages collectifs ? doit-on ne prendre en compte que les personnages agissants, ou également ceux qui sont non agissants mais présents, ou non agissants, non présents mais cités par d'autres ? De même, se pose la dénomination des personnages : plusieurs pour un seul personnage, aucune dénomination, une dénomination de rôle, etc. Ces différents paramètres méritent d'être explicités, illustrés, discutés et la solution du problème soulevé dans ces conditions sera une réponse relative mais ayant fait l'objet d'un raisonnement verbalisé.

Un dernier développement issu indirectement du cognitivisme a connu un grand succès en apprentissage, c'est la préconisation de démarches dites d'essai-erreur. La problématique de l'erreur a connu un grand essor dans les années 80, y compris en FLE (Marquilló Larruy 2003).

On peut y voir une double réaction d'une part au Behaviorisme qui privilégie le contexte étroit et la réponse juste, et d'autre part à la suprématie de l'écrit et de l'emprise des normes dont elle s'accompagne. L'hypothèse est que les erreurs sont inhérentes à tout apprentissage et qu'elles sont même des indices forts signalant qu'un apprentissage est en cours. En français langue maternelle par exemple, un apprenant qui écrit *il *apprena* manifeste ainsi qu'il a intériorisé la régularité de la flexion du passé simple mais qu'il en surgénéralise l'application. En FLE, M. Marquilló Larruy (2003 : 55 et sq.) mentionne que les erreurs des apprenants peuvent être commises sous l'effet d'une interférence entre la langue maternelle et la langue étrangère. On sait par exemple que la détermination nominale, la flexion des verbes ou l'acquisition du subjonctif sont susceptibles de poser des problèmes à des natifs de langues asiatiques.

1.1.2.3 Le (socio-)constructivisme, la pragmatique des interactions et l'importance de l'approche communicative (AC)

Le courant constructiviste est initié par Piaget dont les premiers ouvrages sont anciens (1923). Le développement des facultés sensori-motrices, cognitives et langagières de l'enfant est décrit comme une série de stades qui font passer l'enfant de la pensée concrète à la pensée formelle et symbolique, et où le constructivisme s'entend comme l'élaboration intellectuelle et cognitive soumise aux influences de l'environnement. L'observation expérimentale permet à l'équipe de Piaget de mettre à jour le développement de différentes opérations, concrètes ou verbales et propositionnelles (la causalité, la conservation de l'objet, l'autonomie, l'idée de hasard, etc.). La construction dont il s'agit dans *constructivisme* est celle du monde environnant et la manière dont les représentations de l'enfant au sujet des objets et des personnes qui l'entourent, évoluent, s'adaptent aux nouvelles expériences qu'il fait dans son environnement. Les schèmes de pensée se transforment, se restructurent en fonction des données qu'ils doivent assimiler. Il a été reproché à Piaget de « minorer la *dimension sociale* dans les constructions cognitives », contrairement à des chercheurs comme Wallon ou Bruner (Tourette 1999 : 450-451) :

S'il attribue aux interactions et transmissions sociales un rôle (nécessaire mais non suffisant) dans le développement de l'intelligence, au même titre que la maturation ou l'exercice, ce rôle est tout à fait secondaire par rapport au facteur central d'équilibration. L'affectivité ne constitue pour lui que l'énergétique des conduites, alors que la cognition génère et fait évoluer les structures sous-jacentes à ces conduites.

L'auteure poursuit en soulignant l'importance des recherches de Doise et Mugny et de Perret-Clermont, ainsi que de Wallon, Vygotski et Bruner (Tourette 1999 : 451) :

[Leurs] travaux sur la construction sociale de l'intelligence nous démontré comment les échanges sociaux contribuent à la progression intellectuelle en accélérant la décentration de la pensée. Les échanges interpersonnels existent dès la naissance et constituent l'ancrage du développement.

(...) Les théoriciens du développement, comme Wallon, Vygotski, puis Bruner, considèrent que l'ensemble des connaissances que se constitue un individu ne provient pas d'une expérience directe avec les objets, mais s'élabore par transmission sociale, au cours des échanges qui se produisent entre lui et son environnement social.

Sont ainsi reconnus le socio-constructivisme et le rôle capital joué par les interactions sociales, dites « de tutelle » ou de « guidage », au point que le courant théorique développé sous l'égide de Vygotski s'est appelé *interactionnisme*. La diffusion des travaux de Vygotski a connu depuis la traduction française de *Pensée et langage* (1985) un essor grandissant bien que très tardif (l'œuvre est entreprise dès 1933). B. Schneuwly et J.-P. Bronckart (1985) puis Y. Clot (1999) et M. Brossard et J. Fijalkow (2008) rassemblent les contributions de psychologues et de didacticiens dans des volumes dont la publication a fait date. Dans l'un (Schneuwly & Bronckart, 1985), un article est consacré à la sociogenèse de la communication sociale par V. John-Steiner & C. P. Panofsky (1985 : 203-219) et cite Vygotski (Schneuwly & Bronckart, 1985 : 204, nous soulignons) :

Le langage, cette capacité spécifiquement humaine, fournit aux enfants des outils qui les aident à résoudre les tâches difficiles, à surmonter les actes impulsifs, à planifier la solution d'un problème avant de passer à l'exécution et à maîtriser leur propre comportement. Les signes et les mots servent d'abord et avant tout de moyen de contact social avec autrui. Les fonctions cognitive et communicative du langage deviennent ensuite le fondement d'une forme nouvelle et supérieure d'activité chez les enfants, qui les distingue des animaux.

Un peu plus tard, J.-P Bronckart (2003 : 2) décrit en ces termes l'apport de Vygotski :

[il] accentue le rôle des déterminismes historiques, sociaux et culturels, son approche étant généralement qualifiée, de manière concise, d'interactionnisme social.

À la même période, la psycholinguistique entérine le caractère social des interactions et l'influence de Vygotski et Bruner sous le terme de *pragmatique* (Bernicot 2000 : 51 et sq.). Quant au volume dirigé par M. Brossard et J. Fijalkow (2008), il réunit les actes d'un colloque qui s'est tenu en 2007 et a porté sur les enseignements principaux que les différentes disciplines et les sciences de l'éducation en général peuvent tirer de l'œuvre de Vygotski. La contribution

d'E. Nonnon, pour la didactique du français langue maternelle, se consacre à un aspect oublié de Vygotski, l'analyse de l'expérience esthétique et du « rôle important que joue cette expérience dans le développement ». Mais, surtout, E. Nonnon souligne que chez Vygotski, la médiation des apprentissages n'opère pas simplement à partir des renforcements psychologiques mais qu'elle se fait aussi à travers « l'objet par excellence de la discipline français, le langage lui-même, ses propriétés et son fonctionnement ». L'auteure rappelle que l'intérêt pour l'art de Vygotski est « inséparable du développement social de la subjectivité et de la personne, dans laquelle l'élaboration affective et émotionnelle du psychisme nourrit le développement cognitif tout en étant nourri par lui (Nonnon, 2008 : 92-93). Une telle perspective est sans doute à conserver, pour l'examiner et en tirer profit, dans le cadre de l'approche culturelle du vocabulaire que nous abordons plus bas.

La linguistique connaît dans les années 70 des développements majeurs avec la linguistique de l'énonciation (Benveniste, 1966 ; Kerbrat-Orecchioni, 1981), la théorie des actes de discours (Austin, 1970 ; Searle, 1972, Kerbrat-Orecchioni, 2001) et l'analyse du dialogue (Roulet, 1987), qui contribuent à délaisser le structuralisme pour une analyse pragmatique des discours. La pragmatique conversationnelle, les actes de discours et les interactions verbales deviennent les notions fondatrices de l'analyse du discours et de la pragmatique du langage. Mais, comme l'indique E. Bérard (1991 : 11), il n'y a plus comme à l'époque du structuralisme hégémonie d'une seule théorie. Quant aux sous-disciplines qui obligent la linguistique à changer d'appellation et à devenir *sciences du langage*, elles ont certes des enjeux et des paradigmes distincts mais elles partagent des objets d'études qui ont en commun d'avoir été auparavant peu traités, le discours, les sociolectes, le français parlé, etc. Dans le même mouvement, le français langue étrangère devient une matière à part entière et n'est plus simplement considérée comme de la linguistique appliquée.

C'est à la même période (années 1970-1980) que la didactique du FLE connaît « l'émergence de la doctrine communicative », comme l'écrit P. Martinez (1996 : 72), ce qui constitue un véritable « renversement pédagogique » (Besse, 1980), lié aux recherches en sociolinguistique et en pragmatique. D. Bailly (1998) parle d'une évolution conduisant à une "pratique raisonnée de la langue", ce que le structuralisme ne permettait pas tout à fait.

La notion d'*approche* a remplacé celle de *méthodologie*, dans le but de renforcer la souplesse et la flexibilité d'adaptation aux différentes situations. Rappelons qu'un nouveau public d'adultes migrants élargit à cette même période les besoins en matière d'enseignement, sur la

base de besoins langagiers qui ne sont plus du tout ceux qu'étaient les besoins des enfants et des adolescents scolarisés. Voici la synthèse des lignes de force de l'approche communicative, telle que l'expose P. Martinez, citant F. Debyser (1986), en quatre « grandes orientations » (1998 : 77-78) :

- *Un « retour au sens », avec une « grammaire notionnelle, grammaire des notions, des idées et de l'organisation du sens », et des progressions plus souples ;*
- *Une « pédagogie moins répétitive », avec moins d'exercices formels au profit « d'exercices de communication réelle ou simulée beaucoup plus interactifs », car « c'est en communiquant qu'on apprend à communiquer » ;*
- *La « centration sur l'apprenant », quand l'élève est « acteur principal de son apprentissage » et « sujet actif et impliqué de la communication » ;*
- *Des « aspects sociaux et pragmatiques de la communication », novateurs puisque ce ne sont pas des savoirs mais des savoir-faire qui sont pris directement « comme objectifs de la leçon ».*

On doit rappeler le rôle très novateur alors des propositions pédagogiques de S. Moirand sur les situations de communication (Moirand, 1982), sur les documents authentiques (la presse en particulier, Moirand 1979) et sur les dialogues et le discours rapporté (Moirand, 1990). Se développe dans les années 1980 la notion fondamentale de « compétence de communication » empruntée à D. H. Hymes ([1972], 1984 pour la traduction française). Le sens chomskyen de la compétence (*vs* performance) disparaît au prix d'une compétence générale entendue comme la capacité à utiliser un langage approprié dans des situations et des dispositifs de communication variés et toujours orientée vers la performance. Le volume publié en France (1984) s'ouvre sur la traduction de l'un des articles de Hymes sur la question (1973) et se poursuit avec des commentaires plus récents, discutant notamment la dichotomie de Chomsky. Mais curieusement, l'ouvrage ne restitue pas le modèle SPEAKING pourtant très utile et largement diffusé en français (Bachmann, Lindenfeld, & Simonin, 191 : 72-76 ; Vanoye 1983 : 39-40 ; Bérard, 1991 : 22). Nous le restituons ci-dessous dans la version que propose E. Bérard qui maintient évidemment les mots anglais de l'acrostiche garde son rôle mnémotechnique :

Modèle SPEAKING (d'après Bérard, 1991 : 22)

Setting : cadre physique et psychologique de l'échange.

*Participants : tous les participants, qu'ils prennent ou non une part active à l'échange.
Caractéristiques du point de vue socioculturel, psychologique.*

Ends : finalités, buts ou intentions et résultats de l'activité de communication.

Acts : actes ; contenu du message et forme.

Key : tonalité qui caractérise de façon plus détaillée que la précédente les particularités de la manière dont se déroule l'activité de langage sur le plan linguistique ou paralinguistique.

Instrumentalities : instruments, moyens de communication, canaux, codes.

Normes : normes d'interaction et normes d'interprétation (habitudes qui régissent la communication dans une communauté).

Genre : genre ou type d'activité de langage.

L'effervescence de l'approche communicative en didactique coïncide avec le succès de la compétence de communication du point de vue psychologique et linguistique, et correspond à la publication du *Niveau-seuil* (1976). Réciproquement, les méthodes sous la forme de divers manuels se multiplient (Bérard 1991 : 65-69). Nous verrons un peu plus loin que la communication donne lieu à des prolongements non moins importants dans le domaine de l'anthropologie des interactions verbales dans la vie quotidienne (Goffman 1973, 1987, Winkin [1996], 2001), ce qui rappelle d'ailleurs la double appartenance de Hymes à l'anthropologie et à la linguistique.

On peut dire avec E. Bérard (1991 : 17 et sq.) que la correspondance entre le modèle SPEAKING et le *Niveau-seuil* se focalise sur cette compétence de communication de laquelle se dégagent deux composantes principales, la situation (*setting* et *participants*) et l'événement de parole (*ends* et *acts*). Ce qui semble décisif alors c'est l'idée que la compétence de communication inclue ou excède la seule compétence linguistique. Le lien social qui réunit les interlocuteurs au-delà de la maîtrise du code est un composite d'intérêts et d'enjeux psychologiques et pratiques, le vouloir faire déterminant le dire. Dans cette mesure, plusieurs auteurs (Moirand 1982, Halté 1983) se sont employés à qualifier ce qu'est une communication réussie (Halté 1983 : 12) et à distinguer dans la compétence générale de communication une composante linguistique, une composante discursive, une composante référentielle et une composante socioculturelle (Moirand 1982 : 20). On trouve dans les mêmes travaux des commentaires sur les « stratégies de communication » (Moirand 1982, Halté 1983), ce qui souligne combien le point de vue se renouvelle en développant l'idée que le locuteur est agissant.

Mais de quel locuteur parle-t-on ? Les réponses du *Niveau-seuil*, de la didactique en général et de la linguistique sont convergentes et contestent l'héritage saussurien d'un locuteur idéal, engagé dans une communication symétrique qui inverse les deux pôles de l'émetteur et du récepteur d'un message abstrait (Moirand 1982 ; Halté 1983). Quant au *Niveau-seuil*, dès les premières pages, il prend soin de centrer le propos sur l'apprenant et ses besoins langagiers puis, dans un chapitre rédigé par D. Coste, de procéder à une revue de publics diversifiés et de

domaines communicationnels (p. 45-81), non sans avoir énumérer les « caractéristiques des locuteurs » (p. 18 et sq.). Nous citons ci-dessous les premières lignes de présentation des publics (p. 47), parce qu'elles soulignent la nécessité de considérer la diversité des publics comme fondamentale et qu'elles expriment en même la difficulté à le faire précisément (nous soulignons) :

Considérant la situation en Europe (...) on peut, non sans quelque arbitraire, retenir cinq grands groupes d'apprenants relevant essentiellement d'un niveau-seuil, à savoir :

- *Des touristes, voyageurs ;*
- *Les travailleurs migrants et leurs familles ;*
- *Des spécialistes et professionnels ayant besoin d'une langue étrangère mais restant dans leur pays d'origine ;*
- *Des adolescents en système scolaire ;*
- *De grands adolescents et de jeunes adultes en situation scolaire ou universitaire.*

Il va de soi que cette typologie ne prétend pas à l'exhaustivité, que des sous-groupes devront être distingués et que les situations mixtes ne manquent pas. (...)

Pour sommaire qu'elle soit peut-être, on remarque malgré tout que la classification demeure pertinente aujourd'hui encore et qu'elle est donc toujours un outil précieux pour analyser une situation d'enseignement du FLE. Le chapitre suivant, consécutif à cette ouverture sur les publics, s'emploie à « cerner quelques domaines sociaux d'échanges langagiers ». S'établit ainsi un lien direct entre l'identité scolaire des publics et les besoins langagiers de leur communication sociale. Là encore (p. 53), le *Niveau-seuil* répugne à trop de schématisme, craignant de s'engager dans une voie abstraite et idéalisée, nécessité par « la perspective générale » du propos mais qui l'éloignerait des besoins réels (nous soulignons) :

Comme instrument de communication sociale, une langue sert dans des circonstances diverses qu'il est délicat de catégoriser de façon stricte mais qui peuvent être regroupées selon différents champs d'expérience et de relations humaines. Compte tenu de la perspective générale dans laquelle s'inscrit la définition d'un niveau-seuil, cinq domaines sociaux de l'activité langagière sont ici distingués, considérés chacun sous l'angle des relations qui y trouvent place et que l'on appellera :

- *Les relations familiales*
- *Les relations professionnelles*
- *Les relations grégaires*
- *Les relations commerçantes et civiles*
- *La fréquentation des médias.*

Les relations énumérées font ensuite l'objet d'un commentaire succinct. En particulier, le choix du terme grégaire fait l'objet d'une note (p. 53) : « grégaire s'applique ici simplement à des relations électives (amicales) et associatives mais n'implique pas, comme dans son sens usuel, effacement des personnalités individuelles ». Par ailleurs, on relève avec intérêt cette mention concernant les relations familiales : « (...) propres à la cellule que constitue la famille, étant entendu que cette cellule peut être plus ou moins étendue mais qu'on suppose sa structure culturelle relativement constante à l'échelle européenne. Les statuts familiaux sont ceux de mari/femme, parent/enfant, frère/sœur, etc., selon les dyades envisagées ». La prudence de ces lignes a toute sa justesse, quand on considère l'évolution culturelle de la structure familiale en France aujourd'hui (les termes et notions actuelles de *famille recomposée*, *PACS*, *compagne* ou *compagnon*, etc.), ou bien que l'on pense aux relations familiales étendues (*frère*, *sœur*) d'une famille africaine. Enfin, nous avons été alertée par les relations commerçantes et civiles, étant donné la thématique des transactions commerciales que nous avons choisie. Voici ce que dit le *Niveau-seuil* (p. 53) :

Par relations commerçantes et civiles, on désigne les relations que nouent le consommateur, le citoyen, l'administré ... l'étranger, avec les différents agents (relevant pour la plupart du secteur économique dit « tertiaire ») qui assurent, dans une société industrielle, la circulation des biens et le fonctionnement des services, au contact direct de l'utilisateur : petit et grand commerce, banques, postes, hôtels, transports publics, police et douanes, etc. Les statuts et rôles tenant à ces relations sont du type : client/vendeur, administré/administrateur, demandeur/employé, etc.

Là encore, les relations telles qu'elles sont ici énoncées méritent d'être actualisées, étant donné les changements intervenus depuis 1996, sous l'influence d'Internet. Le « contact direct » de la communication ne s'analyse plus du tout dans les mêmes termes. Et même, dans un espace de service comme une poste ou une gare, les différentes bornes électroniques médiatisent dorénavant nombre de relations et ont fait disparaître les rapports d'individu à individu. Ce qui nécessiterait un alinéa de plus sur *les relations homme/machine* dans les situations de la vie quotidienne.

Apparemment, de telles considérations sur les publics et les relations de communication sociale semblent nous rapprocher du point de vue de l'anthropologie de la communication et nous éloigner d'autant d'une perspective linguistique et didactique, a fortiori si l'évolution culturelle des communications sociales subit des variations aussi sensibles sur une période courte (1976-2019). En réalité, il n'en va pas tout à fait ainsi puisque, comme on le sait, le développement central du *Niveau-seuil* porte sur les actes de paroles, ordonnés suivant les situations et les « événements de parole » ou « opérations discursives » qu'elles déterminent, et donc revient

aux performances langagières après en avoir rappelé le cadre situationnel. Nous reviendrons aux actes de parole dans la partie suivante. Pour l'instant, nous voudrions conclure ce point sur l'approche communicative en en soulignant la nouvelle complexité. Voici ce qu'en disait C. Puren, pour souligner combien l'approche communicative lui paraissait être une réponse adaptée à la complexité (Puren 1996 : 2), contrairement à ce qu'avait pu laisser croire son ouvrage sur l'éclectisme. Il discute le paradoxe d'une conception centrée sur l'apprenant et une pratique d'enseignement classique et qui vise par définition un auditoire collectif :

[La centration sur l'apprenant] ouvre sur la complexité des attentes, demandes, besoins, stratégies, habitudes, cultures, contextes d'apprentissage des différents apprenants, débouchant ainsi fatalement sur l'impossibilité de toute centration effective dans les pratiques d'enseignement collectif.

Dans le court article cité (1996), C. Puren pose l'hypothèse, pour décrire les méthodologies d'une alternance entre des « phases de systématisation » et des « phases de désystèmeatisation ». Et selon lui, l'approche communicative a connu cette alternance :

(...) La première phase, de systématisation, correspond dans les années 1970 à une définition des objectifs, une analyse des besoins et une description des contenus qui se veulent le plus strictement conformes possible au public visé dans les travaux du Conseil de l'Europe et à l'approche notionnelle-fonctionnelle ; la seconde, de « désystèmeatisation », correspond dans les années 1980 à une diversification des publics et objectifs visés (public scolaire et objectif d'« apprendre à apprendre », en particulier), à une intégration d'autres types de descriptions linguistiques (grammaire textuelle, analyse de discours) et psychologiques (approche cognitive), et enfin à une diversification méthodologique par une réinsertion d'activités didactiques d'origine audio-visuelle, directe, voire traditionnelle.

Nous aurons l'occasion de revenir sur l'approche « notionnelle-fonctionnelle » un peu plus bas (notre point 1.4). Pour l'instant nous retenons que l'approche communicative est le terrain de polémiques importantes, qui incombent pour une part à la multiplicité des problématiques qu'elle convoque. En tout état de cause, on comprend que Puren (1994) veuille l'annexer à son choix épistémologique d'éclectisme et de complexité, qui le conduit à admettre la dispersion théorique de la discipline, au nom de la pratique de classe (1994 : 89) :

On voit que l'éclectisme est au cœur du problème disciplinaire : on ne peut en effet vouloir une forte autonomie de la DLE et en même temps un type et un niveau de cohérence que son centre de gravité naturel – la pratique de classe – ne lui permet d'assurer par elle-même.

C'est la pratique de classe qui en dernière analyse peut justifier l'éclectisme, mais, nous l'avons vu, c'est aussi le changement de paradigme en linguistique et la prise en compte des discours

sociaux sous l'influence des interactionnistes et de la pragmatique. C'est l'objet de notre point suivant.

1.1.2.4 L'approche actionnelle par tâches, l'interactionnisme social et le référentiel du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (2000)

Pour saisir le changement intervenu dans la DLE du *Niveau-seuil* (1976) au *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (le CECRL, 2000), et le passage de l'approche communicative à l'approche actionnelle, nous avons besoin de rappeler l'importance accordée aux « actes de parole » par le *Niveau-seuil* (p. 83-224). Et il convient peut-être de signaler que l'ouvrage est relativement insolite dans sa présentation : après des introductions rédigées et assez succinctes, suivent de nombreuses taxinomies classées de tours, d'unités lexicales qui constituent « l'inventaire » du niveau-seuil (1976 : 89). Ce qui signifie pour l'utilisateur qu'il doit connaître l'introduction pour comprendre les classements opérés, mais cela signifie aussi que le *Niveau-seuil* « se présente comme » un dictionnaire des actes de parole, puis des tours grammaticaux et enfin des objets et notions, si ce n'est qu'il est dépourvu de définitions et que la classification numérique y remplace l'ordre alphabétique. On comprend dans ces conditions qu'un index ait été jugé utile pour rendre le *Niveau-seuil* plus facile à utiliser.

Le classement des actes de parole du *Niveau-seuil* se présente ainsi :

- 0. Intentions énonciatives, p. 97-100
- I. Actes d'ordre (1), p. 101-136. Annexe des « notions reliées aux actes de parole », p. 137-161
- II. Actes d'ordre (2), p. 169-190
- III. Actes sociaux, p. 191-195
- IV. Opérations discursives, p. 197-208.

La table dont nous venons de donner les têtes de chapitre est en outre complétée par une « table de correspondance entre les actes d'ordre (1) et (2) », p. 163-167, puis d'une table générale des actes de parole, p. 209-224. C'est dire la complexité du projet et de son organisation. À l'intérieur même des chapitres énumérés, les tours langagiers figurent en italique rappelant qu'ils sont des réalisations langagières renvoyant à des usages de la parole et non au code de la langue. Dans le même ordre d'idée, à savoir que les tours sont des réalisations langagières, on observe que dans de nombreux cas sont présentées des unités de dialogue reconnaissables au fait que le locuteur interpelle un interlocuteur directement, soit en le tutoyant (*Tu crois*, p.

178), soit en le vouvoyant (*Vous ne me laissez pas le choix*, p. 179). Les interactions verbales sont au cœur de la conception langagière du *Niveau-Seuil*. Il reste à éclaircir l'appellation donnée aux actes de parole, *actes d'ordre*, divisés en deux groupes (1) et (2). Prise littéralement l'expression renvoie aux performatifs d'Austin (1970, *Quand dire c'est faire*) ou, mieux, aux actes de langage illocutoires de Searle (1972). Le commentaire de D. Coste dans la présentation va dans ce sens (1976 : 90) :

Le gros de l'ensemble [des actes de parole] est constitué par les actes qui relèvent très largement de l'illocution, séparés par commodité en trois chapitres (...). Il nous a paru préférable de traiter en deux chapitres distincts les actes d'ordre (1) et les actes d'ordre (2), du fait qu'à chaque acte d'ordre (1) peuvent « répondre » différents types d'acte d'ordre (2) et que, inversement, un même type d'acte d'ordre (2) peut répondre à différents types d'actes d'ordre (1). (...)

Il peut être utile d'illustrer ce point. Tout d'abord, la notion d'*ordre* mérite d'être éclaircie. Voici ce qu'en dit D. Coste dans le texte de présentation des paramètres d'un acte de parole (1976 : 88. L'auteur souligne) :

L'« ordre » de l'acte de parole (au sens séquentiel du terme) : pour donner la permission à quelqu'un de partir, sans qu'il ait sollicité cette permission, on pourra dire Vous pouvez partir (ordre (1)), mais s'il a demandé cette permission, un simple Oui (ordre (2)) pourra suffire.

Le « sens séquentiel » de la notion d'*ordre* renvoie à un principe de hiérarchisation, de structuration ou d'ordonnement des actes successifs dans une situation d'échange langagier. La présentation du *Niveau-seuil* par D. Coste (1976 : 89) se défend d'avoir cédé à trop de théorie et déclare avoir « construit cet inventaire [des actes de parole] autour et à partir des notions classiques de modalité, d'illocution et de perlocution ».

Cette introduction du *Niveau-seuil* prend soin de relever « les manques les plus évidents » (1976 : 91), parmi lesquels sont signalées la prosodie et les opérations de négation et d'emphase qui, pour ces dernières, peuvent « s'appliquer à tous les constituants hiérarchiques » donc n'ont pas l'objet d'une étude spéciale. Les auteurs ajoutent que « toutes ces listes ne peuvent valoir qu'à être manipulées et exploitées en fonction des divers paramètres d'énonciation », conscients que l'on puisse « souhaiter des simplifications ».

Quelque difficile que semble parfois cette utilisation du *Niveau-seuil*, on ne peut être que curieux et admiratif de son architecture et de sa finalité. L'index en facilite la consultation : « établi après coup (...), il en constitue une sorte de critique interne dont, faute de temps, [les

auteurs] n'ont pas pu tirer l'enseignement pour une révision des listes d'énoncés » (1976 : 95). Nous y reviendrons dans notre partie suivante (1.2) sur le vocabulaire, lequel occupe dans le *Niveau-seuil* la partie « objets et notions » et pour lequel l'index est d'une aide capitale. Pour l'instant, retenons que le *Niveau-seuil* s'inscrit dans une linguistique de l'énonciation et des actes de parole qu'il entreprend de lister et de hiérarchiser sous la forme d'expressions et d'énoncés fondamentaux et fonctionnels.

Le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (désormais, le *CECRL*) succède au *Niveau-seuil* en 2000 comme outil de référence pour l'enseignement des langues étrangères, mais, contrairement au *Niveau-seuil*, il présente une apparence beaucoup plus didactique et formative que linguistique. Il conserve cependant le principe d'une organisation hiérarchique et d'une taxinomie d'items, mais le contenu diffère largement. *La perspective actionnelle* qui préside à sa structure se fonde sur la notion de tâche langagière et d'interaction sociale. L'usage et les situations d'échanges (les contextes communicationnels) sont envisagés du double point de vue des pratiques sociales et des activités langagières à maîtriser, et du point de vue des objets de travail didactique à apprendre, suivant une progression explicite et à évaluer. Les objectifs à atteindre et les compétences à acquérir y sont analysés, spécifiés et critériés, suivant le découpage par niveaux que l'on connaît : de A, le niveau débutant de découverte de la langue étrangère, à C, le niveau autonome de maîtrise, et B, le niveau indépendant. Ces trois niveaux sont subdivisés en A1-A2, B1-B2 et C1-C2 (*CECRL* 2000 : 25). Voici les lignes d'ouverture qui définissent ce qu'il faut entendre par *perspective actionnelle* et *tâche langagière* (p. 15, nous soulignons) :

La perspective privilégiée ici est de type actionnel en ce que l'on considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. La perspective actionnelle prend donc aussi en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social.

Sont ensuite définies différentes notions introduites, dont celle de « domaine » (*CECRL* 2000 : 15) :

Par domaine on convient de désigner les grands secteurs de la vie sociale où se réalisent les interventions des acteurs sociaux. Au niveau le plus général, on s'en tient à des catégorisations majeures intéressant l'enseignement/ apprentissage des langues : domaine éducationnel, domaine professionnel, domaine public, domaine personnel.

La tâche langagière se voit ainsi finalisée par son contexte d'usage. Le *CECRL* l'entoure du cadre éducatif dont ont besoin les formateurs pour élaborer des programmes d'enseignement, des progressions, des critères d'acquisition et des grilles d'évaluation ; d'où la mention fréquente que le *CECRL* est un outil (un « cadre ») de référence (un « référentiel ») mais qu'il n'est en aucun cas un programme. C'est ainsi qu'il faut interpréter les très nombreux tableaux d'évaluation de compétences qui jalonnent le *CERL*.

Pour rendre compte des liens entretenus entre le *CECRL* et l'interactionnisme social, nous nous aiderons de J. Arditty & M.-T. Vasseur (éds, 1999), de S. Pekarek Doehler (2000) et de l'ouvrage de J.-C. Beacco (2007). Dans leur article de présentation du numéro de *Langages* qu'ils ont dirigé, J. Arditty et M.-T. Vasseur s'emploient à montrer que l'interaction verbale ne peut pas être réduite à un face à face interindividuel et doit être reconfigurée sur la base d'une « négociation permanente du sens », requérant les données sociales de la situation – statuts, rôles et places des interlocuteurs –, la variété des formes discursives et la dynamique propre aux phénomènes socio-langagiers (1999 : 3-4). S. Pekarek Doehler (2000) de son côté souligne également combien l'approche interactionniste des acquisitions est diversifiée du point de vue de ses références théoriques, ce qui aux yeux de l'auteure représente une grande richesse (ethnométhodologie, socio-cognitivism, etc.). Au cœur de cette pluralité d'approches, on retrouve Vygotski, une référence majeure pour « analyser le rapport entre le discursif et le cognitif » (Pekarek Doehler, 2000 : 6). S. Pekarek Doehler dégage trois « postulats de base qui forment le cœur de l'approche interactionniste » (2000 : 5) :

- *Le rôle constitutif de l'interaction pour le développement langagier ;*
- *La sensibilité contextuelle des compétences langagières. Les compétences en élaboration sont dépendantes des conditions discursives et socio-interactionnelles dans lesquelles elles sont mobilisées ; d'où à la fois l'efficacité variable de ces conditions et la variabilité même des compétences.*
- *La nature située et réciproque de l'activité discursive et cognitive. Le discours n'est pas réductible à une production individuelle à partir d'un fond de compétences et de connaissances, de savoirs et de savoir-faire ; il est une co-activité continue, située dans des cours d'actions co-construites par les interlocuteurs sur l'arrière-fond de leur expérience communicative et de leurs interprétations du monde.*

Mais S. Pekarek Doehler prend soin de souligner combien les objets étudiés sont diversifiés et nombreuses les problématiques d'approche interactionniste (2000 : 11-12) :

Si c'est bien le postulat du rôle constitutif de l'interaction sociale pour l'apprentissage des langues qui est au cœur de l'approche interactionniste de l'acquisition, ce n'est pas sur la base d'une stricte unicité du fondement théorique que ce postulat s'est établi. Un tel fondement supposerait une définition commune, non seulement de ce qu'est le fonctionnement socio-interactif et des principes méthodologiques qui permettent de le décrire, mais aussi de ce qu'est un apprenant, de ce qui constitue des conditions de réalisation d'un apprentissage, de la nature de ce processus, et donc du fonctionnement cognitif humain. Et si l'accord semble grand quant à la conception de l'interaction, il l'est beaucoup moins sur les autres points, en particulier sur la cognition.

Les schémas communicatifs de tâches, les négociations et stratégies interactionnelles, et la socio-construction des compétences langagières éloignent l'analyse d'un point de vue étroitement linguistique sur les discours produits. Le programme de recherche s'élargit d'autant (Pekarek Doehler 2000 : 9), s'ouvrant par exemple au rôle des représentations sociales. On rejoint les vues épistémologiques sur la complexité et l'éclectisme de C. Puren.

Le propos de J.-C. Beacco (2007) est comme on l'a déjà dit plus étroitement méthodologique, institutionnel (le CCRL) et didactique. Quand l'auteur s'interroge sur les interactions orales, il prend soin de se référer à l'approche actionnelle telle qu'elle est définie par le CECRL et qu'il faut situer dans le droit fil de l'approche communicative (Beacco 2007 : 123 *et sq.*). J.-C. Beacco (2007 : 123) définit l'interaction dans des termes généraux :

Une interaction donnée entre deux ou plusieurs locuteurs engagés dans l'échange est un événement de communication constitué par ce jeu d'influence des paroles et des actes sur les paroles et les actes des locuteurs.

De même, un peu plus loin (2007 : 124), les « traits structuraux communs aux interactions orales », font l'objet de listes sommaires selon qu'ils s'effectuent en face-à-face ou non. Ensuite les « traits linguistiques communs » sont envisagés selon « une analyse en constituants hiérarchiques » : des scripts et grappes d'interactions (p. 127), aux tours de parole (p. 130) et actes de langage (p. 132). Pour illustrer son propos, J.-C. Beacco (2007 : 128) donne l'exemple des « grappes de conversation » sous la forme d'un tableau à double entrée, la structure présentée répondant à la « prévisibilité » des échanges. Voici ce tableau :

Salutations, demande d'information	Salutations, demande d'information	Salutations, demande d'information
------------------------------------	------------------------------------	------------------------------------

L'interlocuteur comprend la demande et sait y répondre	L'interlocuteur comprend la demande mais ne sait pas répondre. Remerciements, salutations et fin de l'échange.	L'interlocuteur ne comprend pas la demande.
La réponse n'est pas claire : demande de précision	La réponse est claire et précise. Remerciements, salutations et fin de l'échange.	
La réponse à la demande de précision est claire. Remerciements, salutations et fin de l'échange.		La réponse à la demande de précision n'est pas claire : fin de l'échange ou nouvelle demande de précision.
	La réponse à la demande de précision est claire mais l'interlocuteur demande des informations à la personne qui l'a abordé (son origine, son statut : étudiant, touriste...).	La réponse à la demande de précision est claire mais l'interlocuteur propose d'accompagner celui qui cherche son chemin.
	L'interlocuteur donne les informations.	

TAB. 1.1 : Grappes de conversation, *Demander son chemin à un passant inconnu* (Beacco 2007 : 128)

La « tâche langagière » dont il est question dans le tableau est celle de donner une information ou de demander son chemin, ce qui correspond aux actes d'ordre (2) et (1) du *Niveau-seuil*. La réussite de l'échange se traduit par le fait que celui qui demande son chemin se rend sans difficulté à la destination qu'il s'est fixée. L'action communicative de l'interlocuteur doit présenter les traits de clarté et de précision pour satisfaire la demande. On peut cependant regretter une présentation aussi schématique de l'interaction orale. La succession « logique »

des alternatives ressemble à un « arbre des choix » que l'on ressent comme contre-intuitif si on le rapporte à la situation évoquée. Pour J.-C. Beacco, la situation entre dans les communications qu'il qualifie de prévisibles, auxquelles il oppose les « bavardages » qui improvisent les thèmes et les « sorties de thèmes » (Beacco 2007 : 129). Pourtant, dans bien des cas, la sortie de thème se produit y compris dans la situation de « demander son chemin ».

L'exemple du tableau 1.1 est très illustratif des schématismes et des taxonomies que l'on trouve dans l'ouvrage cité. Pour les besoins de la clarté méthodologique, les exemples cités sont très réducteurs et la formulation des capacités demeure générale. Beacco lui-même (2007 : 140) formule cette réserve à l'encontre du *CECRL* (nous soulignons) :

Les formes discursives des interactions orales sont, globalement, moins bien caractérisées que les discours oraux expositifs et non interactifs (les discours publics de la rhétorique antique et classique : genre judiciaire, genre délibératif...) et que les genres écrits. Cela peut être facilement attribué au fait que, la plupart des formes discursives concernées étant le produit d'une négociation permanente entre les participants, leur forme et leurs contenus sont peu fixés.

De ce fait, le CECRL décrit l'interaction orale et les stratégies correspondantes au moyen de catégories très larges (comprendre un locuteur natif) et par des groupes d'interactions non toujours clairement distinguées (conversation et discussion informelle entre amis). Les groupages les plus lisibles concernent des ensembles d'interactions nettement définies par leur finalité : coopération à visée fonctionnelle (les exemples donnés sont réparer une voiture, discuter un document, organiser quelque chose) ; obtenir des biens et des services (...) ou échange d'information. Une seule de ces classes est ordinairement considérée comme un genre discursif : l'interview (ou entretien).

Le chapitre qui porte sur des *Éléments de méthodologie pour l'enseignement de l'interaction* poursuit son investigation sur le mode taxonomique et général que nous avons déjà signalé. L'interaction et les phénomènes de planification, de négociation, de hiérarchisation des tours qui lui sont associés sont soumis à des explicitations méta-didactiques qui sont peu utilisables. Nous citerons pour finir quelques exemples d'interactions orales qui sont donnés comme des « échantillons de discours ». Ils nous ont intéressée parce qu'ils illustrent des dialogues qui se tiennent dans des commerces, à la boulangerie, chez le fromager et chez la fleuriste (Beacco, 2007 : 153-155). Le dernier dialogue est l'objet d'un exercice, l'apprenant doit compléter les tours de parole :

Le boulanger – Et voilà une baguette bien cuite !

Le client – non. Euh... excusez-moi mais elle est un peu trop cuite, celle-là.

Le fromager – Je suis désolé mais on ne peut pas fumer ici.

Le client – Oh ! excusez-moi.

Vendeuse – Bonjour !

(...)

Vendeuse – C'est pour vous ?

Deux des exemples de dialogues inventés nous ont paru enfreindre une règle pragmatique élémentaire, celle qui consiste à « ménager la face de l'autre » (Goffman). Dans le cas du client de la boulangerie, c'est le client qui oublie de savoir gré au boulanger de lui choisir une baguette bien cuite, comme en principe il les aime. Chez la fleuriste, c'est la fleuriste qui doit demander si la cliente veut un emballage particulier pour le bouquet, mais qui doit le faire à travers un acte de parole indirect, et non pas comme ici, *c'est pour vous*. Enfin la protestation du fromager devant la cigarette de son client, outre qu'elle ne se poserait plus dans ces termes aujourd'hui, adopte une formulation qui, pragmatiquement, est assez insolite et paraît artificielle (*on ne peut pas fumer ici*). Contrairement aux deux exemples précédents, on attendrait un ton plus ferme, *s'il vous plaît, est-ce que vous pourriez aller fumer dehors ou éteindre votre cigarette ?* Toute la difficulté réside dans les formes langagières qu'il faut donner à ces tours conversationnels, pour en respecter la fonction pragmatique autant que la structure linguistique de l'énoncé, tout en leur gardant leur vraisemblance pratique.

Pour clore cette discussion sur les options théoriques de la linguistique et les méthodologies en DLE, on peut s'interroger sur le modèle éducatif auquel il faut tendre. La réponse de Puren préconise une *didactique complexe et multidimensionnelle*, tandis que la *didactique intégrée* dont C. Brohy expose les fondements dans un court article datant de 2008 et qui reprend les conclusions d'un forum du GREL qui s'est tenu en Suisse, à Bienne, l'année précédente, est surtout une didactique du multilinguisme. Les deux notions malgré leur proximité ne renvoient pas tout à fait à la même réalité. Le propos de C. Brohy s'applique au plurilinguisme et soulève entre autres les questions curriculaires. Partant du constat que « tout apprentissage doit être *intégré* dans un ensemble préexistant, composé de savoirs, de savoir-faire, de savoir-être, de savoir-apprendre » (Brohy 2008 : 9), l'auteure s'interroge sur les conditions optimales qui permettent « cette construction de savoirs » et signale que d'autres domaines que l'enseignement (développement durable, santé, culture, etc.) ont besoin d'une « approche

intégrée multidisciplinaire ». Appliquée au contexte particulier de la Suisse romande, l'importance du curriculum intégré est soulignée par C. Brohy (2008 : 10) :

L'enseignement/ apprentissage des langues doit s'inscrire à l'intérieur d'un curriculum intégré commun à l'ensemble des langues [...]. Ce curriculum intégré des langues définira la place et le rôle de chacune d'entre elles par rapport aux objectifs linguistiques et culturels généraux. Il précisera les apports respectifs et les interactions entre les divers apprentissages linguistiques.

Élargie aux situations de diglossie, la didactique intégrée des langues concerne la L1, langue d'origine des élèves (y compris les patois), et la L2, la langue apprise. Ce qui domine dans cette conception de la « didactique intégrée » présentée par C. Brohy (2008 : 11) c'est le côtoiement de plusieurs langues étrangères, mais auquel s'ajoutent « des démarches ou approches transversales, des techniques basées sur l'intercompréhension ou l'éveil aux langues » :

Il est bien clair que la construction de compétences plurilingues dans une approche cohérente et systémique va de pair avec le développement d'attitudes positives face aux langues, au langage et aux cultures, la possibilité de se forger des identités multiples.

La didactique intégrée de C. Brohy n'est pas sans rappeler la *pédagogie intégrée* d'E. Roulet qui dans le dernier chapitre de son ouvrage (1980 : 81-115) cherche à établir des correspondances « de la langue maternelle aux langues secondes » et s'emploie à décroquer l'enseignement des langues étrangères.

Quant à la *didactique complexe et multidimensionnelle* de C. Puren (1994 : 169 et sq.), nous l'avons vu, elle se fonde sur le croisement assumé de plusieurs méthodologies, différentes autant que complémentaires et auxquelles il faut emprunter les apports innovants sans craindre de reprendre dans le même temps les effets bénéfiques de l'applicationnisme. Elle se présente avant tout comme un méta-modèle qui « intègre » sciemment plusieurs méthodologies, au nom d'un éclectisme revendiqué et de l'évolution permanente qu'il faut penser continuellement.

1.2 Place de l'enseignement du vocabulaire en FLE : apprentissages incidents et enseignement progressif. Éléments de cadrage historique et méthodologique

P. Bogaards (1994 : 99) date du début du vingtième siècle l'idée qu'il faille enseigner le vocabulaire courant aux apprenants plutôt que de compter sur les textes littéraires pour les

acquisitions lexicales. L'auteur se livre ensuite à un « petit historique de la sélection de vocabulaires » qu'il divise en quatre périodes, auxquelles il attribue métaphoriquement le nom des quatre saisons (*Le labourage des terres* 1900-1920 ; *Les semailles*, 1920-1940 ; *Une certaine croissance ou le mûrissement*, 1940-1970 ; *Moissons et nouvelles semailles*, depuis 1970). Notons que Bogaards déplore que « la récolte » de la dernière période ne soit pas très riche (1994 : 104) : « on se demande si de nouvelles semailles ne seraient pas souhaitables, et si oui, selon quels principes nouveaux ». Nos propres réflexions sur les méthodologies et la perspective actionnelle nous conduisent à la même idée, que les intentions globalisantes et communicatives des derniers développements sur les interactions et l'enjeu méthodologique des démarches conduisent à une certaine dilution de la problématique lexicale.

Pour procéder à son historique, Bogaards s'appuie principalement sur les listes de fréquence du vocabulaire. La liste est à ses yeux un objet décisif, dans la mesure où elle oblige ses auteurs à prendre en compte les besoins lexicaux des apprenants et pour cela à considérer les situations d'usage lexical. Il salue en ces termes (1994 : 104) le caractère novateur de la première liste de Keniston (1920) :

L'auteur n'avait inclus dans son matériel linguistique ni lettres ni passages bibliques, comme c'était l'usage à son époque. Pas de poésie non plus dans son corpus. Son intention était d'établir un inventaire du langage quotidien, et il espérait en trouver la base dans les journaux, les contes et les romans ainsi que dans les pièces de théâtre. La liste de Keniston était [...] originale pour une [...] autre raison : c'était la première fois qu'un auteur tenait compte non seulement de la fréquence mais aussi de la répartition.

De telles préoccupations, liste, fréquence et répartition des items, nous rappellent ce qui se joue aujourd'hui – mais à une autre échelle – dans un travail sur corpus. Quoi qu'il en soit, la première période identifiée par Bogaards pose le jalon d'un « vocabulaire de base », qui n'est pas sans soulever les questions conjointes de ses buts, des emplois attendus, du public visé, et des unités et du mode de comptage (Bogaards 1994 : 104). La seconde période (1920-1940) identifiée par Bogaards se caractérise par la multiplication des listes de vocabulaire, où les listes de mots isolés sont complétées par des listes d'expressions idiomatiques (Bogaards 1994 : 105-108). Les exemples sont multiples, les listes et les langues très variées. Il arrive parfois (Bogaards 1994 : 105) que la fréquence se rapporte à la langue maternelle et non pas à la langue-cible. À cette période également, s'esquisse la distinction entre la compétence lexicale générale et les langues de spécialité. Les listes de base accompagnent les mots de base de leurs dérivés et des formes fléchies et elles enregistrent sous deux entrées séparées les homonymes trop éloignés, à côté des entrées polysémiques. Bogaards (1994 : 107) signale la liste de BASIC English de 850 mots, conçue comme une base suffisante pour communiquer en anglais. Au

cours de la troisième période (1940-1970), le nombre des listes diminue. C'est durant cette période qu'apparaît le *Français fondamental* ([1954], 1967). Deux innovations importantes sont remarquées par Bogaards (1994 : 108-109) : i) l'utilisation du magnétophone qui permet de compter le vocabulaire oral ; ii) l'introduction de la notion de *disponibilité*. La quatrième période (depuis 1940) est notamment marquée pour la France par les travaux de R. Galisson. Mais par ailleurs, on cherche alors les correspondances (ou les non correspondances) entre les listes de base et le matériel d'enseignement. Les résultats sont globalement décevants : les manuels ne semblent pas toujours faire grand cas des listes de fréquence. C'est l'époque où « l'attention était en train de se déplacer de la sélection à l'apprentissage » (Bogaards 1994 : 110). C'est dans cette optique qu'il faut répertorier les listes d'objets et notions du *Niveau-seuil* (1976). Les besoins et les situations sont déterminants. L'objectif est « de fournir, en particulier aux auteurs de manuels, le matériel lexical nécessaire dans un certain nombre de situations qui reviennent fréquemment » (Bogaards 1994 : 111). Bogaards conclut l'historique en remarquant que, « de nos jours, les enseignants et les chercheurs sont plus intéressés par les questions concernant l'apprentissage du matériel lexical que par les problèmes de sa sélection » (1994 : 111). Compte tenu de la date de publication (1994) de l'ouvrage de Bogaards, il n'est pas sûr que nous soyons aujourd'hui (2019) conduits à la même conclusion.

Dans les lignes qui suivent, nous revenons sur les jalons principaux de l'histoire française de l'enseignement du vocabulaire. Les contributions de Gougenheim (sous 1.2.1) et de Galisson (1.2.3) y sont présentées en alternance avec le retour sur les références institutionnelles et la place donnée au vocabulaire, *Un niveau-seuil* (sous 1.2.2) et le *CECRL* (1.2.4). Rappelons avant de commencer que le *vocabulaire* concerne l'ensemble des mots effectivement utilisés par une personne ou un groupe, tandis que le *lexique* est l'ensemble des unités lexicales potentielles d'une langue donnée. Le premier, le vocabulaire, est susceptible de se mettre au pluriel, par exemple dans *les vocabulaires de spécialité*, tandis que le second, le *lexique*, est supposé être la somme théorique de tous les vocabulaires. Il en est l'hyperonyme si l'on veut. Un dictionnaire comme *Le Grand Robert* est représentatif, au plan quantitatif, de la somme potentielle des unités lexicales d'une langue comme le français : son édition de 2001 se prévaut d'une macrostructure d'environ 80 000 entrées (Pruvost 2006 : 85), total qu'on peut rapporter aux 5 à 10 000 mots d'un locuteur natif (Bogaards 1994).

Nous essayerons notamment de nous interroger sur le traitement que l'enseignement peut faire des listes, et sur le mode d'appréhension à adopter au sujet de la dimension culturelle des unités lexicales. Ces deux objets, les listes et le poids culturel des mots, constituent deux obstacles

majeurs à un enseignement progressif du vocabulaire. C'est pourquoi Gougenheim et Galisson sont les références principales des lignes qui suivent. Au plan méthodologique, l'approche communicative et l'impulsion des besoins langagiers au gré des situations ne facilitent pas non plus l'enseignement lexical. De fait la mémorisation de listes de mots à apprendre s'accordait auparavant d'un enseignement fondé sur la traduction. Voici ce qu'écrit Galisson (1988 : 15) au sujet de la pratique dominante qui associait vocabulaire et littérature :

Quand on sait que les méthodes traditionnelles ont pour ambition de mettre à portée de l'élève les textes littéraires (considérés alors comme représentatifs de la culture distinguée), on comprend l'importance qu'elles accordent au vocabulaire, puisqu'en tant que discours écrits, ces textes sont d'une beaucoup plus grande richesse lexicale que la plupart des discours oraux.

De plus, dans les méthodes traditionnelles, l'explication du vocabulaire demeure aléatoire car dépendante des extraits choisis (Puren 1988 : 60, sur le « faible niveau d'intégration des activités » et « l'ordre aléatoire des objets enseignés »). L'évolution méthodologique, qui s'accompagne, au contraire, d'une attention plus grande accordée à la communication orale, ne s'est pas simplifiée la problématique du lexique et de son apprentissage. On note enfin que les méthodes traditionnelles et la méthodologie communicative diffèrent par leur dominante : la réception et la compréhension priment pour les premières, la production pour la seconde, ce qui accentue encore la complexité de la seconde.

1.2.1 L'apport de Gougenheim : *Le français fondamental* (1964), une réflexion nouvelle sur les usages et les besoins lexicaux

Le Français Fondamental (FF, désormais) nous l'avons dit marque une date capitale dans l'histoire de l'enseignement du vocabulaire, qu'il s'agisse des natifs de l'école élémentaire du premier degré ([1954], 1967) ou du second degré. Quant aux non natifs qui apprennent le français langue étrangère, ils bénéficieront des avancées du FF par l'entremise des nombreux cours et manuels qui s'y réfèrent. Le FF, fort de ses 3500 unités de départ – qui deviendront 1445 à l'arrivée dont 1176 unités lexicales – prélevées dans diverses régions de France et des « 300 000 mots parlés », dérive comme le rappelle C. Puren (1988 : 309) « d'une analyse de la langue parlée » sur laquelle on exerce « une gradation lexicale et grammaticale méthodique qui puisse favoriser la diffusion du français en facilitant son apprentissage ». La gradation lexicale du FF se fait sur la base de trois critères qui, loin de s'exclure mutuellement, se renforcent : la fréquence, la disponibilité et l'utilité. Nous reprenons ces notions.

La fréquence, tout d'abord, constitue d'abord littéralement le nombre d'occurrences d'une unité recueillie dans le corpus. C'est ainsi que le volume de *L'élaboration du français fondamental, 1^{er} degré*, dans son édition de 1964, consigne p. 69-89 une « liste de mots par fréquences décroissantes », puis p. 89-113 reprend la même liste par ordre alphabétique. Les mots retenus ont une fréquence égale ou supérieure à 20. Chaque mot est assorti d'un « numéro d'ordre », de 1 à 1063. Certains mots marqués d'une croix dans les listes n'ont pas été retenus dans le vocabulaire du français élémentaire. Le chiffre de fréquence va de 14.083 à 1. Enfin chaque mot est doté d'un chiffre de répartition (l'équivalent du *range* anglais). C'est ainsi que les verbes *vendre* et *acheter* pour la catégorie des verbes, *prix* et *magasin* pour celle des noms, et *cher* pour les adjectifs, sont assortis des indices suivants :

Mots	Numéro d'ordre	Répartition	Fréquence
<i>Acheter</i>	202	61	178
<i>Cher</i>	254	56	130
<i>Vendre</i>	310	32	98
<i>Prix</i>	284	48	108
<i>Magasin</i>	559	15	48

TAB. 1.2 : Fréquence de *acheter*, *vendre*, *cher*, *prix* et *magasin* d'après Gougenheim *et al.* 1964

Boutique est absent, de même que le sont *légume* ou *fruit*. Nous reviendrons sur la fréquence des noms concrets quand nous aborderons la notion de disponibilité.

Au préalable, nous voudrions observer que l'ouvrage de l'*Élaboration du français fondamental* (1964) présente une matière fort riche et variée. Il est organisé en quatre parties et se montre fort explicite sur la démarche d'enquête et les calculs statistiques effectués. Après l'historique des vocabulaires simplifiés (p. 19-58), une partie entière est consacrée à la fréquence et c'est là que figurent les listes que nous avons consultées (p. 61-134), une troisième à la disponibilité (p. 137-194), tandis que la quatrième partie qui s'intitule « L'élaboration du français fondamental » revient sur les choix opérés pour le vocabulaire et la grammaire et s'achève par un chapitre de « vérifications » (p. 197-235). Enfin, une dernière partie est constituée d'appendices, qui comportent « quelques extraits d'enregistrements » (p. 239-253) et des « spécimens de textes d'enregistrements rédigés en français fondamental » issus de manuels différents (dont *Voix et Images de France*, 1962, p. 264 *et sq.*).

Gougenheim *et alii* discutent la notion de fréquence et posent le problème de façon très simple, répondant ainsi aux objections de ceux qui s'étonnent de trouver *jupe* et non *pagne*, alors que le second sera préféré à Brazzaville. La valeur relative du calcul de fréquence se rapporte

évidemment à la localisation des enquêtes et s'explique par les facteurs suivants (1964 : 137-139) :

Que nous donne une liste de fréquences décroissantes ?

1° Avant tout, des mots grammaticaux.

2° Des verbes.

3° Des adjectifs.

4° Quelques noms de caractère général (division du temps, mots comme chose, homme, personne, enfant, etc.

D'une façon générale, les listes de fréquences ne donnent pas ou ne donnent guère les mots concrets. [Penser qu'il en soit autrement serait] tomber dans l'illusion que « mots fréquents », « mots courants » et « mots usuels » [seraient] des expressions synonymes. (...) Prenons le mot fourchette. Voilà bien, dira-t-on, un mot qui doit être fréquent : nous manions deux fois par jour, un enfant de trois ans, doué d'une intelligence normale, sait ce que désigne ce mot. Mais quand le prononçons-nous ? Quand nous disons à un enfant : « Ne laisse pas tomber ta fourchette » et dans telle autre circonstance. Mais nous pouvons rester des jours et des semaines sans le prononcer. (...) Les Parisiens utilisent tous les jours le métro, mais en parlent-ils constamment ? Peut-être, à la rigueur, prononcent-ils son nom une ou deux fois par jour.

Un peu plus bas (1964 : 139), Gougenheim expose les raisons de l'instabilité de la fréquence des mots concrets qui tient à ce qu'aujourd'hui nous identifions comme la variété des genres de discours. Auront plus de chance d'être retenus comme fréquents les mots concrets qui échappent à tout domaine de spécialité ou toute thématique particulière. C'est ainsi que *prix* dépasse le seul usage en contexte étroitement commerçant. À la limite, il serait même plus fréquent dans une conversation qui échappe à toute transaction commerciale, comme le serait par exemple un commentaire économique ou politique dont le propos se réfère à la hausse des *prix*.

C'est pour neutraliser les confusions qui naissent de la fréquence d'un mot que l'équipe de G. Gougenheim a forgé la notion de vocabulaire disponible et de degré de *disponibilité* (1964 : 146 et sq.). Pour vérifier la disponibilité lexicale des locuteurs, les auteurs ont procédé à des enquêtes distinctes auprès d'écoliers et d'adultes. Les personnes interrogées l'ont été au sujet de leur association d'idées et sur la base de divers centres d'intérêt préalablement circonscrits. Les investigations menées débouchent un degré de disponibilité et l'observation cette fois que les noms apparaissent au premier rang des réponses. Par exemple, les noms de vêtements sont répertoriés dans un tableau où figurent les numéros d'ordre et le nombre de mentions dans une enquête qui a eu lieu en Dordogne (1964 : 157). La liste, lue aujourd'hui, ne manque pas d'intérêt pour y repérer les écarts de mode vestimentaire ; elle mériterait d'être reprise à

l'identique, notamment auprès d'un public jeune. Ce n'est pas sûr que le nom *tablier* occuperait la troisième position dans l'ordre de fréquence (après *chemise* et *veste*, et juste avant *manteau* et *gilet*). D'ailleurs, Gougenheim et alii traitent des différences géographiques et sociologiques dans un chapitre qui leur est consacré (1964 : 163-188). Le degré de disponibilité du mot est mis en relation avec un indice de dispersion.

Pour procéder à l'élaboration du français fondamental, il a fallu opérer un tri entre les unités lexicales recueillies au cours des différentes enquêtes et fournies selon leur fréquence, puis en éliminer certains et « laisser une place suffisante aux mots fournis par la disponibilité et aux mots qu'il semblerait à propos d'ajouter » (1964 : 198). Les critères de sélection sont exposés, illustrés et discutés (1964 : 198-210). Sont par exemple éliminés les « mots à la mode » comme *formidable* ou les « mots familiers et vulgaires » comme *copain*, *se foutre*, *gars* ou *type* de même que *bouquin*, *gosse* et *vélo*. « Le mot normal *bicyclette* a été préféré au familier *vélo* » et « *Se foutre* (de quelque chose), malgré sa fréquence peut être remplacé par *se moquer* (de quelque chose) » (1964 : 199). Le principe d'*utilité* dans le cadre d'un enseignement du vocabulaire fondamental préside à ces choix, qui infléchissent la seule fréquence des unités. L'utilité va de pair avec la réflexion grammaticale sur le caractère opératoire de telle ou telle construction, abordée dans le chapitre suivant (1964 : 211-230).

En dépit des archaïsmes inévitables – le vocabulaire est plus que d'autres secteurs soumis à des variations civilisationnelles et à l'influence des jugements normatifs – nous avons été frappée par le caractère novateur du FF et l'intérêt toujours actuel que présente le débat sur *ce qu'est* le FF. En particulier, nous avons été sensible au fait que l'ouvrage de Gougenheim *et alii* s'empare des unités lexicales elles-mêmes et les discute aussi précisément qu'il le fait. Les vérifications, confrontations de listes, enquêtes complémentaires sont pleines d'enseignement. L'ouvrage pose les bases de ce qui sera ultérieurement au cœur des débats en linguistique : les explorations statistiques des corpus, les genres de discours et la différence entre un vocabulaire actif et un vocabulaire passif. Par ailleurs, dès 1956, Gougenheim et son équipe ont su souligner l'importance du français parlé.

1.2.2 Un niveau-seuil (1976) et les « Objets et notions » de l'approche communicative

Le *Niveau-Seuil* (1976) pour élaborer ses listes d'objets et notions organise la matière en trois grands chapitres : i) Objets et comportements (p. 309-316) ; ii) Notions générales (p. 317-343) ; iii) Notions spécifiques (p. 345-401). Le détail de la matière est repris dans une table (403-409)

puis, nous l'avons dit, dans l'index général à la fin du volume.

Dans l'introduction générale (p. 35 *et sq.*), les auteurs prennent soin de limiter les objectifs aux besoins communicationnels créés par « les échanges quotidiens simples ». En cela, le *Niveau-seuil* se rapproche explicitement du FF (1976 : 36) :

Comme le français fondamental, un niveau-seuil ne saurait satisfaire à tous les besoins sémantiques d'expression. Il ne permet pas de tout dire mais simplement de communiquer adéquatement (c'est-à-dire d'établir et de maintenir la communication) dans des situations simples de la vie courante.

Implicitement c'est le besoin langagier qui est ici convoqué. Nous y reviendrons dans la sous-partie traitant de l'approche fonctionnelle (1.3, ci-dessous). Concernant les objets et les notions, et leur répartition en notions générales ou spécifiques, voici le commentaire prudent, voire embarrassé, qu'en propose la présentation générale (1976 : 42-43) :

La section Notions reprend la division, adoptée par le Threshold level, entre notions générales et notions spécifiques, ces dernières étant dérivées des domaines de référence abordés au cours des échanges linguistiques. Il s'agit d'une zone particulièrement ouverte et révisable, car les listes de mots propres à tel ou tel domaine de référence pourraient être étendues et les domaines de référence eux-mêmes multipliés. Les notions générales sont en général plus stables mais, rappelons-le, nombre d'entre elles apparaissent déjà dans la section Actes ou dans la section Grammaire et, pour certains cas, la limite entre « général » et « spécifique » semblera à juste titre bien arbitraire. Nous pourrions répéter ici ce qui a été dit à propos des actes de parole : pour féconde que puisse déjà paraître une analyse à orientation didactique faisant appel au concept de notion, on manque d'une description théorique un peu systématique où serait proposée une hiérarchisation des notions. À l'évidence, on bute ici sur le redoutable problème des universaux sémantiques et sur la vieille question des rapports langue-culture-concepts.

Zone ouverte, frontière incertaine, chevauchement des appartenances d'une section à une autre, dichotomie empruntée, classement arbitraire, théorie manquante, « vieille question des rapports langue-culture-concepts », on ne peut qu'être frappé par les précautions prises et l'insatisfaction qui semble empreindre ce propos de présentation des *Notions*, tonalité qui contraste avec l'assurance qui présidait à la justification de la problématique des actes de parole.

Illustrons concrètement comment se présentent les choix lexicaux du *Niveau-seuil*. Pour cela, nous nous reportons à la première sous-partie des « Objets » et nous citons ci-dessous ce qui se trouve au point I.6. « Commerces et courses » (p. 312) :

Les apprenants doivent être en mesure de faire des achats divers dans le pays étranger et donc d'exprimer leurs desiderata et de comprendre les informations qu'on leur donne, les réponses qu'on leur fait chez les divers commerçants.

I.6.1. Commerces : généralités (se renseigner ou renseigner quelqu'un à propos des lieux de ventes et des types de commerces : demander un article particulier ; régler)

I.6.2. Alimentation (faire des achats courants dans un magasin d'alimentation)

I.6.3. Vêtements, mode (demander un vêtement particulier, l'essayer)

I.6.4. Cigarettes et fumeurs (acheter des articles pour fumeurs ; demander du feu, si on peut fumer)

I.6.5. Pharmacie et médicaments (trouver un pharmacien ; acheter des médicaments courants ou prescrits)

I.6.6. (demander le prix ; demander quelque chose de moins cher ; payer ; demander de l'argent, de la monnaie)

Si on se reporte à la rubrique des « Notions spécifiques », on trouve la même catégorisation. Sous III.6. « Commerces courses », on retrouve dans le même ordre que précédemment, III.6.1. Commerces : généralités ; III.6.2. Alimentation ; III.6.3. Vêtements – mode ; III.6.4. Cigarettes et fumeurs ; III.6.5. Pharmacie, médicaments ; III.6.6. Prix et paiement. (*Niveau-seuil*, 1996 : 369-371).

Pour aller plus avant dans la taxonomie, nous citons ci-dessous ce que le *Niveau-seuil* (1996 : 369) livre comme liste lexicale sous III.6.1. Commerces : généralités. Nous restituons la liste sous la forme d'un tableau. La colonne de gauche énumère, en caractères droits, les entrées génériques ; dans la colonne de droite figurent en italique les mots, expressions et énoncés correspondants :

Commerce	<i>Commerce</i> <i>C'est un bel appartement, bien situé, à proximité de tous les commerces.</i>
Commerçant	<i>Commerçant</i>
Boutique, lieu de vente	<i>Boutique</i> <i>Magasin</i> <i>Supermarché</i>
Marché	<i>Marché</i>
Faire des courses	<i>Faire des courses</i> <i>Courses</i> <i>Il vaut mieux faire ses courses de bonne heure.</i> <i>J'ai fait quelques courses à Paris.</i>

Acheter	<i>Acheter</i> <i>Faire des achats</i>
Vendre	<i>Vendre</i>
Payer	<i>Payer</i> <i>Régler</i> <i>Comptant</i> <i>À crédit</i> <i>Par chèque</i> <i>En espèces – en liquide</i>
Montrer	<i>Montrer</i> <i>Faire voir</i> <i>Vous pouvez me faire voir ce que vous avez en noir ?</i>
Paquet	<i>Paquet</i> <i>Vous l'emportez comme ça ou on vous fait un paquet ?</i>
Échanger	<i>Échanger</i> <i>Échange</i>
Rembourser	<i>Remboursez</i> <i>Regardez, ce jouet ne marche pas ; ou bien vous me l'échangez ou bien vous me le remboursez.</i>

TAB. 1.3 : « Objets et notions » du Niveau-seuil, le vocabulaire du commerce

Voici en quels termes Bogaards présente le caractère novateur des listes produites, commandées par le Conseil de l'Europe, dont celles du *Niveau-seuil* pour le français (1994 : 110-111) :

Désormais, le point de départ des listes n'est plus la langue mais les besoins langagiers que les usagers d'une langue étrangère sont supposés avoir dans les situations auxquelles ils auront à faire face. Les travaux analysent les fonctions linguistiques que ces usagers doivent remplir et les notions générales et spécifiques sur lesquelles ils auront à communiquer. La seconde nouveauté de cette approche en est l'objectif : ce n'est plus d'établir une liste générale de mots qui, du fait de sa généralité même, serait inefficace dans presque toutes les situations concrètes, mais de fournir, en particulier aux auteurs de manuels, le matériel lexical nécessaire dans un certain nombre de situations qui reviennent fréquemment. Les listes publiées par le Conseil de l'Europe n'ont pas été faites sur corpus, mais contiennent des inventaires de mots et d'expressions que les auteurs ont jugés utiles dans les situations prévues.

Comme l'indique Bogaards un peu plus loin (1994 : 111-112), le critère de sélection des unités lexicales ainsi inventoriées se réduit à un seul : l'*utilité* des termes dans les situations décrites. Le *Niveau-seuil* (1976) dont nous avons cité des extraits sur les situations de commerce et de courses à faire procède en deux temps : il commence par répertoire sur un mode métaléxical

les situations et les besoins langagiers (p. 312 ; par exemple : *se renseigner, faire des achats courants...*) ; ensuite, il établit dans un classement rudimentaire les mots et expressions qui en situation paraissent prioritaires (*montrer, faire voir, etc.*). On observe cependant que les mots choisis ne relèvent pas tous de l'acte de parole direct et de la communication en situation. Par exemple, si les verbes *montrer, faire voir, rembourser, ou échanger* sont vraisemblables en situation, c'est un peu moins le cas des verbes *acheter et vendre*, qui dans des courses effectives seraient absents et l'on entendrait des tours comme :

- *Je voudrais une baguette*
- *Une baguette s'il vous plaît*
- *Je cherche le rayon des livres scolaires*
- *Est-ce que vous avez tel livre*
- *Etc.*

La situation d'usage de ces différentes formules d'entrée en matière lors d'un achat est bien celle d'*acheter*, mais le verbe n'est pas obligatoirement actualisé, loin de là. La situation concrète d'être dans une boulangerie ou une librairie suffit implicitement à *situer* l'acte. Il n'empêche que l'utilité pour l'apprenant de connaître le verbe *acheter* ne fait guère de doute. On comprend dans ces conditions l'importance que devront prendre alors les manuels et plus généralement les matériels d'enseignement. Ils devront relayer les inventaires lexicaux par des activités d'acquisition qui installent le vocabulaire de base des objets et notions dans des actes de parole perçus comme « naturels » mais aussi construire les rudiments linguistiques et pragmatiques des emplois les plus « utiles ». Il peut y avoir, comme le montre notre exemple sur les périphrases de « j'achète quelque chose » des distorsions entre l'utilité linguistique de connaître l'unité lexicale (le verbe *acheter*) et l'usage pragmatique en situation (*je voudrais...*). De fait, bon nombre d'auteurs, à l'image de Cuq (2004), déplorent que le vocabulaire soit minoré par les méthodes d'inspiration communicative, y compris celles qui ont suivi le *CECRL*. Voici ce qu'écrit J.-P. Cuq (2004 : 65), citant notamment Tréville (1996) et Galisson (1991) :

Selon M.-C. Tréville, « les approches communicatives ne favorisent pas le vocabulaire au-delà d'un niveau fonctionnel minimal ». Mieux même, pour R. Galisson, le vocabulaire, après les périodes fastes des méthodologies traditionnelles et directes, est devenu le parent pauvre de l'enseignement des langues, et c'est, paradoxalement, le français fondamental qui en a été la cause : « après le français fondamental, détonateur de l'opération, mais surtout après les méthodes audio-orales et audio-visuelles, on aura beaucoup de mal à cicatriser cette brûlure de l'histoire sur les mots et à revenir à une conception plus conceptualisée, plus équilibrée, plus personnelle du lexique », écrit-il non sans quelque amertume.

Le vocabulaire « parent pauvre » et « victime de l'histoire », les images du choc subi par le lexique sous l'effet de l'approche communicative traduisent la puissance du reflux tel qu'il est perçu par les promoteurs d'une approche plus méthodique de la langue et d'un enseignement du vocabulaire qui ne répugne pas à des exercices de mémorisation et à la compréhension de l'écrit (Cuq 2004 : 66 et sq.).

Le renouveau de l'enseignement du vocabulaire, aux yeux de J.-P. Cuq (2004 : 68), passe tout d'abord par une « réhabilitation » du dictionnaire, non plus dans l'optique de la traduction d'une langue dans l'autre mais dans le but d'aider l'apprenant à « personnaliser » son approche du réseau lexical (Tréville 1996). D'autre part, le vocabulaire est la médiation tout indiquée pour conduire aux paramètres culturels de la langue française. On reconnaît là l'influence de R. Galisson dont nous allons voir ci-dessous ce qu'il entend par *lexiculture*.

1.2.3 La communication culturelle de R. Galisson (la *lexiculture*)

R. Galisson a joué un rôle très important dans la réflexion sur la place centrale occupée par le lexique dans le cadre d'un enseignement des langues étrangères. On sait que l'originalité de sa contribution a porté sur l'inscription culturelle des vocabulaires et l'importance d'enseigner cette dimension aux apprenants d'une langue étrangère, et de le faire notamment par l'intermédiaire des dictionnaires. Les néologismes de *lexiculture* et de *lexicométhodologie* dont Galisson est l'auteur situent cette influence. Rappelons que Galisson voit dans le vocabulaire une passerelle entre la langue et la culture (1991) :

Le vocabulaire est apte à jouer le rôle de passerelle entre la langue, toute pavée de mots, et la culture, omniprésente dans les mots.

Et, comme d'autres qui portent leur attention sur le vocabulaire (J. Picoche, dans le domaine du Français Langue Maternelle), R. Galisson a souligné le rôle central de la lexicographie et défendu des activités outillées qui prennent en compte l'usage des dictionnaires, l'auteur jugeant qu'il convenait, au-delà de l'enseignement des lexèmes et de leur sens, de faire que les apprenants « apprennent à apprendre » le vocabulaire (1991 : 41, cité par Bogaards 1994 : 162). Lui-même a écrit plusieurs articles ou ouvrages dont les titres sont significatifs des options lexicologiques de sa recherche et de son ambition à autonomiser l'apprenant dans ce domaine : par exemple, *De la langue à la culture par les mots* (1991) ou *Des mots pour communiquer. Éléments de lexicométhodologie* (1983), tous les deux rassemblant des articles plus anciens. De quoi est-il question, que faut-il entendre par *culture*, par *lexiculture*, comment procéder pour enseigner ce qu'on pressent comme apport culturel et quel rôle donner à l'apprentissage

lexical ? Certes, le contact avec un milieu quel qu'il soit ou un environnement social et matériel déclenche des conduites d'appropriation culturelle. Mais comment identifier, isoler le donné culturel de la situation langagière et communicative, pour en faire un objet d'enseignement ? Ces questions pour importantes qu'elles soient ne sont pas faciles, d'autant moins si elles en restent à ce niveau d'abstraction et de généralité. Mais précisément, l'un des attraits des travaux de R. Galisson est qu'ils fourmillent d'exemples. Nous en citerons quelques-uns.

Rappelons tout d'abord que Galisson déplore que les dictionnaires de langue les plus prestigieux ne prennent pas en compte la charge culturelle des mots, alors qu'en revanche ils abondent en informations encyclopédiques. Voici ce que Galisson écrit au sujet du traitement de *carotte* et *dragée* par *Le Petit Robert* (Galisson, 1988 : 333-334) :

Ainsi, Le Petit Robert, par exemple, signale que la "carotte" est : 1. « Une plante potagère (ombelliféracées) à racine pivotante ; 2. Une racine conique, riche en sucre » ; et qu'il existe des "des carottes fourragère, blanche, jaune ou rouge". Par contre, il [Le Petit Robert] est muet sur les lieux communs inspirés de la "carotte" : dans les clichés populaires, l'absorption de ce légume est en effet censée : 1. Rendre plus aimable ; 2. Faire les cuisses roses.

La "dragée" y est également bien traitée pour ce qui touche au référent (cf. l'encyclopédique), puisqu'on y apprend : 1. Qu'il s'agit d'une "confiserie formée d'une amande, ou praline, ou noisette, etc., recouverte de sucre durci"; 2. Et qu'il existe "une dragée à la liqueur où l'amande est remplacée par une goutte de liqueur".

En revanche on ne nous dit pas que les dragées accompagnent toujours la cérémonie du baptême, qu'elles sont en principe offertes par le parrain du nouveau-né, que le choix de leur couleur obéit à un code largement observé, à savoir que les dragées roses sont réservées aux bébés de sexe féminin, les bleus aux bébés de sexe masculins, les blanches convenant aussi bien aux filles qu'aux garçons. Tout Français de souche sait cela, bien que n'ayant pas le sentiment de l'avoir appris. Mais comment un étranger pourrait-il également le savoir si la dragée n'existe pas dans son pays, ou si elle n'appelle pas le même symbolique, si on ne le lui a jamais appris, et si les dictionnaires, ultime recours, se dérobent et font silence sur ce genre d'informations culturelles et langagières ?

Pour entrer plus avant dans cette réflexion culturelle et des liens à faire entre culture et langue, citons pour commencer la définition de *culture* que l'on trouve dans *Le Petit Robert* (2011) :

Développement de certaines facultés de l'esprit par des exercices intellectuels appropriés. Ensemble des aspects intellectuels propres à une civilisation, une nation. Ensemble des formes acquises de comportement, dans les sociétés humaines.

Facultés de l'esprit et formes acquises de comportement propres à la communauté humaine d'une nation comme la France ou d'une civilisation comme la civilisation occidentale : la définition ne fait pas référence à la langue qui est pourtant l'un des relais majeurs de la culture. Pour illustrer la diversité et la richesse des cultures, on a l'habitude, dans l'enseignement du FLE, de prendre appui sur les fêtes et célébrations, sur les habitudes alimentaires et recettes culinaires ou sur les particularités vestimentaires, qui sont propres à un pays, une région, une civilisation, au risque parfois de retomber dans la stéréotypie simpliste des représentations. C'est dans cette mesure que les recommandations de travail lexicographique et les exemples de Galisson sont précieux. Les unes et les autres sont au service de la lexicométhodologie qui n'est rien d'autre que l'enseignement du vocabulaire dans le cadre de la DLE, ultérieurement d'ailleurs rebaptisée DLC (c'est-à-dire Didactique des Langues et des Cultures).

Dans le cadre général d'une compétence de communication, la « lexicométhodologie » de R. Galisson (1983) promeut l'élaboration d'un « auto-dictionnaire personnalisé » et un travail spécifique sur les locutions figuratives. Le dictionnaire personnel des mots inconnus élaboré par l'apprenant est une initiative qui n'est pas tout à fait nouvelle dans l'enseignement du lexique. En particulier dans le domaine du FLM une telle proposition a été défendue à la même période (Masseron, 1982). Elle sera développée ultérieurement par S. Plane (2004, 2005). Les didacticiens de tout bord reconnaissent les effets de fascination d'un dictionnaire, des dictionnaires, et les vertus modélisantes des définitions. De surcroît, le dictionnaire, les définitions et les exemples offrent un terrain de choix pour aborder le lexique sur les deux volets, onomasiologique et sémasiologique, du double point de vue de la réception et de la production. Galisson ne fait pas exception mais il a été dans les années 80 l'un des pionniers en la matière. Le dictionnaire personnalisé qu'il présente (1983) s'appuie sur des tables de concordance qui établissent les cooccurrences d'un mot-vedette (par exemple le verbe *inspirer*, p. 61) et sur un typologie des formules définitives (synonymie, antonymie, paraphrase, p. 29 et p. 70 et sq.). Linguistiquement, la proposition rappelle les travaux en sémantique lexicale de R. Martin (1976) et les analyses componentielles en grilles sémiques de J. Picoche (1992). Les emprunts à la linguistique distributionnelle (les paradigmes d'occurrences et l'analyse sémique) mais aussi à la linguistique de l'énonciation (pour traiter le contexte du discours cité) sont explicites chez Galisson qui cite en particulier J. Dubois, B. Pottier et J. Picoche. La

linguistique distributionnelle est également remarquable dans les tables d'usage des items qui se fondent sur des critères syntaxiques qui ne sont pas sans rappeler ce que l'on trouve parallèlement dans les recherches de Gross (1975) et plus tard dans le travail de Dubois & Dubois-Charlier (1997), sur la construction des verbes français. Au plan didactique et au-delà de son applicationnisme, la démarche et le discours de Galisson frappent aujourd'hui par la tonalité très souvent polémique des commentaires et par le caractère pratique des très nombreux tableaux, fiches et figures qui sont présentés. La polémique prend sa source dans le débat méthodologique en FLE : R. Galisson récuse l'acte de parole du *Niveau-seuil* au nom de son inconsistance psychologique (personne ne raisonne sur les situations par acte de parole, p. 21) ; il justifie l'argument par le fait qu'un acte de parole a d'emblée une dimension métalinguistique (*se renseigner*) qui n'est pas compatible avec l'apprentissage lexical visé. Quant aux tableaux et fiches (par exemple, 1983 : p. 50-57), ils supposent de la part du lecteur de l'ouvrage une « lecture de travail » mais entravent une lecture fluide et rapide. Il faut traiter les exemples cités crayon en main, avec l'intention de vérifier ce qui est proposé ou d'appliquer la démarche à de nouveaux items. Autrement dit, le lecteur est renvoyé à son travail de préparation et à la réflexion qu'il a l'habitude d'avoir quand il consulte un manuel ou un dictionnaire.

Les pages sur les « locutions figuratives » (Galisson, 1983, p. 89-156) offrent des caractéristiques assez similaires, sinon que l'aspect dictionnaire y est fortement développé. Galisson oppose le « dictionnaire d'encodage » au « dictionnaire de décodage » de l'apprenant. Le dictionnaire construit est illustré et mis en vis-à-vis du dictionnaire de l'apprenant. La correspondance est illustrée par des tableaux comparatifs qui synthétisent le propos sur plusieurs items (p. 108-123) et rappellent les dictionnaires d'expressions et locutions figurées (Rey & Chantreau, [1999], 2003), ainsi que, en linguistique, les travaux sur la formation locutionnelle de G. Gross (1996) et de M. Martins-Baltar (1997). Par ailleurs, on remarque que autant le volet définitoire de R. Galisson (1983) était centré sur les verbes et les constructions, autant la partie sur les expressions figurées va se focaliser davantage sur les noms (*ancree, anglaise, argent* comme premières entrées du dictionnaire de décodage vs *départ, départ, prodigalité* du côté du dictionnaire d'encodage, p. 108). R. Galisson précise que la démarche présentée sur les locutions est également utilisable avec un public de locuteurs natifs (FLM). En l'occurrence, il s'agit pour les apprenants de s'appuyer l'entrée et la définition d'un dictionnaire de langue standard, d'y repérer le générique définitoire à partir de la paraphrase proposée qui devient le mot-vedette de l'article dans le dictionnaire d'encodage. C'est ainsi

que *jeter l'argent par les fenêtres* se voit transposé, reconverti, en *prodigalité*. Le dictionnaire d'encodage de l'apprenant « se double d'un dictionnaire analogique » (Galissou 1983 : 102) :

À partir du moment où, sous certaines étiquettes sémantiques (...), viennent se regrouper plusieurs locutions ayant le même noyau sémique, donc un dénominateur sémantique commun important. Il y a alors constitution d'un micro-système lexical, c'est-à-dire d'un groupe de locutions en corrélation de sens, donc présentant certaines analogies (déjà exprimées – partiellement au moins – dans l'étiquette d'entrée), mais aussi certaines différences qu'il y a lieu d'exprimer à leur tour, de manière à faciliter l'actualisation adéquate des locutions formant le micro-système. L'analyse componentielle paraît un bon moyen d'exprimer ces différences, en mettant à jour, contrastivement, les traits sémantiques pertinents à chacune d'elles.

Prenons l'exemple déjà cité de la série *ancrer, anglaise* correspondant à *départ* (1983 : 108). *Départ* est donc « l'étiquette sémantique » commune aux deux locutions relevées *lever l'ancre* et *filer à l'anglaise*. Le « dictionnaire de décodage » auquel il faut revenir explique que les modalités du départ ne sont pas profilées de manière identique : dans le cas de *lever l'ancre*, le départ est vu comme celui d'un bateau et le sujet est alors décrit comme quittant un lieu (« la terre ferme »), s'en allant, s'éloignant ; dans le cas de *filer à l'anglaise* le sujet veille à ce que son départ passe inaperçu, ne soit pas remarqué, et pour cette raison, par exemple, il se dispensera de saluer les personnes qu'il quitte. Dans le premier cas (*ancrer*) le profilage sémantique souligne l'aspect inchoatif du procès dans son mouvement initial ; le second privilégie la dimension humaine du procès, la perception des acteurs et l'intention du sujet (ne pas être vu en train de partir). Ces observations ne peuvent certes pas être instantanément produites en classe et relèvent plutôt de la réflexion du formateur, lors de sa préparation de cours. Mais leur formulation préparatoire aide l'enseignant à guider les réponses des apprenants et à leur faire consigner dans le dictionnaire d'apprentissage les éléments nécessaires à la compréhension et à la mémorisation des locutions. R. Galissou lui-même (1983 : 103) admet n'avoir étudié en une quinzaine de jours que 153 locutions, ce qui paraît déjà une quantité importante.

De ces locutions et de l'usage intensif des dictionnaires à une approche culturelle des lexèmes, la distance n'est pas grande et l'on ne s'étonnera pas de constater que R. Galissou la franchit dans les années suivantes en développant une approche du vocabulaire centrée sur les indices et connotations de la culture qui « chargent » la signification des mots d'une langue comme le français.

1.2.4 Place du vocabulaire dans le CECRL ? La culture étrangère et la médiation du vocabulaire (la *Charge Culturelle Partagée*, Galisson 1988)

L'enseignement du FLE a depuis longtemps introduit des éléments de civilisation. Il l'a d'abord fait en présentant des extraits d'œuvres littéraires accompagnés d'une rapide biographie des écrivains. Il a ajouté ensuite les rudiments de la géographie et de l'histoire du pays. C'est ainsi que la plupart des manuels disposent d'une carte de France, agrémentée ou non de ses spécialités culinaires, de photos représentant villes principales et monuments, etc. Puis, à partir des années 80, sous l'influence des théories de la communication et du développement de l'anthropologie et de l'ethnographie, le terme de *culture* a supplanté celui de *civilisation*. Aujourd'hui, l'interculturalité et l'interculturel dominant le champ et élargissent encore la problématique. Et, nous l'avons signalé, la DLC ou Didactique des Langues et des Cultures concurrence l'ancienne appellation de DLE (Didactique des Langues Étrangères). Le rôle de Galisson dans ce changement de perspective a été déterminant, comme en témoigne la pérennité des termes associés de *lexiculture* et de *Charge Culturelle Partagée* qu'il a introduits et qui ont été conservés (Pruvost 2009). On peut également étayer cette observation sur les nouvelles prérogatives de la culture en didactique du FLE en mentionnant le sous-titre dont s'est dotée la revue des *Études de Linguistique Appliquée*, devenue *Revue de didactologie des langue-cultures et de lexicoculturologie*.

Le néologisme, formé comme un mot-valise (*lexique + culture*), de *lexiculture* est employé pour la première fois par Galisson en 1987 pour désigner *la culture véhiculée par les mots à charge culturelle partagée*. L'auteur précise en 1999 (478) que « la pragmatique lexiculturelle [permet d'] accéder autrement à une autre culture, par un autre lexique ». Il souligne ainsi combien sont étroitement associées la compétence lexicale et la compétence culturelle. Galisson définit la culture partagée de la façon suivante (1989 : 114-115) :

[La culture partagée est] une culture quotidienne transversale, une sorte de niveau-seuil comportemental du plus grand nombre, qui permet à l'immense majorité des natifs de se sentir des individus à part entière, et d'être reconnus comme tels par tous ceux qui se réclament de la même identité collective.

Dans ces conditions, la *lexiculture* introduit à la culture étrangère par la médiation des mots de la langue cible. Et, cherchant à souligner la solidarité du lexique et de la culture, Galisson écrit (1999 : 478-480) :

L'ambition pédagogique est d'entrer dans la culture par les mots, afin de solidariser, d'intégrer langue et culture dans un même enseignement/apprentissage, c'est-à-dire sans les disjoindre, sans les isoler artificiellement, en vertu de leur consubstantialité naturelle. (...) La culture [est] en dépôt dans ou sous certains mots, dits culturels, qu'il convient de repérer, d'explicitier et d'interpréter.

Le principe reconnu, il s'agit ensuite de savoir quels sont les lexèmes les plus à même de rendre compte du phénomène ou bien doit-on considérer qu'ils le sont tous à des degrés divers ? Repartant des expressions imagées dont il vient d'être question, R. Galisson (1999 : 480) élargit l'éventail aux mots-valises, aux « mots à charge culturelle partagée », aux « palimpsestes verbo-culturels », aux « mots de situations », aux noms de marques, aux proverbes et dictons et aux mots qu'il appelle « occultants ». R. Galisson répond partiellement à la question de la part des lexèmes qui sont culturellement marqués et il donne l'exemple des poissons du 1^e avril (1988 : 331) :

L'hypothèse étant que si la langue est toute pénétrée de culture, elle ne l'est pas de manière uniforme. Les mots, en tant que réceptacles préconstruits, donc stables et économiques d'emploi par rapport aux énoncés à construire, sont des lieux de pénétration privilégiés pour certains contenus de culture qui s'y déposent, finissent par y adhérer, et ajoutent ainsi une autre dimension à la dimension ordinaire des signes. Par exemple, si le 1^e avril tombe un vendredi et que je déclare à un compatriote, en lui montrant le calendrier : « aujourd'hui, c'est vraiment le jour du poisson », il comprendra que je fais allusion : au poisson d'avril (cf. les mystifications traditionnelles du 1^e avril) ; et au poisson que l'on sert de préférence le vendredi, pour « faire maigre » (chez les catholiques, le poisson étant réputé viande maigre, l'église autorise sa consommation, même le vendredi, jour d'abstinence). En l'occurrence, le mot « poisson » est chargé d'implicite culturels, qui fonctionnent comme des signes de reconnaissance et de complicité, incluant l'interlocuteur, s'il comprend, dans le groupe social du locuteur, l'en excluant s'il ne comprend pas (cf. l'identité collective). Cette « valeur ajoutée » à la signification du mot sert donc de marque d'appartenance et d'identification culturelles.

Je postule que les mots de ce type doivent faire l'objet d'une étude approfondie. J'appelle « Charge culturelle Partagée (CCP) la valeur ajoutée à leur signification ordinaire et pose que l'ensemble des mots à CCP connus des natifs, circonscrit la lexiculture partagée. Laquelle est toute désignée pour servir de rampe d'accès à la culture omniprésente dans la vie des autochtones et que les étrangers ont tant de mal à maîtriser – sans doute parce qu'elle n'est décrite, donc enseignée nulle part à ce jour – : la culture partagée.

Le « bestiaire culturel » (le coucou, la vache, le pou, la pie, le cochon, etc.), les fêtes et cérémonies (le muguet du 1^e mai, les dragées du baptême, le sapin de Noël, etc.), et la flore

sont pour Galisson quelques-unes des ressources principales de la CCP, à côté des moyens de transport ou des instruments de musique. Dans un article publié l'année suivante (1999 : 483), R. Galisson revient sur cette expression de *Charge Culturelle Partagée* :

Charge renvoie à une idée de supplément, d'ajout au contenu du mot ; Culturelle inscrit cette charge dans l'au-delà de la dénotation dont traitent les dictionnaires de langue (cf. la dimension sémantique), c'est-à-dire dans une connotation singulière, non prise en charge par la dictionnaire classique (cf. la dimension pragmatique) ; Partagée est le propre de la culture (toute culture est un produit communautaire), mais, en l'occurrence, ce partage est l'affaire du plus grand nombre des locuteurs qui se réclame de cette communauté.

La caractéristique principale de la charge culturelle partagée c'est qu'elle est complètement *implicite*. D'après Galisson, elle établit une communication dissymétrique entre natifs et non natifs. Tout au moins si l'on admet que les locuteurs natifs maîtrisent la CCP des mots et des discours, ce qui ne va pas forcément de soi. Il suffit par exemple de se représenter les différences générationnelles au sujet de certaines terminologies plus ou moins marquées par l'ère numérique pour constater des écarts culturels non négligeables entre les membres de générations différentes. Mais il reste que les étrangers éprouvent des difficultés à interpréter des termes chargés culturellement. On peut reprendre par exemple les associations culturelles d'un locuteur natif du français devant les noms d'instruments de musique. Les associations liées à clairon chez un jeune natif de 2019 ont probablement disparu et « la majorité des locuteurs natifs » devient une toute petite minorité qui a pu voir certains films ou entendre un adulte masculin raconter son service militaire (Galisson 1988 : 48) :

Par exemple, le mot accordéon ouvre la voie à une exploration lexicoculturelle du microsystème des instruments de musique. Chez la majorité des locuteurs natifs, clairon appelle sonnerie et monument aux morts, 11 novembre, 8 mai, service militaire, caserne, réveil (très) matinal ; cor renvoie à chasse à courre, Roland, Roncevaux ; orgue à cathédrale, cérémonie religieuse ; harmonium à église ; etc.

Nous relevons par ailleurs que Galisson s'en tient au réseau d'associations qui s'appuient sur des unités lexicales et exclut les noms propres, par exemple ici les noms de compositeurs et d'interprètes. Il est possible que ce choix rappelle l'investigation lexicographique initiale du projet de Galisson. Il consacre un article à la défense et illustration des « dictionnaires monolingues en classe de FLE » (Galisson 1991 : 15-39), enjoignant de les réformer en y augmentant la macrostructure et en y incluant les implicites culturels qui manquent (Galisson 1991 : 26-27) :

Le problème consiste à redorer le blason du dictionnaire] monolingue de FLE, pour en faire un concurrent fiable du [dictionnaire] bilingue, c'est-à-dire un outil dont l'attrait « magique » serait d'assurer à l'apprenant la compréhension immédiate que le [dictionnaire] bilingue lui garantit lorsqu'il bute sur un mot étranger. La solution la plus engageante (la plus avenante ?) me paraît être, pour chaque sens, de proposer plusieurs définitions complémentaires (d'ordre discursif, mais également iconique – dessins, photos, schémas), de manière à ce que le débutant se trouve toujours en situation de réussite interprétative.

(...) La consultation de ce type d'ouvrage est généralement postérieure à la non-résolution d'un problème de langue. Pour avoir de bonnes chances de détenir la réponse attendue à la question posée, l'ouvrage de référence doit être le plus riche possible d'informations diverses. Et comme la question la plus fréquente porte sur le sens des mots, par voie de conséquence le dictionnaire consulté doit, en particulier, rendre compte d'un grand nombre de mots et d'un grand nombre de sens, donc posséder une nomenclature abondante. La règle de conduite du dictionnariste devrait donc être d'offrir trop d'information pour être sûr d'en offrir assez.

Galisson (1991 : 30) prône un dictionnaire qui s'appuie, à la manière du DFC de Dubois (1965), sur le regroupement des entrées qui auront été fortement écrémées, l'article s'appuyant ainsi sur des *grappes* (ou *grappillons*) de mots soit des micro-systèmes de termes corrélés (par leur parenté sémantique et leur lien de parasynonymie, *bus* et *car*), cooccurrents (et leur lien sur la chaîne syntagmatique, *voiture* et *se dépasser*), collatéraux (les dérivés dans une même famille, *voiture* et *covoiturage*) et analogiques (dans le contexte d'une route verglacée, *chasser*, *glisser*, *déraper*, *patiner*) :

Ma préférence [va] à une démarche onomasiologique du genre regroupement des mots de proche en proche, par cadres de référence et par grappes. Les grappes étant des ensembles de micro-systèmes lexicaux (groupes de corrélés), construits autour d'un même axe sémantique, dans des lieux définis de l'activité humaine.

Le projet lexicographique de Galisson étant défini, voyons maintenant comme il s'y prend pour concevoir et manifester la CCP dans l'économie microstructurelle de l'article, ce qui permet aux apprenants d'« accéder à la culture partagée », ainsi que le rappelle le titre de l'article publié en deux parties par R. Galisson en 1987 dans les *Études de Linguistique appliquée* (n°67 et 69), puis repris en 1991 pour former la quatrième partie de l'ouvrage : « Accéder à la culture partagée par l'entremise des mots à CCP » (Galisson 1991, 109-151). Les voies rédactionnelles et la sélection des unités qui sont préconisées par Galisson pour élaborer son dictionnaire lexicoculturel devraient nous permettre d'approcher deux orientations majeures qui comptent dans l'influence sur les approches ultérieures de l'enseignement du FLE. Ces deux orientations

sont d'une part la dimension « interculturelle » et d'autre part ce que Galisson a appelé une « pragmatique lexiculturelle » (Galisson 1999 : 477-496).

Pour caractériser l'actualisation de la CCP (Galisson 1991 : 127), Galisson commence par l'exemple d'un lexème, dragée, pour lequel le phénomène ne fait guère de doute : « le locuteur natif français mobilise : baptême, parrain, dragées bleues pour les garçons, roses pour les filles, etc. ». De telles connaissances, dit Galisson, sont mobilisées à l'exclusion de toute autre, d'où cette « formule un peu provocatrice : la CCP est un contenu ayant pour forme le signifiant du signe » (1991 : 127). Autrement dit, la définition que Barthes par exemple, à la suite des travaux de Hjelmslev, donne du langage de connotation (par exemple, sur l'italianité de la publicité Panzani, Barthes 1964, repris dans Barthes 2002, 573-588). Mais, pour Galisson (1991 : 127), « Reste à montrer que la CCP, en tant que contenu, se distingue bien des autres types de contenu du signe que sont le signifié et la connotation ». Pour lui, la distinction entre connotation et CCP s'opère à partir de l'opposition (connotation) individuelle vs (CCP) collective. La CCP est le « dénominateur culturel commun des individus d'un groupe social ». Quant à la distinction qu'il faut faire entre le signifié et la CCP, Galisson entreprend une démonstration qui le conduit à la séparation des domaines sémantique et pratique, illustrée dans un « schéma d'élaboration du signifié et de la charge culturelle partagée du signe » (1991 : 130), qui s'appuie sur ce qu'il appelle le « Para-Référent » (129), qui est « la partie de la réalité extralinguistique située dans l'environnement (à côté) du Référent, ou dans le Référent lui-même, mais qui n'est pas considérée comme suffisamment pertinente par les dictionnairistes pour être prise en compte dans la définition (le signifié) du signe », et il conclut en opposant « l'objectivité de la démarche sémantique » et « la subjectivité de démarche pragmatique » (1991 : 131) :

Par comparaison, je dirai que la CCP relève du domaine de la pragmatique (et de l'anthropologie culturelle), parce qu'elle est le produit de la relation qu'entretient le signe avec ses utilisateurs. Elle procède de la subjectivité d'un locuteur collectif qui interprète un élément du Référent ou du Para-Référent, pour le plier à son besoin, à travers sa vision du monde. (...) En bref, alors que le processus d'élaboration du Signifié passe par l'effacement (partiel) du Locuteur collectif et la description objective du Référent, le processus d'élaboration de la CCP transite par l'engagement (total) du Locuteur collectif et l'interprétation subjective du Référent ou du Para-Référent.

Après ces tentatives pour conceptualiser contrastivement le signifié et la CCP, la sémantique et la pragmatique, R. Galisson a lui-même la prudence de reconnaître la difficulté de son entreprise, notamment en raison du « décalage entre la théorie et la pratique, c'est-à-dire entre

la singularité/ uniformité du modèle explicatif et la pluralité/ variété des exemples dont le dit modèle est censé rendre compte ». Il s'interroge (Galisson 1991 : 132) :

D'où la lancinante question que le chercheur se pose quand le passage de la théorie à la pratique se fait mal : est-ce mon modèle qui n'est pas assez puissant ? ou est-ce l'exemple dont je veux lui faire rendre compte qui déborde le cadre prescrit ?

Pour dresser une « typologie élémentaire des mots à CCP », R. Galisson distingue trois cas d'accès à la CCP (1991 : 135-138) :

- *La CCP est le produit de jugements tout faits véhiculés par des locutions figurées (le bestiaire culturel : muet comme une carpe, sale comme un cochon, etc.) ;*
- *La CCP résulte de l'association automatique d'un lieu à un produit spécifique (par exemple, la moutarde de Dijon) ;*
- *La CCP est la coutume évoquée par le mot (le muguet du 1^{er} mai ou le sapin de Noël).*

Ce classement des accès à la CCP rappelle les familles d'unités sélectionnées comme étant particulièrement susceptibles d'endosser la CCP (*supra*), et qui sont les supports privilégiés de la pragmatique lexiculturelle (1999). Nous donnons un exemple par catégorie :

- *Les mots-valises (parlementeur de Vian, de parlement + menteur) ;*
- *Les mots à CCP (le muguet du 1^{er} mai) ;*
- *Les palimpsestes verbo-culturels (« les laboureurs de la mer », titre de journal, d'après V. Hugo, Les travailleurs de la mer) ;*
- *Les OCV et les mots de situations : les Opérations Comportementales et Verbales combinées aux mots de situations. Par exemple, les mots qu'il convient de dire, les gestes qu'il convient de faire, les attitudes qu'il convient d'avoir chez le boulanger, le boucher, le coiffeur, le médecin, au restaurant, etc. (je voudrais une baguette s'il vous plaît) ;*
- *Les noms de marques courants (Carrefour, Darty, IKEA, etc.) ;*
- *Les proverbes et dictons qui sont « historiquement et socialement datés donc en décalage avec la réalité culturelle du moment » (La Fontaine : il ne faut pas vendre la peau de l'ours avant de l'avoir tué) ;*
- *Les mots occultants, c'est-à-dire les euphémismes qui masquent « des réalités sociales productrices de gênes et d'angoisses » (par exemple la vieille personne appartient au 3^e ou au 4^e âge ou appartient à la catégorie des séniors ; ou bien la personne trop grosse souffre d'une surcharge pondérale) ;*

Cette liste appelle plusieurs remarques. Tout d'abord nous observons qu'un dictionnaire de langue comme *Le Brio* (2004) utilise les exemples pour intégrer les notions culturelles. Par exemple, sous *Muguet* figure l'exemple suivant : *On offre un brin de muguet le 1^{er} mai*. De même sous *Coucou*, l'exemple donné est : *La femelle du coucou pond ses œufs dans le nid des*

autres oiseaux (cf., *infra*, l'article *coucou* de Galisson). Enfin, le *Sénior*, est pour *Le Brio* une personne âgée de plus de 50 ans. D'autre part, nous remarquons qu'à côté des noms de marques, auraient pu figurer les patronymes les plus célèbres dont la mention est par exemple synonyme de peinture non figurative et difficile à interpréter (*c'est du Picasso*), d'intrigue romanesque feuilletonnesque (*à la Alexandre Dumas*) ou sociale et dramatique (*c'est du Zola*). Précisons également que les OCV suppléent les « actes de parole » du *Niveau-seuil* dont nous avons déjà dit que Galisson les juge artificiels et prépare les routines conversationnelles de la pragmatique et des interactions verbales les plus courantes (actes de salutations, de négociation, d'excuse, etc.).

Quels que soient les désaccords que l'on peut discuter ici et là, le bénéfice à tirer d'une réflexion sur la charge culturelle dont sont porteuses nombre d'unités lexicales demeure très important et débouche effectivement sur le terrain de l'anthropologie de la communication humaine, de l'interculturalité, des valeurs partagées et des modes vie des groupes humains. Le *CECRL* s'est fait l'écho de ces nouvelles orientations (2000 : 82-84).

Pour finir, citons l'exemple annoncé de *coucou* provenant du *Dictionnaire de culture partagée* de R. Galisson, (Galisson 1991, 141) et repris dans la thèse de S. Pouchkova pour être rapporté à la culture russe (2010 : 182-183). Le signifié du nom est rappelé avant que ne soit exposée la valeur de l'oiseau (parasitisme, indice de richesse ou de pauvreté pour celui qui l'entend) :

- **Coucou : n. m.**

Signifié : *oiseau grimpeur, de la taille d'un pigeon, au plumage gris cendré, barré de noir. La femelle des coucous pond des œufs dans le nid des bruants, des bergeronnettes, des fauvettes. (Définition empruntée au Petit Robert).*

CCP : 1. *Évoque le parasitisme, la femelle du coucou pond ses œufs dans le nid d'un autre oiseau, qui les couve à sa place (connaissance pratique). Ex. "ne l'attire pas chez toi, c'est un vrai coucou !".*

2. *évoque la richesse ou la pauvreté : la tradition veut que l'individu qui, pour la première fois, entend chanter le coucou, après la saison froide :*

- *sera riche toute l'année, s'il a de l'argent sur lui ;*

- *sera pauvre toute l'année, s'il n'en a pas (superstition).*

Ex.: "Tiens, le coucou! Pas un sou en poche. Ce ne sera pas encore cette année que je deviendrai riche...".

Origine : *la signification de cette histoire de coucou est liée à la vie rurale de naguère : Bonnes connaissance de la nature, en 1 ; fine observation sociologique, en 2 : celui*

qui sortait du pénible hiver avec de l'argent avait de bonnes chances d'en gagner encore, les beaux jours venus ;

Celui qui n'en avait plus, voyait à néant ou presque, ses chances de faire évoluer sa condition.

Remarquons qu'en Russie "la rencontre" avec un coucou engendre une autre superstition, celle de la durée de vie de la personne qui l'a entendu. Aussi donc, selon la tradition, il est nécessaire de compter tous les "coucous" émis par l'oiseau sans interruption. Chaque cri de coucou correspondrait à une année de vie.

L'exemple du coucou et des valeurs culturelles distinctes qu'il prend dans la culture rurale française et dans la culture russe ouvre sur les développements ultérieurs qui seront ceux de l'interculturalité, fortement promue par le CECRL (2000 : 83) :

La connaissance, la conscience et la compréhension des relations, (ressemblances et différences distinctives) entre « le monde d'où l'on vient » et « le monde de la communauté cible » sont à l'origine d'une prise de conscience interculturelle. Il faut souligner que la prise de conscience interculturelle inclut la conscience de la diversité régionale et sociale des deux mondes. Elle s'enrichit également de consciences qu'il existe un plus grand éventail de cultures que celles véhiculées par les L1 et L2 de l'apprenant. Cela aide à les situer toutes deux en contexte. Outre la connaissance objective, la conscience interculturelle englobe la conscience de la manière dont chaque communauté apparaît dans l'optique de l'autre, souvent sous la forme de stéréotypes nationaux.

De la culture partagée à l'anthropologie culturelle et à l'interculturalité, il n'y a pas loin et le CECRL s'est fait l'écho – timidement – de ces nouvelles orientations (2000 : 82-84). Au titre des compétences générales, et avant d'aborder les compétences communicatives langagières (p. 86), il développe une compétence de « savoir » qui fait intervenir la culture générale (la connaissance du monde), le savoir socioculturel et une « prise de conscience interculturelle » (p. 83). Le savoir socioculturel fait entrer différents domaines de comportements et d'activités qui sont présentés comme autant de répertoires thématiques (2000 : 82-83) :

- 1. La vie quotidienne : nourriture et boisson, heures des repas, manières de table ; congés légaux ; horaires et habitudes de travail ; activités de loisir (passe-temps, sports, habitudes de lecture, médias).
- 2. Les conditions de vie : par exemple, les niveaux de vie avec leurs variantes régionales, ethniques et de groupe social ; conditions de logement ; couverture sociale.

- **3.** Les relations interpersonnelles (y compris les relations de pouvoir et la solidarité) en fonction de, par exemple, la structure sociale et les relations entre les classes sociales ; les relations entre les sexes (courantes et intimes) ; la structure et les relations familiales ; les relations entre générations ; les relations au travail ; les relations avec la police, les organismes officiels, etc. ; les relations entre races et communautés ; les relations entre les groupes politiques et religieux.
- **4.** Valeurs, croyances et comportements en relation avec des facteurs ou des paramètres tels que la classe sociale ; les groupes socioprofessionnels (universitaires, cadres, fonctionnaires, artisans et travailleurs manuels) ; la fortune (revenus et patrimoine) ; les cultures régionales ; la sécurité ; les institutions ; la tradition et le changement ; l'histoire ; les minorités (ethniques ou religieuses) ; l'identité nationale ; les pays étrangers, les états, les peuples ; la politique ; les arts (musique, arts visuels, littérature, théâtre, musique et chanson populaire) ; la religion ; l'humour.
- **5.** Langage du corps : connaissance des conventions qui régissent des comportements qui font partie de la compétence socioculturelle de l'utilisateur/ apprenant.
- **6.** Savoir-vivre, par exemple les conventions relatives à l'hospitalité donnée et reçue : la ponctualité ; les cadeaux ; les vêtements ; les rafraîchissements, les boissons, les repas ; les conventions et les tabous de la conversation et du comportement ; la durée de la visite ; la façon de prendre congé.
- **7.** Comportements rituels dans des domaines tels que la pratique religieuse et les rites ; naissance, mariage, mort ; attitude de l'auditoire et du spectateur au spectacle ; célébrations, festivals, bal et discothèque, etc.

Certains des items de la compétence socioculturelle ne sont pas sans rappeler les exemples de Galisson, mais le rapport demeure cependant assez lointain. La liste qu'on vient de parcourir n'est pas très facile à exploiter, étant donné sa généralité et l'ambition qu'elle semble avoir de chercher à couvrir exhaustivement tous les domaines de la socioculture. Par ailleurs, la liste parcourue n'est pas sans présenter quelques-uns des stéréotypes culturels nationaux contre lesquels le *CECRL* mettait en garde. Enfin et surtout, la taxonomie des domaines de la socioculture qu'on vient de lire frappe pour le caractère daté et dépassé de certains phénomènes qui sont recensés. Plusieurs facteurs au moins ont contribué à des changements culturels notables : l'ère du numérique, le réchauffement climatique et la prise de conscience écologique qui se généralise, la mondialisation économique, la montée du chômage et de la pauvreté, les flux de migration et les conflits politiques et religieux, la libération sexuelle des plus jeunes et l'ouverture éthique, en France, à des pratiques et à des relations interindividuelles qui n'étaient pas concevables en 2000 (traitement sélectif des ordures, extension des moyens de locomotion,

famille homosexuelle, Procréation Médicalement Assistée, etc.). Si l'on prend en considération les évolutions radicales intervenues sous l'influence de ces facteurs de transformation sociale et de changement de mœurs, la considération de certains items, désuets, prête à sourire, tout particulièrement ceux qui portent sur la structure sociale (ci-dessus, 4). De nouvelles attitudes et des changements dans le mode de vie sont apparus qui excèdent les limites de la seule société française : la collocation, le covoiturage, l'usage de la trottinette, pour ne prendre que ces exemples qui concernent particulièrement les jeunes parce qu'ils résolvent l'insuffisance de leurs revenus et leur mobilité incessante. La formule « la tradition et le changement » (sous le même alinéa, 4) ouvre la voie certes mais d'une façon qui demeure insuffisante. Autrement dit, on peut reprocher au répertoire du *CECRL* une forme d'ethnocentrisme, qui se double d'un point de vue générationnel exclusif (la maturité, la stabilité et l'insertion professionnelle des adultes auteurs du référentiel), au détriment de l'habitus culturel des générations plus jeunes où dominant la mobilité géographique, l'usage d'Internet et des réseaux sociaux et la précarité professionnelle. Les noms mêmes de *patrimoine*, *rafraîchissements*, *races* et *bal* sont l'indice de la désuétude relative dans laquelle est tombée cette liste. Inversement, les noms de *solidarité* et *médias* mériteraient à eux seuls d'être largement plus développés.

Le paragraphe qui porte ensuite sur la « prise de conscience interculturelle » (2000 : 83) n'apporte pas d'éclaircissement notable, étant donné ici la généralité du propos :

La connaissance, la conscience et la compréhension des relations (ressemblances et différences distinctives) entre « le monde d'où l'on vient » et « le monde de la communauté cible » sont à l'origine d'une prise de conscience interculturelle. Il faut souligner que la prise de conscience interculturelle inclut la conscience de la diversité régionale et sociale des deux mondes. Elle s'enrichit également de la conscience qu'il existe un plus grand éventail de cultures que celles véhiculées par les L1 et L2 de l'apprenant. Cela aide à les situer toutes deux en contexte. Outre la connaissance objective, la conscience interculturelle englobe la conscience de la manière dont chaque communauté apparaît dans l'optique de l'autre, souvent sous la forme de stéréotypes nationaux.

La « symétrie » ordonnée qui régit la communication entre deux mondes, deux communautés, la sienne et celle de « l'autre », est présentée sur un mode schématique qui rappelle celui qu'on a pu reprocher au schéma de la communication qui idéalise les deux pôles de l'émetteur et du récepteur, en postulant une réversibilité (l'émetteur devient récepteur) et en effaçant les rôles et les statuts des communicants ainsi que la dissymétrie, ou l'inégalité, rarement absente des relations humaines et des communications verbales (Halté, 1983).

Si l'on se reporte à ce qui est dit du niveau de compétence lexicale, la déception est identique. L'étendue du vocabulaire est ainsi décrite :

ÉTENDUE DU VOCABULAIRE	
C2	Possède une bonne maîtrise d'un vaste répertoire lexical d'expressions idiomatiques et courantes avec la conscience du niveau de connotation sémantique.
C1	Possède une bonne maîtrise d'un vaste répertoire lexical lui permettant de surmonter facilement les lacunes par des périphrases avec une recherche peu évidente d'expressions et de stratégies d'évitement. Bonne maîtrise d'expressions idiomatiques et familières.
B2	Possède une bonne gamme de vocabulaire pour les sujets relatifs à son domaine et les sujets les plus généraux. Peut varier sa formulation pour éviter des répétitions, mais des lacunes lexicales peuvent encore provoquer des hésitations et l'usage de périphrases.
B1	Possède un vocabulaire suffisant pour s'exprimer à l'aide de périphrases sur la plupart des sujets relatifs à sa vie quotidienne tels que la famille, les loisirs et les centres d'intérêt, les voyages et l'actualité.
A2	Possède un vocabulaire suffisant pour mener les transactions quotidiennes courantes dans des situations et sur des sujets familiers.
	Possède un vocabulaire suffisant pour satisfaire les besoins communicatifs élémentaires.
	Possède un vocabulaire suffisant pour satisfaire les besoins primordiaux.
A1	Possède un répertoire élémentaire de mots isolés et d'expressions, relatifs à des situations concrètes particulières.

TAB.1.4 : Compétence lexicale, d'après le CECRL, 2000, p. 88.

« Répertoire élémentaire », « mots isolés », « vocabulaire suffisant », « bonne gamme de vocabulaire », « bonne maîtrise d'un vaste répertoire lexical » : le changement terminologique (mots, vocabulaire, lexique, expressions idiomatiques) est significatif de l'embarras du CECRL à situer pratiquement, et concrètement, des zones et des degrés de compétence lexicale. À ce stade et formulée ainsi, la compétence lexicale est jugée intuitivement par l'évaluateur. On aura relevé que le CECRL s'en tient (niveau C2) à la « prise de conscience du niveau de connotation sémantique » sans introduire la notion de CCP.

Que conclure de ces observations ? Il semble que les phénomènes culturels au sens large présentent les mêmes obstacles que l'explicitation des réalisations lexicales effectives. Pour pallier ces difficultés à identifier précisément les objets linguistiques et les comportements socioculturels, le CECRL associe un peu plus loin ces deux rubriques de compétence, la compétence générale du savoir socioculturel et la compétence lexicale, et les rapportent à une troisième, p. 95, qui décline les niveaux de « correction sociolinguistique ». L'objectif est d'associer la maîtrise linguistique, en réception et en production, et la justesse du comportement social, en formulant des descripteurs mixtes, où dominent cependant les items

lexicaux et pragmatiques. On y retrouve pour le niveau C2 la « connotation » et les expressions idiomatiques :

CORRECTION SOCIOLINGUISTIQUE	
C2	<p>Manifeste une bonne maîtrise des expressions idiomatiques et dialectales avec la conscience des niveaux connotatifs de sens.</p> <p>Apprécie complètement les implications sociolinguistiques et socioculturelles de la langue utilisée par les locuteurs natifs et peut réagir en conséquence.</p> <p>Peut jouer efficacement le rôle de médiateur entre des locuteurs de langue cible et de celle de sa communauté d'origine en tenant compte des différences socioculturelles et sociolinguistiques.</p>
C1	<p>Peut reconnaître un large éventail d'expressions idiomatiques et dialectales et apprécier les changements de registres ; peut devoir toutefois confirmer tel ou tel détail, en particulier si l'accent n'est pas familier.</p> <p>Peut suivre des films utilisant largement l'argot et des expressions idiomatiques.</p> <p>Peut utiliser la langue avec efficacité et souplesse dans des relations sociales, y compris pour un usage affectif, allusif, ou pour plaisanter.</p>
B2	<p>Peut s'exprimer avec assurance, clairement et poliment dans un registre formel ou informel approprié à la situation et aux personnes en cause.</p> <p>Peut poursuivre une relation suivie avec des locuteurs natifs sans les amuser ou les irriter sans le vouloir, ou les mettre en situation de se comporter autrement qu'avec un locuteur natif.</p>
B1	<p>Peut s'exprimer et répondre à un large éventail de fonctions langagières en utilisant leurs expressions les plus courantes dans un registre neutre.</p> <p>Est conscient des règles de politesse importantes et se conduit de manière appropriée.</p> <p>Est conscient des différences les plus significatives entre les coutumes, les usages, les attitudes, les valeurs et les croyances qui prévalent dans la communauté concernée et celles de sa propre communauté et en recherche les indices.</p>
A2	<p>Peut s'exprimer et répondre aux fonctions langagières de base telles que l'échange d'information et la demande et exprimer simplement une idée et une opinion.</p> <p>Peut entrer dans des relations sociales simplement mais efficacement en utilisant les expressions courantes les plus simples et en suivant les usages de base ».</p> <p>Peut se débrouiller dans des échanges sociaux très courts, en utilisant les formes quotidiennes polies d'accueil et de contact. Peut faire des invitations, des excuses et y répondre.</p>
A1	<p>Peut établir un contact social de base en utilisant les formes de politesse les plus élémentaires ; accueil et prise de congé, présentations et dire « merci », « s'il vous plaît », « excusez-moi », etc.</p>

TAB. 1.5 : Correction sociolinguistique, CECRL, 2000, p. 95

La progression se fait du comportement social à la verbalisation, des formules élémentaires de la politesse à des interactions plus élaborées, par exemple la médiation entre un natif et un non natif (C2). Les descripteurs demeurent cependant assez généraux : « Peut utiliser *la langue* avec efficacité et souplesse dans *des* relations sociales », « peut s'exprimer avec assurance », « les expressions courantes les plus simples », etc. ; néanmoins, quelques types pragmatiques

d'interactions sont nommés (excuse, politesse, salutation, *merci, s'il vous plaît*, etc.). On aura remarqué que rien n'est dit sur le tutoiement ou le vouvoiement, c'est pourtant l'une des pierres d'achoppement difficiles à comprendre et régler pour un étranger. L'expression « implications sociolinguistiques et socioculturelles » en particulier aurait pu s'interpréter sur la base de l'adresse (*tu* ou *vous*). On pourrait imaginer que cela pourrait donner lieu à des observations (films, vidéos) et à des entraînements. Concernant le vocabulaire enfin, ce tableau de compétence s'oriente nettement du côté des routines conversationnelles et des interactions verbales les plus courantes (Kerbrat-Orecchioni, 1990).

Le *CECRL* est un « référentiel », c'est-à-dire un outil polyvalent de référence pour l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation des savoirs et savoir-faire en langue étrangère. Comme on le sait, il n'est pas « rédigé » à proprement parler mais s'emploie à établir différents tableaux de compétences par degrés, et, rédactionnellement, les descripteurs successifs sont envisagés dans leurs interrelations et formulés dans une langue commune, neutre, moyenne, utile, générale, qui doit être compréhensible à la fois par les utilisateurs apprenants que par leurs formateurs. Il s'ensuit une impression de redite selon qu'une compétence donnée est inscrite dans un chapitre sur la méthodologie ou dans un autre sur les objectifs généraux, ou sur l'évaluation, ou enfin dans un chapitre sur les tâches. Il y a dans le *CECRL*, en dehors des tableaux synoptiques, un certain nombre d'exemples, soit des taxonomies thématiques (cf. supra, sur le savoir socioculturel), soit des formes et expressions illustrant l'aspect linguistique qui est alors nommé, par exemple, pour illustrer la différence de registre, p. 94, dans la rubrique de la compétence sociolinguistique :

- Officiel —→ *Messieurs, la Cour !*
- Formel —→ *La séance est ouverte.*
- Neutre —→ *Pouvons-nous commencer ?*
- Informel —→ *On commence ?*
- Familier —→ *On y va ?*
- Intime —→ *Alors, ça vient ?*

On peut contester le classement présenté, d'autant plus discutable qu'il figure dans un ouvrage qui invite théoriquement à distinguer les situations de communication selon divers paramètres, dont celui des institutions. L'absence de *on s'y met*, comme alternative à *on commence* et *on y va*, est assez arbitraire. Quant à la dénomination des registres, elle est problématique (quelle est la différence entre *informel*, *familier* et *neutre* ?) et en tout cas trop détaillée. Il vaudrait mieux n'en donner que deux, registre formel et registre non formel, comme des indicateurs de tendance, et traiter les actes de langage à part (ici le rituel d'ouverture de la séance dans une

cour de justice). Ces remarques ponctuelles sur un seul exemple ne doivent sans doute pas être étendues à l'ensemble de l'ouvrage. Malgré tout, elles sont peut-être symptomatiques de la difficulté du *CECRL* à être à la fois globalisant (toutes les compétences), synthétique (un acte de communication totalise tous les savoir-faire) et analytique (chaque action communicative décrite dans sa singularité ; chaque fait de langue défini et illustré).

Que penser enfin de l'absence dans le *CECRL* de toute allusion à la lexiculture et, au rang des aides méthodologiques, de l'absence des dictionnaires ? La perspective actionnelle, tout comme, avant elle, l'approche communicative, minore l'apprentissage lexical. C'est d'autant plus dommage que la compétence lexicographique se construit suivant des objectifs et des étapes assez faciles à graduer et que le dictionnaire monolingue constitue, comme Galisson le montre, une ressource de premier ordre.

Mais, ailleurs que dans le *CECRL* lui-même, la lexiculture et le dictionnaire sont prospères. Il suffit pour s'en convaincre de consulter le sommaire du numéro 154 des *Études de Linguistique Appliquée* portant sur la lexiculture et la lexicographie (2009). On y vérifie que l'idée de Galisson a fait son chemin et que, même, d'autres cultures que la culture française, exploitent le dictionnaire comme outil de découverte culturelle (le Japon, le Québec, l'Italie et les dictionnaires bilingues français-arabe).

1.3 Perspectives fonctionnelles de l'enseignement du vocabulaire

Nous refermons la partie méthodologique de cadrage didactique par le volet le plus décisif, celui des besoins langagiers, des usages que l'apprenant fait de ce qu'il apprend en situation extrascolaire et finalement sur les fonctions sociales – pratiques – que remplissent ses acquisitions, quels qu'en soient les manques.

La notion de *fonction* et les sens que l'on peut attribuer à *fonctionnel* sont multiples mais ils ont un point commun, celui de focaliser sur le rôle ou l'utilité pratique d'un objet dont on décrit la fonction (le fonctionnement). C'est ainsi qu'en linguistique le *fonctionnalisme* de Martinet ou la grammaire *fonctionnelle* de Dik poursuivent l'un comme l'autre, bien que sur des voies radicalement différentes, l'objectif de mettre à jour des fonctionnements, des fonctions langagières, des rôles linguistiques, tout en reliant des entités apparemment séparées dont il faut découvrir les réciprocitys, et en associant des domaines eux aussi distincts qui seront traités pour leur spécificité mais comme des modules « reliés » (Combettes, 2005).

Dès lors que la didactique s'est interrogée sur l'aspect fonctionnel des unités langagières (Galissou, 1980), elle l'a fait en associant fortement les besoins langagiers (Richterich, 1985), les actes de parole et les enjeux de la communication (Moirand, 1982). C'est ainsi que, tout naturellement, parmi les premières approches de l'enseignement du FLE (Puren 1988 : 123-124) figure en bonne place l'apprentissage de la langue étrangère pour les besoins scolaires de la traduction des textes anciens. La méthodologie indirecte qui consiste à passer d'une langue à l'autre par la médiation de la « grammaire-traduction » a été contestée assez tôt, au nom des besoins langagiers en situation ordinaire. Les méthodologies active et directe ont concurrencé la méthodologie traditionnelle (MT) qui s'appuyait sur la grammaire-traduction, dès le 19^e siècle (Puren 1988 : 22-92). On aurait cependant tort de faire de la traduction un repoussoir caricatural du passé traditionnel de l'enseignement du FLE. La traduction professionnelle par exemple est aujourd'hui un besoin communicationnel que connaissent nombre d'étudiants de nationalité différente et qui pratiquent la traduction pour les besoins d'un tribunal ou d'une entreprise. Ces étudiants sont amenés à traduire le français ou l'anglais du juge ou de l'ingénieur dans leur langue maternelle à l'intention de leurs coreligionnaires. La traduction peut également dépanner en cours de langue et fonder des discussions entre pairs sur différentes acceptions et formules dialectales. C'est ainsi que de telles discussions pourront naître avec profit entre des étudiants maghrébins et des étudiants persans, qui échangent au sujet d'un lexème pour lequel ils n'ont pas tout à fait les mêmes vues. Autrement dit, y compris dans un contexte de bain linguistique et de méthodologie directe, la traduction peut avoir son intérêt et elle est moins décriée qu'elle n'a été, permettant parfois de vérifier la compréhension d'un mot ou d'éviter des explications compliquées. On est alors loin des listes de vocabulaire bilingue qu'il s'agissait d'apprendre par cœur et qui était dépourvu de tout contexte d'emploi. Il n'en reste pas moins qu'aujourd'hui le recours à la traduction n'est plus jamais systématique et qu'il demeure une exception. Enfin, nous voudrions remarquer que la ressource des images en cours n'est pas sans influencer la tendance naturelle des apprenants débutants à traduire dans leur langue le signe auquel renvoie le référent de l'image. Cette habitude se perd dès lors que l'apprenant progresse dans la langue cible. Il faut concevoir pour finir que le recours à la traduction dans la langue maternelle est bien différent d'une situation à l'autre. Le formateur natif de la même langue que ses apprenants et enseignant le français dans le pays d'origine (l'Iran, la Chine, la Pologne, etc.) s'appuiera très facilement, notamment pour les explications à donner, sur la langue commune du groupe et sera conduit à traduire, dans un discours qui peut éventuellement être bilingue. Inversement, le formateur qui enseigne devant un groupe

multilingue dont les apprenants sont de nationalité différente, pourra recourir à l'anglais pour traduire un mot français mais il se retiendra spontanément de le faire trop souvent.

L'identification conjointe des besoins langagiers, des publics d'apprenants et des objectifs de la communication (s'informer, converser, exposer, etc.) a mené à l'approche dite *notionnelle-fonctionnelle* qui est finalement devenue l'approche communicative. L'objectif majeur est alors de rendre l'apprenant capable de produire un acte de parole qui corresponde à la situation et à ses besoins communicationnels. C'est ce qui autorise S. Moirand (1982 : 30) à dire que l'approche communicative rejoint l'approche fonctionnelle sur objectifs. L'enseignement du FLE quitte la domination des formes et des structures pour entrer dans l'ère communicative et les échanges conversationnels.

L'approche fonctionnelle est fondée sur des notions et des fonctions au lieu des traditionnelles structures grammaticales. De plus elle met davantage l'accent sur les contenus à enseigner. Les méthodes dites fonctionnelles-notionnelles affirment les mêmes préférences que les méthodes audio-visuelles qui les ont précédées, par contre leur objectif n'est plus la langue mais la communication. Autrement dit le but est de communiquer dans la langue et non plus d'acquérir simplement le savoir de la langue. On les appelle « notionnelles-fonctionnelles » parce que l'objectif est de faire fonctionner la langue à partir des grandes notions de la vie quotidienne. Une notion ici est une situation spécifique qui concerne l'usage de fonctions de communication. Cette approche insiste comme nous l'avons dit sur les besoins langagiers des apprenants. Selon l'approche fonctionnelle, la communication se produit toujours dans un contexte social, qui suggère qu'il est possible de se concentrer sur l'apprentissage des formes de langage qui sont les plus adaptés aux besoins des apprenants. Cela crée un programme situationnel, centré sur besoins des apprenants, qui remplace le programme grammatical. C'est pour cette raison qu'on peut aussi donner le nom de "l'approche situationnelle" à cette démarche didactique. Voici en quels termes S. Moirand décrit l'approche fonctionnelle (1982 : 44) :

Dans une démarche fonctionnelle, il s'agit de décrire et d'analyser les différents paramètres de la situation d'enseignement. A qui, où et quand on va enseigner, ce que l'on va enseigner, pourquoi, comment, quand et où on va l'enseigner : répondre à ces interrogations permet de concevoir un enseignement de la communication en fonction des données recueillies aux différentes étapes de la démarche.

Ces lignes d'objectifs rappellent le modèle SPEAKING de D. Hymes qui date de la même période. On se rapproche également de la perspective ethnographique (de Salins, 1992) qui fait

de l'interaction sociale un objet central, dont il faut mesurer les données implicites, la valeur des informations paraverbales (gestes, mimiques, posture) et l'influence des paramètres sociologiques et culturels.

Qu'en est-il du vocabulaire dans cette nouvelle perspective et comment peut-il s'enrichir dans ce contexte de communications orales, valorisant les échanges spontanés ? Le choix des thèmes situationnels joue ici un rôle très important. Et l'on sait, par l'intermédiaire des manuels (infra), le mode de découpage de la vie quotidienne et des communications ordinaires qui est opéré. Le dialogue au guichet de la gare, la lettre depuis Paris aux grands-parents restés au Canada, etc., connaissent des réussites variables – l'artifice n'y est pas absent – mais ils sont devenus des lieux communs de l'approche fonctionnelle.

Les enjeux fonctionnels de l'enseignement du FLE trouvent une application particulièrement adéquate avec le développement récent du « Français sur Objectifs Spécifiques » (FOS) et de la variété des publics, les uns et les autres se déterminant réciproquement, comme l'indique cette citation de D. Lehmann (1993 : 115) :

[Ce dont on doit se préoccuper] dans ce secteur, [ce sont les] publics dont la seule spécificité majeure et persistante se résume, comme on l'a déjà dit aux constats suivants :

- *D'abord, ces publics apprennent DU français et non pas LE français ;*
- *Ensuite, ils apprennent du français pour en faire un usage déterminé dans des contextes déterminés.*

De même, le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* (2003) définit le FOS en ces termes :

Le français sur objectifs spécifiques est né du souci d'adapter l'enseignement du FLE à des publics adultes souhaitant acquérir ou perfectionner des compétences en français pour une activité professionnelle ou des études supérieures. Le Fos s'inscrit dans démarche fonctionnelle d'enseignement et d'apprentissage : l'objectif de la formation linguistique n'est pas la maîtrise de la langue en soi même mais l'accès à des savoir-faire langagiers dans des situations dument identifiées de communication professionnelle ou académique.

Rappelons maintenant, de façon succincte, qui sont les publics du FOS. Ils constituent trois catégories principales que nous caractériserons ainsi :

1. Les émigrants (ou migrants) : dans les années 60-70, c'étaient en général des travailleurs étrangers qui arrivaient du Maroc, du Portugal, de Pologne, etc., et qui

venaient de s'installer en France. Ils avaient pour but de s'adapter, le plus vite possible, au niveau professionnel et culturel de la société d'accueil. Dans leur milieu professionnel (mines de charbon ou du fer), ils avaient besoin d'une maîtrise restreinte du français (les habiletés élémentaires pour la vie quotidienne et professionnelle). Les démarches administratives à la préfecture, à la mairie, ou aux caisses d'assurance maladie pouvaient requérir de tels besoins. Leur formation en FLE pouvait alors être donnée sur le lieu de travail. Aujourd'hui, le sort des populations migratoires sur le sol français a radicalement changé les situations mais les besoins langagiers en français eux demeurent.

2. Les professionnels : ce groupe est constitué par des professionnels ou de futurs professionnels qui ont besoin du français dans des milieux professionnels différents (tourisme, hôtellerie, commerce, médecine, justice, industrie, etc.).

Soit ces professionnels sont en contact avec un milieu francophone, soit ils travaillent en France sur un projet, soit ils travaillent dans une entreprise française ou francophone dans leur pays ou dans un pays francophone. Un exemple de ce dernier cas nous est apporté par une étudiante chinoise qui a travaillé quelques mois au Cameroun dans une entreprise chinoise. Elle était interprète des documents de comptabilité de l'entreprise.

3. Les étudiants : les étudiants constituent un groupe important dans la diversité des publics du FOS. Ce sont souvent des étudiants étrangers qui poursuivent en France des études dans leur domaine de spécialité d'origine (les mathématiques, la physique, le droit, etc.).

Les besoins des catégories de publics dont nous venons d'esquisser le profil professionnel et linguistique sont effectivement spécifiques et en même temps ils sont extrêmement variés. Aussi bien du côté des milieux professionnels concernés et des domaines de spécialité convoqués et d'usage du français que du point de vue de la diversité sociologique des apprenants (scolarité antérieure ?), la multiplicité des situations et des buts poursuivis est a priori problématique. D'une part, elle est problématique pour l'enseignant qui ne peut pas maîtriser, notionnellement et pratiquement tous les domaines de spécialité, et d'autre part elle est problématique pour la constitution des groupes d'apprentissage dont l'hétérogénéité (des objectifs et des origines étrangères) doit être contrôlée.

Pour répondre aux questions soulevées, nous avons choisi l'exemple du français des affaires, tel qu'il est abordé par J. Binon, S. Verlinde *et alii*, dans un *Dictionnaire d'apprentissage du*

français des affaires (2000) et dans plusieurs articles qui explicitent la démarche et les objectifs des auteurs qui ont par ailleurs réalisé un dictionnaire numérique à l'intention des publics de FLE (Binon & Verlinde 1992 ; Binon 2000 ; Binon & Verlinde 2004 ; Verlinde, Selva & Binon 2004). Pour les auteurs cités, le vocabulaire est « la clef de voûte du français fonctionnel » (Binon & Verlinde 2004 : 272) :

(...) C'est pourquoi ma collègue [nous]avons intitulé une communication que nous avons faite (...) en 1981 : L'enseignement du vocabulaire : clef de voûte du français fonctionnel. Nous y mettons l'accent sur le fait que "La compétence combinatoire lexicale n'est pas une simple composante de la compétence de communication : elle en est la clef de voûte". Précisons cependant que nous n'avons jamais réduit le vocabulaire à l'étude de mots isolés ou à des problèmes de terminologie. Nous nous sommes au contraire toujours intéressés à ce que Sophie Moirand appelle le "fonctionnement discursif" du vocabulaire : la compétence combinatoire lexicale et le problème des collocations. Comme cette auteure nous sommes en effet convaincus qu'une compétence lexicale professionnelle maximale, est « cette capacité à dominer le paradigme des désignations potentielles et à savoir en user en fonction des lieux d'où on parle ».

En ce qui nous concerne, nous avons été tout de suite sensible au fait que ces auteurs reprochent aux dictionnaires de spécialité existants une sensibilité trop grande à la catégorie du nom, et, réciproquement, ils déplorent une minoration des verbes, des unités polylexicales et des collocations (Binon & Verlinde 1992 : 44). De même, ils contestent le classement alphabétique des entrées et posent le principe d'une « organisation conceptuelle » (Binon & Verlinde 2004). Ce qui permet, selon eux, de considérer les « schémas discursifs » de chaque domaine, et donne lieu à une illustration dans le français juridique (Binon & Verlinde, 2004 : 273) :

[En] français juridique, on peut distinguer les différents types de droit (civil, constitutionnel, pénal, ...) et les phases principales du circuit de la justice dans le domaine du droit pénal : 1. le méfait, 2. L'enquête et l'instruction, 3. Le procès, 4. Les peines, etc.

Ils identifient de même des organisations conceptuelles et schémas discursifs, propres au français des affaires, au français scientifique et à la définition. Les auteurs préconisent par ailleurs de travailler la formation des unités lexicales (en médecine tout particulièrement, *hypertension, hypotension*) et de livrer toutes les informations morphosyntaxiques utiles, par exemple (Binon & Verlinde 2004 : 276) :

1. La catégorie grammaticale
Les formes fléchies : le genre, le nombre, le comparatif et le superlatif des adjectifs et des adverbes, les formes irrégulières des verbes
2. Les constructions syntaxiques
Le verbe et sa valence, le nom et sa valence, l'adjectif : valence et place de l'adjectif
3. Les collocations
4. Les dérivés ou collatéraux

Au sujet de la sélection des entrées, les auteurs postulent que les critères de fréquence et de disponibilité sont les meilleurs, suivant en cela les travaux de Gougenheim et de son équipe. Par ailleurs, ils se réfèrent à F. Grossmann & É. Calaque (2000 : 10) qui soulignent que la qualité et la quantité du vocabulaire acquis doivent aller de pair, ce qui étaye l'intérêt d'une familiarité grandissante avec les mots d'acquisition récente, plutôt qu'une recherche forcenée de l'augmentation des vocables connus (Binon & Verlinde, 2004 : 274) :

Enrichir et élargir son vocabulaire ne veut pas dire seulement apprendre des mots nouveaux, mais cela implique également apprendre des mots familiers dans des combinaisons nouvelles. Il ne suffit pas, par exemple, de comprendre des noms courants comme "eau" ou "franc" et un adjectif comme "lourd" pour savoir ce qu'est "une eau lourde" ou "un franc lourd". Une approche quantitative et une approche qualitative vont de pair, comme le soulignent Grossmann et Calaque.

Le *Dictionnaire d'apprentissage du français des affaires* dans sa version papier de 2000 est un objet complexe puis que, comme l'indique la couverture, il comporte « plus de 5000 mots traduits en 5 langues, plus de 11000 collocations et usages, plus de 3000 phrases exemples, des familles lexicales et les mots dérivés, des synonymes et antonymes, 6000 liens et renvois, et [il mentionne] les difficultés grammaticales ». Le résultat n'est pas toujours d'une grande lisibilité ou tout au moins la lisibilité échappe à celle que l'on attend d'un dictionnaire. Nous avons consulté l'article ACHAT qui à lui seul occupe 5 pages (p. 2-7) et regroupe tous les dérivés, dont le verbe *acheter*. De même l'article VENTE qui occupe 6 pages (p. 569-575). Il est difficile dans ces conditions d'accéder à l'information que l'on cherche sans lire l'ensemble dont l'organisation est nécessairement taxinomique. On ne fait qu'en donner un aperçu pour VENTE. L'article sous la sous-classe « + nom » (p. 570-571) fait assez nettement apparaître son rôle de dictionnaire de spécialité :

- *La vente de + nom* d'un produit, d'un service, ... La vente de voitures ; d'actifs ; d'une filiale.
- *Une promesse de vente* : engagement pris par un vendeur de vendre un bien ou un service à un acheteur, qui ne s'engage à rien, pendant une période donnée et à des conditions particulières.
- *Un compromis de vente* : (...)
- *Un contrat de vente* : (...)

- *Une option de vente* : droit que détient une personne de vendre un bien ou un service pendant une période déterminée à des conditions acceptées par le bénéficiaire.
- *La force de vente* : ensemble des commerciaux d'une entreprise.
- (...)

On aura remarqué que le nom vente est soit la base soit le collocatif, sans distinction particulière dans l'intitulé de la sous-classe + nom. Viennent ensuite des types de vente (*vente en gros, vente au détail, vente à distance, vente à la sauvette, vente à la boule de neige*, etc.). La *vente à la boule de neige* renvoie à la *vente pyramidale* qui est « une forme de vente dans laquelle vendeur essaie à son tour de recruter d'autres vendeurs pour les faire entrer dans le réseau et sur les ventes desquels il touche une commission ». Ce dernier exemple relève d'un usage passif tant il est peu probable que l'apprenant en ait lui-même besoin. Mais ce n'est qu'une hypothèse, qu'il faudrait vérifier dans un cours de commerce qui expose les différents types de vente et signale l'actualité ou l'archaïsme de telles pratiques.

Il nous a paru intéressant de consulter le *Dictionnaire d'apprentissage du français des affaires* et de le confronter aux principes des auteurs dans le cadre d'un enseignement du FOS.

1.4 Traitement du vocabulaire dans quelques manuels du FLE

Avant de refermer provisoirement cette partie didactique que nous rouvrirons avec le volet d'activités de la troisième partie, nous voudrions observer la place tenue par l'enseignement du vocabulaire dans cinq manuels dont les dates de publication sont échelonnées (1953, 1971, 1982, 1997, 2002), permettant ainsi de saisir l'évolution des conceptions de l'enseignement du FLE et plus précisément du lexique. Les manuels retenus l'ont été pour leur référence assez nettement marquée à telle ou telle méthodologie.

Rappelons au préalable ce qu'on doit entendre par « manuel ». Trois définitions vont nous aider à le faire : J.-P. Robert (2002 : 104), C. Tagliante (2006) et J.-C. Cuq (2003) :

[Un manuel correspond à] tout ouvrage imprimé, destiné à l'élève, auquel peuvent se rattacher certains documents audiovisuels et d'autres moyens pédagogiques, et traitant de l'ensemble ou des éléments importants d'un programme d'études pour une ou plusieurs années d'études. (Robert, 2002)

Les manuels sont des recueils de documents et d'activités de classe qui suivent une progression et se réclament d'une méthodologie donnée. (Tagliante, 2006).

[Le manuel] renvoie à l'ouvrage didactique (livre de l'élève) qui sert couramment de support à l'enseignement. Si on élargissait l'analyse au guide pour le professeur, au cahier d'exercices et au matériel audio-visuel, il faudrait recourir au terme de méthode. (Cuq, 2003).

On aura noté que ces définitions mettent en avant le « document », davantage que les activités. Sinon, les trois auteurs soulignent l'importance des choix de méthode, de progression et de référence à des « instructions ».

Pour notre part, ne retenant que les livres destinés aux apprenants, nous utilisons le mot manuel pour désigner les ouvrages auxquels nous nous référons. Nous récapitulons ci-dessous les manuels que nous avons utilisés et la chronologie de leur publication. Nous nous inspirons pour cela de nombreux tableaux récapitulatifs qui accordent la plus grande importance à ces évolutions méthodologiques. Tout particulièrement, J.-P. Cuq & I. Gruca qui n'y consacrent pas moins de 60 pages dans l'édition de 2005 de leur *Cours...* (281-340).

DATES	TITRES	AUTEURS	MÉTHODOLOGIE
1953	<i>Cours de langue et de civilisation françaises I</i>	G. Mauger	Méthodologie traditionnelle
1971	<i>La France en direct 1</i>	J. & G. Capelle	Méthodologie audio-visuelle
1982	<i>Archipel 1, Livre 1 (Unités 1 à 7)</i>	J. Courtillon & S. Raillard	Approche communicative
1997	<i>Café crème 1</i>	M. Kaneman-Pougatch <i>et al.</i>	Approche communicative
2002	<i>Studio 100, Niveau 2</i>	C. Lavenne <i>et al.</i>	Approche actionnelle

TAB. 1.6 : manuels retenus pour l'observation de leur traitement respectif du vocabulaire

Avant de procéder à l'examen des manuels retenus, nous ferons quelques remarques sur le tableau synthétique qu'on vient de lire.

- Pour mémoire, rappelons les dates majeures qui ont marqué l'évolution des méthodologies et par suite celle des manuels : 1955 pour le *Français fondamental*, 1975 pour le *Niveau-Seuil* et 2002 pour le *CECRL*.
- Rappelons également que plusieurs auteurs apparaissent simultanément dans la réfection des textes fondateurs et dans la rédaction des manuels. Ainsi de G. Mauger, G. Capelle et J. Courtillon, auxquels on peut ajouter les noms d'E. Bérard et C. Tagliante qui sont dans l'équipe rédactionnelle de *Studio 100*.
- Concernant le *Cours de langue et de civilisation françaises I* de Mauger, nous n'avons gardé que l'appellation traditionnelle pour caractériser la méthodologie et abandonné le fait qu'elle soit considérée comme relevant également de l'approche « directe ».

- De même, nous n'avons pas retenu dans le tableau qu'*Archipel I* relève de la méthodologie dite « notionnelle-fonctionnelle ». Nous y reviendrons plus bas.

Dans les cinq monographies qui suivent, nous nous sommes efforcée de décrire à la fois la démarche générale des ouvrages, leurs options méthodologiques et les entrées de leurs tables des matières respectives, et de caractériser leurs choix concernant le vocabulaire. L'écart de date des manuels explique sans doute que nous ayons été frappée par une certaine disparité dans le matériel, qui rend difficile de les comparer strictement. Par ailleurs, il faut reconnaître que le caractère parfois désuet des trois premiers titres (*Le Cours de langue et de civilisation françaises*, *La France en direct* et *Archipel*) les distingue des deux suivants, beaucoup plus conformes à ceux dont nous avons l'habitude aujourd'hui. L'archaïsme de certaines scènes, en image ou en texte, tant du point de vue culturel que linguistique, qui s'accompagne d'une mise en page très classique et de l'absence de couleurs, tout cela contribue à mettre à distance l'ouvrage étudié et à créer un sentiment de méfiance (« c'est vieux ») qui n'est pas toujours justifié. Nous essayerons de neutraliser de telles préventions qui nuisent à une appréhension exacte du caractère audacieux et novateur des démarches.

1.4.1 *Cours de langue et de civilisation françaises I* (Mauger 1953)

Ce manuel qu'on appelle couramment « le Mauger bleu » est très représentatif du modèle traditionnel de l'enseignement du FLE. Il a connu un succès durable et important, en partie explicable par sa diffusion dans les Alliances françaises, mais sans doute aussi par ses qualités intrinsèques de précision et de minutie. La présence de la notion de « civilisation » dans le titre confirme un enjeu « traditionnel », qui n'est peut-être pas tout à fait dépourvu d'une certaine fierté culturelle, pour ne pas dire d'un sentiment de supériorité. La diffusion de la culture française est à l'époque un enjeu peu discutable.

La table des matières de l'ouvrage, contrairement à celles des ouvrages qui suivront celui-ci, est placée à la fin de l'ouvrage. Cette table est originale pour les précautions prises au sujet de la progression affichée en trois parties : le premier degré (leçons de base), le premier degré (suite) et le second degré. La table commence par décliner différents « outils grammaticaux », sans livrer pour commencer la métalangue des classes grammaticales qui leur correspondent. Le métalangage de l'analyse grammaticale arrive à la leçon 4 avec « l'accord de l'adjectif qualificatif », nécessaire à l'oral (*la robe verte*). Les indications thématiques apparaissent simultanément (*Les couleurs*) et deviendront, à partir de la leçon 8, le titre d'un petit texte (*le*

corps, p. 20). Ces indications sont précieuses pour rendre compte de la manière dont est traité le vocabulaire. Nous y reviendrons.

Voici le détail de cette table des matières du « Mauger bleu », où les exercices d'entraînement et de révision sont réguliers (toutes les 3 à 5 ou 6 leçons), et les leçons courtes et nombreuses (p. 228 et *sq.*, 65 leçons au total pour un volume de 228 pages) :

- **Premier degré** – Leçons de base

Leçon 1. **Un, une** – C'est

Leçon 2. **Un, des** – Ce sont

Leçon 3. **Le, la, les, l'**

Leçon 4. **L'accord de l'adjectif qualificatif**. Les couleurs.

Révisions et variétés

Leçon 5. **Je suis. Les adjectifs** (suite)

Leçon 6. **Un chapeau, des chapeaux. Il y a ; y a-t-il ?**

Leçon 7. **Je ne suis pas. Suis-je ?** La matière des objets.

Révision et variétés

Leçon 8. **J'ai**. Le corps.

Leçon 9. **Mon, ton, son**. La tête.

Leçon 10. **Notre, votre, leur. Les verbes en -er**

Révision et variétés

Leçon 11. **Du, des**. L'heure.

Leçon 12. **Au, aux**. Le jour, le mois, l'année.

Leçon 13. **Les verbes en -ir**. Les saisons.

Leçon 14. **Ce, cette, ces**. Les mesures ; l'âge.

Révision et variétés

- **Premier degré** (suite) – Au Canada, avec la famille Vincent.

Leçon 15. **Les trois groupes de verbes**. La maison de M. Vincent à Montréal.

Leçon 16. **Le passé composé de l'indicatif**. La Famille Vincent.

Leçon 17. **Le passé composé** (suite). Le salon, la salle à manger, la cuisine.

Leçon 18. **Le passé composé avec être**. Les chambres, la salle de bains.

Leçon 19. **Du, De la = Un peu de**. Les repas.

Révision et variétés. Leçons 15 à 19.

Leçon 20. **Le futur de l'indicatif**. Une grande nouvelle.

Leçon 21. **Futur des verbes du 3^e groupe**. Les vêtements d'homme.

- Leçon 22. **Le futur proche.** Les vêtements de femme.
 Leçon 23. **Le passé récent.** Lettres et passeports.
 Leçon 24. **Le verbe pronominal : se laver.** La toilette de M. Vincent.
 Leçon 25. **Le passé composé d'un verbe pronominal.** Le départ.
 Révision et variétés. Leçons 20 à 25.

- **Deuxième degré.** La famille Vincent arrive en France.

- Leçon 26. **Le pluriel des noms** (voir leçon 2). La famille Vincent débarque au Havre.
 Leçon 27. **Le pluriel des noms** (suite). Dans le train.
 Leçon 28. **Le pluriel des adjectifs** (voir leçon 4). L'arrivée à Paris.
 Leçon 29. **L'impératif.** Vers l'hôtel.
 Leçon 30. **Le comparatif.** À l'hôtel.
 Leçon 31. **Le superlatif.** La chambre d'hôtel.
 Révision et variétés. Leçons 26 à 31.

- Leçon 32. **Le féminin des adjectifs** (voir leçon 4). Le petit déjeuner, le lendemain matin.
 Leçon 33. **Le féminin des adjectifs** (suite). Une promenade.
 Leçon 34. **Le féminin des adjectifs** (suite). Le déjeuner au restaurant.
 Leçon 35. **Le sujet. L'objet direct.** Chez les Legrand.
 Répétition et variétés. Leçons 32 à 35.

- Leçon 36. **Les pronoms possessifs.** Maison ou appartement ?
 Leçon 37. **Les pronoms personnels.** L'appartement des Vincent – Le salon.
 Leçon 38. **L'objet indirect.** Le cabinet de travail de M. Vincent.
 Leçon 39. **Pronoms personnels** (fin). La salle à manger et la cuisine.
 Répétition et variétés. Leçons 36 à 39.

- Leçon 40. **La conjugaison de mener, peser, lever, acheter.** L'épicerie, les légumes et les fruits.
 Leçon 41. **Le féminin des noms.** La boucherie, la charcuterie, la poissonnerie.
 Leçon 42. **La conjugaison des verbes en -CER, -GER.** La boulangerie, la crèmerie.
 Leçon 43. **La conjugaison des verbes en -AYER, -OYER, -UYER.** Les marchands du quartier.
 Répétition et variétés. Leçons 40 à 43.

- Leçon 44. **L'imparfait de l'indicatif (la durée).** La poste.
 Leçon 45. **L'imparfait de l'indicatif (la répétition).** Dans les grands magasins.
 Leçon 46. **L'adverbe.** Le métro ; l'autobus.
 Leçon 47. **Les pronoms relatifs (pour les personnes et pour les choses).** Chez le coiffeur.
 Leçon 48. **Les pronoms relatifs** (suite). À la préfecture de Police.
 Leçon 49. **Les démonstratifs composés.** Paris vu de la Tour Eiffel.
 Révision et variétés. Leçons 44 à 49.

Leçon 50. **Les adjectifs interrogatifs. Les pronoms interrogatifs.** Les rues, la circulation.
Leçon 51. **Les pronoms interrogatifs** (suite). Le café-tabac.
Leçon 52. **L'accord du participe passé.** Au théâtre et au cinéma.
Leçon 53. **L'analyse grammaticale.** Un concert au Luxembourg.
Leçon 54. **L'analyse grammaticale.** Les animaux du zoo (*singulier* : animal)
Leçon 55. Pierre écrit une lettre à ses grands-parents.
Révision et variétés. Leçons 50 à 55.

Leçon 56. **Le futur antérieur (de l'indicatif).** À Biarritz. La plage.
Leçon 57. **Le futur antérieur** (suite). Dans les Pyrénées.
Leçon 58. **Le plus-que-parfait (de l'indicatif).** À la campagne. – La chasse et la pêche.
Leçon 59. La moisson et les vendanges.
Leçon 60. En Champagne. Les animaux de la ferme.
Révision et variétés. Leçons 56 à 60.

Leçon 61. **Le participe présent.** Un mariage à la campagne.
Leçon 62. La fête du village.
Leçon 63. **Le présent du conditionnel.** Les sports.
Leçon 64. **C'est... que.** Un accident. L'hôpital.
Leçon 65. **C'est...qui, c'est...que.** La fin des vacances.
Révision et variétés. Leçons 61 à 65.

- **Annexes diverses**

En France, documents

Chansons

Poésies

Tableaux de grammaire

Le manuel n'est pas sans rappeler les manuels de Français Langue Maternelle, qui sont destinés au premier degré à la même époque, si l'on excepte évidemment les données qui sont propres au FLE, à savoir les données phonétiques, lexicales et culturelles. Le « Mauger bleu » de fait rappelle, en grammaire, les ouvrages de Maquet et Flot pour l'école élémentaire, puis de Souché et Grunenwald pour les classes de collège, ceux de Bled en orthographe et de Bescherelle en conjugaison. Sans entrer dans le détail de ces parentés, nous dirons que tous ces manuels partagent la conception d'un apprentissage de la langue déductif et l'objectif d'une langue « juste » qu'il faut exercer assez vite aux rudiments de l'écrit, en lecture surtout. Dans

cette perspective, la prononciation sert la transcription graphique plutôt qu'elle n'est entraînée pour elle-même à la production orale.

Notre intérêt s'est porté sur l'acquisition du vocabulaire et sur la progression du manuel. Trois aspects ont retenu notre attention :

- i) *Le suivi narratif* des personnages – les Vincent qui viennent du Canada – et de leur découverte de la France.
- ii) *L'imagier* qui n'est pas sans rappeler les illustrations d'André Rossignol que l'on trouve à la même époque dans les écoles primaires françaises, ces cartes de géographie et images en couleurs portant sur un seul objet ou sur une scène rurale, urbaine, historique, etc.
- iii) *La langue scolaire* servie par des énoncés forgés, dont l'artifice de certains confine au non-sens.

Nous reprenons succinctement ces points dans leur relation à l'enseignement du vocabulaire. Concernant *le suivi narratif* tout d'abord, nous remarquons dans la table des matières qu'une histoire commence à la leçon 15 et se poursuit tout au long du manuel. On y présente la famille Vincent dans sa maison de Montréal qui retrouve une autre famille (les Legrand) à Paris (p. 78, Leçon 28 ; p. 96, Leçon 35). L'ouvrage se referme avec la leçon 65. Le texte de la dernière leçon expose les projets de la famille, qui reste en France l'année suivante. On peut supposer que la collection Mauger, dans le manuel suivant, poursuivra avec les mêmes personnages. Le suivi narratif par le maintien des personnages n'est pas sans rappeler une pratique ultérieure qui se développera dans le cadre du « travail en projet », mais l'enjeu n'est plus du tout le même : si le « Mauger bleu » cherche surtout à maintenir l'attention des apprenants, la perspective actionnelle des manuels suivants vise à développer l'autonomie et la prise d'initiative d'apprenants dont on considère qu'ils sont des « acteurs sociaux ».

Au fil des leçons du premier volume, les anecdotes et découvertes de la famille Vincent s'enchaînent et permettent de renouveler la variété et l'autonomie thématique (la ferme, l'hôpital, les commerces du quartier, etc.) tout en conservant le suivi par la médiation des différents personnages. Ce suivi narratif s'opère dans le texte principal de la leçon, celui dont le titre figure dans la table des matières. Le texte, de 10 à 20 lignes selon qu'il est placé au début ou à la fin du manuel, illustré par des dessins ou des scènes de genre qui accompagnent graphiquement la compréhension du texte, fait figurer en gras le vocabulaire nouveau qui a trait au thème. Le plus souvent, le vocabulaire référentiel est composé de noms qui sont sensiblement plus nombreux que les verbes, les adjectifs et les adverbes. Non seulement les

noms sont en gras mais ils sont accompagnés de leur genre (masculin ou féminin), voire parfois d'un numéro qui renvoie à l'image du référent.

Il arrive qu'en bas de page, certaines indications lexicales ou morphologiques viennent compléter la leçon et le texte, soit que le nom ou le verbe était absent (par exemple, le nom *jument*, p. 164), soit que telle conjugaison mérite une mise au point (par exemple, le verbe *cueillir*, p. 162), soit enfin que l'on juge utile d'explicitier une relation lexicale comme l'antonymie, par exemple celle de *sombre* et *clair*, de *chaleur* et *froid*, p. 106. L'antonymie est alors marquée par le symbole ≠ sans explication particulière, par exemple, p. 97, *rire* ≠ *pleurer*. L'antonymie, très souvent utilisée, privilégie les catégories prédicatives, les adjectifs, les verbes, les adverbes et, très rarement, des noms abstraits comme *ressemblance* et *différence*, p. 133. Voici d'autres exemples d'antonymie : p. 42, à gauche/ à droite – monter/ descendre ; p. 48, un peu de/ beaucoup de ; p. 58, rien/ tout ; p. 64, propre/ sale – laver/ salir ; p. 66, tous/ personne ; p. 80, plein/ vide ; p. 102, loin/ près ; p. 108, cru/cuit ; p. 116 toujours/ jamais – souvent/ rarement – autrefois/ maintenant ; p. 125, je lui défends de fumer/ je lui permets de fumer ; p. 133, la ressemblance/ la différence ; p. 141, je marche/ je m'arrête – j'avance/ je recule ; p. 149, dedans/ dehors – dessus/ dessous – devant/ derrière). La synonymie est beaucoup plus rare : on la trouve p. 42, quelques = deux ou trois ; p. 48, chaque chambre = toutes les chambres ; p. 92, un homme aveugle ne voit pas – un homme sourd n'entend pas – un homme muet ne parle pas. Nous avons noté que la trilogie rien/ quelque chose/ tout figure à plusieurs reprises dans l'ouvrage ; la mention de la page 146 y ajoute les deux unités quelqu'un et tout le monde. Enfin, il est intéressant de relever que les déterminants et les prépositions sont traités sous l'angle de l'antonymie ou de la synonymie de leur « sens dénoté ».

Que penser de la sélection du vocabulaire dans le « Mauger bleu » ? Le vocabulaire des textes semble dicté par un principe de renouvellement thématique qui multiplie les domaines référentiels et ainsi les unités lexicales qui dénomment les objets du monde. Il faut cependant nuancer : les « genres de textes » font alterner (dans des textes successifs, plus rarement dans le même) les descriptions, les narrations et les conversations. Il est par conséquent assez naturel que les descriptions de lieu ou d'objet privilégient les nomenclatures numérotées qui renvoient aux dessins (la table du repas, p. 96 ; la maison de M. Vincent à Montréal, p. 42 ; les vêtements de femme, p. 60) ; de même, il est légitime que les narrations soient consacrées à des routines d'actions – les transports tout particulièrement – auxquelles il faut familiariser les étrangers (le départ sur le paquebot France, p. 66 ; le débarquement au Havre, p. 74 ; le voyage en train

jusqu'à Paris, p. 77 ; le métro et l'autobus, p. 128) ; enfin, il n'est pas surprenant que les *conversations* privilégient des interlocuteurs « professionnels » (la course en taxi, p. 80 ; les commerçants, p. 114) ou des échanges dans le cercle familial, au cours desquels les informations sont dispensées et commentées (la nouvelle du séjour en France, p. 56 ; la recherche d'un logement, p. 102).

Concernant ce que nous avons appelé l'*imagier*, rappelons qu'il s'agit d'une pratique scolaire répandue qui consiste à faire correspondre le dessin ou la photo d'un objet quelconque au nom qui le dénomme. L'apprenant se représente la chose en même temps qu'il découvre et mémorise son nom. L'appariement du nom et de l'objet nommé se fait sous forme de légende (par exemple, les noms des quatre saisons et les paysages qui leur correspondent, p. 32), sous forme de scène nommée (il pleut, il vente, sur la même page 32), ou bien, comme nous l'avons déjà mentionné, sous forme de numéros de renvoi texte-image (par exemple, les parties du corps puis du visage, p. 20 et p. 22). Observons que même la variation en nombre commence par faire l'objet d'une illustration. Par exemple, page 4, une image représente *un* livre, en vis-à-vis d'une autre qui en représente plusieurs et qui est ainsi légendée : *des* livres ; selon le même principe *une chaise* et *deux chaises* sont dessinées. Domine indiscutablement dans ce manuel une conception onomasiologique du lexique, qui conduit des objets du monde à leur dénomination, au point de priver l'enseignement de toute phase réflexive sur l'organisation du lexique. Ce qui prime c'est l'organisation du réel, fait de lieux, d'objets et de personnes. La connaissance supplée à toute activité de compréhension, d'interprétation et de raisonnement. Et l'on conçoit dans cette perspective que l'erreur ne soit pas de mise. Il convient de mémoriser correctement et de restituer ce que l'on a appris à reconnaître et à nommer en français. La conception encyclopédique du vocabulaire n'est pas sans rappeler les fondements lexicologiques des grammaires et des dictionnaires de Larousse.

Pour finir, voyons ce que nous entendons par la *langue scolaire* qui préside à l'apprentissage. Elle consiste en un certain mode d'exposition langagier des unités, tel que ces unités soient immédiatement perceptibles, distinctes, nombreuses et détachées de tout contexte parasite. Le mode d'exposition simplifie les tours à l'extrême, répète au besoin par le biais des exercices et des reprises dans les leçons suivantes. L'acquisition des formes justes est principalement soumise à leur mémorisation. Il s'ensuit des artifices communicationnels qui ne s'embarrasse pas de vraisemblance verbale ou situationnelle. Nous citerons deux exemples. Le premier exemple est le texte du portrait, p. 22. Les numéros renvoient au portrait dessiné et nous restituons le caractère gras des mots nouveaux :

*Voici un **portrait**. – C'est le **visage** de Pierre Vincent. Pierre a des **cheveux** [1] (un cheveu) **noirs**, un **front** [2] **haut**, des **yeux** [3] (un œil) **bruns**, des **sourcils** [4] (m.) et des **cils** [5] (m.) **épais**, des **oreilles** (f.) [6] **larges**, un **nez** [7] **pointu**. Sa **bouche** [8] **est grande**, ses **lèvres** (f.) [9] **sont rouges**, ses **dents** (f.) [10] **sont blanches**, son **menton** [11] **est rond**, ses **joues** (f.) [12] **sont roses**. A-t-il une **langue** ? – Mais oui ! – Où est-elle ? – Elle est dans sa bouche.*

*Pierre n'est ni **beau**, ni **laid**. La petite Hélène, sa sœur, est **blonde**. Elle a de grands yeux ; ils sont bleus avec des cils noirs. Hélène est **belle**.*

Le texte qu'on vient de lire, à la limite de la cohérence, enfonce la règle de progression qui nécessite l'introduction d'informations pertinentes, ce qui n'est pas toujours le cas (*ses dents sont blanches – ses lèvres sont rouges*). Ce dernier exemple des *dents blanches* complète la série des adjectifs de couleur (*des cheveux noirs*) et de forme (*des sourcils et des cils épais*) qui sont exclusivement – et exhaustivement, *toutes* les parties du visage, à l'exclusion du cou – sélectionnés. La faiblesse ou la non pertinence des informations peut confiner à l'artifice absurde : *A-t-il une langue ? – Mais oui ! – Où est-elle ? – Elle est dans sa bouche*. L'absurde est à peine nuancé par l'existence du point d'exclamation qui souligne dans la réponse le caractère pour le moins insolite de la question. Au-delà d'une organisation simplifiée mais dont la progression thématique est adaptée (*Pierre a... ; Son N est... ; Pierre...*), l'ensemble du portrait frappe par les notations strictement dénotatives qui se privent de toute marque d'expression comme auraient pu l'être des mentions sur la coiffure ou le sourire. Pour illustrer cette langue scolaire, citons encore *Pierre a **des** cheveux noirs*, au lieu de *Pierre a **les** cheveux noirs* ; et l'énoncé synthétique du dernier paragraphe : *Pierre n'est beau ni laid*, dont on pressent qu'il a pour fonction principale – unique – d'associer les deux adjectifs antonymes *beau* et *laid*. L'adjectif *mignon* qui aurait pu survenir pour caractériser le garçonnet souriant du dessin est peut-être évité pour ses connotations de langue familière ?

En revanche des indices d'expression sont présents dans la description du corps (p. 20). Le dessin représente le personnage en action : en tenue sportive, il est en train de courir. Nous citons ci-dessous cette description. Ce qui est remarquable ici, ce sont les retours à la ligne des paragraphes. La description proprement dite commence au 3^e paragraphe :

Voici un garçon.

C'est Pierre Vincent.

*Il a une **tête** ronde. Voici la **tête** [1] de Pierre Vincent.*

*Il est **fort** : il a quatre **membres** (m.) robustes. Voici le **bras gauche** [2] et voici la **jambe droite** [3] de Pierre.*

*Il a deux **mains** et deux **pieds solides**.*

*Voici la **main gauche** [4] et le **piéd droit** [5] de Pierre.*

*Il a des **doigts** [6] minces, un long **cou** [7], des **coudes** [8] pointus, mais des **genoux** [9] (un genou) ronds, des **épaules** [10] carrées, un **dos** [11] et une **poitrine** [12] larges.*

Les retours à la ligne et l'usage du déictique *voici* à quatre reprises sont sans ambiguïté : la formation et l'autonomie du texte comptent moins que les mots nouveaux et leur acquisition via le dessin et la simplicité des énoncés qui « montrent » les parties désignées. On en prendra pour preuve l'inversion *gauche/ droite* des mains, des pieds, des jambes et des bras : c'est la dénomination répétée (accompagnant la localisation des membres sur le dessin) qui est visée et non pas une quelconque vraisemblance du texte. À cet égard, on aura noté dans le texte la présence de l'hypéronyme *membres* dont l'indice de fréquence rendrait à lui seul très discutable l'apparition du terme au début de l'apprentissage du français. Il en va de même pour l'adjectif *robuste* qui évite la répétition de *fort*.

Pour conclure au sujet du « Mauger bleu », nous citerons un dernier exercice qui est utilisé à plusieurs reprises et dont la consigne nous paraît significative de la démarche d'ensemble et de la place occupée par le vocabulaire. Figurant dans les pages « révision et variétés », l'exercice est ainsi libellé (p. 69, p. 98) : « **Refaites de mémoire** le texte des lectures en vous aidant du **vocabulaire** ». Le vocabulaire nouveau des leçons successives est disposé en colonne sous le numéro de la leçon correspondante. C'est ainsi que p. 68 figure l'aide-mémoire de la leçon 21 suivant :

	NOMS	VERBES	ADJECTIFS INDÉFINIS	
le chandail	la chaussette	oublier	l'un,	l'une
le caleçon	la chemise	placer	les uns,	les unes
le complet	_____		l'autre,	les autres
le fond	les affaires			
le pantalon	la bretelle		PRONOM INDÉFINI	
le veston	la cravate		rien	
le linge	la culotte			

_____	la malle	
le col		
le costume (de sport)		MOTS INVARIABLES
l'habit (de soirée)		ensuite
l'imperméable		enfin
le pardessus		
le pyjama		
le vêtement		

Le tableau qu'on vient de lire est assez parlant. Le classement par catégories grammaticales et les deux colonnes du féminin et du masculin singulier (un seul pluriel, *les affaires*) et les deux seuls verbes présents (*placer, oublier*) confirme ce que nous avançons plus haut : la mémorisation du mot prime sur le texte et la forme lexicale « abstraite » – comme s'il s'agissait d'une entrée de dictionnaire – l'emporte sur l'usage. C'est ainsi que *chaussette, bretelle, ou vêtement* sont répertoriés au singulier, alors que l'usage recourt au pluriel. Que penser par ailleurs de la mention de *col* et *fond* ? Le *col de chemise*, sans doute, mais pour en dire quoi dans la situation que l'on reconstitue d'une personne qui fait ou défait sa valise (sa *malle*) et qui justifie probablement la présence de *fond* (au prix d'une légère incongruité, ce nom venant rompre l'homogénéité de la série des vêtements) ? On remarque enfin que le manuel préfère les unités simples et choisit de placer entre parenthèses les seconds segments des noms composés *costume de sport* et *habit de soirée*.

Dans le « Mauger bleu », l'encyclopédisme et la tradition onomasiologique de l'imagier vont de pair avec un enseignement à progression lente qui se fonde sur la mémoire et la répétition, et qui privilégie le mot et la chose concrète, au détriment du texte et de la communication.

1.4.2 *La France en direct 1* (1971)

Il est difficile d'imaginer plus différent du « Mauger bleu » que *La France en direct*. Représentatif des méthodes audio-visuel et de la priorité accordée à l'oral, *La France en direct*, dont nous avons étudié les premières pages du volume 1 (3^e séquence. p. 18-25), qui date de 1971, est moins un manuel qu'un support rappelant les dialogues enregistrés et les images projetées en classe. Les apprenants sont simultanément soumis aux images et à la bande sonore des dialogues.

La sortie de l'ouvrage (1971) est légèrement postérieure à la réédition (1964) du *Français fondamental*.

L'organisation du chapitre 3 que nous avons choisi est très aérée : de nombreuses illustrations (images photographiques ou dessins) côtoient une très petite quantité d'énoncés verbaux écrits qui, de surcroît, se répètent. Le message de la communication doit être préalablement décodé à l'oral puis répété. À ce stade de l'apprentissage (niveau des débutants), il n'y a pas ou très peu de dialogues et ceux-ci ne sont pas, du point de vue communicationnel, plus vraisemblables ou réalistes que ne l'étaient ceux du « Mauger bleu ». Cependant, à la différence du Mauger, les dialogues de *La France en direct 1* sont en tant que tels matière à exercice.

La dominante orale de la méthode apparaît clairement à travers le découpage de la leçon dont les sous-titres organisent le contenu :

- *C'est Jean*, p. 18-19
- *Prononciation*, p. 20
- *Exercices*, p. 21
- *Variations*, p. 22-23
- *Structures*, p. 24-25.

Globalement, la leçon 3 porte sur la structure fondamentale en français *c'est – ce n'est pas*. Pour commencer, le chapitre s'ouvre sur deux quiproquos indépendants. Dans les deux cas, un personnage féminin croit reconnaître Jean mais elle se trompe. Dans la première situation, elle est démentie par une amie qui l'interroge sur la couleur de la voiture de Jean. Dans la suivante, elle interpelle quelqu'un qui s'appelle Jean aussi mais qui n'est pas celui qu'elle cherche. Le matériau est ainsi donné : les questions et les réponses, l'identification des interlocuteurs (sur les images et en didascalie dans les dialogues directs), les prédicats de couleur des voitures, enfin les structures d'énoncés – *c'est, il s'appelle, être dans (chez), le N de N (la chambre de Jacques)*.

La prononciation est travaillée à l'aide de l'API, des courbes mélodiques et intonatives, d'une version schématique et très simplifiée de l'appareil phonatoire.

Les structures de la grammaire de base sont présentées, après divers entraînements, à la fin du chapitre, c'est-à-dire qu'elles font l'objet d'une induction sommaire qui conduit des exemples travaillés à la structure qui s'en dégage et qui s'inscrit dans des paradigmes de commutation numérotés de 1 à 13, p. 24-25.

Quant au vocabulaire, son apprentissage est incident et son apprentissage se fait au gré des dialogues et des exercices. Les unités qui le composent entrent dans le vocabulaire fondamental et ont un rang de fréquence élevé. Nous les regroupons par classes thématiques :

- Les noms d'objets courants (d'attributs personnels) : *voiture, mouchoir, chemise, veste, montre, sac, livre, cahier*

- Les noms d'espaces habités : *bureau, cuisine, appartement, chambre, jardin*
- Les adjectifs de couleur : *noir, bleu, rouge, jaune*
- Diverses routines conversationnelles, adverbiaux et marqueurs discursifs : *tiens ! voilà N, là-bas, mais non, pardon, ce n'est rien.*

L'acquisition se fait sans explication, selon un principe d'entraînement oral et d'imprégnation au fil des dialogues. L'absence de verbes dans le répertoire que nous venons de dresser s'explique par le chapitre des structures qui se fondent sur *être* et *s'appeler*. Les verbes entrent ainsi dans la « grammaire fondamentale ». Rappelons à cet égard le sous-titre de Gougenheim et alii (1964) : *Étude d'un vocabulaire et d'une grammaire de base*, laquelle étudie intègre dans ses listes « les mots grammaticaux » les plus fréquents (*de, et, ce, mon, etc.*).

1.4.3 *Archipel 1* (1982)

Le livre 1 du manuel *Archipel, Français langue étrangère* (Unités 1 à 7) est, comme toute la série, publié conjointement par Didier et le CRÉDIF (1982). Comme l'indiquent, à travers le titre *Archipel*, la dénotation d'un ensemble d'îles et la connotation d'un exotisme de bout du monde, le manuel renvoie à un ensemble d'éléments qui constitue un tout dont l'attrait (l'exotisme ?) vient de la langue étrangère apprise. La caution du CRÉDIF rappelle par ailleurs, à six années d'intervalle, que le Centre avait présidé à l'édition du *Niveau-Seuil* (1976). Les deux auteurs coresponsables de l'édition d'*Archipel* sont Janine Courtillon et Sabine Raillard ; Hélène Gauvenet et Marc Argaud complètent l'équipe, ainsi que deux dessinateurs. Il est intéressant de noter que deux des auteures citées, J. Courtillon et H. Gauvenet, ont à la même époque (1976) collaboré à un ouvrage dirigé par Sophie Moirand sur le discours rapporté, publié également sous l'égide du CRÉDIF et des éditions Didier. Toutes les deux didacticiennes du FLE, J. Courtillon est linguiste de formation, S. Raillard, psychologue ; elles ont élaboré d'autres manuels : *Voix et images* puis *Coquelicot* pour S. Raillard, *Libre-échange* et *Campus 4* pour J. Courtillon. Mais l'ouvrage le plus célèbre de cette dernière reste son opuscule de vulgarisation dont nous avons déjà parlé, *Élaborer un cours de FLE* (2003²).

Un avertissement en tête de l'ouvrage est ainsi libellé (1982 : 6) :

Cet ouvrage présente sept unités d'un ensemble qui en comporte 12. On n'y trouvera donc pas l'étude de l'action, c'est-à-dire du verbe et des relations temporelles et logiques. Dans cette première partie on étudie principalement la caractérisation.

Dans un avant-propos non moins succinct (1982 : 7), les auteures reconnaissent que « chaque unité de ce livre [présente] un matériel écrit et visuel volontairement abondant, [et que] tout ne pourra pas être étudié et observé en classe ».

La table des matières d'*Archipel 1* (1982 : 7-12) développe les titres et les contenus des 7 unités, selon un mode qui est à la fois analytique, simple et original en dépit des répétitions. La finalité communicative ne fait guère de doute, comme en témoignent ci-dessous les sept tours interrogatifs simples et directs (*vous*) qui donnent les titres des unités, tours qu'il est convenu d'appeler des « actes de parole » :

- Unité 1 : *Qui êtes-vous ?*
- Unité 2 : *Que faites-vous ?*
- Unité 3 : *Où allez-vous ?*
- Unité 4 : *Que voulez-vous ?*
- Unité 5 : *Combien en voulez-vous ?*
- Unité 6 : *Comment sont-ils ?*
- Unité 7 : *Qui choisir et que choisir ?*

Seules deux unités (6 et 7) échappent à l'interrogation directe adressée à un interlocuteur. Mais tous les titres préfèrent une formule directement communicative et « fonctionnelle » à une indication « thématique » sous la forme d'une nominalisation. C'est ainsi que l'énoncé *Qui êtes-vous* pour l'unité 1 est préféré à la nominalisation, plus abstraite, *Présentations*, que l'on retrouvera plus tard. En fait, les thématiques sont inférables des actes de parole identifiés pour chaque unité : la présentation de soi (1), les activités professionnelles et de loisir (2), les itinéraires, les destinations et les déplacements (3), les guichets, cartes de menus, commerces et lieux de services (4), les marchands et étales du marché ou de l'épicerie (5), la description d'objets variés que l'on cherche à caractériser dans un dialogue *situé* (6), et l'expression des goûts fondés sur les comparaisons (7). L'ouvrage se referme (163-191) sur une batterie d'exercices dont aucun ne concerne strictement le lexique.

Qu'en est-il du contenu des unités ? Les rubriques qui les composent sont toujours identiques, dans le même ordre et quasiment dépourvues de métalangage dans les intitulés :

- Ambiance
- Situations
- À lire et à découvrir
- Pratique de la langue
- Pour aller plus loin

Précisons que les supports d'activités dans ce manuel, ainsi que les auteures s'en félicitent dans l'avant-propos, sont très nombreux et variés, et qu'ils recourent souvent à des « documents authentiques » : photographies, petites annonces, messages publicitaires, poèmes, résultats d'un sondage d'opinion, ce qui renforce d'une part l'intention déclarée de faire travailler différents genres de discours et de vraisemblabiliser au mieux les situations d'échange communicationnel. On observe d'ailleurs une certaine parenté avec ce que publie à la même période S. Moirand sur les situations d'écrit, l'apprentissage de la communication et les genres de textes et de dialogues (1979, 1982, 1990). L'authenticité des discours situés prime et légitime une approche dite *communicative*. On en prendra pour preuve le fait que le manuel *Archipel 1* (p. 88-89) propose aux apprenants des activités au cours desquelles ils apprennent à analyser des situations. Sont tour à tour travaillés le choix des verbes et de leurs constructions (par exemple, *proposer de faire quelque chose*), les modèles de phrases qui caractérisent des extraits de dialogues (par exemple, *j'ai perdu mes lunettes, vous n'avez pas vu mes lunettes, Martine ? a) Il cherche ses lunettes ; b) il demande à Martine si elle a vu ses lunettes*) et des situations à partir de photos de films.

Quelle place occupent les acquisitions lexicales dans *Archipel 1* et de quelles unités s'agit-il ? Les réponses à ces questions se résument à la notion de « besoins langagiers » en situation. Autrement dit le contexte social des lieux et situations ordinaires et les relations humaines sont retenus pour les fonctions qu'ils mettent en œuvre : demander au pharmacien quelque chose contre le mal de gorge, ou au cordonnier combien on lui doit (p. 61). Les deux pages de « situations » de l'unité 4 (61-62) ne montrent pas moins de 7 situations très variées, en images (dessin ou photographie) et assorties d'extraits de dialogues : le guichet de gare, la caisse d'un grand magasin, le vestiaire d'un théâtre, la cordonnerie, le cinéma (et l'ouvreuse qui propose des crèmes glacées), le restaurant. Mais ces situations mobilisent des dialogues utiles et adaptés et, si besoin est, du vocabulaire, plutôt qu'un répertoire étroit et complet des unités lexicales qui rendraient compte des situations. L'acquisition des mots nouveaux est en quelque sorte adjacente, impliquée, mais elle ne fait l'objet d'aucun enseignement déclaré. Par exemple, l'ouvreuse qui vend ses crèmes glacées énumère les *parfums* pour répondre à la question du client (qui lui utilise le nom) en se contentant des *parfums* les plus courants : *vanille, chocolat, praliné, fraise*. En revanche, le nom d'*ouvreuse* ne figure ni dans la scène dessinée ni dans le dialogue qui l'accompagne. De même, les noms de *remède* ou de *médicament* sont absents au profit de l'expression *quelque chose contre (le mal de gorge)* qui est plus « fonctionnelle » et

qui peut se réutiliser dans d'autres situations. C'est le contraire pour le nom *vestiaire* qui figure au-dessus du comptoir de l'employée, au titre d'un panneau écrit fonctionnel dans la situation dessinée. Enfin, le choix de la cuisson du *steak* fait l'objet d'une proposition du serveur qui décline deux possibilités : *saignant ou bien cuit*, à quoi le client répond par une troisième, *à point*.

Les besoins langagiers qui sont jugés utiles lors des communications sociales sont par ailleurs complétés par les besoins langagiers qui sont commandés par les situations scolaires. Par exemple, la séquence « Apprendre à analyser des situations » (88-89) fait travailler les apprenants sur les conversions de pronoms personnels (*je > il*) et leur soumet une petite série de verbes irréguliers mais fondamentaux, assortis des seules formes utiles pour l'exercice : *vouloir > il veut*.

Les dialogues et leurs choix multiples de réponses ainsi que les canevas de jeux de rôles sont du même type, c'est-à-dire fonctionnels ; ils reprennent les thèmes abordés et permettent un entraînement à l'utilisation des tours conversationnels et du vocabulaire requis.

En conclusion, on peut dire qu'un manuel comme *Archipel* renouvelle l'enseignement du FLE en y introduisant l'approche communicative et le « bain linguistique » qui dominent l'ouvrage à travers divers images et dialogues et une préférence marquée pour les discours oraux, situés et fonctionnels. Le commentaire métalinguistique ou grammatical est quant à lui à peu près absent du manuel. Dans ces conditions, on n'est pas surpris de constater que le vocabulaire est « intégré » à l'apprentissage des échanges conversationnels qui prévalent, en tant que matériau langagier de base. La démarche générale est fondée sur l'induction : les tours repris, imités, impliquant le vocabulaire utile, induisent la compréhension des structures de base.

1.4.4 *Café crème 1, méthode de français (1997)*

Le titre du manuel renvoie à une boisson typiquement française et, via la couverture de l'ouvrage, à sa consommation (printanière ou estivale) à la terrasse d'un café que l'on peut situer à Paris. En ouverture, la table des matières du manuel s'appelle un « Tableau des contenus » organisé en un tableau analytique à double entrée, comme il est de mise pour la période. Des colonnes rappellent les domaines travaillés : thème, savoir-faire, vocabulaire et grammaire. Dans les pages intérieures, les intitulés de « thème » et de « savoir-faire » disparaissent et sont remplacés par une rubrique « Découvertes » ; quant aux domaines du vocabulaire et de la grammaire, ils sont inclus dans une rubrique « Boîte à outils ». De façon

horizontale, quatre parties dont les intitulés des titres orientent vers les interactions communicatives (*Bonjour, À mon avis, Dis pourquoi, et Alors, raconte*) et donnent lieu à 16 sous-parties thématiques appelées des *Unités*. À la fin de chaque partie figure une rubrique « Civilisation ». La rubrique introduit des photos qui correspondent au thème traité, alors que par ailleurs le manuel recourt très largement aux dessins.

Les pages annexes sont assez copieuses (162-191) : un « précis grammatical », des « tableaux de conjugaisons » et un « lexique » qui n'y occupent pas moins d'une trentaine de pages. Le lexique est plurilingue : l'entrée en français est suivie de sa traduction en anglais, en allemand, en italien, en espagnol et en grec. Par ailleurs chaque unité lexicale en français qui figure en gras est accompagnée d'un numéro de renvoi aux pages qui introduisent le mot et, en abrégé, de la catégorie grammaticale de l'unité lexicale. Les noms dominent ce glossaire et les locutions y sont essentiellement prépositionnelles, par exemple *à propos de* est donné comme « une locution » et se range alphabétiquement sous *propos*. En revanche, les locutions verbales y sont très rares (*peur > avoir peur*) et on n'y trouve ni « routine conversationnelle » ni collocation : *beau* et *belle* sont dans le lexique mais pas *il fait beau* ou *il va faire beau*.

Pour examiner un peu mieux le mode de travail qui est proposé dans ce manuel en vocabulaire, nous avons choisi de croiser succinctement deux approches, d'une part une approche « extensive » qui parcourt les thèmes et d'autre part une approche « intensive » qui s'attache à décrire les activités d'une seule unité.

Étant donné le niveau 1 des débutants et le choix des auteures de travailler par « types de discours » (1. L'informatif ; 2. L'argumentatif ; 3. L'explicatif ; 4. Le narratif, cf. l'avant-propos de l'ouvrage, p. 3), on comprend que le vocabulaire choisi soit prioritairement celui des situations de présentation (goûts, métiers, salutations, etc.) et d'expérience ordinaire (les vacances, les repas, les bâtiments d'une ville, l'expression des sentiments, les loisirs, etc.), et que les mots appris le soient en contexte fonctionnel d'usage communicationnel et dialogué (*je m'appelle, je joue à..., etc.*). Autrement dit, le vocabulaire introduit l'est surtout dans une intention dénotative et référentielle et sur la base de routines conversationnelles assez convenues qui présentent l'intérêt de livrer des énoncés forgés prêts à l'emploi (p. 13, *je n'aime pas... le foot, marcher, regarder la télévision, le théâtre, la voiture, le train – je préfère voyager, danser, rêver, l'avion, le tennis, le cinéma*). À ce stade de débutant, le manuel ne fait que procéder à des raisonnements métalexicaux très élémentaires. Ainsi, cet exercice 3 (p. 13) dont la consigne demande de « former des mots » à partir d'un exemple. L'exemple est : *danser > la danse* ; sur ce modèle il faut retrouver les dérivés de *voyager, marcher* et *rêver*. De même l'exercice suivant (n°4, p. 13) donne un modèle : *Moi je n'aime pas la voiture, je préfère*

marcher et demande ensuite de continuer, sur le même modèle (*je n'aime pas ceci/ je préfère cela*) en apportant le vocabulaire et en sélectionnant les deux suites possibles, un syntagme nominal (*le théâtre*) ou un verbe à l'infinitif (*rêver*). La compréhension de ce qu'il faut répondre dépend de l'appréhension pragmatique des antonymies et de leur ressource très limitée et stéréotypée : si l'on *n'aime pas le foot*, alors on lui *préfère le tennis* puisque ce sont les deux seuls sports représentés. Notons au passage que ni *foot* ni *tennis* n'apparaissent dans le glossaire plurilingue de la fin du manuel ! Enfin, on peut s'interroger sur la très faible quantité de mots et d'exercices.

Au total, et en dépit de la publication postérieure, on peut juger que *Café crème 1* (1997) marque une régression sensible par rapport à ce que proposait avant lui *Archipel 1* (1982).

1.4.5 Studio 100, Niveau 2 (2001)

Studio 100 est un manuel qui est contemporain de la diffusion du *CECRL* et qui est publié selon les principes de la perspective actionnelle. Comme l'indiquent les titres généraux des 4 « parcours » du niveau 2, le manuel s'organise en « types de discours » : « d'un discours à l'autre » (le parcours 1, en particulier le discours rapporté), « récits et projets » (parcours 2), « explications et conditions » (parcours 3), et « prise de parole » (parcours 4, qui constitue une reprise des trois parcours précédents). L'ensemble est précédé par une « Séquence 0 » qui s'intitule « Remise en forme » et présuppose donc le redémarrage de l'année. Notons que la « table des matières » est analytique et qu'elle occupe les pages 5 à 8. Chaque parcours y est précédé d'un texte qui en explicite les objectifs. Les unités plus thématiques et référentielles sont dévolues au contenu des « séquences », qui subdivisent les parcours. Dans chaque séquence, on retrouve les rubriques d'objectifs suivantes : « savoir-faire », « grammaire », « écrit » et « culture(s) ». Nous ferons deux remarques pour compléter ces observations d'ensemble. La première remarque a trait à l'entrée syntaxique qui parfois endosse le rôle de titre de séquence quand elle se prévaut d'une extension sémantique et discursive : c'est ainsi que « Futurs » caractérise les « projets » du parcours 2, ou que « causes et effets », « avec des si » et « hypothèses » entrent dans les « explications et conditions » du parcours 3. Notre deuxième remarque est que le vocabulaire en tant que tel a disparu. Il peut cependant revenir partiellement sous la forme de petits encadrés. C'est ainsi que « quelques verbes courants du discours rapporté » sont énumérés dans un encadré de la séquence 0 (p. 20) assortis de définitions élémentaires construites sur le verbe générique *dire* : *accepter* (dire *oui*), *refuser* (dire *non*), *avouer* (dire *c'est moi qui ai fait cela*), *nier* (dire *ce n'est pas moi*, ne pas reconnaître quelque chose), *reconnaître son erreur* (dire que l'on s'est trompé), *approuver* (dire que

l'interlocuteur a raison), *expliquer* (dire pourquoi, donner des arguments), *hésiter* (dire *peut-être*, ne pas donner une réponse claire).

Les verbes du discours rapporté sont repris dans deux exercices de la séquence 4 (p. 37). Le premier exercice est un QCM, le second un appariement entre 8 énoncés qui comportent le verbe dire et d'autres verbes de parole « plus précis ». Le QCM s'appuie tantôt sur le sémantisme du verbe, tantôt sur sa construction. Par exemple, l'énoncé 8 est le suivant : *Sébastien est un garçon honnête : il son erreur*. Les verbes donnés sont : *a connu, a nié, a reconnu*. *Reconnaître son erreur* est une collocation qui mériterait peut-être, à l'instar d'autres verbes de paroles, un travail plus approfondi. D'une part la valeur du préfixe *RE-* n'y est pas « itérative » (Apothéloz, 2005) et *reconnaître* n'est pas le « recommencement » de connaître ; d'autre part, le verbe *reconnaître* est comparable à *avouer, admettre, convenir*, etc., et présente un contenu présupposé au sujet de la réalité de l'erreur commise et de la position du locuteur à l'égard de ce qu'il a fait ou dit. L'exercice suivant, l'appariement des verbes et des énoncés, propose dans la liste de verbes, deux qui sont très proches, *avouer* et *reconnaître*. Les deux énoncés auxquels ces verbes conviennent permettent-ils de distinguer les deux verbes ? Le premier de ces énoncés est le suivant : « *C'est vrai, c'est un problème difficile* », *a dit le professeur*. Et le second est : « *C'est moi qui ai cassé l'imprimante. Je suis désolé* », *a dit Gérard*. Comme on le remarque, les deux verbes *avouer* et *reconnaître* sont tous les deux possibles dans les deux contextes. On peut par ailleurs déplorer que les verbes soient, pour simplifier l'exercice sans doute, toujours associés, et à la même place, à du discours direct. Ce qui contredit quelque peu la recherche d'une « langue vraie » voulue par les auteurs (2001 : 4) :

Nous nous sommes efforcés de créer des dialogues proches de l'authentique, vivants, amusants, témoignages directs de l'acte de communication.

Intuitivement, nous verrions davantage *reconnaître* introduire du discours indirect : *il a reconnu qu'on aurait mieux fait de ne pas venir*. Dans ce dernier exemple, on voit plus difficilement le verbe *avouer* commuter avec *reconnaître* ; en revanche, *admettre* pourrait fort bien remplacer *reconnaître*. Il y a dans les cas une « erreur » commise mais celle-ci n'est aucunement teintée d'une connotation morale comme ce serait le cas avec *avouer* qui implique la notion de « faute ».

Synthèse de la première partie

En nous appuyant sur la notion d'éclectisme méthodologique introduite par Puren (1994), nous nous sommes efforcée de montrer que les méthodes d'enseignement du FLE avaient évolué, soumises à des influences variées. Les modèles de référence ont été tour à tour en psychologie le behaviorisme, le cognitivisme et le socioconstructivisme, en linguistique le structuralisme et la pragmatique des interactions. Le lexique, en tant que domaine central de l'enseignement du FLE, n'a pas échappé au changement des méthodes successives. Trois étapes ont été cependant plus marquantes : 1967 avec le *Français fondamental* de G. Gougenheim et son équipe, 1976 qui marque le *Niveau Seuil* sous l'égide d'E. Roulet, et 2001, date à laquelle le *Cadre Commun de Référence pour l'enseignement des Langues* inscrit le besoin langagier dans une perspective actionnelle et dans une évaluation critériée et progressive des niveaux de compétence. Le vocabulaire dans son processus d'acquisition sort d'une conception taxinomique et décontextualisée pour entrer dans une approche de l'apprentissage plus dynamique qui l'associe de plus près aux mécanismes syntaxiques, aux connotations culturelles et aux productions verbales en situation. La perspective fonctionnelle ainsi déclarée oriente les méthodes vers les discours, les situations de communication les plus ordinaires et l'intégration thématique et pragmatique des unités lexicales.

DEUXIÈME PARTIE

Le lexique : problèmes soulevés par son enseignement en contexte de FLE.

L'exemple des situations de transaction commerciale.

Pour introduire cette deuxième partie consacrée au lexique et aux unités qui le composent, nous voudrions rappeler quelques-uns des paradoxes inhérents au domaine et des obstacles qui se dressent devant une connaissance (savante) du domaine en question, pour quiconque essaie de le constituer en objet d'enseignement. Nous présenterons ensuite la voie que nous avons choisie pour affronter ces difficultés, à savoir l'établissement d'une thématique large qui apporte un domaine d'application à des notions complexes, et qui étaye une réflexion didactique par nature « composite », c'est-à-dire toujours sous la menace de l'éclectisme ou d'une imitation conventionnelle.

Le lexique en théorie est illimité ; en pratique, il est certes réduit mais il n'en est pas moins inconnaissable. Dans cette mesure, la dichotomie entre *lexique* et *vocabulaire* perdure. Au premier nommé reviennent les notions descriptives du « système » de formes et de relations et de ses règles de « construction », tandis que le second entérine les usages concrets propres à un locuteur singulier et des circonstances particulières (Picoche, 1992 : 45). Le lexique est supposé englober le vocabulaire. À cet égard, on note que deux des ouvrages majeurs que nous avons consultés comportent l'un le terme de *lexique* (Apothéloz, 2002 : *La construction du lexique français*) et l'autre celui de *vocabulaire* (Bogaards, 1994 : *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères*). De fait, le premier décrit un « système de formes », le second s'interroge sur l'acquisition des « mots » par une catégorie particulière de locuteurs, les apprenants d'une Langue 2. On peut y ajouter trois titres d'ouvrages de la même auteure, spécialiste de la question, Jacqueline Picoche : *Structures sémantiques du lexique français* (1986), *Précis de lexicologie française. L'étude et l'enseignement du vocabulaire* (1992, [1977]) et *Didactique du vocabulaire français* (1993). Les titres sont significatifs du contenu des ouvrages. Les deux derniers, de conception applicationniste, s'appuient sur l'appareil notionnel de la lexicologie et déclinent une série d'exercices à partir d'une notion préalablement définie (*sème*, *polysème*, *champ actantiel*, *champ associatif*, *champ lexical sémantique*, *dérivation*, etc.). Le premier (*Structures sémantiques du lexique français*), plus théorique, décrit, conformément à la théorie « psycho-systématique » de G. Guillaume, la dynamique sémantique du lexique. Bien que difficile d'accès, l'originalité de l'ouvrage réside dans la discussion théorique de la notion de polysémie au sujet de laquelle J. Picoche se dit frappée par l'extraordinaire puissance (1986 : 3) :

Frappée par le caractère numériquement restreint du vocabulaire utile et effectivement utilisé par chacun de nous dans sa vie courante et par son extraordinaire efficacité comme instrument d'analyse et d'action, je crois [...] que le langage ne pourrait pas se passer de la polysémie, qu'elle est un caractère absolument fondamental du lexique, que

les polysèmes sont de puissantes machines sémantiques, extrêmement perfectionnées, servant à appréhender de vastes secteurs du réel, et que l'on passe à côté des vrais problèmes si l'on ne cherche pas à comprendre comment elles fonctionnent.

Le projet de J. Picoche est de décrire ces fonctionnements complexes de la polysémie à l'aide de la notion guillaumienne de « signifié de puissance », modèle théorique qu'elle appliquera ultérieurement à la fabrication d'un dictionnaire dont le nombre d'entrées est réduit (15 000) et dont les ressorts rédactionnels sont sémantiques (Picoche & Rolland, 2002). Le sous-titre est évocateur de la démarche : « 15 000 mots utiles en 442 articles ». Nous reviendrons aux travaux de Picoche pour signaler le traitement qu'elle fait des verbes *donner*, *prêter*, *louer* et *vendre* (1986 : 102-104). De même la discussion sur l'homonymie et la polysémie, selon qu'on est en synchronie ou en diachronie (Picoche, 1986 : 73 et sq.), peut nous aider à étudier l'emploi du nom *rayon* : y a-t-il plusieurs sortes de rayon, celui d'une *ruche*, du *soleil*, d'une *roue de vélo* ou celui du *magasin* ? Ou bien est-il préférable d'envisager le nom *rayon* comme un terme polysémique dont les acceptions ne sont que les variables d'un signifié de puissance ?

Nous notons que Picoche, à l'instar d'autres théoriciens du lexique (Apothéloz, 2002), expose sa théorie des structures sémantiques du lexique avec le souci constant d'illustrer son propos. Ce point rappelle la difficulté de concilier la dispersion des unités lexicales et l'intention unifiante d'une théorie sur le système dans son ensemble et la formation de ses unités.

L'hétérogénéité des unités qui composent le lexique complique une conception homogène de son enseignement. Des locutions verbales aux expressions figées, en passant par les marqueurs de discours (*mots-phrases* ou *phrasillons* comme les nomme Porquier, 2001) et les éléments constitutifs de chaque unité (affixes, bases), une telle variété explique que l'enseignement oscille entre des réglages formels et des commentaires sur les objets du monde, alternative à laquelle nous avons nous-même été confrontée tout au long de notre travail. Toujours est-il que les composantes morphologique, syntaxique, sémantique et pragmatique qui interviennent dans la formation et dans l'utilisation d'une unité lexicale en font un élément majeur dans la double appréhension du système de la langue et des connaissances du monde.

Notre deuxième partie s'organise ainsi : après avoir introduit méthodologiquement le thème que nous avons retenu (les transactions commerciales ; notre point 2.1), nous abordons, en 2.2, la question de la « construction du lexique » telle que l'expose D. Apothéloz (2002), avant d'envisager les questions de phraséologie (2.3), pour lesquelles nous nous inspirons des travaux qui ont porté sur le lexique des émotions (Novakova 2015 et Cavalla & Crozier 2005). Ce dernier point (2.4) nous conduit à interroger la place du lexique dans une « grammaire de construction » (Legallois 2014, 2016).

Nous nous sommes efforcée dans cette deuxième partie de transposer les descriptions et analyses des auteurs consultés à des exemples empruntés à notre thématique. Ces illustrations sont tantôt des extraits de textes littéraires (par exemple, le roman de Balzac, *César Birotteau*), tantôt des extraits de discours médiatiques, tantôt des familles lexicales de dérivation dont le mot clé est directement lié au vocabulaire des transactions commerciales ; c'est ainsi que nous avons ébauché un schéma possible de constructions collocatives, qui établit les liens de forme et de sens des deux verbes *acheter* et *vendre*, y associant des verbes proches (*louer*, *confier*, etc.). Plus généralement, nous avons été soucieuse de ne négliger ni les emplois discursifs des unités lexicales ni les critères de leur composition interne, ce qui n'a pas été facile.

2.1 Introduction méthodologique : les situations de transaction commerciale

Compte tenu de cette multiplicité de domaines et de facteurs qui entrent dans la description du lexique, il nous a paru nécessaire de procéder à une sélection thématique. Deux options se présentaient principalement à nous : une entrée par les unités lexicales de la langue, circonscrites ou non à un domaine thématique (et si oui, lequel choisir ?), et une entrée par les discours. Nous n'avons pas tranché et retenu les deux possibilités, ce dont nous allons nous expliquer maintenant.

2.1.1 Justification du thème des situations de transaction commerciale

Le choix du thème dans la formulation quelque peu abstraite que nous lui donnons ici, *situations de transaction commerciale*, n'a pas été immédiat. Nous inspirant de la thématique des sentiments et des émotions telle qu'elle a été investie par l'équipe de Grenoble depuis une vingtaine d'années (Grossmann & Boch, 2003 ; Grossmann & Tutin, 2005 ; Novakova & Tutin, 2009 ; Cavalla & Labre, 2009, etc.), nous avons cherché nous-même à explorer un thème « ouvert » qui ne soit pas cantonné à un champ d'application trop étroit, comme aurait risqué de l'être la thématique des vacances, des voyages, de la cuisine ou celle de la famille. Nous voulions éviter les domaines tels que les développent les tables de manuels. Citons par exemple les thèmes traités par le manuel *Café crème 1* dont il a été question plus haut. Le titre de l'unité figure en italique et nous reformulons le « thème » entre parenthèses quand cela nous a semblé utile : *Préférences* (les goûts, 1) – *Portraits* (l'identité, 2) – *Moi et les autres* (les rencontres informelles et les salutations, 3) – *Carnet d'adresses* (les moments et lieux de rendez-vous, 4) – *La pause de midi* (les aliments et le restaurant, 5) – *Sport et santé* (la forme physique et la

santé, 6) – *De toutes les couleurs* (la mode, 7) – *Un aller-retour* (les voyages et les vacances, 8) – *Au travail* (la vie professionnelle, 9) – *En famille* (les relations familiales, 10) – *Autour d'un verre* (le café comme lieu de rencontre et la conversation au bistrot, 11) – *Embouteillages* (les moyens de transport et la circulation, 12) – *Souvenirs d'enfance* (des histoires vécues, 13) – *Histoires vraies* (la vie privée, 14) – *Une journée à Paris* (la journée d'un touriste, 15) – *Dénouement* (une histoire policière, 16).

La liste ordonnée des thématiques qu'on vient de parcourir est illustrative de ce que l'on trouve souvent dans les manuels. Le point de vue développé s'organise autour de celui de l'apprenant, à partir de trois volets, « le sujet, je », « les autres » et « les activités ». Ces trois volets interfèrent avec les inscriptions temporelle et spatiale, les genres narratifs et les routines des interactions conversationnelles.

Les acquisitions lexicales sont souvent, comme c'est le cas dans *Café crème 1*, intégrées au thème de l'unité sous la forme d'une page intitulée « vocabulaire ». C'est ainsi que l'unité 7 de l'ouvrage cité, p. 69, comporte quatre encadrés très courts qui traitent des noms de vêtements masculin et féminin (une quinzaine de noms élémentaires, et stéréotypés suivant l'opposition homme-femme et les habitudes vestimentaires occidentales dominantes : *veste, cravate, robe, tailleur, pantalon*, etc.), de deux interactions verbales sur le simple mode de la question et de la réponse qui portent sur la taille et sur la pointure (*Quelle est votre pointure ? – Je fais du 37*), des prépositions spatiales (*devant, derrière, sur, sous, dessus, dessous, à côté de, dans, en face de, entre*) qui localisent une figure dessinée par rapport à un cube, enfin, des tours interrogatifs qui caractérisent le fait de « demander le prix et payer » (*Ça coûte combien ? Ce blouson coûte combien ? Quel est le prix de ce blouson ?*) et les réponses possibles du client (*en espèces, par chèque, par carte bancaire*) à la question du vendeur (*Vous payez comment ?*). C'est peut-être le niveau débutant des apprenants qui incite les concepteurs du manuel à ainsi alléger et simplifier le contenu d'enseignement. Les questions des consignes, sur la même page, s'appuie sur la stricte capacité des apprenants à reprendre et imiter le tour qui vient de leur être montré. Ainsi ce dialogue qui est intégralement composé et que les apprenants doivent jouer à deux : – *Je prends ce pantalon, il coûte combien ? – 400 francs. Vous payez comment ? – Par carte. Ou bien ces questions personnelles d'une autre consigne qui interpellent l'apprenant : Et vous, quelle est votre taille, pour une veste ? une chemise ou un chemisier ? un pantalon ou une jupe ? Quelle est votre pointure ?* En l'occurrence, la compétence lexicale se réalise à travers la connaissance des nombres et non pas celle des noms de vêtements. La difficulté peut également n'être ni le nombre ni le nom de vêtement mais résider dans l'expression qui recourt à un verbe support, *je fais du...* à laquelle il ne faudrait pas substituer littéralement la formule

de la question : *ma taille est...* ou *ma pointure est...*. Cette dernière réponse rappelle la possibilité de répondre en disant *je chausse du...* alternative à *je fais du ...*, absente de la leçon. L'exemple illustre les dilemmes pratiques auxquels sont confrontés les manuels. La famille lexicale de *chaussure*, *chausson*, *chaussette*, et *chausser* est facile et pourrait servir à fonder une observation sur les bases et les suffixes. Mais, il n'y a pas de « symétrie » entre le verbe *chausser* et un équivalent pour désigner la taille du vêtement. Le français ne dit pas **je taille du...* Ce vide lexical explique peut-être que le manuel cité renonce à *je chausse du*.

Quoi qu'il en soit, la dispersion des thèmes dans l'ouvrage entier, le traitement langagier assez mince et cette impression de transparence des questions langagières – de la situation au vocabulaire et aux expressions qui y réfèrent, dans une relation qui semble posée « naturellement », sans l'intermédiaire d'une analyse linguistique –, tous ces aspects nous ont incitée à chercher d'autres voies que celle d'une déclinaison des sous-thèmes, pour élaborer une démarche didactique. Mais nous verrons que nous n'échappons pas au risque de dispersion.

Nous en sommes donc venue à formuler le thème élargi et relativement abstrait des *situations de transaction commerciale*. Nous espérons d'une part échapper ainsi à l'écueil trop étroitement nominal des étiquettes lexicales. D'autre part nous élargissons les possibilités de varier les genres discursifs et conversationnels. Mais aussi, surtout, nous cherchions à fonder une réflexion linguistique sur les rôles, les procès et les situations qui tiennent compte des composants sémantiques et des phénomènes phraséologiques. Enfin, compte tenu de la banalité des situations en question, nous voulions nous donner la garantie de ne pas escamoter les besoins langagiers tels qu'ils se font jour en production notamment dans les lieux les plus ordinaires (chez le boulanger, dans une agence immobilière) ou actuellement sur Internet. Nous ne courions pas le risque d'en rester à des considérations trop abstraites ou décrochées des situations.

2.1.2 Les situations de transaction commerciale : obstacles à la constitution d'un échantillon de discours

Néanmoins, la thématique une fois arrêtée, il n'a pas été si facile de l'alimenter, notamment par des discours authentiques que nous aurions souhaité organiser en une « banque de données » d'un usage pertinent en contexte didactique.

Les ressources romanesques et littéraires en particulier se sont révélées délicates parce qu'elles nécessitent un traitement d'une certaine ampleur et prennent beaucoup de temps, plus que ce dont nous disposons pour établir un recueil d'exemples. Le premier obstacle réside dans la rareté des romans qui a priori fassent du « commerce » le noyau principal de leur intrigue. Et quand ils le font, les romans auxquels nous pensons ne sont pas des romans contemporains et sont d'un accès très difficile : par exemple, *César Birotteau*, dont la parfumerie décrite par Balzac est très (trop) éloignée des usages contemporains en la matière. Il en va de même avec l'imprimerie du père Séchard dans *Illusions Perdues*, des collections d'antiquités du *Cousin Pons* ou bien de la faillite du marchand de vins en gros Victor Grandet dans *Eugénie Grandet*. À vrai dire, on sait que l'expérience des affaires, le récit des spoliations, des spéculations et des faillites, les comptes de boutiquiers, incarnés par des personnages de notaires, de parvenus, de banquiers ou de négociants occupent de nombreuses pages dans *La Comédie humaine*. Mais tous ces ouvrages datant d'avant 1850, date de la mort de Balzac, leur lecture en est rendue assez difficile, comme en témoigne cet extrait de *César Birotteau* (Balzac, *Œuvres complètes*, VI, p. 282-283) que nous citons ci-dessous et où les archaïsmes lexicaux (*les faillis* : les victimes de faillites commerciales) vont de pair avec des considérations juridiques, commerciales et techniques très « datées » sur la faillite du parfumeur et l'exposé financier qu'elle nécessite, la géographie de Paris et les opérations immobilières réalisées par son *syndic* Molineux (§2). Pour finir, l'extrait développe l'image de la distillation de l'alcool (§3), qui ne va pas de soi pour un lecteur contemporain, encore moins s'il n'est pas natif du français. À ces difficultés, s'ajoute enfin celle de la valeur de la monnaie de l'époque, le franc, qu'il est délicat de convertir dans notre monnaie actuelle. Il n'empêche que l'extrait entre de plein droit dans la thématique retenue, c'est pourquoi nous le citons ci-dessous :

Il est un horrible supplice que la loi commerciale impose aux faillis : ils doivent comparaître en personne, entre leurs syndics provisoires et leur juge-commissaire, à l'assemblée où leurs créanciers décident de leur sort. (...)

Voici quelles furent les opérations de Molineux, consenties par le failli. Le procès relatif aux terrains situés rue du Faubourg-du-Temple fut gagné en Cour royale. Les syndics décidèrent de vendre les propriétés, César ne s'y opposa point. Du Tillet, instruit des intentions du Gouvernement concernant un canal qui devait joindre Saint-Denis à la haute Seine, en passant par le faubourg du Temple [le canal Saint-Martin], acheta les terrains de Birotteau pour la somme de soixante-dix mille francs. On abandonna les droits de César dans l'affaire des terrains de la Madeleine à M. Claparon, à la condition qu'il abandonnerait de son côté toute réclamation relative à la moitié due par Birotteau dans les frais d'enregistrement et de passation de contrat, à la charge de payer le prix des terrains

en touchant, dans la faillite, le dividende qui revenait aux vendeurs. L'intérêt du parfumeur [César Birotteau] dans la maison Popinot et compagnie fut vendu audit Popinot pour la somme de quarante-huit mille francs. Le fonds de La Reine des roses [nom de la parfumerie, la boutique de Birotteau] fut acheté par Célestin Crevel cinquante-sept mille francs avec le droit au bail, les marchandises, les meubles, la propriété de la Pâte des sultanes, celle de l'Eau carminative [noms des parfums], et la location pour douze ans de la fabrique, dont les ustensiles lui furent également vendus. L'actif liquide fut de cent quatre-vingt-quinze mille francs, auxquels les syndics ajoutèrent soixante-dix mille francs produits par les droits de Birotteau dans la liquidation de l'infortuné Roguin. Ainsi le total atteignit à deux cent cinquante-cinq mille francs. Le passif montait à quatre cent quarante, il y avait plus de cinquante pour cent.

La faillite est comme une opération chimique, d'où le négociant habile tâche de sortir gras. Birotteau, tout entier distillé dans cette cornue, donnait un résultat qui rendit du Tillet furieux. Du Tillet croyait à une faillite déshonnête, il voyait une faillite vertueuse. Peu sensible à son gain, car il allait avoir les terrains de la Madeleine sans bourse délier, il aurait voulu le pauvre détaillant déshonoré, perdu, vilipendé. Les créanciers, à l'assemblée générale, allaient sans doute porter le parfumeur en triomphe. (...)

Peut-être l'extrait cité n'est-il pas si difficile à comprendre et analyser, au moins par un public d'apprenants adultes de niveau avancé et pour lequel l'étude des textes littéraires n'est pas nouvelle ni le nom de Balzac inconnu. On y aura relevé les occurrences de *vendre* et *acheter*, noté que les sommes à verser sont à mettre au *passif* du parfumeur (le *détaillant*) et à l'*actif* des créanciers qui supervisent les comptes de la faillite et des *liquidations*, et où les intérêts s'appellent des *dividendes*. La difficulté résiderait sans doute davantage dans la motivation des apprenants devant un texte aussi « aride », et dont on peut penser qu'elle est a priori inexistante. L'enseignant qui ne renoncerait pas à étudier un extrait de ce type devrait s'efforcer de miser sur la qualité de sa préparation et sur l'originalité du dispositif d'analyse qu'il soumet à ses apprenants. L'enjeu culturel tient autant à la littérature française qu'à la découverte d'une société française dont les rouages financiers et économiques ont changé. Il convient donc d'éveiller la curiosité des étudiants pour les micro-réglages – lexicaux notamment – du texte. L'archaïsme de *la fabrique* (pour *l'entreprise*) et du figement de *sans bourse délier* mérite d'être souligné. Mais on peut plus simplement demander un relevé des expressions qui comportent une somme d'agent (*le montant de x francs*) et d'y repérer les collocatifs, nominaux ou verbaux : *acheter qc pour la somme de...*, *l'actif liquide est de...*, *ajouter...*, *acheter qc...*, *le total atteint (à)...*, *le passif monte à...*, etc. De même, on peut inciter les apprenants à retrouver dans l'extrait les noms, dont l'emploi est ressenti aujourd'hui comme archaïque, qui désignaient autrefois un *commerçant* (un *détaillant*), des *intérêts* (des *dividendes*), une *dette*

(une *créance*), un *débiteur* (un *créancier*), etc. Concernant la lecture complète du roman, on peut essayer de la motiver en indiquant aux apprenants que l'extrait figure dans le dernier tiers de l'œuvre et qu'il s'inscrit dans une deuxième partie dont le titre est « César aux prises avec le malheur » (p. 180), tandis que la première partie, assez courte est intitulée « César à son apogée » (p. 37), et que le titre complet du roman est *Histoire de la grandeur et de la décadence de CÉSAR BIROTTEAU marchand parfumeur, adjoint au maire du deuxième arrondissement de Paris, chevalier de la légion d'honneur, etc.* Plutôt que de donner préalablement un résumé du roman, on interroge les apprenants de manière à ce qu'ils émettent des hypothèses sur le dénouement, sur la construction du roman et plus largement sur son intrigue. On compléterait utilement ce dispositif à l'aide des deux textes « publicitaires » que sont les *prospectus* vantant les mérites de la « Double pâte des sultanes et eau carminative de César Birotteau » (p. 65-67) et ceux de « l'huile céphalique » vendue par M. Popinot (p. 156-157). En voici les titres et les ouvertures respectives :

- DOUBLE PÂTE DES SULTANES ET EAU CARMINATIVE DE CÉSAR BIROTTEAU.
DÉCOUVERTE MERVEILLEUSE approuvée par l'Institut de France

Depuis longtemps une pâte pour les mains et une eau pour le visage, donnant un résultat supérieur à celui obtenu par l'Eau de Cologne dans l'œuvre de la toilette, étaient généralement désirées par les deux sexes en Europe. Après avoir consacré de longues veilles à l'étude du derme et de l'épiderme chez les deux sexes, qui, l'un comme l'autre, attachent avec raison le plus grand prix à la douceur, à la souplesse, au brillant, au velouté de la peau, le sieur Birotteau, parfumeur avantageusement connu dans la capitale et à l'étranger, a découvert une Pâte et une Eau à juste titre nommées, dès leur apparition, merveilleuses par les élégants et les élégantes de Paris. En effet, cette Pâte et cette Eau possèdent d'étonnantes propriétés pour agir sur la peau, sans la rider prématurément, effet inmanquable des drogues employées inconsidérément jusqu'à ce jour et inventées par d'ignorantes cupidités. Cette découverte repose sur la division des tempéraments qui se rangent en deux grandes classes indiquées par la couleur de la Pâte et de l'Eau, lesquelles sont roses pour le derme et l'épiderme des personnes de constitution lymphatique, et blanches pour ceux des personnes qui jouissent d'un tempérament sanguin. (...)

- Médaille d'or à l'exposition de 1824. HUILE CÉPHALIQUE. Brevets d'invention et de perfectionnement.

Nul cosmétique ne peut faire croître les cheveux, de même que nulle préparation chimique ne les teint sans danger pour le siège de l'intelligence. La science a déclaré récemment que les cheveux étaient une substance morte, et que nul agent ne peut les empêcher de tomber ni de blanchir. Pour prévenir

la Xérasie et la Calvitie, il suffit de préserver le bulbe d'où ils sortent de toute influence extérieure atmosphérique, et de maintenir à la tête la chaleur qui lui est propre. L'HUILE CÉPHALIQUE, basée sur ces principes établis par l'Académie des sciences, produit cet important résultat, auquel se tenaient les anciens, les Romains, les Grecs et les nations du Nord auxquelles la chevelure était précieuse. Des recherches savantes ont démontré que les nobles, qui se distinguaient autrefois à la longueur de leurs cheveux, n'employaient pas d'autre moyen ; seulement leur procédé, habilement retrouvé par A. Popinot, inventeur de l'HUILE CÉPHALIQUE, avait été perdu. (...)

Ces deux derniers extraits complètent les discours publicitaires contemporains que nous avons collectés et dont certains figurent en annexe (p. 24 et sq.). On trouverait sans difficulté d'autres discours publicitaires contemporains qui, comme les deux textes de Balzac, « décrivent » ou « expliquent » techniquement les bienfaits d'un produit, d'une voiture ou d'une boisson.

Nous n'avons fait qu'esquisser ici l'idée de constituer un recueil de textes, littéraires ou non, classés par sous-thèmes dont la variété d'époque et de genre garantirait une ouverture à la culture française et obligerait à renouveler les démarches d'étude. Ces sous-thèmes pourraient être les suivants :

- Discours publicitaires
- Lieux de commerce (marchés, boutiques, grandes surfaces, agences, ...), marchandises et marchands
- Transactions diverses (acheter un billet de transport, un vêtement, louer un logement, faire ses courses, ...)
- ...

Deux nouveaux extraits très contrastés nous aideront, pour finir, à illustrer ce que nous souhaiterions continuer d'approfondir. Le premier extrait provient d'un roman de Zola, *Le ventre de Paris*, qui décrit les halles de Paris, que Baltard a commencé à édifier en 1852 et qui seront achevées en 1870. Le roman est publié en 1873, son intrigue commence en 1858, avec le retour du bagné de Cayenne d'où le personnage principal s'est évadé. Le roman multiplie les descriptions d'éventaires et nous ne citerons que les tas de légumes qui viennent d'être déchargés et qui sont installés sur le sol (Zola, *Les Rougon-Macquart*, I, p. 614-615) :

Sur le carreau, les tas déchargés s'étendaient maintenant jusqu'à la chaussée. Entre chaque tas, les maraîchers ménageaient un étroit sentier pour que le monde pût circuler. Tout le large trottoir, couvert d'un bout à l'autre, s'allongeait, avec les bosses sombres des légumes. On ne voyait encore, dans la clarté brusque et tournante des lanternes, que l'épanouissement charnu d'un paquet d'artichauts, les verts délicats des salades, le corail rose des carottes, l'ivoire mat des navets ; et ces éclairs de couleurs intenses filaient le long des tas, avec les lanternes. Le trottoir s'était peuplé ; une

foule s'éveillait, allait entre les marchandises, s'arrêtant, causant, appelant. Une voix forte, au loin, criait : 'Eh ! la chicorée ! » On venait d'ouvrir les grilles du pavillon aux gros légumes ; les revendeuses de ce pavillon, en bonnets blancs, avec un fichu noué sur leur caraco noir, et les jupes relevées par des épingles pour ne pas se salir, faisaient leur provision du jour, chargeaient de leurs achats les grandes hottes des porteurs posées à terre. Du pavillon à la chaussée, le va-et-vient des hottes s'animait, au milieu des têtes cognées, des mots gras, du tapage des voix s'enrouant à discuter un quart d'heure pour un sou. (...)

Contrastant avec l'extrait de Zola sur les halles de Paris, voici enfin un court fragment du *Journal du dehors* d'Annie Ernaux (1993) dans lequel l'auteure se livre à des notations sur la banlieue parisienne où elle vit. Voici le projet d'écriture, tel qu'il apparaît sur la quatrième de couverture et dont le genre de référence, le journal, est explicité par le titre :

De 1985 à 1992, j'ai transcrit des scènes, saisies dans le RER, les hypermarchés, le centre commercial de la Ville Nouvelle où je vis.

Il me semble que je voulais ainsi retenir quelque chose de l'époque et des gens qu'on croise juste une fois, dont l'existence nous traverse en déclenchant du trouble, de la colère ou de la douleur.

Et voici l'extrait que nous avons retenu, au chapitre des « lieux de commerce » et plus précisément du centre commercial (p. 13) :

Samedi matin, au Super-M du centre commercial des Trois-Fontaines, une femme avance entre les rayons du « Ménage », une brosse à balai dans les mains. Elle parle toute seule, l'air tragique : « Où sont-ils passés ? C'est difficile de faire les commissions à plusieurs.

Foule muette aux caisses. Un Arabe regarde constamment à l'intérieur de son caddie, les quelques choses qui gisent au fond. Satisfaction de posséder bientôt ce qu'il désirait, ou crainte d'en « avoir pour trop cher », ou les deux. Une femme en manteau brun, la cinquantaine, jette ses paquets avec rudesse sur le tapis roulant, les saisit à nouveau brutalement quand ils sont enregistrés et les rejette dans le caddie. Elle laisse remplir le chèque par la caissière et signe lentement. (...)

Les rayons puis les caisses du supermarché donnent lieu à des scripts d'action tels que remplir son caddie des produits que l'on prend sur les rayons ; vider son caddie et en payer les produits avant de les remettre dans le caddie et de quitter le supermarché. Annie Ernaux s'appuie sur ces scripts pour en proposer une description partielle et stylisée, d'une écriture caractéristique des notations d'un journal de bord (phrases nominales), d'où est absente toute forme d'échange verbal. Sur le plan lexical, hormis les termes qui déclinent le scénario indiqué (les rayons, faire les commissions, les caisses, le caddie, la caissière) on relèvera d'une part une routine verbale dont les guillemets signalent cette propriété : *crainte d'en « avoir pour trop cher »* et la

présence des deux verbes *jeter* et *rejeter*. *Rejeter* a le sens de « jeter à nouveau » et non pas le sens psychologique de « éprouver de la répulsion pour qc ou qn ».

Les textes évoqués, et d'autres qui viendraient les compléter (par exemple les descriptions des commerces de trottoir, des marchés et des souks telles qu'on en trouve dans la littérature étrangère, asiatique ou africaine notamment), peuvent donner lieu à des entrées notionnelles et par occurrences lexicales, ces dernières pouvant ébaucher la matière d'un petit glossaire. Une telle tentative de classement nous oblige à confronter pratiquement les entrées linguistiques – telles que dérivation, morphème, affixe, polysémie, construction, néologisme, etc. – aux réalisations discursives et lexicales.

2.1.3 Le traitement en langue du thème retenu

Dans le but de concevoir un cadre de réflexion susceptible d'accueillir les unités lexicales et les expressions liées à notre thématique, nous avons opté pour un classement sémantique qui s'appuie sur les rôles inhérents à la transaction commerciale et sur les procès. Contrairement à la perspective du discours envisagée précédemment, qui est à dominante onomasiologique et référentielle (l'extrait lu développe ses champs lexicaux, y sélectionnant des unités isotopiques qui répondent aux besoins de la description et de l'intrigue), ici la perspective redevient plus sémasiologique : l'unité lexicale vaut comme signe de la langue, dans ses relations de forme et de sens avec d'autres unités.

Nous sommes très simplement partie du couple d'antonymes *vendre* et *acheter*, à partir duquel nous avons associé les dérivés et les mots composés qui revenaient à l'un et à l'autre :

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">- VENDRE : <i>revendre</i> – <i>se vendre</i> – <i>vendeur</i> – (<i>pas</i>) <i>vendable</i> – <i>invendable</i> – <i>vendu</i> – <i>invendus</i> – <i>vente</i> – <i>permis de vente</i> – <i>vente aux enchères</i> – <i>prix de vente</i> – <i>service après-vente</i> – <i>salle des ventes</i> – <i>vente de charité</i> – <i>directeur des ventes</i>- ACHETER : <i>racheter</i> – <i>s'acheter</i> – <i>acheter neuf</i> – <i>acheter d'occasion</i> – <i>acheter à crédit</i> – <i>acheter (pas) cher</i> – <i>acheteur</i> – <i>achat</i> – <i>faire ses achats</i> – <i>achats de Noël</i> – <i>prix d'achat</i> – <i>centrale d'achat</i> – <i>à l'achat</i> – <i>pouvoir d'achat</i> |
|--|

TAB. 2.1 : *Vendre et acheter, dérivés, composés et collocations*

Les deux séries sont organisées selon un ordre similaire, implicitement commandé par les catégories (Verbes, Noms, Adjectifs) : elles commencent par les verbes puis se poursuivent avec les deux noms d'agent (*vendeur, acheteur*) et de procès (*vente, achat*) ; les unités lexicales

sont simples ou composées et on y a ajouté des expressions verbales ou nominales courantes (*achats de Noël*). On note cependant que les deux séries ne sont pas en tout point semblables.

Si les dérivés adjectifs formés sur la base ou le participe passé du verbe existent pour *vendre* (*vendable, vendu*), en revanche ils sont absents de la série *acheter*. Cette caractéristique rappelle la propriété du lexique de présenter de telles lacunes, malgré le potentiel dérivationnel qui existe. On peut également illustrer le phénomène en remarquant que ni *vendre* ni *acheter* ne produisent de forme adverbiale (**venduement, *achètement*), faute peut-être d'une forme adjectivale. Cette propriété du lexique d'être lacunaire est développée par Apothéloz dans une partie dont le titre est « Mots possibles, mots existants et lacunes lexicales » (2002, 125- 134):

Il est banal de noter qu'il y a de très nombreux mots apparemment non attestés et qui paraissent pourtant bien formés au regard du système morphologique.

Nous aurons l'occasion d'y revenir.

Ensuite, pour établir notre fonds lexical d'unités ayant trait à la transaction commerciale, nous nous sommes appuyée sur la construction des verbes et les rôles sémantiques qu'elle suppose. La formule syntactico-sémantique se contente d'enregistrer une situation « primaire » :

Qn (Agent, humain) VENDRE Qc (Objet, non humain) à Qn (Datif, humain), Qpart (locatif)
--

Dotée de ce schéma élémentaire, nous avons ensuite cherché à le réaliser lexicalement, indépendamment cette fois des processus dérivationnels.

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">- L'AGENT humain qui vend un bien ou une marchandise : <i>vendeur, propriétaire, caissière, concessionnaire, pharmacien, etc.</i>- VENDRE : <i>prêter, donner, échanger, louer, etc.</i>- L'OBJET de la transaction (au pluriel) : <i>marchandises, produits, vêtements, aliments, médicaments, etc.</i>- Le DATIF humain qui est le destinataire du procès : <i>client, acquéreur, locataire, etc.</i>- Le lieu de l'opération de transaction (LOCATIF) : <i>magasin, boutique, grande surface, marché, Internet, etc.</i> |
|---|

TAB. 2.2 : Composants sémantiques du procès vendre et réalisations lexicales

Les séries commencées ne sont pas complètes. Elles donnent lieu rapidement à une inflation lexicale difficile à dominer et qui suppose d'ordonner les termes. La classification redevient

onomasiologique : c'est à partir d'une certaine représentation du référent que l'on peut compléter ces listes.

Qu'il s'agisse des extraits littéraires ou des unités lexicales, la productivité de la thématique retenue est avérée et paraît rapidement opérationnelle si on s'oriente à partir des deux verbes antonymes, *acheter* et *vendre*.

2.2 Questions posées à la didactique par le lexique : entre des savoirs (linguistiques) de référence sur l'organisation du système et la mise en discours des unités lexicales

Nous abordons dans cette partie quelques-unes des connaissances – procédurales et terminologiques – qui nous ont paru nécessaires pour fonder un enseignement du lexique, du point de vue des propriétés de ses unités, de leurs règles de formation et de leurs relations. Il nous a semblé en effet que la compétence lexicale que nous cherchons à développer chez des apprenants étrangers ne peut pas être pleinement opératoire si l'on ne se préoccupe pas du tout d'y associer une compétence métalexicalle qui engage le raisonnement de l'apprenant sur la forme-sens qu'on lui enseigne. Entre notamment dans cette compétence l'aptitude à segmenter les mots et à y reconnaître la base en la distinguant de ses affixes. On y ajoutera évidemment l'aptitude à consulter un dictionnaire et à définir un terme.

Après un rappel terminologique qui discute la notion de « mot » (ci-dessous, 2.2.1) et définit les termes plus spécifiques dont nous disposons aujourd'hui (*morphème*, *lexème*, *lexie*, *unité polylexicale*, etc.), nous envisagerons (sous 2.2.2) la composition des unités du lexique du point de vue des opérations qui permettent d'en rendre compte (dérivation, conversion, néologisme, etc.). Ensuite, nous aborderons les questions plus sémantiques en discutant les notions complémentaires – ou concurrentes – d'homonymie et de polysémie, à partir du nom *rayon* (notre point 2.2.3). Nous réservons au point suivant (2.4) l'ouverture plus pragmatique de la mise en discours des unités lexicales, en évoquant la question de la phraséologie et des phénomènes qui lui sont associés (collocation et figement).

2.2.1 Rappel terminologique : du morphème à l'unité polylexicale, comment résoudre les ambiguïtés de la notion de *mot* ?

Le *mot* désigne une entité phonique ou graphique délicate à contourner tant elle est habituelle, « évidente » (Apothéloz 2002 : 6) et renvoie à une réalité perceptible. Le dictionnaire *Le Brio* (2004) donne de *mot* la définition suivante :

Forme linguistique minimale indépendante douée de sens.

C'est en effet en première approche ce que l'on doit admettre. Intuitivement, on reconnaît par exemple à *boutique*, *vendu*, *commerçant*, ou *acheter*, la propriété d'être des formes linguistiques signifiantes et autonomes (indépendantes). Néanmoins, la propriété de constituer à la fois une forme minimale et signifiante peut également s'appliquer à des composants internes des mots cités : *-u*, *-ant* et *-er* entrent dans la composition du sens des « mots » auxquels ils appartiennent ; autrement dit l'unité minimale dotée de sens n'est plus alors le mot entier mais les parties qui le forment. On aura reconnu dans ces exemples le *suffixe*, comme élément terminal, minimal et signifiant – un *morphème* – qui leur est « lié » (l'élément est « interne », constitutif des *mots* en question). De fait, le dictionnaire lui-même modère le caractère indiscutable de la définition par laquelle il commence en apportant un certain nombre d'exemples en italique qui sont autant de renvois implicites aux définitions plus savantes qui sont nécessaires. Voici ces exemples où l'astérisque signale un terme savant, supposé méconnu de l'utilisateur, que le dictionnaire définit par ailleurs et où l'on retrouve *morphème* :

Le signifiant et le signifié d'un mot. Mot de plusieurs morphèmes. Les mots écrits sont séparés par des blancs.*

Poursuivant avec la complexité de l'entité « mot », le même dictionnaire introduit les notions de « mot composé », de « néologisme », avant d'enchaîner avec différentes expressions formées sur l'usage de *mot* :

Groupes de mots (—> locution, syntagme). *Ensemble de mots* (—> lexique, vocabulaire). *Enchaînement de mots* (—> ser(t)). *Chercher ses mots. Avoir un mot sur le bout de la langue. Sans mot dire. Mot nouveau* (—> néologisme). Terme, vocable. *Mot mal écrit, illisible. Jeu de mots* (—> boutade, calembour). *Les grands mots*, les mots emphatiques qui ne disent pas grand-chose. *Se donner le mot* (de passe), se mettre d'accord (...)

On le constate, un dictionnaire général de langue, comme l'est *Le Brio* (2004) se voit contraint d'alterner les usages ordinaires de *mot(s)* dans différentes locutions qu'il lui faut parfois expliquer (*se donner le mot*) avec une information plus savante et la terminologie qui

l'accompagne (*syntagme*). On retrouve alors la frontière entre les deux niveaux, linguistique et métalinguistique, qui deviennent pour le lexique *lexical* et *métalexical*, le niveau métalexical étant celui du commentaire descriptif et analytique du premier.

Notons que Polguère (2008 : 47) prend lui aussi le parti lexicographique d'illustrer son analyse critique du mot à l'aide de locutions (*il m'en a touché un mot*) qui manifestent la polysémie du terme et donc – au moins théoriquement – les facteurs de risque que représente son utilisation. Polguère (2008 : 47) donne par ailleurs un exemple intéressant pour souligner l'ambiguïté de *mot* du fait de sa segmentation :

Parce que *s'écrit en deux mots*.

En l'occurrence, la délimitation graphique et le blanc séparateur ne coïncident pas avec le bloc composé qui forme l'unité signifiante (causale) de *parce que* (contrairement à *lorsque*). Dès lors, on comprend la précaution terminologique de Polguère (2008 : 47) :

Pour éviter toute confusion, nous n'utilisons jamais mot comme terme linguistique technique et lui préférons un système assez riche, mais nécessaire, de termes spécifiques : mot-forme, lexème, locution, lexie et vocable.

Pour Polguère, le seul à user de cette expression, le *mot-forme* est « la source logique de toutes les autres notions » : « c'est un signe linguistique qui présente les deux propriétés de détenir i) une certaine autonomie de fonctionnement ; et ii) une certaine cohésion interne » (2008 : 48).

Partant de cette source, l'auteur définit ensuite le *lexème* de la façon suivante (2008 : 50) :

Le lexème est une généralisation du signe linguistique du type mot-forme : chaque lexème de la langue est structuré autour d'un sens exprimable par un ensemble de mots-formes que seule distingue la flexion.

En d'autres termes, *vendue, vend, vente, vendrai* ouvre une série de mots-formes pour le lexème VENDRE, que Polguère suggère de noter symboliquement en petites capitales, pour distinguer le lexème des mots-formes réalisés qui figurent en italique (2008 : 51). Polguère introduit la notion de *lexie* (2008 : 56), là où d'autres se contentent d'*unité lexicale*. Par exemple, la *lexie* est absente aussi bien du glossaire que de l'index de D. Apothéloz (2002 : 153-159). Pour sa part, Apothéloz, pour définir *lexème* recourt à l'opposition entre *type* et *occurrence* (2002 : 10-11). Nous modifions l'exemple choisi, remplaçant *miauler* par *vendre* :

Nous avons implicitement considéré que le terme de « mot » désignait une unité isolable dans un fragment de parole écrit ou oral, autrement dit une occurrence de mot (on dit parfois aussi instance). Il convient toutefois de distinguer entre occurrence et un type.

Ainsi on est fondé à dire que vendait dans l'exemple tous les dimanches, il vendait ses légumes au marché, tout comme vend, vendra, etc., sont des occurrences différentes d'une unité plus abstraite qu'on appelle un type : le verbe vendre. Or le terme de « mot » est souvent utilisé pour désigner indifféremment une occurrence ou un type. Pour remédier à cette ambiguïté, certains linguistes ont spécialisé le terme de lexème pour désigner les types, qu'ils notent en majuscules, et opposent donc lexème et mot. (...)

Signalons enfin que quand le linguiste veut désigner cette entité abstraite qu'est un type, il doit nécessairement utiliser, pour ce faire, l'une (éventuellement plusieurs) de ses occurrences. On appelle forme de citation l'occurrence qui est utilisée pour désigner un type. En français, la forme de citation des verbes est traditionnellement l'infinitif ; en latin, c'est la première personne du présent de l'indicatif.

De son côté, Polguère, poursuivant son entreprise de clarification terminologique, s'emploie à définir ce qu'il faut entendre par *vocable*. Il le fait dans la perspective lexicographique et lexicologique qui est la sienne. En effet, *vocable* est à rapprocher du *mot-entrée* du dictionnaire. Les critères qui fondent la notion de *vocable* sont ceux de la polysémie et d'homonymie, les mêmes que ceux qui justifient dans un dictionnaire qu'on opère des regroupements et des dégroupements. Voici ce qu'écrit Polguère (2008 : 59) :

Un vocable est un regroupement de lexies qui ont les deux propriétés suivantes : i) elles sont associées aux mêmes signifiants ; ii) elles présentent un lien sémantique évident.

Polguère poursuit ainsi, confirmant la base lexicographique qu'il convient d'attribuer à *vocable* (2008 : 59) :

Les lexies d'un vocable sont appelées acceptions de ce vocable. La polysémie est la propriété d'un vocable donné de contenir plus d'une lexie. (...)

Il peut arriver que deux lexies distinctes soient associées aux mêmes signifiants alors qu'elles n'entretiennent aucune relation de sens. Il s'agit alors d'un cas d'homonymie.

Nous reviendrons un peu plus bas sur ces questions de polysémie et d'homonymie quand nous aborderons les relations entre les unités lexicales. Nous illustrerons notre propos à partir du lexème *rayon*, que l'on complètera par l'examen des emplois de *course(s)* et de *liquide*.

De même, nous reviendrons ultérieurement (2.4) sur la notion de *locution* que Polguère prend soin de distinguer de celle de *lexème*, l'une et l'autre relevant des *lexies* (2002 : 50) :

Une lexie, aussi appelée unité lexicale, est un regroupement 1) de mots-formes ou 2) de constructions linguistiques que seule distingue la flexion. Dans le premier cas, il s'agit de lexèmes, dans le second cas, de locutions. Chaque lexie (lexème ou locution) est associée à un sens donné, que l'on retrouve dans le signifié de chacun des signes (mots-formes ou constructions linguistiques) auxquels elle correspond.

Pour notre part, nous avons regroupé sous l'entrée « mise en mots, mise en discours » (2.3.1) l'ensemble des phénomènes phraséologiques dont relève la *locution*. Nous y illustrerons entre autres la notion (2.4) et le phénomène à l'aide du contraste entre une locution verbale telle que *vendre à perte* et une expression figée comme *vendre la mèche*, toutes deux composées sur le verbe *vendre*. La composition des unités lexicales est en effet un domaine central qui mérite d'autant plus notre attention que les éléments phraséologiques conduisent au problème du contexte et de la configuration syntaxique des unités, ce que nous abordons à l'aide de la notion plus abstraite de *construction* (ci-dessous, 2.4, d'après Legallois 2014).

Revenons à la composition interne des lexèmes et, avant d'y traiter des *affixes*, nous évoquons la distinction entre *morphe* et *morphème*, opposition qui figure dans les deux ouvrages auxquels nous nous référons (Apothéloz 2002 ; Polguère 2008). Il faut y ajouter la notion d'*allomorphe* et de *flexion*, ainsi que le classement des variations morphologiques, tantôt morphologie *flexionnelle*, tantôt morphologie *dérivationnelle*.

Le glossaire de l'ouvrage de D. Apothéloz (2002 : 155) livre diverses définitions précieuses :

- *Affixe* : morphème dont la fonction est soit de dériver un mot à partir d'un autre mot (affixe dérivationnel), soit de fléchir un mot, verbe, nom ou adjectif principalement (affixe flexionnel).
- *Allomorphe* : variante d'un morphème (morphe) conditionnée par le contexte.
- *Flexion* : opération consistant à modifier la forme d'un mot, généralement par ajout d'un flexif (affixe flexionnel ; désinence), selon la fonction de ce mot dans la phrase. Les types majeurs de flexion sont la flexion verbale (la conjugaison) et la flexion nominale et adjectivale (ou déclinaison).
- *Morphe* : manifestation concrète d'un morphème.
- *Morphème* : plus petite unité dotée d'un sens, unité significative minimale.
- *Morphologie dérivationnelle* : partie de la morphologie qui étudie les procédés de dérivation des mots, et les rapports formels que les mots entretiennent entre eux en raison de leur structure interne. On dit aussi « morphologie constructionnelle ».
- *Morphologie flexionnelle* : partie de la morphologie qui étudie les mécanismes de la flexion des mots.

- *Polylexicalité* : séquence formée de plusieurs mots ayant une existence autonome. Les séquences polylexicales sont des unités complexes (d'après Gross 1996 : 7-9).

Les *affixes dérivationnels* opèrent sur la *base* (ou le *radical*) du mot et, selon la place qu'ils occupent, ce sont des *préfixes* (à gauche de la base), des *infixes* (qui se placent à l'intérieur de la base) ou des *suffixes* (à droite de la base). Apothéloz observe que le français n'a pas d'infixes mais que certaines marques du pluriel (des contre-z-exemples) manifestent l'existence d'un infixe pluriel erroné (Apothéloz 2002 : 13). Enfin, Apothéloz signale également l'existence de *morphèmes discontinus*, qui a la propriété de se réaliser en plusieurs segments non contigus. Il donne l'exemple de *enrichir, enrichit, enrichissons* (2002 : 77) où le morphème discontinu se distribue de part et d'autre de la base adjectivale : *en-* (Adj., *rich-*) *-i(s)-*.

On ajoutera à ce premier inventaire de définitions celles que Polguère (2008 : 71) donne conjointement de *radical* et *affixe* :

Le radical d'un lexème est son support morphologique ; c'est l'élément morphologique « central », qui porte le signifié associé en propre à ce lexème.

On appelle affixe un morphe non autonome, qui est destiné à se combiner avec d'autres signes morphologiques au sein d'un mot-forme.

Le *radical* est également appelé la *base* du lexème, on comprend mieux pourquoi : il en est l'élément central et le support sémantique. Polguère rappelle par ailleurs que le radical, quand il est analysé en diachronie, est doté d'une valeur étymologique et s'appelle une *racine*. Quant aux affixes, la définition présente l'intérêt de souligner l'opération de combinaison. L'unité affixale est liée.

Nous terminerons cette entrée en matière terminologique par où nous l'avons commencée, à savoir par la remise en cause de la notion de *mot*. En français, le mot a surtout une existence graphique où la délimitation par deux espaces blancs permet d'isoler un « mot », c'est-à-dire de le séparer d'un autre mot. Oralement, la segmentation en mots du français est problématique pour des raisons d'accentuation. La chaîne sonore du français n'accentue pas le mot (comme le font l'anglais, l'allemand ou l'italien) mais le groupe de mots, et notamment celui qui occupe la position finale de l'énoncé. L'unité accentuelle du français excède la délimitation du mot « lexical » et la reconnaissance de ce dernier suppose qu'on le connaisse déjà. Dans les exemples suivants l'article, le clitique ou le présentatif ne sont pas séparés des unités qu'elles précèdent, ce dont rend compte la transcription phonétique non segmentée :

- *c'est cher* → [seʃɛR]
- *je vends ma voiture* → [ʒ(ə)vãmavwatyR]
- *il l'achète* → [ilaʃet]

Enfin la question des mots dits *composés* – tels que *tête de gondole*, *marchand de vin*, *chef de rayon*, ou *bon de commande* pour ne citer que des exemples en N de N – soulève également, à l'écrit tout aussi bien, l'analyse de ce qu'est un « mot ». En l'occurrence on reconnaît plusieurs mots simples (*tête*, *gondole*, *marchand*, *vin*, *chef*, *rayon*, *bon*, *commande*) et quatre occurrences de *de* pour les former. O. Luste-Chaa dans sa thèse de doctorat (2009) se réfère à Picoche (1992 : 15) et procède sur le même sujet à la clarification suivante :

Ainsi du point de vue purement sémantique, des mots comme PETIT DEJEUNER, MACHINE A COUDRE ou POMME DE TERRE devraient être traités au même titre que DINER, TRACTEUR ou CAROTTE, car ils ont un seul référent sémantique, évoquent chez le locuteur une image de réalité concrète et sont sémantiquement inséparables (2009 : 87).

Autrement dit, certaines unités sont « composées » mais ne forment qu'une seule unité de sens (à un référent), tout en procédant d'une composition d'unités simples elles-mêmes significatives : *Machine + à + coudre*. La commutation permet en première analyse de tester l'existence des unités lexicales, simples et composées, ainsi formées. Les paradigmes ouverts se présentent comme des listes d'unités simples ou composées présentant un noyau de sens commun, « repas » pour la première série, « attestation ou formulaire » pour la seconde :

- *petit déjeuner, dîner, déjeuner, souper, repas*
- *bon de commande, bon de livraison, bon d'achat, bon de sortie*

De même la « non-séparabilité » des constituants dans un autre énoncé permet de vérifier la cohésion interne et la stabilité de ces unités composées (Apothéloz 2002 : 7-8) :

- *le marchand de vin a un petit magasin*
- *le magasin du marchand de vin est petit*

Enfin, l'ajout d'un élément à N₂ a pour effet de rendre problématique (en langue, c'est-à-dire hors discours) le maintien de l'unité composée. Il suffit de comparer les transformations suivantes :

- *?Le marchand de bon vin*
- *Le marchand de bons vins*
- *Les marchands de bons vins*
- *?Le marchand du bon vin*

- ?*Le marchand de vin du pays*
- *Le marchand de vins du pays*
- *Les marchands de vins du pays*

Le pluriel tend à redonner son autonomie aux deux noms. Inversement, le pluriel ou l'ajout d'un élément portant sur N₁ est possible, N₁ étant le nom de base de l'expression composée :

- Il y a *un bon marchand de vin* dans le quartier de la gare
- *Les marchands de vin* qui proposent des dégustations gratuites...

On peut ajouter aux exemples précédents un nom composé comme *grande surface* et une locution verbale comme *faire du lèche-vitrines*. La première illustre la non compositionnalité du sens : difficile ou impossible de déduire de *grande surface* la signification d'un « magasin vendant de nombreux produits en libre-service, sur une grande superficie » (*Le Brio*, 2004). L'expression *grande surface* ne maintient, sous l'effet d'une métonymie, que le dernier segment de la définition qui indique la taille du lieu, mais rien n'y indique qu'il s'agit d'un lieu commercial. Le syntagme *petite surface* – après la commutation de *grande* et *petite* – restitue leur liberté aux deux constituants et un sens compositionnel qui est obtenu par l'addition des sens de *petite* et *surface*, sans rapport particulier avec un lieu commercial. Quant à *faire du lèche-vitrines*, l'expression consiste en un figement qui signifie de façon métaphorique que l'on regarde les vitrines des magasins et les objets qu'elles montrent avec « gourmandise » et envie.

Du parcours que nous venons de faire, nous retenons que l'étude des phénomènes lexicaux requiert un équipement terminologique et procédural (les tests de déplacement et d'ajout, la marque du pluriel) qui n'est pas négligeable et dont les termes cités ont souvent pour fonction de déjouer les ambiguïtés et les approximations de *mot*. Dès lors que les composants internes et signifiants sont identifiables et que les phénomènes de leur combinaison sont réguliers, il convient de savoir les tester, pour les reconnaître, les classer, les définir et les dénommer. C'est ce à quoi s'emploient les parties suivantes : le *morphème* est la notion centrale des mécanismes de dérivation (2.2.2) ; l'*antonymie*, la *polysémie*, etc., caractérisent les relations de sens entre les unités lexicales (2.2.3) ; les *unités phraséologiques* soulèvent la question des frontières entre les unités de la langue et les aspects pragmatiques de leur usage en discours : nous leur consacrons les deux parties suivantes (2.3 et 2.4).

2.2.2 Formation et composition des unités lexicales : dérivation, morphologie et créativité du lexique

Les phénomènes de dérivation sont complexes, d'une part parce qu'ils sont multifactoriels, faisant conjointement appel à des règles morphologiques, phonologiques et à des opérations sémantiques ; d'autre part parce qu'ils sollicitent des connaissances étymologiques qui ne sont pas disponibles autrement que par la consultation des dictionnaires (par exemple, *Le Robert historique*, *Le Robert* mais aussi *Le Brio*). Il est difficile par exemple de saisir le lien entre *commerce*, *mercantile* et *marché* quand on ignore l'étymologie latine des lexèmes et qu'on ne peut pas identifier l'existence d'un *doublet étymologique*. L'exemple nous donne l'occasion ici de souligner l'intérêt du *Brio* (2004) qui n'élimine pas les données purement étymologiques mais leur assigne une place secondaire (à la fin des articles). Les entrées des « éléments » MERC(ANT)- et MARCH- du *Brio* sont à cet égard très parlantes :

MERC(ANT)- Élément qui signifie « marché, marchand », SYN. **march-**. Il apparaît dans les mots *commerce* (*commercer*, *commerçant* ; *commercial*, *commerciallement*, *commercialiser*, *commercialisation*), *mercenaire* – *mercantile* (*mercantilisme*). [ÉTYM.] latin *merx*, *mercis* « marchandise » et italien, même origine, *mercante* « marchand ».

MARCH- Élément qui signifie « échanger contre de l'argent, commercer », SYN. **merc(ant)-**. Il apparaît dans les mots *marchand* (*marchander*, *marchandage*, *marchandise*), [1] *marché* (*bon marché*), [2] *marché* (*hypermarché*, *supermarché*). [ÉTYM.] latin *mercatus* « négoce, commerce » dérivé de *merx*, *mercis* « marchandise ».

En synchronie, la synonymie de *commerce* et *marché* ne pose pas de problème particulier, sinon que la relation est davantage un lien d'hyperonyme (*commerce*) à hyponyme (*marché*). Mais l'intuition du rapprochement s'arrête là et ne peut pas sur le seul critère de la forme des deux lexèmes remonter à l'étymon latin commun qui a donné deux branches distinctes, comme l'indiquent les deux éléments-entrées du *Brio*.

Par ailleurs, la notion de dérivation mérite d'être complétée par celle de composition, dans la mesure où les lexèmes ne sont pas systématiquement des formes simples et relèvent d'un principe de « composition » qui échappe à la dérivation (*un bon de livraison*, *la morte saison*). Pour commencer, nous reprenons l'opposition de D. Apothéloz qui distingue les *dérivations affixale* et *non affixale* (Apothéloz 2002 : 17-18) :

La dérivation affixale est une opération effectuée au moyen d'un affixe dérivationnel, c'est-à-dire un morphème grammatical lié. Cette opération permet notamment de créer des lexèmes nouveaux. Elle établit toujours un rapport dérivationnel orienté entre les deux lexèmes concernés. Les affixes dérivationnels peuvent lier deux lexèmes

appartenant soit à la même catégorie grammaticale (deux noms, deux verbes, deux adjectifs), soit à des catégories grammaticales différentes (un nom à un adjectif, un nom à un verbe, un adjectif à un nom, etc.). (...)

La dérivation non affixale est une opération qui s'apparente à la précédente, à ceci près notamment qu'elle ne laisse pas de trace morphologique visible. Autrement dit elle est effectuée, comme son nom l'indique, sans intervention d'un affixe. Il existe deux types de dérivation non affixales. Le premier type relève d'un mécanisme purement sémantique, le plus souvent la métaphore ou la métonymie. C'est par exemple celui qui lie le mot canard dans le sens « oiseau palmipède » au mot canard dans le sens « morceau de sucre trempé dans une liqueur » ; ou le mot café dans le sens « boisson obtenue par infusion de la graine du caféier » au mot café dans le sens « établissement où on sert du café ». Ce sont ici des « acceptions » qui sont reliées, et non des lexèmes. Ce procédé ne crée pas à proprement parler des mots nouveaux. Néanmoins il s'agit bien là d'un mécanisme d'expansion du vocabulaire. Le deuxième type de dérivation consiste à modifier la catégorie grammaticale de la base (un nom en verbe, un adjectif en nom, etc.). Pour cette raison, on l'appelle de plus en plus souvent aujourd'hui conversion (les grammaires traditionnelles l'affublaient du nom de dérivation impropre).

2.2.2.1 La dérivation non affixale (*marché, commerce, soldes, vendu*)

Avant d'examiner la dérivation affixale telle que nous l'illustrons à partir du suffixe *-erie* et du préfixe *re-*, nous évoquerons brièvement les cas de dérivation non affixale et le mécanisme d'expansion du sens qui lui est associé, sous l'effet d'une métaphore, d'une métonymie ou d'une conversion. Nous prenons l'exemple de *marché*.

Pour commencer, voici ce qu'indique *le Brio* (2004) pour l'élément *march-* qui constitue la base étymologique de *marché* :

MARCH- Élément qui signifie « échanger contre de l'argent, commercer ». SYN. : **merc(ant)**. Il apparaît dans les mots *marchand* (*marchander, marchandage, marchandise*). 1. *marché* (*bon marché*). 2. *marché* (*hypermarché, supermarché*). ÉTYM. latin *mercatus* « négoce, commerce », dérivé de *merx, mercis* « marchandise ».

Les deux acceptions annoncées de *marché* font ensuite l'objet de deux entrées distinctes et l'expression *bon marché* d'une troisième. La dérivation procède, de *marché* 1. à *marché* 2., d'une métonymie tandis que *bon marché* relève de la dérivation par conversion catégorielle. De fait, la première acception de *marché* est définie comme une « convention portant sur la

fourniture de marchandises », et les synonymes donnés sont *accord, affaire, contrat, arrangement (obtenir, conclure, passer un marché)*. Est notée et définie l'expression *par-dessus le marché*, « en plus de ce qui a été convenu, en supplément », et son emploi familier signifiant « en plus » est illustré : *et il rouspète par-dessus le marché*. Enfin, sous cette même acception, *bon marché* est mentionné comme un nom et illustré avec, notamment, l'expression *acheter (à) bon marché*. Quant à la seconde acception de *marché*, elle définit d'abord, par métonymie, le « lieu public où se tient une réunion publique des marchands de denrées alimentaires et de marchandises d'usage courant ». *Marché couvert, halle, foire, faire le marché*. Un deuxième sens est donné, celui de l'« ensemble des opérations commerciales, financières, concernant une catégorie de biens dans une zone géographique ; cette zone ». L'exemple donné est celui du *marché de l'automobile*. C'est à cette dernière acception qu'est versé l'anglais *marketing*. À la fin de l'article [2], figurent les dérivés *hypermarché* et *supermarché*. La dérivation par conversion grammaticale est homologuée sous la forme d'une entrée indépendante pour *bon marché* qui se voit recatégorisé en un adjectif invariable signifiant « qui n'est pas cher ».

Quant à *commerce*, le même dictionnaire signale la formation à partir des deux éléments *co-* et *merc(ant)-* et le définit comme une « opération qui a pour objet la vente d'une marchandise » ou bien comme un « magasin de détail ». On observe l'absence de l'expression *commerce en ligne* ou *e-commerce*, qui s'explique sans doute par l'arrivée récente de cette pratique dont l'homologation lexicale ne peut pas encore être enregistrée par ce dictionnaire qui date de 2004. Un dernier exemple de dérivation intéressant se présente avec le nom *solde* qui donne par conversion le verbe *solder*. À l'origine *la solde* est la rémunération du marin ou du soldat. C'est aussi, au masculin, la différence entre le crédit et le débit, dans un compte, ce qui reste à payer. Au pluriel, le dictionnaire mentionne que le nom est masculin et que le féminin est incorrect, les soldes sont les articles vendus au rabais. De l'acception du nom masculin au pluriel, s'opère un glissement de sens figuré. Le montant qui reste à payer (le solde d'un compte) devient ce qui est vendu au rabais, suivant une opération de soustraction. *Solde* offre un bel exemple de dérivation non affixale, dont on note que le lexème interfère avec l'anglais *sold* qui signifie « vendu ». Or, à l'origine l'étymon latin, *soldus*, désigne une pièce d'or, puis un sou et se retrouve dans des dérivés tels que *soudard* et *soudoyer*, à côté de *solder* et *solderie*.

On le voit, les noms *marché, commerce* et *solde* sont des noms dont la dérivation non affixale procède soit d'une métonymie (des vêtements *bon marché* ou *des vêtements pas bon marché*) soit d'une recatégorisation en genre et en nombre (*le solde* du compte, *les soldes des magasins*).

Apothéloz souligne la difficulté à restituer l'orientation de telles conversions dont l'étymologie est perdue en synchronie (2002 : 98-99) :

Le problème de l'orientation ou de la non-orientation des rapports de conversion est passablement complexe. Les faits de « perception spontanée » ou d'« intuition » (...) sont extrêmement labiles et varient d'un usager à l'autre ; il est pour cette raison très difficile de les évaluer. Dans la mesure où la morphologie synchronique vise à rendre compte au plus près du système construit par les usagers, et des savoir-faire qui en découlent, notamment en matière de création lexicale, on mesure toute la difficulté que représente la tâche de décrire et de modéliser les mécanismes de la conversion.

Un dernier exemple illustre a contrario un cas où l'orientation du mécanisme est celle de l'adjectif au nom en lui conférant une valeur figurée, c'est *vendu* : de *vendu* appliqué à un objet (adj.) à *un vendu* (N.) appliqué à un être humain, la conversion résulte d'un transfert de qualité qui se charge d'une valeur péjorative sans équivoque et d'une connotation familière.

2.2.2.2 Illustrations de la dérivation affixale : les noms féminins en -erie

En relation avec notre thématique, nous avons choisi de mettre l'accent sur l'affixe de dérivation *-erie*, étant donné sa productivité dans le domaine qui nous intéresse – *sandwicherie*, *kébaberie*, etc. –, suffixe de noms de commerces, et les mécanismes qu'il permet de mettre à jour.

L'affixe de dérivation est un morphème lexical qui, lié à la base, contribue à la création d'un nouveau lexème. En tant que morphème *lié*, l'affixe de dérivation s'oppose au morphème lexical *libre* qui constitue l'unité lexicale tout entière. C'est ainsi par exemple que *prix* ou *vente* sont des morphèmes libres autant qu'ils sont des lexèmes, tandis que l'affixe *-erie* de *papeterie* est adjoint à *papet-* (il lui est *lié*) issu lui-même de la base *pap(el)*, élément signifiant « feuille de papier ». Une *papeterie* est le lieu de la fabrication ou de la vente du *papier*. Le rapport de dérivation est déjà plus opaque qu'il ne serait avec *plomb* et *plomberie*, *sandwich* et *sandwicherie*, ou *pot* et *poterie*. Voici ce qu'écrit Apothéloz sur le sujet (2002 : 14) :

Considérons le suffixe -erie dans vitrerie. Il sert notamment à construire des mots signifiant approximativement « endroit où a lieu une certaine activité en rapport avec X », 'X' représentant l'objet désigné par le morphème lexical sur lequel le suffixe opère (ici, vitre). Ce suffixe a certes permis de construire des mots récents comme jeanserie, bliniserie, couscousserie, sandwicherie, onglerie, etc. Mais il sert surtout à structurer une partie du lexique du français en maintenant un rapport perceptible, à la fois formel et sémantique, d'une part entre vitrerie, horlogerie, marbrerie, lingerie, triperie,

cartonnerie, cidrerie, etc. (une telle série est appelée un paradigme), d'autre part entre vitre et vitrerie, horloge et horlogerie, etc. (...) Cette propriété organisatrice des affixes dérivationnels est au moins aussi importante que leur propriété créatrice stricto sensu.

Nous élargissons l'étude du suffixe *-erie* et ne le cantonnerons pas aux noms qui désignent des « lieux de vente » comme l'est *bijouterie*. Pour prolonger la discussion, interrogeons le couple *pot* et *poterie* et le rapport dérivationnel instauré par *-erie* qui se fait de façon intracatégorielle (d'un nom à un autre). Le nom *poterie* dans son usage courant est compris comme un synonyme de *pot*, soit une sorte de « récipient » pour lequel on se représente peut-être le matériau de sa composition ainsi que des fonctions distinctes. Une *poterie* est en terre cuite ou en céramique et c'est un objet décoratif, tandis que le *pot* peut être en fer, en verre, etc., et c'est objet usuel, fonctionnel. L'affixe *-erie* de *poterie* en réalité rappelle qu'une autre signification, plus rare et technique, est possible : « fabrication des objets en céramique non vitrifiée (...) ». Cette signification est d'ailleurs attestée dans l'expression *atelier de poterie* (*Le Brio*). Le même dictionnaire ajoute des expressions qui rappellent l'acception archéologique du nom *poterie* : *des poteries étrusques, grecques, persanes*. L'exemple rappelle que tous les lexèmes d'une même famille de dérivation ne sont pas d'égale fréquence et que la synonymie de deux unités reste relative, les emplois les différenciant et par là même ils contribuent à maintenir les deux formes (ici, *pot* et *poterie*). En outre, l'exemple montre que le nom d'usage ordinaire, *pot*, s'utilise et se comprend en emploi libre et simple, à l'inverse du nom *poterie* qui, un peu plus spécialisé, convient aux constructions locutionnelles. Dans cette mesure, on considèrera *atelier de poterie* comme un *lexème construit* (composé de plusieurs morphèmes qui s'additionnent pour former le sens) ou une *unité phraséologique* (où la combinatoire du sens des lexèmes simples « compose » un sens nouveau). Nous y reviendrons dans notre partie sur phraséologie. Plus largement, *Le Brio* comporte une entrée pour l'élément *-erie* qui mérite d'être citée et que voici :

-ERIE Élément de noms féminins. SYN **-ie** ; **-ade**, **-age**.

1 Il signifie « action de, qualité de (ce qu'exprime la base) » ; celle-ci est verbale (*bouderie, broderie, cajolerie, flânerie, moquerie, tromperie...*), adjectivale (*bizarrerie, brusquerie, étourderie, mesquinerie, sensiblerie, sournoiserie, vieillerie...*), ou nominale (*ânerie, camaraderie, chatterie, clownerie, gaminerie, goujaterie, vacherie*). SYN **-ise**.

2 Il indique une activité et éventuellement le lieu où elle s'exerce. La base est verbale (*braderie, brasserie, chaufferie, fonderie, garderie, penderie, rôtisserie...*) ou plus souvent nominale, désignant l'objet fourni (*droguerie, lingerie, parfumerie, sucrerie...*) SYN **-eria**.

La base nominale est aussi un nom de personne qui est agent (*dentisterie, ébénisterie*, 1

fumisterie...). On note l'allongement [1] *-et* dans *briqueterie*. REM Comparer aux noms en *-ie* formés sur des noms d'agents en *-ier, -er*, comme *bijouterie, cordonnerie, horlogerie*.

[3] Il signifie « lieu destiné à (ce qu'exprime la base nominale) ». Il apparaît par exemple dans les mots : *animalerie, gendarmerie, léproserie...*

[4] Il signifie « ensemble de (ce que désigne la base nominale) ». Il apparaît, par exemple, dans les mots : *argenterie, literie, machinerie, paysannerie, soierie, tuyauterie...* ÉTYM français *-(i)er + -ie* (ex. *chevalier > chevalerie*) considéré ensuite comme un suffixe indépendant.

L'article du *Brio* qui classe les acceptions de l'affixe *-erie* appelle quelques commentaires. En effet, l'organisation très resserrée qui articule des considérations morphologiques, lexicales, sémantiques, grammaticales et étymologiques mérite des éclaircissements. Nous retenons les deux observations suivantes : i) la première est que l'article mentionne, au sujet des affixes, des relations de synonymie (*-erie, -ie, -ade, -age*), que l'on a davantage coutume de signaler pour des morphèmes libres. ii) la deuxième observation porte sur le caractère assez général des éléments de définition qui contribuent à transformer cette dernière en un commentaire grammatical ou métalinguistique, par exemple : *action de, qualité de (ce qu'exprime la base) ». D'ailleurs, les quatre acceptions de -erie mentionnent la catégorie grammaticale supposée de la base, nom (*animalerie < animal*), adjectif (*étourderie < étourdi*) ou verbe (*garderie < garder*). La base n'est verbale que pour la deuxième acception (*braderie < brader*). De même le nom *base* est préféré à celui de *lexème* ou de *morphème lexical*, ce que l'on peut expliquer de toute façon par le principe d'économie et de lisibilité du dictionnaire, où l'on évite les termes spécialisés et trop techniques.*

Apothéloz (2002 : 50-51), expliquant ce qu'est le « sens compositionnel », souligne l'importance du lien sémantique entre la base et son dérivé. Voici ce qu'il écrit :

Le sens d'un dérivé est dit « compositionnel » s'il est prédictible à partir du sens des morphèmes qui le composent.

Il apporte d'ailleurs un exemple de dérivation à l'aide du suffixe *-erie* (*drôlerie < drôle*) :

*On considèrera par exemple que le nom *drôlerie* est [un] lexème dont le sens est compositionnel car [il] présente un parallélisme parfait entre [sa] forme (la concaténation d'un morphème lexical et d'un morphème de dérivation) et [son] sens (la combinaison des signifiés de ces deux morphèmes), de sorte qu'on peut déduire, « calculer » exactement le sens du dérivé à partir du sens des morphèmes qui le composent : « caractère de ce qui est drôle ».*

La compositionnalité du sens tient au fait que chacun de ces mots entre en rapport avec plusieurs ensembles d'autres mots de la langue (autrement dit, avec plusieurs paradigmes). Reprenons le nom drôlerie. Sa structure est [[drôle]_{Adj}-erie]_N. Il entre en rapport d'une part avec tous les noms qui, comme lui, sont dérivés d'un adjectif au moyen du suffixe -erie, qui ont donc la structure [[X]_{Adj}-erie]_N, et dont le sens de base est « caractère de ce qui est X » : bizarrerie, gaucherie, mièvrerie, niaiserie et d'autres noms semblables. Il entre en relation, d'autre part, avec tous les mots, dérivés ou non, qui comportent le morphème lexical drôle : c'est-à-dire au moins les adjectifs drôle et drôlet, et l'adjectif drôlement, mots dans lesquels le signifié « drôle » est chaque fois présent.

Apothéloz (2002 : 51) commente ces propriétés des deux morphèmes constitutifs de *drôlerie* en soulignant l'importance des deux unités pour ouvrir les deux paradigmes :

Il est essentiel de voir que c'est l'existence de ces deux paradigmes, et des relations que drôlerie entretient avec eux, qui fait que drôlerie est un mot dont la structure morphologique nous apparaît transparente ; et non pas une quelconque propriété purement interne de ce nom. Plus exactement, ce nom doit sa structure morphologique interne à l'existence de ces deux paradigmes. À ce rôle des paradigmes sur l'analysabilité morphologique du mot, nous donnons le nom d'étayage paradigmatique. L'altération de l'étayage paradigmatique d'un dérivé est l'un des facteurs de la perte de l'analysabilité de ce dérivé.

Les lignes qu'on vient de lire prennent place dans une discussion portant sur les « problèmes d'analyse » (Chapitre 4, 49-71), qui s'ouvre avec « la notion de *diagrammaticité* ». La diagrammaticité est définie (Apothéloz 2002 : 49) comme « le paramètre permettant d'évaluer la conformité d'un mot construit relativement à un type idéal ». L'auteur ajoute que « un dérivé ayant une diagrammaticité élevée se manifeste pour les usagers par une lisibilité particulière de sa structure interne » (*idem, ibidem*). Précisons que le même auteur ajoute à la compositionnalité du sens dont nous venons de parler, deux autres facteurs qui contribuent à la diagrammaticité du lexème, à savoir « la productivité des composants » (2002 : 51-52) et « la transparence formelle et la prégnance perceptive » (2002 : 52). Apothéloz ensuite interroge « les principales causes d'une baisse de la diagrammaticité » (2002 : 53-71).

Nous avons voulu vérifier ces différentes propriétés en élargissant le recueil des lexèmes en -*erie*, sans nous limiter aux noms de lieux de commerce (*cordonnerie*). On fait figurer ci-dessous les lexèmes que nous avons trouvés par ordre alphabétique. La série est très ouverte, y compris les néologismes absents du dictionnaire (*collanterie*) et les noms d'usage familier ou

vulgaire (*saloperie*). Nous mentionnons le pluriel quand il nous a semblé qu'il était au moins aussi fréquent que le singulier (*galanterie, galantries*). Quand l'appartenance au paradigme est discutable, nous recourons au point d'interrogation (le cas se présente avec *?galerie*) :

?Aciérie – agacerie (s) – ânerie(s) – animalerie – argenterie – armurerie – artillerie

Bagagerie – batellerie – batterie – bergerie – beuverie – bijouterie – billetterie – bimmeloterie – bizarrerie – blanchisserie – boiserie – bondieuserie – bonneterie – boucherie – bouderie(s) – bouffonnerie – boulangerie – bouquinerie – braderie – briqueterie – brusquerie(s) – buanderie

Cachotterie(s) – caisserie – cajolerie(s) – câlinerie(s) – camaraderie – carterie – carrosserie – cartonnerie – causerie – cavalerie – chamailleurie(s) – chapellerie – charcuterie – charpenterie – chatterie(s) – chaudronnerie – chaufferie – chemiserie – chevalerie – chiennerie – chinoiserie(s) – chocolaterie – chronométrie – cimenterie – closerie – clownerie(s) – cochonnerie(s) – collanterie – commanderie – confiserie(s) – connerie(s) – conserverie – copinerie – coterie – coutellerie – criallerie(s) – croissanterie – crème – crêperie – cuisinerie – cuistrerie(s)

Déchetterie – dentisterie – dinanderie – distillerie – donnerie – droguerie – drôlerie

Ébénisterie – ?écurie – épicerie – escroquerie – espièglerie

Fabuloserie – faïencerie – ferblanterie – filouterie(s) – flagornerie – flânerie – flatterie(s) – fonderie – ?forfanterie – forgerie – friperie – friterie – fromagerie – fruiterie – fumerie – fumisterie

Galanterie(s) – ?galerie – gaminerie(s) – ganterie – gâterie(s) – gaucherie – gendarmerie – gouaillerie – goujaterie(s) – grivèlerie

Hâblerie – horlogerie – hôtellerie – huilerie

Imagerie – imprimerie – infirmerie – ingénierie

Japonaiserie (japonerie) – jardinerie – jeanserie – jonglerie(s) –

Kébaberie

Ladrerie – laiterie – lamaserie – laverie – léproserie – ?librairie – limonaderie – lingerie – literie – loterie – loufoquerie(s)

Maçonnerie – magnanerie – maladrerie – marbrerie – maroquinerie – marqueterie – maussaderie – ménagerie – menterie(s) – menuiserie – mercerie – messagerie – mesquinerie(s) – mièvrerie(s) – minauderie – minoterie – minuterie – moquerie(s) – muflerie(s) – mutinerie

Niaiserie(s)

Oisellerie – onglerie – orangerie – orfèvrerie

Paperasserie – papeterie – parfumerie – passementerie – pâtisserie – paysannerie – pêcherie – penderie – pierreries – pingrerie – piraterie – pitrerie(s) – ?plaidoirie – plaisanterie(s) – plâtrerie – plomberie – poissonnerie – porcherie – poudrerie

Quincaillerie

Radinerie – raffinerie – raillerie(s) – retoucherie – rêverie – rosserie(s) – rôtisserie – rouerie(s)

Saloperie(s) – sandwicherie – sauterie – sauvagerie – savonnerie – scierie – sellerie – sensiblerie – soierie – solderie – songerie – sonnerie – sorcellerie – soufflerie – soulerie – sucrerie(s)

Tannerie – tapisserie – taquinerie(s) – teinturerie – tiraillerie – tonnellerie – tracasserie(s) – tricherie – triperie – tuerie – turquerie – tuyauterie

TAB. 2.3 : Liste des dérivés en -ERIE

La liste constituée, nous l'avons dit, bien que fort longue n'est pas exhaustive, pour la raison principale qu'elle a été élaborée manuellement. Elle donne cependant un aperçu de quelques disparités et phénomènes intéressants et mérite à ce titre plusieurs commentaires. En l'état, elle comporte 220 lexèmes.

Pour commencer, on observera la vitalité de l'affixe *-erie* qui se révèle à même de produire de nouveaux lexèmes et de répondre ainsi aux besoins dénommatifs de nouveaux référents, les plus connus étant les « lieux de vente » d'objets ou d'aliments de fabrication récente (en France) : *animalerie, carterie, croissanterie, jardinerie, jeanserie, kébaberie, onglerie, sandwicherie*, etc. Inversement, certains commerces sont en voie de disparition ou n'existent plus que dans les grands magasins : *chapellerie, ganterie*, etc. De même, certaines activités agricoles, artisanales ou industrielles et les lieux (de fabrication) qui leur sont associés – *bonneterie, chaudronnerie, distillerie, fonderie, forgerie, horlogerie, huilerie, laiterie, marqueterie, passementerie, pêcherie, tannerie, tapisserie, tonnellerie, raffinerie, savonnerie, vitrerie*, etc. – sont sinon en voie de disparition, au moins aujourd'hui méconnues en tant que lieu ou activité spécifique.

Parmi les dérivés de noms féminins en *-erie* que nous avons relevés figurent cinq exceptions, *aciérie, écurie, librairie, plaidoirie* et *voierie*, qui, s'ils étaient des dérivés réguliers, devraient être **aciérie, *écurerie, *livrerie, *plaiderie*, et *voierie*, où le *-e-* s'entend [œ]. *Écurie* rappelle du point de vue étymologique la forme *esquïerrie* de l'ancien français qui donnera *écuyer* et qui désignait « l'ensemble des écuyers et des pages » avant d'être un « bâtiment destiné à loger des chevaux, des ânes et des mulets ». Si l'on ajoute les morphèmes savants *hipp-* et *équi-* qui se rapportent aux chevaux (*hippique*) et à l'équitation (*équestre, équidé*), on a une idée de l'importance civilisationnelle des chevaux dans la France de l'ancien régime jusqu'au début du 20^e siècle. On pourrait faire la même observation avec les termes militaires (*armurerie, artillerie, batterie, cavalerie, commanderie*, etc.).

Au-delà de cette disparité des usages actuels et de la confirmation de l'étayage paradigmatique qui opère sur les sous-classes qui se dégagent selon les acceptions et les catégories de la base, nous relevons que la reconnaissance de la base est parfois rendue délicate. Soit que le lexème est inconnu sous cette forme, soit qu'il faille lui attribuer une signification qui sollicite l'histoire de la langue (*forfanterie, hâblerie, mercerie, sauterie*). Prenons l'exemple de *forfanterie*. Le mot lui-même est rare et l'usage lui préfère *vantardise* ou *fanfaronnade*. La segmentation suppose une base identifiable en synchronie, *?forfant-*. Ne pas reconnaître cette base entraîne

la consultation du dictionnaire qui en effet récuse l'existence de l'unité dans le paradigme général des noms en *-erie*. L'étymologie indiquée signale un étymon italien qui forme le lexème complet d'origine italienne : *furfanteria* « action malhonnête ». *Le Brio* ajoute la mention « de *furfante* coquin ». Autrement dit, la base nominale existe en italien mais n'est pas parvenue au français. Le même phénomène s'observe avec *galerie*. L'italien *galleria* vient du latin médiéval *galeria* qui désignait un « porche d'église ». Là non plus, il n'y a pas de segmentation en deux morphèmes et *galerie* échappe au paradigme des noms en *-erie*. Il en va de même avec *buanderie*, *ménagerie*, *passenterie* et *rouerie*, pour lesquels le dictionnaire indique respectivement les étymons suivants : *buée* (> *buanderie*), *ménage* (> *ménagerie*), *passement* (*tissu de fils mêlés (d'or, d'argent, de soie)*), de *passer* (> *passenterie*), *roué* (« débauché » > *rouerie*, « action pleine de ruse et de vice »). Observons que, en synchronie, il n'est pas possible d'établir un lien de sens entre *ménage* dans son acception commune de « vie commune, foyer » et *ménagerie* qui désigne un « ensemble d'animaux ». Il faut faire un détour par la diachronie : *ménagerie* désignait autrefois le « lieu où étaient rassemblés les animaux d'une ferme ». Les dérivés ainsi construits relèvent d'un phénomène d'« orphelinisation », au cours duquel le lexème construit perd le sens de sa base (Apothéloz 2002 : 65).

Il en va différemment avec *hâblerie* (< *hâbleur*), *mercerie* (< *merc-*, dont nous avons déjà parlé) et *sauterie* (< *sauter*). Ce dernier exemple de *sauterie* offre le cas intéressant d'un lexème dont on connaît bien la base verbale (*sauter*) mais qu'on a du mal à définir. Qu'est-ce qu'une (*petite*) *sauterie* aujourd'hui ? Le mot ne garde son sens de « réunion dansante d'un caractère simple et intime » que pour des locuteurs d'un certain âge. Ces exemples – auxquels on aurait pu ajouter *bimbeloterie* < *bimbelot*, *bibelot* – illustrent la baisse de la diagrammaticité et incitent à opérer des segmentations qui ne soient pas mécaniques mais réfléchies et, surtout, vérifiées. Le mécanisme est le contraire dans *grivèlerie* où peu de locuteurs reconnaissent le verbe *griveler* et son sens de « voler (*escroquer*), « par allusion aux pillages des grives dans les vignes ». La base verbale est attestée mais elle est archaïque.

Cette banque de données lexicales des noms en *-erie* nous donne en outre l'occasion d'évoquer la question de la distribution complémentaire de certaines allomorphes dérivationnelles. Les allomorphes « à consonne latente » (Apothéloz 2002 : 35) sont représentés dans notre recueil :

- *Bois* > *boiserie*
- *Chinois* > *chinoiserie*
- *Ciment* > *cimenterie*
- *Croissant* > *croissanterie*
- *Fruit* > *fruiterie*

- *Galant* > *galanterie*
- *Gant* > *ganterie*
- *Lit* > *literie*
- *Niais* > *niaiserie*
- *Lot* > *loterie*
- *Plomb* > *plomberie*

Une exception notable est celle de *fer-blanc* qui donne *ferblanterie* qui modifie la consonne latente, -c, et la remplace par un -t-.

L'alternance entre une voyelle nasale et une voyelle orale suivie de la consonne dénasalisée (n) est également attestée :

- *Bouffon* > *bouffonnerie*
- *Chaudron* > *chaudronnerie*
- *Chien* > *chiennerie*
- *Gamin* > *gaminerie*
- *Maçon* > *maçonnerie*
- *Maroquin* > *maroquinerie*
- *Mesquin* > *mesquinerie*
- *Paysan* > *paysannerie*
- *Radin* > *radinerie*
- *Taquin* > *taquinerie*

Nous donnerons un troisième exemple d'alternance allomorphique régulière, celle qui réalise ou non le yod [-j-] dans l'opposition -ier [-je], -ière / -erie. Par exemple :

- *Argentier* > *argenterie*
- *Armurier* > *armurerie*
- *Bijoutier* > *bijouterie*
- *Cachottier* > *cachotterie(s)*
- *Carrossier* > *carrosserie*
- *Cavalier* > *cavalerie*
- *Charcutier* > *charcuterie*
- *Charpentier* > *charpenterie*
- *Chaudronnier* > *chaudronnerie*
- *Chevalier* > *chevalerie*
- *Chocolatier* > *chocolaterie*
- *Cordonnier* > *cordonnerie*

- *Crémier* > *crèmerie*
- *Épicier* > *épicerie*
- *Limonadier* > *limonaderie*
- *Menuisier* > *menuiserie*
- *Minotier* > *minoterie*
- *Poissonnier* > *poissonnerie*
- *Sorcier* > *sorcellerie*
- *Tapissier* > *tapisserie*
- *Teinturier* > *teinturerie*
- *Vannier* > *vannerie*
- *Verrier* > *verrerie*

Signalons également l'alternance *-eau/ -ell-* dont le paradigme d'allomorphes peut s'augmenter du nom de l'agent en *-elier* :

- *Bateau* > *batelier* > *batellerie*
- *Oiseau* > *oiselier* > *oisellerie*
- *Chapeau* > *chapelier* > *chapellerie*
- *Couteau* > *coutelier* > *coutellerie*

Apothéloz (2002 : 30) établit en ces termes la règle d'alternance allomorphique que nous venons d'illustrer :

Les allomorphies peuvent être décrites au moyen d'une seule règle, spécifiant par exemple que tout morphème lexical se terminant par la séquence [-o] est susceptible d'avoir un allomorphe en [-œl-] quand il subit une dérivation impliquant un suffixe commençant par une voyelle.

Enfin n'est présente qu'une fois l'alternance *-ir/ -iss-*, où l'on reconnaît l'alternance de flexion des verbes à deux bases du 2^e groupe de la conjugaison (du type *réfléchir* > *réfléchissons*) :

- *Blanchir* > *blanchisserie*

On y ajoutera les dérivations irrégulières, à partir de verbes en *-re* :

- *Battre* > *batterie*
- *Confire* > *confiserie*
- *Fondre* > *fonderie*
- *Pendre* > *penderie*
- *Teindre* > [*teinture* > *teinturier* >] *teinturerie*

Dans notre série, les bases verbales les plus nombreuses et les plus régulières sont celles des verbes en *-er*, *taquiner* > *taquinerie(s)*, *tricher* > *tricherie*, *tracasser* > *tracasserie(s)*, etc., ce que répertorie le tableau ci-dessous. À cet égard, on peut souligner le néologisme entendu à la radio de *donnerie*, fait sur *donner* et inspiré explicitement par *braderie* (< *brader*).

L'exemple de *tricher* – *tricherie* nous invite à introduire le nom d'agent *tricheur*, qui ouvre un paradigme d'allomorphies dont les séries sont parfois lacunaires :

- *Commander* > *commandeur* > *commanderie*
- *Flagorner* > *flagorneur* > *flagornerie*
- *Flâner* > *flâneur* > *flânerie*
- Ø > *hâbleur* > *hâblerie*

Pour conclure cet aperçu sur les phénomènes morphologiques de la dérivation en *-erie*, on peut remarquer enfin la formation de *bondieuserie(s)*. Le *-z-* intervocalique, peut-être inspiré du même phonème dans *banlieusard* (*banlieue*), permet au plan phonologique du signifiant de résoudre le hiatus vocalique, mais en outre il peut s'interpréter comme un signifié de pluriel, le nom formé ayant le sens d'un nom collectif renvoyant aux images pieuses, chapelets et autres objets symboles de piété. En l'occurrence, le *-z-* du mot construit n'affaiblit évidemment pas la diagrammaticité de la dérivation (Apothéloz 2002 : 67).

Au-delà de sa morphologie, *bondieuserie(s)* fait également partie des dérivés obtenus à partir de la conversion d'un nom propre, au même titre que :

- Chine > Chinois, chinois > *chinoiserie(s)*
- Japon > Japonais, japonais > *japonaiserie(s)*
- Turquie > Turc, Turque, turque > *turquerie(s)*

Notons la présence dans la liste de deux noms propres qui sont restés tels, *Fabuloserie* (un lieu d'art brut parisien) et *Cuisinerie* (un nom de restaurant attesté plusieurs fois).

Enfin, nous est parue très intéressante la sous-classe des noms de « comportement » en *-erie*, qui s'emploient facilement au pluriel et dont certains sont passibles d'un jugement de familiarité. Ils sont issus d'une base adjectivale :

- *Brusque* > *brusquerie(s)*
- *Goujat* > *goujaterie(s)*
- *Loufoque* > *loufoquerie(s)*
- *Mesquin* > *mesquinerie(s)*
- *Mièvre* > *mièvrerie(s)*
- *Mufle* > *muflerie(s)*

- *Rosse* > *rosserie(s)*

Verbale :

- *Bouder* > *bouderie(s)*
- *Cajoler* > *cajolerie(s)*
- *Câliner* > *câlinerie(s)*
- *Chamailler* > *chamaillerie(s)*
- *Criailler* > *criaillerie(s)*
- *Flatter* > *flatterie(s)*
- *Minauder* > *minauderie(s)*
- *Moquer* > *moquerie(s)*
- *Plaisanter* > *plaisanterie(s)*
- *Tirailler* > *tiraillerie*

Ou nominale :

- *Âne* > *ânerie(s)*
- *Bouffon* > *bouffonnerie(s)*
- *Pitre* > *pitrierie(s)*

Mais quelles sont les bases de *chatterie(s)* et *menterie(s)* ? La base de *chatterie(s)* est le féminin de *chat* et l'on remarque au passage la parenté de la dérivation avec celles de *cochonnerie(s)*, *ânerie(s)*, *vacherie(s)*, et *chiennerie*, qui viennent aussi de noms d'animaux dont les humains empruntent le « comportement » supposé. Quant à *menterie(s)* dont l'emploi est aujourd'hui archaïque et quasi figé (*tout ça ce n'est que des menteries*, Zola), il vient de *mentir*, selon un parcours plus analogique que strictement morphologique. Ce serait un contresens d'ajouter à la série le nom *chevalerie* qui reste au singulier et dont le dérivé à valeur de comportement serait l'adjectif *chevaleresque*.

Contrairement à ce qu'indique le dictionnaire, nous avons privilégié le pluriel. Il faut sans doute nuancer et rapporter ces noms à des emplois locutionnels, *faire des cajoleries*, *dire des âneries* ou *fatiguer son entourage avec des criailleries*. Le pluriel n'est pas obligatoire avec *ânerie* (*dire une ânerie*) mais il l'est avec *criailleries* et rappelle celui de *bêtises* qui par différence avec *bêtise* au singulier désigne l'acte comportemental réitéré et non pas le trait psychologique. L'entrée *criaillerie* du *Brio* est au singulier mais mentionne que le nom s'emploie surtout au pluriel et en donne une définition qui motive cet emploi (nous soulignons) : « plainte *répétée* sur des sujets anodins ». Le nom analogue donné est au pluriel : *Jérémiaades*, ainsi que l'exemple : *j'en ai assez de ces criailleries*.

En guise de synthèse, il nous a paru utile de disposer la liste des noms dérivés en *-erie* en un tableau à double entrée qui croise le signifié de l'acception avec la catégorie de la base. Dans ce but, nous nous sommes appuyée sur les entrées du *Brio* que nous avons précisées pour l'acception 3. Cette dernière – « lieu destiné à » – spécifie dans le tableau les différentes fonctions possibles du lieu (fabrication, vente, abri, etc.). Signalons que nous avons hésité sur la place de certains lexèmes. Par exemple, *poissonnerie*, selon que nous partons de la base *poisson* ou *poissonn(i)er*, caractérise une dérivation à partir de l'objet fourni, de l'agent ou du lieu de vente. Nous avons choisi cette dernière option. Inversement, *épicerie* illustre la dérivation à partir de l'objet (*épices*) et *charcuterie* à partir de l'agent (*charcutier*). En toute logique, il aurait fallu renseigner plusieurs fois le même lexème, c'est-à-dire placer *poissonnerie*, *épicerie*, *charcuterie* dans les trois cases de dérivation possibles. C'est ainsi que nous avons placé *orfèvrerie* dans deux cases, l'agent et « l'ensemble de (les ouvrages de l'orfèvre) ». À cet égard, le nom *librairie* laisse moins de doute : la base *libraire* qui renvoie au nom d'agent est accessible tandis que l'élément *livr-* (< une culture *livresque*) l'est moins en raison de la variation consonantique b/v, *libr-*.

		Nom	Adjectif	Verbe
1.	« Action de »	Ânerie(s), chatterie(s)	Soûlerie	Agacerie (s), beuverie, bouderie, braderie, broderie, cajolerie(s), escroquerie(s), flânerie, flagornerie(s), flatterie(s), grivèlerie, jonglerie, moquerie(s), minuterie, mutinerie, plaidoirie, plaisanterie(s), raillerie(s), retoucherie, taquinerie(s), tirailerie, tracasserie(s)
	« Qualité de »	Gouaillerie, hâblerie	Bizarrerie, brusquerie, cachotterie(s), closerie, connerie(s), cuistrerie(s), drôlerie, espièglerie, fabuloserie, hâblerie, loufoquerie(s), mièvrerie(s), niaiserie(s), pingrerie, radinerie, rosserie(s),	

			vacherie(s), vieilleserie(s)	
2.	« Activité »	Imagerie		Blanchisserie, causerie, distillerie, forgerie, tannerie, tapisserie
	« Lieu où s'exerce l'activité »	Aciérie, bimbeloterie, briqueterie		Chaufferie, commanderie, imprimerie, laverie, penderie, plâtrerie, tannerie
	« Base nominale désignant l'objet fourni »	Billetterie, bonneterie, droguerie, épicerie, laiterie, loterie, paperasserie		
	« Base nominale : un nom d'agent »	Fumisterie, bijouterie, boulangerie, cachotterie(s), charcuterie, cordonnerie, ingénierie, librairie, maçonnerie, minoterie, orfèvrerie		
3.	« Lieu destiné à »			
	Lieu de fabrication	Caisserie, faïencerie, fromagerie, savonnerie, sellerie, triperie		Rôtisserie
	Lieu d'élevage ou abri	Bergerie, magnanerie, ménagerie, porcherie		
	Lieu de vente	Animalerie, armurerie, bagagerie, chapellerie, chemiserie, collanerie, friterie, jeanserie, kébaberie, pâtisserie, poissonnerie, sandwicherie		
	Lieu de soins	Infirmerie, léproserie, maladrerie		
	Lieu de culte	Lamaserie		
	Lieu de service	Blanchisserie, gendarmerie, hôtellerie		
4.	« Ensemble de »	Argenterie, artillerie, boiserie, charpenterie, chevalerie, confiserie, coutellerie, lingerie, literie, orfèvrerie, paysannerie,	Viennoiserie(s)	

		tonnellerie, tuyauterie, vannerie, vitrerie, voierie		
--	--	---	--	--

TAB. 2.4 : Classement de dérivés en *-erie* d'après l'acception du suffixe et la catégorie grammaticale de leur base

Dans le tableau qu'on vient de parcourir, tous les lexèmes ne sont pas répertoriés. Certains ont l'objet de développements antérieurs, par exemple *solderie*.

Avant de clore cette sous-partie sur la dérivation des noms en *-erie*, il faut signaler que le mode de travail que nous avons adopté (liste, acceptions, classement et discussion) relève d'une conception que l'on peut qualifier d'un modèle applicationniste (des *structures* en langue à leur interprétation et, hors contexte, à la mémorisation des formes qui en sont issues) et dont existent déjà en didactique quelques illustrations. Citons tout d'abord le volume de J. Picoche (1993) intitulé *Didactique du vocabulaire français*. L'originalité de l'ouvrage tient peut-être au « micro-dictionnaire » qui occupe les cinquante dernières pages et qui annonce celui que l'auteur réalisera un peu plus tard en collaboration avec J.-C. Rolland (2002, *Dictionnaire du français usuel*) et qui privilégie les explications sémantiques (les rôles actantiels) et syntaxiques (les formes d'énoncés les plus courants). D'ailleurs, les activités et corrigés qui précèdent ce micro-dictionnaire y préparent largement, étant donné l'importance accordée à la polysémie et aux relations sémantiques. Citons également un ouvrage très novateur en matière de didactique de l'orthographe où la morphologie lexicale occupe une large place. Le manuel s'inspire des travaux de N. Catach et il est écrit par deux membres de son équipe, D. Duprez et M. Gey (1988) : *Écrire sans fautes, niveau 2*. Le manuel recourt souvent à des tableaux de dérivation, signalant par exemple l'existence d'une consonne muette qu'il faut retrouver dans le dérivé (*accroc* > *accrocher*, *porc* > *porcherie*, p. 41). Enfin, dans le droit fil du *Brio* et très centré sur les activités de segmentation et de définition ainsi que sur le raisonnement à tenir sur un mot construit, citons le manuel d'activités en vocabulaire publié par des enseignants de Suisse romande (2004, 2005, 2006) : 7^e, 8^e et 9^e *Activités en vocabulaire*. C'est le niveau de la 8^e (qui correspond au niveau 5^e et 4^e des classes du collège français) qui est principalement consacré à la dérivation.

2.2.2.3 Deuxième illustration de dérivation affixale : le préfixe RE-

Contrairement aux suffixes qui peuvent être flexionnels (*vendrai*, *vendais*, *vendu*, *enrichir*, etc.), le préfixe est toujours lexical. Avant d'en venir au préfixe *RE-*, nous voudrions illustrer l'existence de morphèmes discontinus qui constituent une dérivation dite parasynthétique dont

l'unité lexicale procède d'une « annexion synchrone » à la base d'un préfixe et d'un suffixe (flexionnel) :

- *Enrichir* → en-rich-ir
- *Rembourser* → rem-bours-er
- *Encaisser* → en-caiss-er
- *Échanger* → é-chang-er

La segmentation de *rembourser* soulève éventuellement le problème du préfixe : est-il composé d'un (*rem-*) ou deux morphèmes (*r-*, *em-*) ? La base nominale, elle, ne pose pas de problème : il s'agit de *bours-*. Rappelons que pour segmenter et identifier les morphèmes, Apothéloz propose d'appliquer trois principes (Apothéloz 2002 : 23-24) :

- i) L'identification du même morphème dans plusieurs lexèmes,
- ii) La compositionnalité du sens,
- iii) Le caractère non décomposable des morphèmes.

La question que nous posons sur le préfixe de *rembourser* est justifiée par le troisième principe. Théoriquement *re-* et *em-* constituent deux unités préfixales et non une seule (*re-donner* et *em-brasser*). Mais considérer qu'il y a un préfixe *re-* suppose-t-il nécessairement l'existence d'un lexème **embourser*, sur le modèle de *renfermer* et *enfermer* et que *refermer* existe ? Le *Brio* définit *rembourser* ainsi : « rendre à quelqu'un (la somme qu'il a déboursée) ». Mais surtout, il décompose la formation du verbe en RE- + EN- + -BOURS-. Les questions soulevées par la construction de *rembourser* nous conduisent à l'analyse du préfixe *-RE*, ce que nous allons tenter maintenant, à l'aide du *Brio* et d'un article d'Apothéloz (« *RE-* et les différentes manifestations de l'itérativité », 2005, 48-71).

Auparavant, pour fixer l'étude, voici quelques exemples d'emplois sur lesquels nous pouvons interroger la valeur sémantique du préfixe :

- *Racheter une voiture*
- *Rallonger (raccourcir) un pantalon (le faire retoucher)*
- *Rapporter une marchandise*
- *Réapprovisionner les rayons*
- *Réassortir la collection (de vêtements)*
- *Recalculer une facture*
- *Receler des trésors*
- *Redescendre à la réserve*
- *Refaire la vitrine*
- *Refermer le paquet*

- *Relouer la maison de l'année dernière*
- *Remballer (réemballer) la marchandise (après le marché)*
- *Rembourser un client (un achat, un billet de train)*
- *?Rencaisser un achat (réencaisser)*
- *Rendre (rapporter) une marchandise qui ne convient pas*
- *Renverser son café sur sa feuille*
- *Repasser à la caisse*
- *?Repayer son parking*
- *Reprendre un café*
- *Ressortir les tables de la terrasse (d'une brasserie)*
- *Retourner tout le magasin pour retrouver quelque chose (remettre la main sur)*
- *Revendre sa voiture*
- *Revenir de la réserve du magasin (des courses, de la faculté)*
- *Rouvrir*

On peut utilement compléter cette série de verbes par les noms correspondants, quand ils existent : *revente, rachat, reprise, repassage, remboursement, rallonge*, pour constater que les noms dérivés soit i) ne sont pas toujours disponibles (**relocation*) ; soit ii) ont un sens plus étroit que celui du le verbe (*repassage*) ; iii) ne correspond pas du tout à l'acception du verbe (*la reprise économique après une période de récession, la reprise d'un match interrompu ; une rallonge budgétaire, électrique*), voire iv) est un homonyme (*la reprise des chaussettes < reprendre, et non reprendre ; la remise < remiser, et non remettre*). Le lexème dont nous discutons l'existence (*rencaisser, réencaisser ?*) est un verbe au sujet duquel on comprend intuitivement ce qu'il veut dire (recommencer un encaissement pour une raison x) mais dont on rejette l'existence dans le lexique. Il en va de même avec *repayer*. L'expérience est commune. Quant au lexème *rendre*, on aura reconnu un morphème libre et unique, *rendre*, qui ne se laisse pas segmenter (**re-endre*). *Rendre* est formé d'un seul morphème lexical, contrairement à *rapporter* dont la diagrammaticité est peu discutable (*porter, apporter, reporter, emporter*). La compositionnalité du sens de *rendre* n'est pas perceptible étant donné la « monomorphémie » du verbe. Dans d'autres cas, c'est la base qui est inaccessible en synchronie : le dérivé est alors orphelin de sa base. C'est le cas bien connu de *décélérer*, mais que dire de *retourner, renverser, rembourser* ou *remballer* ? Les bases nominales de ces verbes, *-tour-*, *-envers-*, *-bourse-* et *-balle-*, sont plus ou moins difficiles à utiliser pour calculer le sens du dérivé. Par exemple, le nom *bourse* dans son acception de « petit sac arrondi destiné à contenir des pièces de monnaie » est tombé en désuétude. De même, le nom *balle* est rare

dans son acception de « gros paquet de marchandises (*une balle de coton*) ». Le cas de *tour* pour interpréter *retourner le magasin* qui a le sens de « tourner en sens contraire, à l'envers ; mettre sens dessus dessous ; chambouler », est au contraire tellement polysémique qu'il en devient abstrait ; la valeur figurée du verbe *retourner* appliqué à un magasin, s'impose.

Apothéloz (2005 : 48) postule « une conception unitaire du préfixe *RE-* en dépit des multiples effets de sens qu'il produit dans le lexique ». Le sens unitaire est la valeur itérative du préfixe, qui peut se gloser par « à nouveau V » (par exemple, *reprendre un café* : « prendre à nouveau un café »). L'itération porte sur le procès (« à nouveau, A Verbe base X ») ; sur l'événement, indépendamment de son agent (« à nouveau, il y a le fait de Verbe base X ») ; sur l'activité (« à nouveau le fait de Verbe base »). Apothéloz donne l'exemple du verbe *recalculer* (2005 : 53) :

- (a) Il a calculé et recalculé plusieurs fois ce que ce voyage allait lui coûter (itération du procès)
- (b) Tu t'es trompé ! Passe-moi la machine, je vais recalculer le total (itération de l'événement)
- (c) La calculette est réparée, elle recalcule (itération de l'activité).

En (a), toute « la scène actantielle » est répétée, alors qu'elle ne l'est que partiellement en (b) et (c). On peut également gloser le sens itératif à l'aide de *recommencer à + V*. À ces effets de sens itératif, Apothéloz ajoute « une interprétation annulative », qui n'exclut pas complètement la valeur itérative (2005 : 54). Glosant le sens annulatif de *redescendre*, Apothéloz (2005 : 53) propose les deux interprétations :

- « À nouveau, A descend »
- « A descend dans le but d'être à nouveau au lieu où il se trouvait auparavant »

Et il ajoute (*idem, ibidem*) :

*Le foncteur RE- prend pour argument dans [l'interprétation annulative] un paramètre [qui est] la propriété consistant, pour l'agent de la descente, à se trouver au lieu-cible de son déplacement. Il s'agit donc de l'état résultatif associé au verbe base (descendre).
[...]*

Sur la possibilité d'une double interprétation, voici ce qu'écrit l'auteur (2005 : 54) :

On a peut-être là une indication sur le rapport inférentiel, pragmatique, qu'il peut y avoir entre les effets de sens reçus comme itératifs et les effets de sens reçus comme annulatifs.

De fait, *redescendre à la réserve* c'est « y aller de nouveau » (valeur itérative) mais c'est aussi « atteindre un lieu-cible » (qui est *en bas*) et ainsi « annuler » une localisation antérieure (être *en haut*). De même, *ressortir les tables de la terrasse* c'est « recommencer l'activité

saisonnaire qui consiste à *sortir* les tables » et c'est également « annuler » l'état antérieur des tables qui avaient été mises à l'abri pendant l'hiver, c'est-à-dire « rentrées ».

Reprenons deux de nos exemples à l'aide de ces éclaircissements sémantiques.

- ⇒ *Réapprovisionner les rayons* : le procès d'*approvisionner* les rayons est recommencé, il est nouveau réalisé par l'agent, sujet du verbe. La valeur itérative portant sur le procès est ainsi validée.
- ⇒ *Refermer le paquet* : la valeur annulative portant sur un objet *ouvert* que l'on referme *sur* ici dominer ; sans toutefois que la valeur itérative soit complètement absente : un paquet ouvert présuppose qu'il ait été préalablement fermé. Donc on le ferme à *nouveau*.

Apothéloz (2005 : 59-61) met l'accent sur la relation d'antonymie qu'il faut associer à la valeur annulative du préfixe *RE-* et rappelle l'antonymie « directionnelle » définie par Lyons (1977, du type *aller* et *venir*). L'auteur remarque qu'un certain nombre de « construits en *RE-* à valeur annulative entrent comme terme dans un couple d'antonymes » (Apothéloz 2005 : 59). Et il cite les exemples suivants : *monter / redescendre, entrer / ressortir, éteindre / rallumer, arriver / repartir, perdre / retrouver, disparaître / réapparaître*, etc. Les mêmes verbes entrent dans une relation d'antonymie « simple » : *monter / descendre, entrer / sortir, éteindre / allumer, arriver / partir, perdre / trouver, disparaître / apparaître*. Or, contrairement à *DÉ-* (*faire / défaire*), le préfixe *RE-* n'a pas de valeur « négative » et il n'est un préfixe d'antonyme qu'indirectement (*faire / défaire*) ; c'est ainsi que « *rallumer* dans sa valeur annulative n'est pas un antonyme d'*allumer*, mais d'*éteindre* » (Apothéloz 2005 : 60).

Cette dernière propriété nous intéresse d'autant plus qu'elle s'applique aux verbes *acheter* et *vendre*, qui constituent le couple d'antonymes lexicaux primaires auxquels il faut ajouter *racheter* et *revendre*. Ces deux verbes construits d'une part ne sont pas synonymes d'*acheter* et *vendre* ; d'autre part, constituent de nouveaux antonymes pour ces derniers :

- *Acheter / vendre – acheter / revendre*
- *Vendre / acheter – vendre / racheter*

Comme le sont par exemple, toujours sur le mode de l'antonymie directionnelle, *perdre, trouver* et *retrouver*. Ainsi que l'indique Apothéloz (2005 : 60-61) :

Chacun des couples satisfait bien à la définition de l'antonymie directionnelle : on est en présence de deux prédicats verbaux dénotant des procès de type « changement d'état », l'un des termes pouvant être schématisé par la formule $E_i \rightarrow E_j$ (transformation de l'état E_i en l'état E_j), l'autre par la formule $E_j \rightarrow E_i$. L'opposition de directionnalité réside

précisément dans cette idée de réversibilité d'un processus transformateur (qui n'est pas obligatoirement à référence spatiale). [...]

On pourrait considérer qu'il existe deux types d'antonymie directionnelle. Le premier consiste en une opposition purement spatiale [acheter / vendre]. Les termes liés par cette opposition le sont seulement en vertu de leur signifié (qu'on peut décrire, rappelons-le, comme une transformation). Il n'y a à proprement parler ici aucune valeur annulatrice.

Le second type d'antonymie directionnelle est une conséquence de la valeur annulatrice associée à certains dérivés en RE-. Ceux-ci présentent en effet la particularité de présupposer l'accomplissement préalable d'un procès spécifique. Plus exactement, leur emploi en discours revient à valider, dans l'univers du discours, une information qu'on peut formuler analytiquement comme suit : « Un procès transformateur a eu lieu, qui est directionnellement inverse de celui dénoté par le verbe base ».

C'est ainsi que tout emploi de revendre annulatif présuppose validée, dans l'univers du discours, l'information « un procès transformateur a eu lieu, qui est directionnellement inverse de celui dénoté par le verbe vendre » (i.e. celui que lexicalise le verbe acheter). [...] Ce genre de présupposition fait donc des dérivés en RE- annulatifs des lexèmes intrinsèquement anaphoriques. Pour cette raison, on [les appellera] des antonymes discursifs.

L'opposition dans les antonymes directionnels lexicaux est en quelque sorte atemporelle. En revanche, dans les antonymes directionnels discursifs, elle implique nécessairement une certaine temporalité. C'est que les antonymes discursifs en RE- engendre une représentation sémantique consistant en un véritable scénario d'événements.

Apothéloz précise (2005 : 61) que la glose ne vaut que pour les dérivés qui ont un antonyme lexicalisé et cite les verbes *raccompagner* et *reconduire* comme items qui en sont dépourvus, et qui donc échappent à cette règle. Sont concernés dans notre série les verbes *repasser*, *repayer*, *retoucher*, *rapporter*, *réapprovisionner*, *réassortir*, *renverser*, etc. dont la base ne dispose pas d'antonyme lexical. On observe que le phénomène est complexe. En effet, par exemple la base de *renverser* suppose un couple d'antonymes lexicaux, *envers* et *endroit*. Mais des considérations qu'on qualifiera de référentielles ou d'onomasiologiques bloquent l'antonymie de *renverser*. On *renverse* son café mais on ne le « remet pas à l'endroit » !

Reprenons maintenant quelques-uns de nos exemples à la lumière de ces analyses, en empruntant le mode de classement d'Apothéloz (2005 : 62). Les tableaux suivants enregistrent les antonymes en deux classements distincts, à partir du critère annulatif selon qu'il est ou n'est pas disponible.

Dans le premier tableau qui illustre le dédoublement de l'antonymie, la première colonne recense les antonymes directionnels lexicaux (*acheter / vendre ; ouvrir / fermer*) tandis que la seconde présente les couples d'antonymes établis à partir du sens annulatif :

Série des antonymes lexicaux	Sens annulatif des antonymes
<i>Monter /descendre</i>	<i>Monter /redescendre</i>
<i>Descendre /monter</i>	<i>Descendre /remonter</i>
<i>Acheter /vendre</i>	<i>Acheter /revendre</i>
<i>Vendre /acheter</i>	<i>Vendre /racheter</i>
<i>Ouvrir /fermer</i>	<i>Ouvrir /refermer</i>
<i>Fermer /ouvrir</i>	<i>Fermer /rouvrir</i>
<i>Aller /venir</i>	<i>Aller /revenir</i>
<i>Entrer /sortir</i>	<i>Entrer /ressortir</i>

TAB. 2.5 : double série lexicale des antonymes directionnels

L'antonymie directionnelle est qualifiée de « discursive » quand elle implique la deuxième série de lexèmes, en raison du fonctionnement anaphorique de l'unité formée avec RE-. Mais certains de ces antonymes discursifs ne sont pas disponibles, ce que signalent les parenthèses de la troisième colonne dans le tableau ci-dessous :

Antonymes lexicaux	Antonymes discursifs	Pas de valeur annulative (Valeur itérative)
<i>Monter /descendre</i>	<i>Monter /redescendre</i>	
<i>Descendre /monter</i>	<i>Descendre /remonter</i>	
<i>Acheter /vendre</i>	<i>Acheter /revendre</i>	
<i>Vendre /acheter</i>	<i>Vendre /racheter</i>	
<i>Ouvrir /fermer</i>	<i>Ouvrir /refermer</i>	
<i>Fermer /ouvrir</i>	<i>Fermer /rouvrir</i>	
<i>Lever /baisser</i>	<i>Lever /rebaisser</i>	
<i>Baisser /lever</i>	<i>Baisser /relever</i>	
<i>Aller /venir</i>	<i>Aller /revenir</i>	<i>(Re-aller)</i>
<i>Entrer /sortir</i>	<i>Entrer /ressortir</i>	
<i>Défaire /faire</i>	<i>Défaire /refaire</i>	<i>(Redéfaire)</i>

<i>Perdre /trouver</i>	<i>Perdre /retrouver</i>	<i>(Reperdre)</i>
------------------------	--------------------------	-------------------

TAB. 2.6 : Sens annulatif et sens itératif

Pour illustrer une nouvelle fois la complexité des phénomènes, observons le couple d'antonymes directionnels *aller* et *venir*, auxquels s'adjoint l'antonyme discursif *revenir*. On constate que le lexème *re-aller* comme antonyme directionnel n'est pas disponible, contrairement à *revenir*. N'est pour l'instant disponible que la valeur itérative de *re-aller*, et encore dans un usage « non standard » (*je re-vais chez le cordonnier*). La forme dont il faudrait user est un autre verbe en RE-, *retourner* (*je retourne chez le cordonnier* [alors que j'en viens], *j'ai oublié de lui laisser ta paire de bottes*). On observe un phénomène comparable avec les antonymes directionnels *arriver* et *partir* : *repartir* existe avec la valeur annulative, tandis que *re-arriver* non, son emploi non standard correspondrait plutôt à l'interprétation itérative de « réussir à nouveau quelque chose qu'on n'arrivait plus à faire (cuisiner, marcher, conduire) ». Autrement dit, le verbe serait alors un auxiliaire d'aspect et non plus un verbe plein (lexical) : *arriver à faire quelque chose*.

Pour conclure cet examen du préfixe verbal RE-, nous voudrions reprendre le couple d'antonyme *baisser / lever*, auxquels Apothéoz (2005 : 62) reconnaît les deux antonymes discursifs *relever* et *rebaisser*, dont la valeur directionnelle accompagne l'annulation de l'état antérieur présupposé (*levé, abaissé*). Mais qu'en est-il du verbe *rabaisser* ? Doit-on considérer que *rebaisser* et *rabaisser* sont des doublons ? Ou bien que *rabaisser* est une forme autonome et dépourvue d'antonyme ? L'acception morale du verbe *rabaisser* (« rabaisser quelqu'un, lui faire honte ») pour être perçue nécessite de recourir aux arguments du verbe et de considérer que l'opposition sémantique quelque chose vs quelqu'un est ici pertinente : *on rebaisse le store du magasin* mais *on rabaisse son cousin*.

2.2.2.4 Quelques illustrations de créativité lexicale : mots-valises, troncation, etc.

Rappelons tout d'abord que les affixes de dérivation ne sont pas réguliers comme le sont les affixes de flexion. Par exemple c'est le nom *liquidation* qui est dérivé du verbe *liquider* et non pas **liquidage* (contrairement à *vider > vidage*). De ce point de vue l'affixe de dérivation a un fonctionnement différent de l'affixe de flexion. *Liquider* se conjugue régulièrement mais *liquidage* n'existe pas. Si l'affixation lexicale n'est pas un phénomène de construction régulier, la création lexicale fait appel à d'autres règles de formation. Nous en illustrons brièvement

quelques-unes ici, la composition, l'acronymie, la troncation, le mot-valise et nous terminerons avec des exemples de néologismes et d'emprunts à l'anglais.

Dans la composition, deux morphèmes libres sont associés pour former un lexème composé. C'est le cas des noms *arrière-boutique*, *centre-ville*, *code-barres*, *centre commercial* ou *bon de livraison*. On retrouve cependant des cas de morphèmes liés, comme dans *médiathèque* et *ludothèque*, qui ajoutent le suffixe *-thèque* aux bases savantes mais identifiables *média-* et *ludo-*.

L'acronymie est dérivée de la siglaison. Le sigle est la succession des initiales d'un mot composé et le sigle s'écrit en majuscules. Par exemple, les *PGC* sont des Produits de Grande Consommation. L'acronymie resyllabe la suite d'initiales. Deux exemples parmi les plus connus sont ONU et SIDA. Dans ces deux cas, l'article termine la procédure (l'ONU) ainsi que la graphie en minuscules (le sida). Notre thématique offre deux exemples d'acronymes, *ZAC* (ou Zone d'Activités Commerciales) et *IKÉA*. Pour ce dernier, il faut recourir à Wikipédia pour connaître la valeur des initiales. En l'occurrence, cette « entreprise suédoise de vente au détail de mobilier et objets de décorations » est ainsi nommée en souvenir du nom de son fondateur (Ingvar Kamprad), du nom de la ferme de ses parents (Elmtaryd) et du nom de son village (Agunnaryd). La valeur des initiales est évidemment oubliée, ne laissant qu'un nom d'enseigne devenue mondialement connue, au point de s'intégrer au vocabulaire et de signifier un style de décoration (*il est meublé en ikéa*) ou bien de désigner une difficulté à monter un meuble (*c'est un casse-tête genre ikéa*).

L'abréviation des mots procède le plus souvent d'une troncation de la fin du mot, c'est l'apocope, avec ses deux exemples les plus courants que sont *pub* (pour *publicité*) et *télé* (pour *télévision*). Citons également *promo* (*une promo sur le blanc*), le *monop'* (pour *Monoprix*) ou bien frigo construit sur l'antonomase de Frigidaire), ou *anti-gaspi* (pour *anti-gaspillage*). Un cas intéressant est offert par *Hyper* qui abrège *hypermarché* et qui peut retrouver un fonctionnement de nom propre dans une expression comme *aller à Hyper* (pour *aller à l'hypermarché*). Un cas intéressant est offert par l'apocope *mag* qui met en concurrence *magasin* et *magazine*. Il semble actuellement que ce soit le dernier des deux, *magazine*, qui l'ait emporté et pour lequel on utilise le diminutif *mag*. À l'inverse de l'apocope, l'aphérèse (qui ne conserve que la dernière syllabe) est plus rare : on la trouve par exemple dans *le Net* pour *Internet*.

Au sujet du mot-valise, Apothéloz (2002 : 20) rappelle que sa formation est double :

Le procédé du mot-valise tient à la fois de la composition et de la troncation. Il consiste à construire un lexème (généralement un nom) à partir de segments de deux ou plusieurs lexèmes (mots-sources).

On donnera comme exemple de mot-valise relevant de notre thématique l'exemple de *lavomatique* (ou *lavomatic*) : la base *lav-* est combinée avec les syllabes finales de *automatique*. Le lexème ainsi créé désigne un lieu commerçant où laver son linge dans des machines mises à la disposition du public. On a relevé également ces noms d'enseignes qui sont formés sur des bases reconnaissables : *Monoprix*, *Bricorama*, *Décorama* et *Conforama*. Faut-il comprendre le suffixe (*r*)*ama* comme lié à *am-* de *aimable* et *aimer* ? *Le Brio* ne répond pas, peut-être parce qu'il n'entre pas dans son propos de s'engager au sujet des noms propres, ce que sont assurément ces noms de chaînes de magasins.

Avec les néologismes, nous avons été sensible aux créations verbales, qui parfois donnent lieu à d'autres dérivations. L'exemple bien connu aujourd'hui, utilisé dans tous les domaines, est le verbe *impacter* pour signifier que quelque chose influence ou « a des conséquences sur ». Un autre exemple, *bruncher*, associe le néologisme à l'emprunt anglais. On y ajoutera *vapoter*, intéressant dans la mesure où le verbe nouveau est créé pour référer à une pratique nouvelle également. *Promotionner* est préféré à *promouvoir*, peut-être ressenti comme difficile à conjuguer ou dont le sens est intuitivement perçu comme trop abstrait. *Shampouiner* vient concurrencer *faire un shampoing* et la *shampouineuse* est la personne qui s'y emploie. Si l'on ajoute des verbes comme *boboïser*, *gentrifier* (*le quartier se boboïse*, *se gentrifie* pour dire qu'il s'embourgeoise) pour signaler un changement sociologique dans la population ou *covoiturer* pour désigner une nouvelle pratique du transport automobile (appelée le *covoiturage*), on remarque que la création néologique a une préférence pour les verbes en *-er*, sous l'influence de la base nominale sans doute. C'est également le cas de *dégriffer* (*dégriffer* une marque, des vêtements *dégriffés*) et de *solder* dont nous avons vu qu'il s'insère dans une famille fournie de dérivés (*soldable*, *insoldable* – à ne pas confondre avec *solvable* et *insolvable* –, *soldeur*, *solderie*). Enfin, tout récemment, importés des pratiques de communication sur les réseaux sociaux, à côté de *tweeter* et *retweeter* est apparu *liker*, sans doute pour spécialiser un goût ou un sentiment tout à fait particulier (*aimer* qui ne soit pas l'équivalent de *to love*). Le néologisme ici nuance ce que le français ne faisait pas (*aimer la confiture*, *aimer ses enfants*).

Les emprunts à des lexiques d'origine étrangère sont connus et particulièrement fréquents dans le domaine culinaire et commercial. Citons les recettes importées dont les plats ont conservé leur nom d'origine : un *steak*, une *pizza*, un *kebab*, des *popcorns*, des *takos*, des *bagels*, etc. Le phénomène n'est pas nouveau et il suffit de lire *Zazie dans le métro* pour s'amuser des graphies francisées de *faire du shopping* ou *aller au parking*, devenus *faire du chopigne* ou *aller au parquinge*. À l'inverse, certains lexèmes sont anglicisés, le *supermarché* par exemple devenu le *supermarket*. Le domaine commercial, à côté de celui de l'informatique, est particulièrement touché par les emprunts à l'anglais. Cette tendance s'observe dans le choix de *marketing* pour désigner le domaine lui-même (dans une grande chaîne de magasins, le *responsable du marketing*). Mais l'on remarque aussi que, localement, les devantures de magasins et les noms d'enseignes multiplient le recours à l'anglais (*workshop*, *artshop*, *design*, *brushing*, *lounge*, *bagel corner* ; *crêperie addict* vu comme enseigne d'une crêperie, etc.). Sont également signalées aux consommateurs les *happy hours* qui indiquent un créneau horaire réduit (17h-20h) pendant lequel les boissons sont moins cher.

2.2.3 Relations sémantiques des unités lexicales : homonymie ou polysémie de *rayon*, *course* et *liquide* ?

Ainsi que nous l'avons annoncé, les questions de polysémie et d'homonymie peuvent être discutées à l'aide des deux lexèmes *rayon* et *course*, dont les occurrences au pluriel entrent pleinement dans la discussion (*les rayons du magasin* ; *faire ses courses*). On y ajoute *liquide* pour faire apparaître pleinement la relation d'homonymie sur la base du changement de catégorie grammaticale.

Apothéloz évoque brièvement les relations d'homonymie et de polysémie pour remarquer qu'elles caractérisent non seulement les lexèmes mais aussi les affixes, et plus particulièrement les suffixes. Il illustre l'homonymie à l'aide du suffixe *-age* qui renvoie à « un ensemble de » dans *branchage* et à « l'action de » dans *dressage* (Apothéloz, 2002 : 80). Dans le cas évoqué, le suffixe est transcatégoriel quand il fait dériver le nom *dressage* du verbe *dresser*, et intracatégoriel quand un dérivé nominal, *branchage*, est issu d'un nom, *branche*. Il s'ensuit, ici en tout cas, deux suffixes homonymes.

Nous commençons par examiner les valeurs de *liquide* qui nous permettront de discuter de l'homonymie et de la polysémie de lexèmes construits. La démarche se situe dans un cadre de sémantique lexicale, qui étudie le sens des mots et selon C. Cavalla, E. Crozier, D. Dumarest & C. Richou, (2009 : 23), est une partie de la linguistique qui s'intéresse aux rapports

sémantiques qu'entretiennent les unités lexicales simples et complexes. Ces rapports peuvent être régis au sein d'expressions, de phrases, de textes et, à un niveau supérieur, de corpus. Pour sa part, Bogaards (1994 : 28-35) met les relations d'antonymie, de synonymie, d'hyponymie (hyperonymie et méronymie) au cœur de l'étude linguistique des relations lexicales. Il rappelle la différence entre le sens dénotatif (référentiel) et le sens connotatif (culturel et expérientiel) d'un mot, dont l'application n'est possible qu'en contexte et la différenciation parfois délicate. L'auteur ajoute que *si, dans un contexte donné, deux unités lexicales sont équivalentes sur le plan dénotatif, on peut les tenir pour synonymes* (Bogaards 1994 : 31-32). Autrement dit, il fait de la commutation des unités en contexte un critère essentiel pour juger de la relation de synonymie, précisant (1994 : 31) : *plutôt que de se fier à leurs définitions, il faut observer leur emploi en contexte. (...) C'est l'emploi en contexte qui doit décider de la synonymie ou de la non-synonymie*. Mais Bogaards lui-même reconnaît que la commutation n'est pas infaillible. Il donne l'exemple des adjectifs *curieuses* et *bizarres* qui commutent, pour montrer que dans ce seul contexte on peut dire que les adjectifs sont synonymes : *il a des idées bizarres/curieuses*. En revanche, deux jeunes filles peuvent se montrer curieuses sans pour autant qu'on les juge bizarres. Autrement dit, le « contexte » de Bogaards tient davantage de la distribution collocative et du sémantisme des noms prédiqués (des idées ou des personnes dont on dit qu'elles sont *curieuses* ou *bizarres*) que d'une relation synonymique comme on le dirait de *chaussures* et *souliers* ou de *boutique* et *magasin*. C'est sans doute une telle discussion qui conduit A. Polguère (2008 : 150) à distinguer une synonymie exacte (ou absolue) d'une synonymie approximative (le sens est proche, voisin mais pas absolument identique). L'auteur illustre la synonymie exacte à l'aide de *vélo* et *bicyclette*, et la synonymie approximative avec *haine* et *aversion* (2008 : 150-151). Mais à la suite d'une remarque que lui a faite S. Kahn, A. Polguère (2008 : note p. 150) observe que si l'on dit d'un *vélo* qu'il a trois roues, c'est impossible au sujet d'une *bicyclette*. Ce qui conduit l'auteur à récuser la synonymie parfaite, y compris quand elle semble référentiellement, dénotativement, aussi peu discutable comme c'est le cas de *vélo* et *bicyclette*.

L'antonymie, de même que la synonymie, comme le précise Bogaards (1994 : 33) « joue au niveau des unités lexicales (...) et est également un phénomène contextuel ». L'auteur rappelle brièvement les trois catégories principales d'antonymie : i) les antonymes complémentaires (une prédication exclut l'autre : *mort* et *vivant*) ; ii) les antonymes graduables en plus et moins (*blanc*, *noir* et *gris* ; *chaud*, *froid* et *tiède*) ; iii) les « opposés directionnels » (*sommet* et *base* ; *concave* et *convexe*) et les « opposés relationnels » (*acheter* et *vendre* ; *maître* et *serviteur*). Nous avons précédemment montré que la relation d'antonymie était précieuse pour distinguer

les propriétés lexicales en langue (*monter* et *descendre*) des propriétés discursives (*monter* et *redescendre*) pour clarifier l'apport de *re-* qui en l'occurrence perd son sens d'itérativité.

Mais au-delà des relations de synonymie et d'antonymie, nous voudrions maintenant interroger ce qui se joue comme relations de forme et de sens dans l'homonymie et la polysémie. Le rapprochement des deux notions s'explique d'abord en raison de l'homophonie qui soulève des problèmes orthographiques notamment sur la finale en [e] (*marché* et *marcher*) ; et d'autre part pour le traitement lexicographique qu'il convient d'appliquer aux homographes (une ou deux entrées pour *rayon* ? pour *liquide* ?). En principe, l'attribution de plusieurs entrées à un même vocable (*rayon* ou *liquide*) est un critère pour conclure à l'existence de formes homonymiques. Inversement, une seule entrée et plusieurs acceptions s'interprètent en faveur de la polysémie du vocable considéré. Même si l'on s'en tient à ces considérations générales, on constate déjà que l'homonymie de deux unités tient surtout à leur parenté formelle (signifiant graphique ou réalisation phonétique) tandis que la polysémie engage l'analysé sémantique d'un seul lexème. Autrement dit, les deux phénomènes ne sont pas tout à fait du même ordre. Malheureusement, les dictionnaires contemporains consultés ne nous sont pas d'une grande aide dans la mesure où ils font des choix assez voisins les uns des autres concernant le nombre d'entrées. À titre d'illustration, voici une comparaison du *Lexis* (2002) et du *Brio* (2004) pour les trois entrées que nous avons retenues, *course(s)*, *liquide* et *rayon* :

	<i>Le Brio</i>	<i>Le Lexis</i>	Remarques
<i>Course(s)</i>	Deux acceptions sous l'entrée <i>course</i> : -Action de courir -Action de parcourir un espace <i>Courses</i> : Sous l'acception 2 : -Achats	Entrée <i>courir</i> <i>Course</i> : -Action de courir -Mouvement ou déplacement rapide -Compétition sportive (...) <i>Courses</i> : Allées et venues pour se procurer qqc	Traitement très différent. Pas d'entrée pour le nom et regroupement des dérivés sous l'unique entrée du verbe (<i>Lexis</i>) Synonymes de <i>courses</i> : <i>achats, commissions, emplettes</i>
<i>Liquide</i>	Deux entrées, deux acceptions pour la première (Adj., N)	Deux entrées, deux catégories grammaticales pour la première	Traitement très voisin

	<p>1. Adj. Qui coule ou tend à couler N. Fluide incompressible</p> <p>2. Qui est librement et immédiatement disponible</p> <p>Deux entrées correspondantes pour <i>liquidité(s)</i> : « fluidité » ou « argent disponible »</p>	<p>1. Adj. Se dit d'un corps qui coule ou qui tend à couler N. Substance liquide</p> <p>2. Libre de dettes</p>	<p>Sinon que <i>liquidité(s)</i> dans le <i>Lexis</i> n'a pas d'entrée (regroupement)</p>
Rayon	<p>Trois entrées</p> <p>1. (3 acceptions) -Gâteau de cire à alvéoles fait par les abeilles dans une ruche -Planche, tablette de rangement -Partie d'un grand magasin réservé à un type de marchandises</p> <p>2. Trace de lumière</p> <p>3. Chacune des pièces divergentes qui relie le moyeu d'une roue à sa jante</p>	<p>Trois entrées</p> <p>1. Petit sillon sur planche labourée. Sillon peu profond dans lequel on plante des graines.</p> <p>2. Trait, ligne qui part d'un centre lumineux</p> <p>3. Gâteau de cire</p>	<p>Traitement identique à l'exception de l'ordre des entrées</p>

TAB. 2.7 : Traitement de l'homonymie dans deux dictionnaires de langue (*course, liquide, rayon*)

Le tableau comparatif qu'on vient de dresser n'est pas très éclairant pour nous aider à trancher sur l'homonymie ou la polysémie des trois vocables. La raison en est qu'il fait abstraction des dérivés et des exemples, y compris les expressions figurées, et qu'il fait à peine mention des catégories et de la détermination nominale, et pas du tout de l'étymologie. Malgré ces manques, le tableau permet de faire l'hypothèse d'une tendance : la polysémie de *course* et l'homonymie

de *rayon* et *liquide*. À l'appui de la polysémie de *course*, on peut avancer l'argument du regroupement opéré par le *Lexis* sous le vocable *course*, ainsi que les sens dérivés, sous l'effet d'une métonymie, de « action de courir » et « espace parcouru ». L'acception noyau de *course* est partiellement maintenue (espace parcouru) dans différentes expressions *course de chevaux*, *course automobile*, *course cycliste*, *course de taureaux*, *course en montagne* dont certaines seulement impliquent l'idée d'une compétition ; ou ont perdu l'idée que l'action de courir soit directement une action physique et humaine. Le rapprochement avec les *courses* que l'on fait dans les magasins est-il acceptable ? Il nous semble que oui en raison d'une métonymie : on *court* les magasins pour y faire des achats. Évidemment, la commutation avec *achats*, *commissions* ou *emplettes* n'est possible que pour les *courses dans les magasins* qui seul possède le sème « achat » ou celui de « marchandises ». Donc on note que dans *faire ses courses*, *faire les courses*, *faire des courses* ou *faire une course* ne présente aucune ambiguïté et s'interprète dans la seule acception qui actualise une sorte d'activité ménagère qui consiste à « faire les magasins ou les commerces pour y acheter de la marchandise ». La dominante des courses demeure alimentaire et domestique, à l'exception toutefois d'une expression générique telle que *j'avais une course à faire*, qui peut renvoyer à un passage à la banque, à la poste, à la pharmacie et qui est alors dépourvue de l'idée de course alimentaire.

Rien de tel avec la disjonction référentielle que l'on observe avec *liquide* « corps fluide » ou « argent », ou *rayon* selon qu'il désigne une partie de la ruche (les *rayons* de miel ou de cire) ou de la roue de bicyclette.

Toutefois l'homonymie n'est pas confirmée par *Le Brio* au sujet de *liquide*. Au contraire, le dictionnaire pose une continuité entre les deux valeurs issues de l'italien *liquida* : au sens propre « qui coule, fluide », « d'où », écrit *Le Brio* à proximité du lexème *liquidité*, « disponible immédiatement (argent en espèces) ». De fait, l'intuition étymologique si l'on peut dire accepte facilement le glissement de sens qui conduit de « fluide » aux « liquidités monétaires » qui s'oppose ainsi à la représentation nettement plus abstraite d'un chèque ou d'une carte bancaire pour lesquels l'opération de paiement n'a plus ou presque de « réalité » : on ne donne pas d'argent, on le soustrait abstraitement de son compte pour le transférer sur un autre. Mais le glissement de sens s'arrête là et il est plus délicat de concevoir le rapport entre le liquide « fluide » et le verbe *liquider* (un stock, des biens, un travail) qui signifie aujourd'hui « se débarrasser de ». Il faut repasser par l'intermédiaire « argent » pour récupérer le sens de *liquider*, qui signifie vendre ou payer (*liquider une dette*). Il semble bien que l'expression *argent liquide* (*du liquide*) soit au cœur du parcours sémantique qui mène de *liquide*, fluide à *liquidité*, *liquider*, *liquidation*. Ce parcours, disjonctif dans une certaine mesure, est illustré par

le couple de verbes différents, *liquéfier* et *liquider*. Des énoncés comme *Ma sauce est trop liquide* (pour dire que sa consistance n'est pas assez solide) ou *je n'ai pas de liquide sur moi* (pour dire que je ne dispose pas momentanément d'argent liquide pour payer quelque chose) devraient éclairer l'orientation distincte des deux acceptions. L'explication de liquider devra passer par un énoncé qui à lui seul suffit à gloser ce que l'on veut dire avec *liquider* : *les Dupont ont préféré liquider la maison familiale qui était trop grande et trop coûteuse pour eux et acheter un petit appartement au bord de la mer qui leur donne moins de travail d'entretien.*

L'exemple de *rayon*, pas moins intéressant, installe plus nettement la discussion du côté de l'homonymie. Les rayons de la ruche et de la bibliothèque, d'une part, et les rayons du cercle, de la roue ou du soleil d'autre part font apparaître des représentations géométriques qui ne sont pas identiques. D'un côté la ruche ou la bibliothèque suggère que les rayons sont des sortes de plateaux parallèles qui servent de supports à quelque chose (les alvéoles de cire ou de miel ; ou les livres) ; de l'autre côté la figure du cercle dont le centre fait partir des lignes qui sont autant de rayons. Quant au *rayon de lumière* (ou *le rai* de lumière ; l'acception 2 dans notre tableau) est défini comme une trace de lumière « en ligne ou en bande » et il conduit au « rayonnement électromagnétique » des rayons X et au dérivé *radiations*. Mais encore faut-il aussi ajouter à ce tableau de l'homonymie de *rayon* un autre nom qui contribue à dissiper cette apparence d'ordre : la *raie* qui est une « ligne droite, [une] bande mince et longue tracée sur quelque chose » (*Le Brio*, 2004), celle-là même qui donne *rayure* et *rayer* (contre *rayonner* et *enrayer*). On peut également se représenter la géométrie d'un tissu à rayures, et compléter ainsi les représentations que nous avons de *rayon*.

De *course* polysémique à *rayon* homonymique, et de rang intermédiaire *liquide*, nous avons cherché à illustrer concrètement combien les deux notions d'homonymie et de polysémie sont délicates à utiliser. En synchronie, se crée un amalgame d'acceptions, au départ distinctes, vu la méconnaissance des étymologies ou des emplois de spécialité (*les rayons d'une ruche*). À quoi pense l'usager du terme *rayon* quand il l'utilise pour caractériser les différents secteurs d'un magasin (le *rayon* boucherie) ? Ou bien, l'image d'un espace à rangées parallèles lui vient-elle pour les *rayons* d'un magasin et s'y référera-t-il pour interpréter ce qu'on lui explique au sujet du *rayon* des romans policiers dans une médiathèque ? Et lui-même sera-t-il capable d'utiliser à bon escient le lexème *rayon* ?

2.2.4 Bilan synthétique sur l'apport des théories du lexique aux réalisations lexicales en langue et en discours des *situations de transaction commerciale*

Les enseignements à tirer de cette partie sur la construction du lexique et les mécanismes de formation de ses unités constitutives sont de trois ordres et concernent la terminologie, les procédures méthodologiques à mettre en œuvre et les résultats obtenus.

Concernant la terminologie tout d'abord. La complexité des unités lexicales, mots libres ou construits, nécessite un éventail terminologique qui saisisse à la fois la variété des morphèmes et des mécanismes de leur formation. Dans un contexte d'enseignement, il convient cependant d'alléger la terminologie et par exemple de ne retenir que le terme d'*élément*, choisi par le *Brio* pour désigner les morphèmes constitutifs des lexèmes, *affixe*, *préfixe*, *suffixe*, *infixe* et *base*. De même, le terme générique d'*unité lexicale* suffit à couvrir toutes les réalisations de *mots-formes* (Polguère 2008), du lexème simple ou *mot libre* au *mot (lexème) construit*, ce dernier valant pour *mot composé*, unité *polylexicale*, unité *phraséologique* ou *séquence lexicale figée*. Du point des mécanismes, les termes de *formation* ou de *construction* peuvent suffire à suppléer celui de *dérivation*. Enfin, concernant les catégories de mots, il est important de savoir tester et nommer les trois catégories principales de noms, adjectifs et verbes.

Du point de vue des savoir-faire et des procédures méthodologiques, il convient d'accorder toute son importance au dictionnaire et aux savoir-faire le concernant (l'ordre alphabétique, la micro-structure de ses articles, la rédaction d'une définition, etc.). Cette aptitude est décisive pour ensuite accéder facilement aux informations recherchées (existence ou non d'un lexème, exemples, etc.), tant l'intuition lexicale est dangereuse et peut conduire quiconque – débutant ou non, étranger ou natif du français – à des inventions de mots « possibles » (**usinerie*) ou au contraire à l'ignorance de formes attestées et usuelles. Par ailleurs, les notions de *syntagme* et de *paradigme*, qui sont indispensables au plan méthodologique, peuvent si besoin est être nommées *liste* (de commutation) ou *combinaison* (de morphèmes).

Quant aux résultats obtenus au cours des activités lexicales, ce sont évidemment les plus importants. Il convient de classer les résultats : les unités lexicales proprement dites et les mécanismes mis à jour. La variété formelle et la fréquence des premières sont deux critères à privilégier. Dans cette mesure, il est intéressant d'associer le mécanisme et l'unité produite sous la forme d'une unité-type. Par exemple, le nom *garderie* retenu comme *garderie*, *garderie* < base verbale + lieu où l'on V. De même, le nom *bizarrierie* retenu comme construction-type de *bizarrierie*, *bizarrierie* < base adjectivale + caractère de ce qui est Adj. La difficulté réside dans le recentrement nécessaire après une phase de dispersion et d'éparpillement des formes lors de la constitution d'un recueil d'unités. L'un des garde-fous consiste à équilibrer

l'étape de recherche en langue par une confrontation avec des énoncés ou des discours effectifs. Nous allons justement voir dans la partie suivante que les phénomènes de construction posent des problèmes d'un tout autre ordre, étant donné le cadre syntaxique qui les détermine. L'éparpillement lié à cette inventivité est peut-être une caractéristique des formes nominales, plutôt que verbales.

2.3 Une démarche inspirée par le modèle fonctionnel (Novakova 2005) et par la phraséologie du lexique des émotions (Cavalla & Crozier 2005)

Cette partie de notre travail se situe dans la perspective d'une *Nouvelle approche lexicale du FLE* ainsi que le suggère le sous-titre du manuel de Cristelle Cavalla & Elsa Crozier portant sur les émotions et les sentiments (2005). Dans la courte préface de cet ouvrage (2005 : 5), les deux auteures recommandent que l'enseignement du lexique se fasse « [...] *dans une phrase et dans un contexte précis, afin que sa place syntaxique et sa place dans le discours soient abordées simultanément.* » À cette fin, elles choisissent un lexique particulier, celui des émotions, dont le manuel procède à une exploration didactique méthodique (un chapitre par émotion ou sentiment, après une entrée en matière méthodologique). Avant de revenir plus précisément sur les propositions de ce manuel (ci-dessous, notre point 2.3.4), nous voudrions dresser le cadre général, linguistique et didactique, qui lui sert d'appui.

D'un point de vue didactique, Grossmann & Tutin, dans leur présentation du numéro de *Lidil* (2005 : 6) consacré à la « sémantique des noms et des adjectifs d'émotions », soulignent l'intérêt de ce type de lexique "*dans une perspective d'aide à la production de texte, les apprentis scripteurs ayant en effet du mal à le mobiliser efficacement dans sa diversité et à décrire les émotions ressenties par les personnages d'un récit*". Par ailleurs les études sur le lexique des émotions ouvrent la voie à un enseignement structuré de la phraséologie en FLE (Cavalla & Labre, 2009). Nous reviendrons ultérieurement sur ces perspectives didactiques, quand nous essayerons de transférer les analyses de l'équipe grenobloise d'un domaine (les émotions) à un autre (les transactions commerciales).

Pour l'instant, revenons au cadre théorique qui peut en effet, au plan linguistique, inspirer une didactique des usages et de la phraséologie. Deux branches principales de recherche en linguistique situent les travaux auxquels nous nous référons : d'une part la lexicologie du point de vue de la combinatoire des unités lexicales (Novakova & Tutin, 2009) et d'autre part les

grammaires de construction (Goldberg 1995 ; Puckika 2007 ; Bouveret & Legallois 2012 ; Legallois 2016 ; *infra*, notre point 2.2). Les deux branches ont en commun d'accorder une attention particulière aux unités phraséologiques.

Ci-dessous, nous commençons par un tour d'horizon terminologique et méthodologique sur les unités phraséologiques (2.3.1). Nous présentons ensuite (2.3.2) le modèle fonctionnel d'I. Novakova, que nous tenterons d'appliquer au lexique des transactions commerciales (2.3.3). Enfin (2.3.4), nous reviendrons à la démarche didactique proposée par C. Cavalla & V. Labre (2009), qui a déjà trouvé une mise en œuvre sous la forme d'un manuel (Cavalla & Crozier, 2005), et nous illustrerons la phraséologie du lexique en matière de transactions commerciales. Ces éléments seront une transition précieuse pour ouvrir le dossier des « constructions » et l'appliquer à notre domaine (en l'occurrence les constructions d'*acheter* et *vendre*). Ce sera notre point 2.4.

2.3.1 Mise en mots, mise en discours : phraséologie, collocations et figements

Nous avons signalé précédemment que *atelier de poterie* était un exemple d'unité phraséologique, en l'occurrence une expression composée dont le sens est compositionnel, c'est-à-dire qu'il se calcule à partir du sens des lexèmes *atelier* + *de* + *poterie*. On lit également que ce type d'expression constitue une *unité polylexicale* (Mejri 2004). Le mécanisme est identique dans des expressions comme *bon d'achat*, *bon de livraison*, et *bon de commande*. Pour revenir à l'atelier de poterie, la commutation confirme que les lexèmes combinés sont libres et que l'on peut compléter le paradigme de l'un et de l'autre en procédant aux commutations suivantes :

- *Atelier, centre, galerie, boutique, usine + de poterie*
- *Atelier de + poterie, photo, couture, cartonnage, patchwork, aquarelle*

La première série signale que l'activité de poterie peut se pratiquer dans plusieurs lieux et que ces lieux discriminent des types de pratiques : l'apprentissage (*atelier*), la vente (*boutique*), la fabrication industrielle (*usine*), l'exposition (*galerie*). Quant au lexème *centre*, plus général, il indique, sans spécification de pratique, que le lieu rassemble, regroupe, des amateurs et des exposants qui pratiquent la poterie, ou en tout cas que le lieu est « consacré à » la poterie sans autre précision plus fonctionnelle sur ce qu'on y fait exactement.

Mais on peut compléter cette première observation en remarquant que dans la deuxième série, l'expression *atelier de photo* est concurrencé par une autre très proche qui efface la préposition : *atelier photo*. Dès lors deux questions se posent : les deux expressions sont-elles

exactement équivalentes ? L'effacement de la préposition est-il toujours possible (une ?*galerie photo*) ? L'expression sans la préposition rappelle la construction des substantifs épithètes, étudiée par M. Noailly (1990) et dont l'auteure a souligné la productivité syntaxique contemporaine tout en rappelant combien le phénomène est ancien et inscrit dans l'évolution de la langue (le *papier monnaie* ou la *malle-poste*), au même titre que la locution verbale (*exiger réparation*). L'exemple de l'atelier photo que nous citons relève d'un processus « identificatoire » qui qualifie ou « classifie » : le N₂ (*photo*) détermine la propriété spécifique de N₁ (*atelier*). Nous remarquons toutefois que la construction du substantif épithète résiste davantage à l'effacement de la préposition quand le N₁ est *boutique* ou *usine* : une ? *boutique photo*, une ? *usine poterie*. Doit-on y voir la trace d'une différenciation sémantique ? Un *atelier poterie* est-il différent d'un *atelier de poterie* ? Il est difficile de répondre et pourtant, intuitivement, nous pensons que oui : l'*atelier poterie* est ouvert au public d'amateurs qui souhaite apprendre les rudiments de la poterie (tout comme l'*atelier théâtre* ou l'*atelier photo*) tandis que l'*atelier de poterie* ne dit rien de tel, c'est simplement la localisation d'une fabrique de poterie. Une telle discussion engage plus largement les propriétés syntaxiques et sémantiques des unités phraséologiques, domaine pour lequel un regain d'intérêt s'est manifesté dans les années 80 (González Rey, 2015 : 15).

Compte tenu de la diversité des phénomènes et des mécanismes qui relèvent du domaine général de la phraséologie, nous allons commencer par définir le terme général de phraséologie, avant de l'illustrer et de distinguer les sous-domaines qui le constituent suivant la classification opérée par I. González Rey (2015).

La définition la plus générale que nous ayons trouvée est celle du *Petit Robert* (2000) pour lequel la phraséologie est « l'ensemble des expressions (terminologie et particularités syntaxiques) propres à un usage, un milieu, une époque, un écrivain ». L'exemple proposé est celui de la *phraséologie marxiste*. La définition apparaît relativement datée et rappelle plutôt le sens de *terminologie*, d'ailleurs donné comme synonyme, ou de *jargon*, *style* ou *sociolecte*. L'acception du terme en linguistique figure cependant dans l'article du *Robert* où la phraséologie devient « l'ensemble des expressions, locutions, collocations et phrases codées dans la langue générale ». Rappelons à cet égard qu'Alain Rey est l'un des principaux rédacteurs du *Robert*, qu'il est par ailleurs auteur du *Robert historique* (1992), qu'il est aussi, en collaboration avec S. Chantreau, l'auteur d'un *Dictionnaire d'expressions et locutions* (1989), enfin qu'il a écrit dans la collection « Que sais-je ? » un opuscule sur la terminologie (1979). Par conséquent, A. Rey, en tant que lexicologue, diachronicien et terminologue, est au cœur des problématiques qui traversent la phraséologie. Concernant l'étymologie de *phrase*,

elle est multiple : le latin en fait un synonyme de *diction* et *élocution*, le grec rapproche le terme de *discours*, enfin en anglais *phrase* équivaut à *expression*. Ces données historiques justifient la proximité de *phraséologie* avec les usages et les formations locutionnelles. Cette double identité justifie le titre que nous donnons à cette sous-partie, *mise en mots, mise en discours*. À mi-chemin entre la lexicologie, la syntaxe et l'étude des langues de spécialité, la phraséologie est un domaine composite comportant plusieurs branches dont l'indépendance respective est discutée (González Rey, 2002 : 34-35 ; Grossmann, Mejri & Sfar, 2017).

Pour éclaircir le propos, nous avons pensé qu'il serait utile de partir d'exemples qui nous aident à caractériser les types de combinaisons avant de les rapporter au classement en trois domaines, proposé par I. González Rey (2002 : 57-70). Nos exemples sont empruntés au domaine des échanges et transactions commerciales, et nous élargissons aux proverbes ou dictons (j) et aux formules de rites conversationnels (dans un magasin, a). Nous avons volontairement insisté sur les emplois figurés (*marchand de sable*, c ; *vendre la mèche*, o) :

- a) *Vous désirez ?* (Variantes : *je peux faire quelque chose pour vous ? On s'occupe de vous ?*)
- b) Si tu n'es pas content *c'est le même prix* (Variante : *c'est pareil*)
- c) *Le marchand de sable* est passé
- d) *Quel bazar* cette chambre ! quand vas-tu te décider à la ranger ?
- e) Oui oui, il m'a raconté, la panne, l'arrivée des gendarmes *et tout le bazar* (Variantes : *et tout, et tout ce qui s'ensuit*)
- f) *J'ai bazardé* mon vieil ordinateur
- g) Il *vendrait père et mère* pour obtenir un billet et assister à ce match
- h) Et il n'est pas content *par-dessus le marché* !
- i) Prends des reinettes elles sont *bon marché*
- j) *On n'a jamais bon marché de mauvaise marchandise* (proverbe recueilli dans le *Dictionnaire des proverbes et dictons*, qui signifie « on achète toujours trop cher ce qui ne vaut rien »).
- k) Si tu veux des infos sur les fêtes traditionnelles, demande à Paul, il *en connaît un rayon*
- l) 150 €, *pour solde de tout compte*
- m) Il veut quitter cette maison *coûte que coûte*, elle lui *revient trop cher*
- n) Elle *coûte bonbon* cette croisière
- o) Tu ne m'apprends rien, Paul a *vendu la mèche*

On le constate, les lexèmes *marchand* (c), *bazar* (d, e), *marché* (h, i, j), *rayon* (i) et *coûter* (m, l) ne sont pas utilisés dans leur sens littéral. Nous avons forgé ces exemples de façon aléatoire, sans autre idée que celle d'illustrer le domaine thématique du commerce à l'aide d'expressions et de locutions, et pourtant on constate que deux champs sémantiques reviennent, celui du

« marché » (d, e, f, h, i, j) et celui de « vendre quelque chose un certain prix » (b, g, l, m, n, o). On peut par ailleurs noter que tous les exemples, à différents degrés cependant, manifestent un certain figement : les combinaisons attestées ne sont pas toutes modifiables par ajout ou commutation de la même façon. On remarque enfin que le format des exemples n'est pas identique : les illustrations varient et vont de l'unité simple (*bazarder*) à l'unité phrastique, conversationnelle ou proverbiale (a et j).

Mais le premier critère que nous souhaitons sonder est celui de l'opacité. Nous reprenons la définition qu'en rappelle I. González Rey (2002 : 60) : l'opacité se définit au plan sémantique comme « la non-compositionnalité des constituants d'une expression ». Dans notre série d'exemples, sont indiscutablement opaques les expressions *marchand de sable* (c), *par-dessus le marché* (h), *coûter bonbon* (n) et *vendre la mèche* (o). Le sont mais à un degré moindre *pour solde de tout compte*, *coûte que coûte* et *bon marché*. Au sujet de l'opacité sémantique, voici ce qu'écrit I. González Rey (2002 : 50) :

L'opacité sémantique est le résultat du sens non compositionnel ou non déductif des formatifs entre eux. Lorsqu'il existe la possibilité d'une double lecture dans une expression phraséologique, littérale et figurée, la seconde rappelant quelque peu que ce soit la première, l'opacité consiste alors dans l'effacement du sens premier que l'on finit par ignorer à travers le temps et l'espace. Cela se produit d'ordinaire dans les expressions de nature archaïque ou bien dans celles qui proviennent des langues étrangères.

De fait, *vendre la mèche* ne signifie pas littéralement « vendre une mèche (de bougie, de cheveu) » mais « éventer, trahir, un secret ». Le *Dictionnaire des expressions...* (1989) revient sur l'origine militaire (artillerie) et spécialisée de la première expression *éventer (découvrir) la mèche* : « mettre à jour, au moyen d'une contre-mine, la mèche d'une mine avant qu'elle puisse s'enflammer ». *Éventer* est d'abord pris dans son sens premier de « exposer au vent, à l'air », puis métaphoriquement d'« ébruiter, divulguer un complot ». *Vendre la mèche* est tardif et métaphorique : le *venu* est celui qui trahit, en faisant valoir ses services (en se faisant payer). Difficile donc d'interpréter le sens de l'expression quand on la rencontre pour la première fois. D'autres expressions construites sur *vendre*, *vendre à prix d'or* ou *vendre du papier* (pour dire que certains articles de presse à sensation sont écrits pour « faire vendre le journal » où ils paraissent), présentent une opacité moindre, du fait que le sens premier de *vendre* est conservé. De même, *vendre à perte* se comprend-il littéralement. L'emploi métaphorique de *vendre son père et sa mère* (g) ne présente pas de difficulté majeure non plus : on « vendrait » littéralement ce qui est « invendable », soit ce qui n'a pas de prix ou qui est le plus précieux, non pas dans

l'ordre des biens matériels mais des liens de famille et d'affection (son père et sa mère). On voit bien à travers ces différents emplois locutionnels de *vendre* combien l'opacité de l'expression ainsi construite est graduelle : elle est totale pour *vendre la mèche* et décroissante pour les suivantes, les plus transparentes étant *vendre à prix d'or* ou *vendre à perte*. G. Gross (1996 : 16) avait de son côté déjà observé la scalarité du degré de figement des expressions qu'il étudie, noms composés, locutions verbales, etc. Dans l'expression *ils vendent du papier*, *vendre* conserve son sens premier, tandis que *papier* renvoie aux journaux par métonymie, et l'expression est utilisée pour sanctionner un commerce à visée surtout lucrative (gagner de l'argent en vendant des journaux dont le contenu est discutable ou creux, titres spectaculaires qui ont pour rôle d'attirer un large public). Ce dernier exemple excède le cadre des figements et nous rapproche de la question des collocations ; *vendre* est dans ce cas la base du collocatif *du papier*, au même titre que le seraient dans la même distribution, *des fruits*, *des vêtements*, ou ... *du rêve*.

Le cas des noms *bazar* et *marché* est également intéressant à observer. Ils sont synonymes et pourtant, on remarque que l'emploi figuré de *bazar* (d, *quel bazar*) pour désigner un lieu en désordre n'accepte pas la commutation de *marché* mais celle de *souk* (*quel *marché ; quel souk*). Faut-il y voir la trace de l'origine commune, orientale et persane pour *bazar*, des deux lexèmes ? Dans les emplois figurés, les deux mots, *bazar* et *zouk*, peuvent référer à du désordre, à du tapage ou aux deux dans un registre oral familier, même si l'idée de désordre l'emporte sur celle de tapage. Dans ce dernier cas, on préférera le mot *cirque* pour commuter avec *bazar* et mettre l'accent sur un désordre matériel ou symbolique ainsi que, surtout, sur une situation jugée trop bruyante (*vous allez arrêter ce cirque*). Nous remarquons d'ailleurs que les deux verbes supports de *bazar* et *cirque* ne sont pas les mêmes : on *met le bazar* tandis qu'on *fait le cirque*. Cette différence engage différemment le sémantisme des deux noms, du côté du résultat statique pour *bazar*, et de l'action et de l'agentivité pour *cirque*, et rappelle le sens premier des deux termes. Quant à *bazarder* (pas éloigné alors de *liquider*), s'il signifiait à la lettre « mettre *au bazar* » ce serait alors qu'on assimilerait *bazar* à un *rebut* – le *rebut* désigne d'abord « ce qui est rejeté avec dédain, [l'objet] laissé de côté » puis, par métonymie le rejet lui-même, et finalement le lieu du rebut – et non plus à un marché (« mettre *au rebut* » pour « se débarrasser de »). Qu'en est-il de *bon marché* ? L'acception actuelle est celle d'un adjectif : une marchandise *est bon marché*, ce qui signifie qu'elle n'est pas chère, son prix est assez bas. On peut encore entendre l'expression en construction libre : *j'ai fait un bon marché*, pour dire que le locuteur est satisfait de ce qu'il rapporte du marché (les marchandises de son panier) et, *probablement*, du prix auquel il les a obtenues. Dans ce cas l'adjectif *bon* est effaçable et on

peut lui substituer un équivalent, postposé : *j'ai fait un marché très convenable, satisfaisant, rapide*, etc. Ce test est évidemment impossible quand l'expression *bon marché* est employée en position d'adjectif. Il y a donc un figement et une recatégorisation : le nom *marché* perd ses attributs de nom. La différence avec *quel bazar* est que *marché* de *bon marché* est pris dans une expression composée, condition pour qu'il y ait figement. Ce réseau lexical, *marché*, *bazar*, et *souk*, auquel on a ajouté *cirque*, est indicatif de la vigueur des opérations de transfert et de figures. *Marché* sélectionne le sens de « vente de marchandises » tandis que *bazar* celui de « désordre ». Mais on remarque également combien pour être convenablement analysées, les expressions nécessitent un contexte dialogué qui rend perceptible le registre familier, c'est la mise en discours que nous évoquons dans le titre. Ces remarques nous conduisent à classer *bon marché* dans la famille des expressions figées et *quel bazar* dans les expressions idiomatiques qui sont coutumières en français parlé (González Rey 2002 : 128 et sq.). Le figement des locutions a été décrit par G. Gross (1996 : 4) pour qui c'est un *processus linguistique qui, d'un syntagme dont les éléments sont libres, fait un syntagme dont les éléments ne peuvent être dissociés*. Nous en avons eu l'illustration avec *bon marché*. Pour G. Gross, le figement n'est pas une transformation syntaxique, rhétorique ou discursive mais plutôt un procès de création d'unités polylexicales. La non séparabilité des éléments et l'opacité, la non compositionnalité et les limites syntaxiques de son usage, qui définissent l'expression figée sont soulignées par d'autres. Par exemple, Cavalla et al. (2009 :13) :

Une expression figée est une expression dont on ne peut pas séparer les éléments, et dans laquelle on ne peut pas introduire d'élément nouveau" ils ajoutent "qu'on ne peut pas comprendre le sens d'une expression figée à partir du sens des mots qui la composent.

Ou bien Rey & Chantreau (2007 : X) qui définissent les expressions figées comme

Des formes figées du discours, [des] formes convenues, toutes faites, héritées par la tradition ou fraîchement créées, qui comportent une originalité de sens (parfois de forme) par rapport aux règles normales de la langue.

De même, l'empreinte de la culture est-elle remarquée, cause ou effet des phénomènes de figement. S. Mejrî pour sa part (2002 : 407) y voit plutôt un effet :

Le figement joue le rôle d'un catalyseur culturel, dont le résultat est une sorte d'ancrage culturel dans la langue, désigné couramment par les façons de parler ou l'idiomaticité.

Reprenons nos exemples pour remarquer que le figement et l'opacité ne sont pas toujours associés. Trois locutions, dont deux constructions adverbiales méritent notre attention : *et tout le bazar* (e), *par-dessus le marché* (h), *coûte que coûte* (m) et *c'est le même prix* (b). Le

figement de la première, *et tout le bazar*, n'est que partiel : *bazar* y commute avec *reste*, *ce qui s'ensuit* ou \emptyset :

- Oui oui, il m'a raconté, la panne, l'arrivée des gendarmes, *et tout le reste*
- Oui oui, il m'a raconté, la panne, l'arrivée des gendarmes, *et tout ce qui s'ensuit*
- Oui oui, il m'a raconté, la panne, l'arrivée des gendarmes, *et tout \emptyset*

C'est *et tout* – transparent mais désémantisé sous l'effet de sa fonction déictique – qui fonde la base de l'expression dont la fonction est de clore une énumération et de signaler que la suite (*le reste* ou *ce qui s'ensuit*) est conforme à ce qui l'a précédé (ici, la panne et les gendarmes). Un mécanisme un peu comparable s'opère avec *par-dessus le marché*, si l'on considère que c'est *par-dessus* qui régit la construction. Mais la comparaison s'arrête là dans la mesure où *marché* dans le contexte de *h* est opaque. Le nom *marché* de *par-dessus le marché* peut certes commuter avec d'autres lexèmes mais la signification n'est plus du tout la même :

- Il en a *par-dessus la tête* de ces histoires
- Il souhaiterait *par-dessus tout* que l'affaire s'arrête

Par-dessus tout, qui signifie « plus que tout », restitue la valeur littérale de la préposition. Ce n'est pas le cas avec *par-dessus la tête* qui renvoie à l'exaspération et à la lassitude morale de celui dont on parle. Quel est le sens de *par-dessus le marché* ? Cette locution adverbiale est modale et renvoie à une valeur de gradation supérieure qui est jugée inacceptable (« en plus de tout » ; « non seulement A mais en plus B »). Cette valeur est donnée par *par-dessus* et non pas par *marché* qui semble ici arbitraire et confère son opacité à la locution. Le figement de l'expression est vérifiable : **par-dessus le grand marché du samedi*. L'emploi de *marché* ne s'explique pas, ce qui rappelle le commentaire de R. Martin (1997 : 296) qui évoque une règle de « sélectivité normative » à l'origine de la locution et qu'il illustre avec l'exemple de *pâté de maison* :

Le fait est là : il y a dans la métaphore un choix parmi un grand nombre de possibles. Dès lors que la métaphore se stabilise, pour peu qu'elle ne se comprenne que dans un contexte donné, et l'on glisse dans la locution.

*Pour dire ce que dit un pâté de maisons, il y avait toutes sortes de choix imaginables. Celui qui a été fixé a même quelque chose de surprenant. Mais la norme l'a imposé, et l'on serait aux limites de l'incorrection en le disant autrement (*un bloc, un amas, un troupeau, un gâteau de maisons). L'idée d'un brassage de la population pouvait se dire de mille façons différentes : c'est celle-là qui a été retenue.*

On pourrait en dire de même avec la sélection de *marché* dans *par-dessus le marché* : le choix « a quelque chose de surprenant » et avancer le principe d'une explication culturelle ne suffit pas à dévoiler l'origine de la locution qui demeure mystérieuse.

La locution adverbiale *coûte que coûte* n'est pas moins intéressante. Sémantiquement, elle n'est pas tout à fait opaque et signifie, au sens figuré, « à n'importe quel prix ». Autrement dit, celui qui s'engage dans un projet quelconque est « prêt à tout » pour parvenir à ses fins. Les efforts consentis le sont « sans compter ». Comme on le voit, les paraphrases de *coûte que coûte* maintiennent l'isotopie de « la dépense ». Mais l'expression est plus intéressante pour le figement syntaxique et le tour archaïque qu'elle montre et qui rappelle le tour *vaille que vaille*. Le doublement de la forme fléchie du verbe (*coûte*) de part et d'autre de la conjonction *que* rappelle des tours prépositionnels qui offrent une construction similaire : *pas à pas, nom de nom, œil pour œil, dent pour dent*, etc., où ce sont des noms privés de déterminants qui sont doublés. La même thématique du « coût » se retrouve dans la locution *c'est le même prix* (b) dont la référence au prix est également figurée et l'opacité relative. Le figement n'est pas complet : *c'est pareil* et *c'est pas le même prix* en attestent.

En connaître un rayon (k) et *coûter bonbon* (n) entrent dans la catégorie des expressions verbales figées longuement décrites par I. González Rey (2002 : 141-206), et illustrées avec *prendre la tangente, porter ombrage à quelqu'un*, etc. Dans notre exemple, le rayon, par métonymie encore, renvoie aux livres qu'il supporte et au savoir dont ces derniers sont le symbole.

Restent dans notre série d'exemples ceux qui relèvent d'une analyse pragmatique et qui sont des routines conversationnelles entendues dans les commerces. Les exemples choisis (a) sont les variantes de l'entrée en matière telle que le vendeur ou la vendeuse la profère en ouverture de dialogue avec un client ou une cliente. Cependant ces différents tours ne sont pas tout à fait équivalents. *Je peux faire quelque chose pour vous* n'est pas possible dans une boulangerie ou une charcuterie, il suppose une grande surface et la possibilité pour les clients de s'y promener de rayon en rayon. C'est l'ouverture d'un dialogue Vendeur-Client, qu'on imagine assez bref et formaté. Le client peut répondre : *Non merci, je regarde* ou bien, *oui, s'il vous plaît, dites-moi où je peux trouver...* (ou bien : *avez-vous...*). L'échange se conclut provisoirement par un essai ou une réponse négative de la part du vendeur (*désolé mais...*). Dans l'épicerie ou la boulangerie, la formule interrogative *et avec ça* (et sa variante : *ce sera tout*) est également très utilisée. On peut ajouter cette autre question du vendeur quand il fait face à une file de clients :

c'est à qui. I. González Rey consacre quelques pages à ces routines conversationnelles, sans toutefois spécifier les situations, et les classe au rang des expressions idiomatiques typiques du français parlé (2002 : 128-131).

L'ouvrage d'I. González Rey (2002) procède à une revue terminologique importante (2002 : 42-44), pour finalement retenir quatre classes principales d'unités phraséologiques, i) les parémies (2002, 65-70) qui désignent les énoncés proverbiaux (cf. notre exemple j) et autres productions phrastiques figées dont l'auteure relève un certain nombre qui appartiennent au « champ des affaires » (2002 : 69 ; par exemple *argent comptant porte médecine*) ; ii) les collocations dont nous reparlons ci-dessous et auxquelles l'auteure consacre un chapitre copieux (2002 : 71-112) ; iii) les expressions idiomatiques (2002 : 113-140) ; et iv) les expressions verbales figées, pour lesquelles le chapitre est également développé (2002 : 141-206).

Qu'en est-il des collocations et en quoi le terme mérite-t-il d'exister à côté de ceux de locution ou d'expression ? la collocation est une combinaison lexicale d'au moins deux unités, qui diffère cependant de « mots composés ». D'un certain point de vue on peut dire que la collocation est semi-ouverte ou préconstruite et prête à l'emploi comme le remarque Sinclair (1991) cité par González Rey. Le phénomène prend toute son ampleur dans le cadre des recherches anglo-saxonnes sur corpus et d'un moteur de recherche qui établit les concordances et les fréquences des « Phrasal lexemes » (Cowie, 1998 ; Sinclair, 2004 ; Bybee 2007 et 2010). Les recherches sur la phraséologie du français accusent un certain retard si l'on compare à ce qui se passe pour l'anglais (Cowie 1998, etc.), l'allemand (Greciano, 1983) ou l'espagnol (González Rey, 1998, cité dans González Rey 2002). Pour en rester à la collocation, rappelons que le phénomène se caractérise par un figement moindre qu'il n'est dans les expressions dites figées. Par exemple l'association lexicale *prix* et *baisser* relève-t-elle de la collocation ? On peut penser que non dans la mesure où *baisser* est utilisé littéralement (« mettre plus bas ») : *le prix a baissé*, c'est-à-dire que le montant connaît une diminution si on rapporte le prix à sa valeur antérieure. On voit baisser *un prix, un volet, la tête, la voix, le niveau d'eau, le jour*, etc. : l'usage de *baisser* ne change pas, au point que dans une expression comme *l'essence ne baisse pas* on comprend sans difficulté qu'il s'agit a priori du *prix* de l'essence (plutôt que de son niveau dans le réservoir, on parlerait alors du *niveau* de l'essence).

Dans nos exemples (*supra*), le phénomène collocatif peut être discuté à partir de *elle [la maison] lui revient trop cher* (m) pour dire qu'elle lui « coûte » trop cher. Y a-t-il collocation

ou locution verbale figée ? L'emploi du verbe *revenir* avec le sens de « coûter » est entériné par le dictionnaire (*Le Brio*, 2004) qui rappelle la locution *prix de revient* et donne comme exemples *le voyage m'est revenu à mille euros* puis *fantaisie qui revient cher*. De plus, on sait que le nom *revenu(s)* est attesté avec une interprétation « financière » mais le sens semble opposé : plutôt qu'une dépense et un coût le revenu est au contraire ce qui *rapporte de l'argent*. Le seul enseignement que l'on tire de *revenu(s)* est que, sémantiquement, rapporter et revenir, originellement synonymes, sont devenus dans le domaine financier antonymiques et qu'ils manifestent l'opposition directionnelle (ou déictique) dont parle Bogaards (1994 : 34). Dans l'illustration (m), *cher* ne peut que commuter avec des sommes d'argent qui sont régies par la préposition *à* et la construction verbale est complétée par le datif (*lui, me*). On peut donc difficilement conclure à la forme semi-ouverte de *lui revenir trop cher*. Pour clarifier la discussion, on peut procéder à une exploration du thème « payer » et compléter les exemples, sans exclure les emplois métaphoriques du verbe *payer* lui-même :

- *Rapporter de l'argent* (à qqn)
- *Revenir cher* (à qqn)
- *Régler en argent liquide*
- *Il a payé cher sa maladresse*
- *Ça, tu vas me le payer (cher)*
- *Il ne paye pas de mine mais en réalité il est très résistant* (« avoir un aspect extérieur désavantageux », *Le Brio*)
- *Il a payé de sa personne*
- *Payer en monnaie de singe* (au sujet de quelqu'un qui doit s'acquitter d'une dette mais escroque son créancier)

L'opacité métaphorique de *payer en monnaie de singe* range sans difficulté particulière l'expression du côté des expressions figées. C'est la monnaie de singe qui alerte sur le mécanisme ; tandis que dans *ne pas payer de mine* la construction grammaticale (la négation et l'absence de déterminant) signale un figement, autant que la combinaison lexicale (fermée) de *payer + mine*. *Ne pas payer de mine* met l'accent sur une apparence (la mine) médiocre et trompeuse mais le lien sémantique avec payer est obscur. Trois exemples, *payer sa maladresse*, *payer de sa personne*, *le payer*, font un usage figuré de *payer* et donne une valeur symbolique

au procès et à la monnaie d'échange. *Payer* signifie qu'on dédommage quelqu'un, ou que l'on compense un tort causé, une maladresse, par une sorte de contre-don symbolique (une dépense physique, un désagrément professionnel, etc.). Ces derniers usages de *payer* – contrairement à *ne pas payer de mine* – ne perdent pas complètement le sens premier d'un « dû » en échange d'un « objet » au sens large. Ce qui disparaît en revanche c'est la monnaie du paiement. On observe au passage que *tu me le payeras* ou *ça tu vas le payer* est pragmatiquement contraint : on retrouve à peine cette expression dans la conversion à l'infinitif. Le changement de personne n'est pas complètement libre : ?? *et ça je lui ai payé cher* mais *ça je vais lui faire payer cher*. Il semble bien que le tour soit performativement l'expression d'une menace et que, sorti de cet usage, il perde de sa valeur.

Que retenir de ces différents emplois, des mécanismes apparentés (dont le figement et la métaphore), des catégories phraséologiques dont ils relèvent et du statut de la collocation ? Tout d'abord, nous voudrions interroger la catégorie grammaticale. En effet, il nous semble que les verbes de notre série offrent cette régularité d'être soit en emploi littéral (*payer une certaine somme d'argent*), soit en emploi figuré (*tu te payes ma tête*) et dans ce dernier cas ils relèvent des expressions figées. D'ailleurs, comme nous l'avons déjà dit, I. González Rey a consacré un chapitre entier assez long aux seuls verbes pour discuter des processus de figement (2002 : chapitre 9, « Les constructions verbales figées », p. 141-206). On peut également se rappeler que G. Gougenheim lui-même avait consacré une étude fort détaillée sur les périphrases verbales (Gougenheim, 1971). Néanmoins, l'ouvrage s'oriente nettement sur les tours grammaticaux (*venir de faire, avoir à faire, faire faire, etc.*) : périphrases du temps et de l'aspect, périphrases de la modalité et périphrases factitives, dans une perspective largement diachronique et littéraire. Les locutions verbales proprement dites (*avoir peur, mettre la table*) y sont absentes, a fortiori les expressions figées.

Si nous quittons provisoirement la catégorie verbale pour envisager les expressions nominales, nous constatons effectivement que les collocations Nom + Adjectif sont disponibles. C'est ainsi que nous avons commencé par rechercher des collocations dont la base soit le nom *prix*, suivant en cela l'exemple d'I. González Rey (2002 : 76) qui cite la collocation de *prix négligeable*. Voici les exemples complémentaires que nous avons trouvés, tous reprenant l'idée d'un bas *prix* :

- Un *prix assez bas*
- Un *prix négligeable*
- Un *prix dérisoire*
- Un *prix ridicule*

- Un prix *très abordable*
- Un prix (*très*) *intéressant*

Les adjectifs collocatifs, à l'exception de *bas*, présentent l'intérêt de provenir d'un autre champ sémantique, ce qui a pour effet de transférer une évaluation de qualité (la dérision, la négligence, le ridicule) sur une quantité (le prix, la distance). L'interférence de la qualité et de la quantité s'observe déjà avec *bas*. La série des adjectifs qui signifient « bas » dans cette combinaison avec *prix* nous a naturellement conduite aux antonymes. Comment le français dit-il au sujet des prix « haut », plus exactement des prix *élevés*, le *prix *haut* n'est pas attesté et pourtant on parlera de *hauteurs de prix rarement atteintes*. Voici la série des collocations que nous avons trouvées pour signifier un *prix élevé*. On note que l'excès du prix fixé est surtout activé, ce que l'on sanctionne avec la prédication figée *c'est hors de prix* :

- Un prix (*trop*) *élevé*
- Un prix *exorbitant*
- Un prix *excessif*

La base *prix* peut elle-même commuter avec *somme* ou *montant*. Ce qui nous conduit à des expressions idiomatiques où l'on retrouve le verbe *revenir* :

- *Ça m'est (pas) revenu cher*
- *Ça m'a (pas) coûté cher*
- *J'ai fait une bonne affaire*

Pour finir nous avons cherché des collocations qui prennent *de l'argent* comme base et où le verbe, variable, soit le collocatif :

- *Coûter* de l'argent
- *Rapporter* de l'argent (à son débiteur)
- *Retirer* de l'argent (à un distributeur, à la banque)
- *Prendre* de l'argent (à un distributeur, à la banque)
- *Dépenser* de l'argent (dans les magasins)
- *Donner* de l'argent (à quelqu'un)
- *Avancer* de l'argent (à un ami)
- *Devoir* de l'argent (à un ami)

Dans les expressions qui précèdent, la suite *de l'argent* peut commuter avec *mille euros*, *cher*, *gros*, *une certaine somme d'argent*, ce qui souligne la fonction partitive de *de*, inclus dans le syntagme du déterminant et pas du tout régi par le verbe. Ces commutations cependant ne s'exercent pas toutes aussi facilement, et par exemple *gros* et *cher*, auxquels on peut ajouter

beaucoup, ne s'appliquent pas indifféremment : *coûter cher* mais *rapporter gros* par exemple. Quant à *coûter beaucoup*, sa réalisation est tout à fait possible, mais elle est plus vraisemblable dans le domaine moral des efforts consentis plutôt que le domaine de l'argent qu'on spécifierait (*ça m'a coûté beaucoup d'argent*).

Sans doute ces collocations entrent-elles dans la famille plus large des expressions idiomatiques. Pour traduire *retirer* ou *prendre de l'argent* dans une langue comme l'anglais le dictionnaire Oxford propose deux verbes, *to withdraw money (from the bank)* et *to take money out of the bank*. Seul le premier verbe est enregistré dans un dictionnaire de collocations anglaises (*Oxford Collocations Dictionary*), mais ses acceptions sont politiques et militaires (retirer les troupes, retirer un engagement), nullement financière. Il est donc probable que l'usage le plus fréquent soit *to take out*, correspondant au français *prendre (+ sortir)*.

Contrairement à *payer*, dont la signification est porteuse de nombreuses métaphores, les deux entrées nominales de *prix* et *argent* sont les mieux à même de guider la productivité collocationnelle.

De ce parcours dans les unités phraséologiques, nous retenons principalement que les tests de commutation et d'ajout sont susceptibles de nous renseigner en premier lieu sur le caractère très ou faiblement contraint de la composition lexicale. Si l'opacité sémantique s'ajoute à une commutation impossible, alors le figement semble probable, même si ce dernier se caractérise par le principe de gradation de son application. Les exemples que nous avons trouvés en travaillant plus précisément sur quelques lexèmes, *bazar*, *marché*, *vendre*, *payer*, *prix*, etc., nous ont convaincue de la labilité des expressions et de la difficulté à statuer exactement sur leur classe phraséologique.

Dans les pages qui suivent, nous réorientons notre propos pour nous rapprocher simultanément de la syntaxe et de la sémantique, espérant trouver dans cette nouvelle direction des points d'appui plus stables pour envisager la productivité du lexique des transactions commerciales, et en saisir les ordonnancements et les usages.

Pour commencer, nous nous arrêterons au modèle fonctionnel d'I. Novakova (2.3.2) ; ensuite nous présenterons la position d'C. Cavalla sur la phraséologie des affects (2.3.3). Et dans le point suivant (2.4) nous présenterons le modèle des grammaires de construction (D. Legallois) rapporté au courant initié par I. González Rey de la phraséodidactique (González Rey, dir., 2014).

2.3.2 Présentation du modèle fonctionnel d'I. Novakova (2015)

Rappelons préalablement qu'Iva Novakova travaille sur le lexique des émotions dans une perspective comparatiste et sur un grand corpus (*Emolex*). Nous allons ci-dessous présenter le « modèle intégratif » que l'auteure soumet dans son article de 2015 avant d'émettre cependant quelques réserves sur la possibilité, pour nous, de l'exporter facilement au domaine lexical qui nous intéresse. En 2018, I. Novakova a repris son modèle fonctionnel (Novakova & Sorba, 2018), ne lui apportant que de légères modifications.

Après avoir rappelé que les travaux sur les émotions ont jusque-là surtout porté sur les constructions syntaxiques (par exemple, Gross 1995) ou sur les propriétés sémantiques des noms d'affects (par exemple, les « prédicats d'<affect> », Buvet *et al.*, 2005), I. Novakova évoque également des travaux qui attribuent une place centrale à la combinatoire syntaxique et lexicale des lexies d'émotions (par exemple, Blumenthal 2009). Elle rappelle enfin le développement plus récent du point de vue discursif sur les émotions (Blumenthal *et al.*, 2014). De son côté, quand I. Novakova (2015) propose un modèle "intégratif" pour analyser le lexique des affects, c'est dans le but d'associer « les niveaux *sémantique, syntaxique, discursif* et *textuel* dans le fonctionnement de la langue », et d'étudier, à l'instar des approches fonctionnelles, « les liens complexes entre *formes, sens* et *usage* en se focalisant sur la fonction communicative du langage » (Novakova 2015 : 181-182). De ce point de vue (fonctionnel), le travail présenté nous intéresse parce qu'il touche aux liens que nous cherchons à élucider entre la mise en langue et la mise en discours.

L'article de Novakova (2015 : 181-204) se divise en 5 parties. La première expose le cadre théorique et la méthodologie adoptée avant de revenir sur le corpus utilisé. La démarche suivie s'applique aux lexies d'émotion de cinq langues romanes provenant de neuf champs sémantiques différents (*surprise, déception*, etc.) et associe « l'étude systématique de la combinatoire » (d'après Novakova & Tutin 2009) à une approche statistique (Blumenthal 2007).

Les collocations étudiées le sont selon des critères quantitatifs (élimination des occurrences les moins fréquentes) et qualitatifs : types d'affects, polarité, dimension axiologique et rareté des études recensées (Novakova 2015 : 183). C'est cet aspect qualitatif qui nous intéresse.

L'article traite ensuite les lexies selon ce que l'auteure nomme des « paramètres » et procède successivement à une analyse sémantique, puis à une analyse dite « sémantico-syntaxique », à une analyse syntaxique et discursive, une analyse textuelle, avant de proposer le « modèle

intégratif et fonctionnel » promu par l'article et que nous reproduisons ci-dessous. L'analyse sémantique de Novakova, cherchant à caractériser les collocatifs des expressions d'émotion, isole ce que l'auteure appelle des « dimensions-valeurs ». Elle en dénombre huit, à l'instar du précédent modèle initié par la même équipe (Tutin, Novakova, Grossmann & Cavalla, 2006 : 49). Voici la grille des dimensions sémantiques avec les exemples de l'auteure, qui illustrent à quelques exceptions près (*déception, crainte, joie*) les collocatifs de « surprise » :

Dimensions	Valeurs	Exemples
Intensité	Forte/ faible	<i>Très surpris/ peu surprenant</i>
Polarité	Positive/ négative	<i>Agréablement surpris/ surprise douloureuse</i>
Manifestation	Physique/ externe	<i>Regard stupéfait/ visiblement surpris</i>
Aspect	Ponctuel/ non-ponctuel/ phasique	<i>Instant de stupeur/ s'étonner toujours/ continuer à s'étonner, effacer ses déception</i>
Causativité	Neutre/ inchoatif	<i>Susciter l'étonnement/ éveiller la crainte</i>
Verbalisation	Emotif/ communicatif	<i>Hurler sa joie/avouer ses craintes</i>
Contrôle	Emotion/ manifestation	<i>Ravaler sa honte/ dissimuler sa joie</i>
Expérientiation	Présence/ absence	<i>Ressentir de l'angoisse/ nullement surpris</i>

TAB. 2.8 : grille des dimensions-valeurs sémantiques proposé par I. Novakova (2015 : 184)

Nous reviendrons sur les paramètres sémantiques dans notre point suivant, où nous avons essayé de transposer ces critères à ceux d'une transaction commerciale (2.3.3). Concernant les relations syntaxiques entre le pivot et son collocatif, Novakova estime qu'elles sont peu dissociables des relations sémantiques. L'auteure procède à un classement par catégorie grammaticale, selon que le pivot de la collocation est un nom, un adjectif ou un verbe. Ce qui donne la « grille syntaxique » que voici (TAB. 2.9, ci-dessous), fondée sur l'hypothèse que les dimensions sémantiques des collocations « ont des préférences pour des constructions syntaxiques spécifiques » (Novakova, 2015 : 188-189). Le tableau syntaxique s'inspire de Blumenthal (2007) et se lit de gauche à droite, à partir des trois catégories « pivots ». Les « sous-catégories » de la colonne médiane illustrent deux constructions distinctes qui appartiennent à la catégorie générale du pivot :

Catégorie	Sous-catégorie	Exemple
Nom pivot = complément	N + N : nom (+ préposition) + nom pivot	<i>Moment de surprise</i> <i>Larmes de dépit</i>
	V + N : nom pivot complément direct ou complément prépositionnel du verbe	<i>Atténuer l'amertume</i> <i>Emplir de stupeur</i>
Adjectif pivot	N + Adj. : adjectif pivot épithète	<i>Un air surpris</i>
	V + Adj. : adjectif pivot attribut	<i>Sembler contrarié</i>
Verbe pivot + compléments	V + N (complément direct)	<i>Surprendre tout le monde</i>
	V + N (complément indirect)	<i>S'étonner de son insolence</i>

TAB. 2.9 : Extrait de la grille syntaxique (Novakova 2015 : 189)

Poursuivant ses investigations mais cette fois sur un plan statistique, Novakova établit, pour l'expression de la surprise, une corrélation forte entre la dimension sémantique *manifestation* et les constructions à pivot adjectival (2015 : 190, Graphique 2). De même, la dimension *causativité* s'inscrit préférentiellement dans un schéma verbal (2015 : 191, Graphique 3). Ces convergences s'observent, dit Novakova, dans les cinq langues romanes étudiées.

Dans la partie suivante qui porte sur « syntaxe et discours » (Novakova 2015 : 192-195), l'auteure introduit la notion de « visées discursives du locuteur » (p. 192) pour rappeler leur influence sur le choix du topic ou sur le passif, et, le cas échéant, sur l'effacement de certains actants. L'ordre des constituants éventuellement recomposé configure une « mise en scène discursive des actants » qui « permet de mettre en évidence les articulations complexes entre syntaxe, sémantique et discours » (Novakova 2015 : 195) :

Les mécanismes variés de mise en relief des actants (omission d'actants, changements de diathèse, structures disloquées en français, construction à valeur indéfinie en russe) sont motivés par les visées discursives, autrement dit, ils correspondent à différentes stratégies discursives.

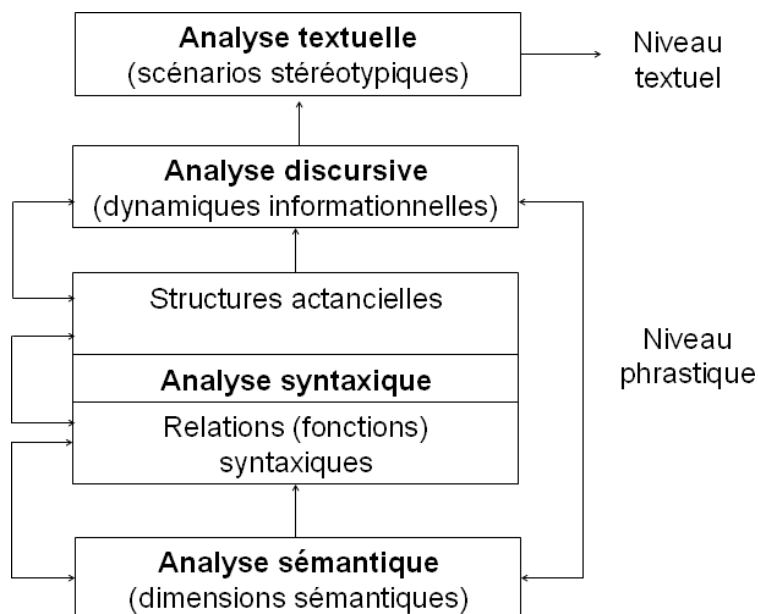
Le dernier niveau présenté par Novakova (2015 : 196-198) est celui de l'analyse textuelle. L'auteure cherche à y établir « un lien entre le sémantisme des lexies d'affect et les scénarios discursifs qu'elles génèrent » (196). Quatre séquences textuelles viennent illustrer deux à deux les sémantismes distincts et plus ou moins complexes de *stupeur* et de *jalousie*. Dans le cas de *stupeur*, les deux exemples cités permettent d'observer la position initiale du nom, fréquente et représentative, dit Novakova, du « scénario prototypique » de cette émotion qui est un

« affect réactif, ponctuel, de polarité neutre et de forte intensité ». Ce serait l'intensité forte qui en justifierait cette position en tête de paragraphe. Le scénario de *jalousie* est tout autre. Affect « interpersonnel et réactif », sentiment duratif et de polarité négative, la jalousie génère « un scénario plus riche » où sont nommés les actants (le jaloux et le jalosé), les réactions de reproche, l'incident qui provoque la scène de jalousie, etc. Contrairement à *stupeur*, les deux séquences textuelles de *jalousie* placent le nom dans le corps du texte et distribuent une isotopie caractéristique (Novakova 2015 : 197).

Nous retenons surtout de la démarche de Novakova l'ordre dans lequel elle classe les paramètres – de la dimension sémantique à la dimension textuelle – pour envisager les influences réciproques des niveaux de structuration les uns sur les autres. L'ordre des niveaux de structuration apparaît dans le modèle fonctionnel (reproduit ci-dessous) sur lequel se réfère l'article : le module inférieur est celui de l'analyse sémantique tandis que le module qui occupe le rang supérieur est celui de l'analyse textuelle et des « scénarios stéréotypiques ». Le modèle fonctionnel de Novakova (2015) s'inspire de celui soumis par la *grammaire fonctionnelle et discursive* de Dik (1997, Vol. 1, p. 60), « selon lequel tous les éléments linguistiques qui appartiennent au niveau morphosyntaxique et sémantique sont motivés discursivement » (Novakova 2015 : 198-199). Novakova (2015 : 198), récapitulant les étapes de son étude, admet que le modèle qu'elle présente est « global » (nous soulignons) :

L'étude conjointe des quatre paramètres aboutit à la mise en place d'un modèle fonctionnel global pour l'analyse du lexique des émotions. Au niveau syntagmatique, il existe un lien entre les dimensions sémantiques et les fonctions syntaxiques du mot pivot. Au niveau phrastique, la variabilité des structures actanciennes est corrélée aux dynamiques informationnelles et discursives. Enfin, au niveau textuel, le sens des lexies conditionne leurs scénarios prototypiques et, plus généralement, leurs profils textuels. Le graphique propose une modélisation de l'analyse fonctionnelle du lexique des émotions.

Voici le schéma correspondant :



Modèle fonctionnel pour l'analyse du lexique des émotions proposé par Novakova (2015 : 199)

L'influence réciproque des domaines et des niveaux, signalée par les doubles flèches du schéma, mérite notre attention. On y remarque toutefois la disparition complète du champ sémantique de référence (« le lexique des émotions »). On peut par ailleurs s'étonner que chaque niveau d'analyse ait perdu ses caractérisations propres et que le fondement lexical et ses collocations ne figurent pas dans le schéma, alors même que l'étude se présente comme une investigation du « lexique des émotions » dans plusieurs langues. Autrement dit, nous sommes pour notre part embarrassée par la hauteur de vue – le « grain de l'analyse » – retenue pour traiter des interactions entre langue, texte et discours, illustrées par le lexique des émotions dans cinq langues romanes.

2.3.3 Essai de transposition du modèle de Novakova (2015) aux transactions commerciales

Novakova suggère l'utilisation du modèle fonctionnel présenté à d'autres champs notionnels que celui des émotions (« à d'autres types de lexique », 2015 : 199). Nous suivons sa recommandation et nous testons ci-dessous l'application du modèle au lexique des transactions commerciales. Cependant, nous conduirons cette transposition avec prudence, dans la mesure où notre travail échappe pour une bonne part à la démarche de Novakova. En effet, nous ne travaillons que sur le français et, au stade où nous en sommes, nous ne disposons pas d'un corpus vaste comme l'est le corpus *Emolex*. Ensuite, les transactions commerciales nécessitent

de mettre l'accent à la fois sur les scénarios et sur les échanges verbaux, davantage que sur des textes monogérés. Enfin, les transactions commerciales nous incitent à privilégier les procès plutôt que les notions, autrement dit les verbes plutôt que les noms. Pour ces raisons, la transposition annoncée est à considérer dans un sens assez large.

Pour commencer, nous avons choisi le champ notionnel de la vente que nous avons divisé en trois procès génériques, la vente, l'achat et la négociation (première colonne). Dans le tableau ci-dessous nous reportons les unités lexicales en les classant par catégories. Nous avons séparé les noms en deux sous-classes selon qu'ils réfèrent au procès (*vendre* < *vente*) ou à l'agent impliqué (*vendeur*) :

Champ notionnel Les 3 procès impliqués dans un acte de vente	Nom		Verbe Procès	Adjectif Propriétés de l'objet de la transaction
	Procès	Agents		
<i>Vente</i>	<i>Vente</i> <i>Livraison</i>	<i>Vendeur</i> <i>Livreur</i> <i>(Revendeur)</i> <i>Marchand</i> <i>Commerçant</i>	<i>Vendre/ céder/</i> <i>marchander/ revendre/</i> <i>Livrer/ donner/ liquider/</i> <i>(bazarder)/ solder</i>	<i>Vendu/ cédé</i> <i>(pas) vendable</i>
<i>Achat</i>	<i>Achat</i> <i>Acquisition</i> <i>Reprise</i>	<i>Acheteur</i> <i>Acquéreur</i> <i>Repreneur</i>	<i>Acheter/ acquérir/</i> <i>marchander/ payer/</i> <i>Négocier</i>	<i>Acheté/ payé/ acquis/</i> <i>Obtenu</i> <i>? Achetable</i>
<i>Négociation</i>	<i>Négociation</i> <i>Marchandage</i> <i>Discussion</i> <i>Transaction</i>		<i>Négocier</i> <i>Commercer</i> <i>Commercialiser</i>	<i>Négociable/ négocié</i>

TAB. 2.10 : Lexique des trois procès génériques du champ notionnel de la vente

La grille constituée (en procès et catégories) permet d'opérer un premier tri à partir des dérivés et de quelques synonymes, avant tout usage attesté ou forme collocationnelle. Les unités lexicales ainsi isolées ouvrent cependant la voie des collocations et des emplois (*le garagiste accepte de reprendre mon ancienne voiture*). La grille incite à composer diverses collocations (*livraison de la marchandise*), qui consistent notamment à adjoindre des déterminants aux noms, à faire varier les formes verbales et à former des énoncés élémentaires qui actualisent les unités recensées. Mais auparavant, il convient surtout de remarquer que la colonne des noms de la grille ne tient pas compte des « objets » qui sont vendus ou achetés. Or la spécificité de l'objet justifie souvent la sélection d'un verbe : *on livre des marchandises* mais pas *le journal*

qui lui sera *déposé* (dans la boîte à lettres). De même, *livrer* et *livraison* se combinent volontiers avec *à domicile* (*les courses livrées à domicile*). Nous avons renoncé à les recenser dans le tableau en raison de leur grande variété, laquelle variété engage une réflexion sur les collocations que nous reprendrons un peu plus loin. Enfin, si *bazarder* figure entre parenthèses c'est parce que le procès n'implique pas obligatoirement un acte de vente : *bazarder quelque chose*, nous l'avons vu, c'est « s'en débarrasser », avec ou non un bénéfice tiré. En l'état, le tableau que l'on vient de parcourir permet tout au plus de produire des énoncés standards et de facture assez simple, et de recueillir les collocations qui nous ont manqué précédemment :

- *Cette maison a été vendue assez cher*
- *Le prix de vente n'est pas négociable*

Examinons maintenant ce qu'il en est des propriétés sémantiques (Novakova 2015). Dans quelle mesure peut-on les transférer aux transactions commerciales ? Les « dimensions » et les « valeurs » apparentées sont-elles encore pertinentes quand on les applique à notre domaine des transactions commerciales ? Les paramètres retenus pour le champ des émotions sont ceux de l'intensité, de la polarité, de la « manifestation » (au sens d'une « somatisation »), de l'aspect, de la causativité, de la verbalisation, du contrôle et de l'expérientiation. Avant de commenter ces différents paramètres sémantiques, nous les avons illustrés dans le tableau que voici :

Dimensions	Valeurs	Exemples
Intensité	Forte/ faible	<i>Vendu très cher/ ce n'est pas cher payé</i>
Polarité	Positive/ négative	<i>Le prix est (ou n'est pas) négociable</i>
Locatif (la vente comme une "manifestation")	Physique (<i>vente publique/ privée</i>)	<i>Lieu, espace, point de vente/ vente privée</i>
Aspect	Phasique : les différentes phases du procès "Vendre"	<i>Mettre en vente</i> (phase inchoative) <i>Réussir à vendre</i> (phase finale)
Causativité	Rôles (<i>faire vendre</i> ou <i>acheter</i>) et contrôle du procès	<i>Influencer/ conseiller qqn dans l'achat ou la vente de qqch/ Pousser qqn à acheter ou vendre qqch</i> <i>Baisser le prix (diminuer)</i>
Verbalisation	Communicatif	<i>Débattre d'un prix</i>
Scénario-type	Présence (physique)/ absence	<i>Acheter ou vendre un objet dans un magasin/ en ligne</i>

TAB. 2.11 : grille des dimensions-valeurs sémantiques illustrées par le lexique des transactions commerciales

La colonne des exemples montre pour commencer qu'au paramètre expérientiel du lexique des émotions nous avons implicitement substitué celui d'un « scénario-type », que nous inscrivons comme composant sémantique de la dernière ligne. L'expérience émotionnelle a en effet une acception très particulière d'expérience psychologique qui décrit les sensations et les états du sujet psychologique, « siège » de l'émotion, qu'on ne peut pas transférer à une « expérience de transaction commerciale ». Le scénario d'une vente ou d'un achat implique en revanche des paramètres nouveaux, en particulier ceux du prix de l'objet et du lieu de la transaction. C'est la raison pour laquelle nous avons inscrit la dimension locative dans le tableau, en rappelant toutefois le trait d'origine 'manifestation' qui chez Novakova traduisait l'émotivité du sujet ou la somatisation apparente. Nous détournons en quelque sorte l'acception du sens de *manifestation* en lui conservant le trait « locatif » mais en lui attribuant des coordonnées bien différentes (du corps, siège humain de l'émotion à l'espace physique, public et social d'une « manifestation »). Dans les exemples qui suivent, on relève d'une part la synonymie des génériques, *lieu*, *espace* et *point*, et d'autre part l'interprétation spatiale de *Internet*. L'opposition entre une transaction « en ligne » et celle qui est réalisée en un lieu effectif avec les coprésences du vendeur et de l'acheteur, est importante pour notre thème :

- *J'ignore le lieu exact de la vente*
- *Il y a un espace de vente installé dans la banlieue Sud*
- *Un point de vente sera organisé sur le port le week-end prochain*
- *Organiser une vente privée sur Internet*
- *Je l'ai acheté en ligne*
- *On en vend dans le magasin qui se trouve derrière la gare*

Le tableau sémantique permet de repérer que les traits d'intensité et de polarité sont maintenus et qu'ils s'exercent prioritairement sur le « prix » : l'objet est jugé *cher* ou *pas cher*, le prix de l'objet est ou n'est pas *négociable*.

La localisation de la transaction et le montant du prix de l'objet vendu constituent des dimensions sémantiques qui se rattachent indirectement au procès lui-même. Ce n'est plus le cas des propriétés aspectuelles et de la causativité qui s'exercent directement sur le procès, sous la forme d'un auxiliaire factitif (*faire* vendre) et qui donnent lieu à différents verbes synonymes, supposant que l'agent « contrôle » le montant de l'objet :

- *J'ai conseillé mon frère dans l'achat de sa maison*
- *Je lui ai fait vendre sa voiture*
- *J'ai baissé le prix de vente*

Nous avons pour cela réuni la causativité et le « contrôle » qui là encore perd ses caractéristiques strictement psychologiques. Quant à la dimension aspectuelle du point de vue des phases du procès, elle est réalisée dans des locutions verbales comme *mettre en vente* (phase inchoative) ou un auxiliaire modal (*réussir à*) qui peut accueillir tout verbe (*travailler, dormir, etc.*).

Enfin, la dimension de « verbalisation » à laquelle se rattache la valeur de communication nous éloigne également des locutions propres à l'expression des émotions (*hurler sa joie*). Cette dimension de « communication verbale » appliquée aux transactions commerciales rappelle qu'une telle transaction renvoie souvent au genre dialogué de la polémique : *débattre d'un prix, négocier le prix* (ou *un paiement échelonné*). Le dialogue « commercial » occupe une place centrale dans la transaction, ce que nous nous efforcerons de confirmer lors de la conception des activités didactiques.

Pour clore provisoirement cet essai de transposition du modèle de Novakova (2015), nous recourons à son tableau grammatical (2015 : 189) et lui appliquons les exemples d'expressions lexicales relevant de la transaction commerciale. Nous reprenons pour cela les constructions collocationnelles des deux procès « vendre » et « acheter » et nous complétons le tableau avec nos exemples. La transposition s'avère évidemment plus facile que quand il s'agissait de transposer des paramètres sémantiques :

Catégorie	Sous-catégorie	Exemples
Nom pivot = complément	N+N : nom (+préposition) + nom pivot	<i>Contrat de vente</i> <i>Prix de vente</i> <i>Point de vente</i> <i>Pouvoir d'achat</i>
	V+N : nom pivot complément direct/ prépositionnel du verbe	<i>Faire l'achat de</i> <i>Procéder à la vente de</i>
Adjectif pivot	N+Adj: adj. pivot épithète	<i>Maison vendue</i>
	V+Adj: adj. pivot attribut	<i>Être acheté</i>
Verbe pivot+ compléments	V+N (dir.) : verbe pivot + complément d'objet direct	<i>Vendre quelque chose :</i> <i>Acheter une voiture</i>
	V+N (indir.) : verbe pivot+ complément d'objet indirect	<i>Vendre (quelque chose) à quelqu'un</i> <i>Acheter (quelque chose) à quelqu'un/ pour quelqu'un</i>

TAB. 2.12 : extrait de la grille syntaxique des verbes *acheter* et *vendre*

Le tableau récapitule la variété des catégories (Nom, Verbe, etc.) et des structures (pivot sémantique et les éléments qu'il régit). Le tableau ci-dessus se présente comme un réservoir

grammatical qui associe lexique et syntaxe, tout en rappelant la notion pivot (en gras). Nous reprendrons ces différents paramètres quand nous introduirons les apports des grammaires de Construction (notre point 2.4).

Pour Novakova (2015), au-delà de la dimension sémantique qui peut influencer les relations syntaxiques, il faut aussi prendre en compte les facteurs discursifs qui peuvent engendrer des variations syntaxiques. D'après l'auteure, « *la présence ou l'absence des actants syntaxiques (Asy) et les rôles sémantiques qui leur sont attribués sont conditionnées par le choix discursif du locuteur* » (Novakova 2015 : 192-193). À cet égard, elle explique que les changements qui s'opèrent au niveau phrastique sont relatifs aux variations des structures actanciennes (actants syntaxiques et sémantiques) et qu'ils s'expliquent par différentes stratégies discursives. À l'appui de cette hypothèse, Novakova observe des « ellipses actanciennes » et illustre son propos par un titre de presse écrite, où la syntaxe sert les visées discursives (Novakova 2015 : 192-194). L'actant sémantique, siège ou expérience de l'émotion, est éliminé (Novakova 2015 : 193) :

« *Le musée parisien, surprend, détonne, enchante.* » (Libération, 2007)

L'actant « Objet syntaxique » du premier et du troisième verbe (*surprendre, enchante*) est effectivement effacé, mais qu'en est-il du verbe *détonner* ? Le titre joue-t-il sur les mots et la paronymie des deux verbes *détonner* et *étonner*, dont seul le dernier comporte un actant en construction directe (*étonner quelqu'un*) ? Quoi qu'il en soit, Novakova conclut de cet effet stylistique que la surprise provoquée, « l'affect causé », s'en trouve soulignée de même que l'élément causateur (le musée).

Enfin, procédant à l'analyse textuelle (2015 : 196-198), Novakova cite quelques exemples qui illustrent le dynamisme informationnel associé à deux lexies émotionnelles, *stupeur* et *jalousie*. Dans les deux cas, l'auteure veut illustrer « le scénario prototypique » qui organise une « schématisation textuelle », estimant que « *le mot à lui seul permet de « télécommander » la structuration d'un paragraphe ou d'un texte* » (2015: 198). Dans ce but, elle relève les isotopies des deux lexies émotionnelles ou, pour *jalousie*, les constituants types du scénario, respectivement le *jaloux*, le *jaloué*, les *réactions*, etc. Au sujet de *stupeur*, elle choisit deux articles de presse qui relèvent du fait divers et qui ont la particularité d'ouvrir sur le lexème *stupeur*, ce qui incite Novakova à évoquer la fonction programmatique du mot (2015 : 191) :

L'environnement textuel de stupeur est conditionné par le sémantisme de la lexie. Son intensité forte la place souvent en position initiale. Elle accroche la curiosité du lecteur et engendre de plus fortes attentes chez lui. Contrairement à stupeur, jalousie a un

scénario plus riche qui inclut le jaloux, le jaloué, le succès, l'adultère et souvent la réaction du jaloux.

C'est ainsi que dans le but d'associer les composants syntaxiques et l'environnement textuel ou discursif d'un lexème, Novakova illustre le « réarrangement des actants » en l'appliquant à la diathèse du passif (2015 : 194). On peut en effet, indépendamment de tout contexte discursif, recourir à des exemples forgés et montrer que la topicalisation influence la sémantique verbale. L'aspect du verbe est non accompli ou accompli selon la distribution et la place des actants dans l'énoncé :

- *Il vend sa maison*
- *La maison est vendue*

Le présent du passif s'interprète théoriquement comme l'indice du non accompli, contrecarré ici par le sémantisme résultatif du procès de vendre. On peut gloser cette variation en imaginant les deux répliques que voici :

- *Agent immobilier : Monsieur X (il) vend sa maison à un prix négociable. (Procès en cours)*
- *Agent immobilier : votre maison est vendue ! Monsieur Y l'achète. (Procès achevé, présenté du point de vue de son résultat)*

De même, la réflexion sur la topicalisation amène à produire des énoncés tels que :

- *Des maillots comme le tien, on en trouve partout*
- *Des maillots comme le tien, il s'en vend partout*

La synonymie des deux énoncés et des deux verbes conduit à une observation plus précise. Le premier énoncé est d'un emploi courant (*trouver quelque chose quelque part*). Le second vaut pour sa syntaxe nettement plus élaborée : l'impersonnel et le tour réfléchi du verbe *vendre* en font une forme plus savante et plus difficile. Quoi qu'il en soit, il convient de garder de tels phénomènes en mémoire pour les exploiter didactiquement, sous l'angle des relations entre lexicale, syntaxe, sémantique et dynamisme informationnel.

Pour conclure provisoirement, nous dirons que le modèle fonctionnel de Novakova pose le principe *théorique* de liens existant entre les niveaux sémantique, syntaxique, discursif et textuel. Cependant, comme nous avons essayé de l'indiquer, le thème des transactions commerciales résiste à une application stricte d'un modèle qui reste avant tout conçu pour une approche comparatiste du lexique des émotions, et notre thématique nécessite un effort

d'adaptation qui, on l'a vu, n'est pas négligeable (Par exemple le locatif « manifestation » : sur le visage pour la somatisation des émotions, ou en un espace quelconque de commerce). Nos réserves portent sur deux volets de la problématique, les genres discursifs et les associations collocatives et expressions idiomatiques.

Tout d'abord, si l'on revient plus largement à la dimension textuelle et discursive des réalisations lexicales, nous voudrions d'ores et déjà indiquer que les transactions commerciales, au-delà d'un scénario prototypique achat-vente, s'orientent vers un genre de discours particulier, que nous tenterons d'exploiter, qui est celui des messages publicitaires et des « conseils d'action » (Adam, 2001).

Mais en outre, les scènes de vente, au sens strict, sont accessibles dans différents romans, par exemple pour le XIXe siècle, dans (au moins) deux romans de Zola, *Au bonheur des dames* et *Le ventre de Paris*. Le premier offre quantité de passages descriptifs, énumération d'articles ou de tissus et scripts d'action qui s'inscrivent dans les habitudes vestimentaires et pratiques sociales du XIXe siècle. Nous en donnons ci-dessous un long aperçu, sous la forme de l'extrait que voici (Chapitre IV, p. 487-488) :

- *Te voilà donc ! dit Mme Desforges, en trouvant Mme Bourdelais installée devant un comptoir.*
- *Tiens ! bonjour ! répondit celle-ci, qui serra les mains à ces dames. Oui, je suis entrée jeter un coup d'œil.*
- *Hein ? c'est prodigieux cet étalage ! On en rêve... Et le salon oriental, as-tu vu le salon oriental ?*
- *Oui, oui, extraordinaire !*

Mais, sous cet enthousiasme qui allait être décidément la note élégante du jour, Madame Bourdelais gardait son sang-froid de ménagère pratique. Elle examinait avec soin une pièce de Paris-Bonheur, car elle était uniquement venue pour profiter du bon marché exceptionnel de cette soie, si elle la jugeait réellement avantageuse. Sans doute elle en fut contente, elle en demanda vingt-cinq mètres, comptant bien couper là-dedans une robe pour elle et un paletot pour sa petite fille.

- *Comment ! Tu pars déjà ? reprit Madame Desforges. Fais donc un tour avec nous.*
- *Non, merci, on m'attend chez moi... Je n'ai pas voulu risquer les enfants dans cette foule.*

Et elle s'en alla, précédée du vendeur qui portait les vingt-cinq mètres de soie, et qui la conduisit à la caisse 10, où le jeune Albert perdait la tête, au milieu des demandes de factures dont il était assiégé. Quand le vendeur put s'approcher, après avoir débité sa vente d'un trait de crayon sur son cahier à souches, il appela cette vente, que le caissier inscrivit au registre ; puis, il y eut un contre-appel, et la feuille détachée du cahier fut embrochée dans une pique de fer, près du timbre aux acquits.

- *Cent quarante francs, dit Albert.*

Madame Bourdelais paya et donna son adresse, car elle était à pied, elle ne voulait pas s'embarrasser les mains. Déjà, derrière la caisse, Joseph tenait la soie, l'empaquetait ; et le

paquet, jeté dans un panier roulant, fut descendu au service du départ, où toutes les marchandises du magasin semblaient s'engouffrer avec un bruit d'écluse.

Cependant, l'encombrement devenait tel à la soie, que Mme Desforges et Mme Marty ne purent d'abord trouver un commis libre. Elles restèrent debout, mêlées à la foule des dames qui regardaient les étoffes, les tâtaient, stationnaient là des heures, sans se décider. Mais un grand succès s'indiquait surtout pour le Paris-Bonheur, autour duquel grandissait une de ces poussées d'engouement, dont la brusque fièvre décide d'une mode en un jour. Tous les vendeurs n'étaient occupés qu'à métrer de cette soie ; on voyait, au-dessus des chapeaux, luire l'éclat pâle des lés dépliés, dans le continuel va-et-vient des doigts le long des mètres de chêne, suspendus à des tiges de cuivre ; on entendait le bruit des ciseaux mordant le tissu, et cela sans arrêt, au fur et à mesure du déballage, comme s'il n'y avait pas eu assez de bras pour suffire aux mains gloutonnes et tendues des clientes.

- *C'est qu'elle n'est vraiment pas vilaine pour cinq francs soixante, dit Mme Desforges, qui avait réussi à s'emparer d'une pièce, sur le bord d'une table.*

Sans préjuger ici d'une exploitation didactique de l'extrait de Zola que nous venons de citer, qui suppose certainement un travail préparatoire non négligeable, l'intérêt du passage cité vaut pour le script de la vente de tissu dans un grand magasin, à une époque révolue (le Second Empire). L'achat d'une pièce de soie (le Paris-Bonheur) par une cliente, Mme Bourdelais, est décrit chronologiquement dans ses différentes phases : l'examen de la marchandise, la décision d'acheter, la commande au vendeur (assortie de la mesure). Puis le point de vue change : du point de vue de la cliente, le texte passe à celui du vendeur et du caissier, tous deux employés du grand magasin. Le script de l'encaissement est complexe, d'autant plus qu'il s'éloigne sensiblement du script actuel (l'usage du cahier à souches, du registre et de la pique de fer, le « timbre des acquits »). Le scénario de la vente s'achève avec la demande de livraison à domicile et le sort de la soie achetée. Puis, après un changement de paragraphe, le texte revient à la description du rayon de tissus et des clientes enfiévrées, avides de réaliser de bonnes affaires.

Le lexique propre à cette scène de *vente* (le *comptoir*, l'*étalage* des marchandises, des articles *bon marché*, un *prix avantageux*, la *facture*, la *caisse*, *empaqueter*, le *commis*, les *vendeurs*, *métrer* la soie, un *lé* (« largeur d'une étoffe entre deux lisières ») présente surtout des noms référentiels dont la quantité n'est pas probante ni la spécificité indiscutable (polysémie de *comptoir* ou *caisse*). Dans ces conditions, on peut légitimement s'interroger sur la méthode qui conduit du lexique au scénario type. En l'occurrence, nous avons avec la page de Zola une scène de vente dont les isotopies dominantes sont celles des tissus, de la foule, des notations sonores et des mouvements incessants des différents acteurs.

Novakova, nous l'avons dit, discute brièvement des options théoriques possibles (2015 : 182-183) et justifie une entrée notionnelle des affects par le choix de comparer les langues. Cette « démarche onomasiologique » de grande envergure (gros corpus, approche quantitative) mériterait d'être complétée par la recherche empirique des scènes de genre comme celle que nous avons citée plus haut, qui nécessite un examen plus artisanal où voisinent l'analyse du script et celle du vocabulaire. Au-delà d'une scène singulière comme on vient d'en lire une, on ajoutera que le roman *Au Bonheur des dames* tout entier multiplie les taxonomies variées (les sortes de rayons, de tissus, de matériaux de construction, jusqu'aux formes des becs de parapluies, etc.), et soulève à sa façon la question des frontières entre les langues de spécialité et la mise en discours romanesque qui suppose un lexique à la fois général et accessible aux enjeux de savoir naturalistes.

Nous citons d'autres extraits du roman de Zola en annexe (Document B).

Quant aux textes qui relèvent de « l'incitation à l'action » (Adam 2001), nous avons retenu un texte qui conseille le public féminin sur la conduite à tenir pour éviter des dépenses excessives ou des achats inconsidérés lors des courses. L'article figure en annexe (Document A). Nous citons ci-dessous le début de ce texte, présenté sur le titre « 15 astuces pour faire ses courses » :

Faire ses courses au supermarché, c'est souvent la corvée de la semaine ! Alors pourquoi ne pas vous simplifier un peu la vie ? Pour manger et consommer mieux, pour faire quelques économies ou pour être plus efficace... Découvrez ces 15 conseils pour mieux faire vos courses !

Pour que les courses ne soient plus une corvée, il existe quelques astuces simples pour vous simplifier la vie. Cela nécessite un peu d'organisation avant de partir au supermarché et un brin de méthodologie une fois sur place certes, mais ces conseils vous permettront de mieux consommer, de faire quelques économies et vous éviter une bonne dose de stress. La règle n°1 pour éviter les achats compulsifs quand on fait ses courses ? Ne jamais avoir le ventre vide ! On a tendance à écouter davantage nos envies du moment, rarement healthy... Pour éviter de trop dépenser, traquez aussi les offres qui paraissent avantageuses mais ne le sont qu'en apparence. Fiez-vous toujours au prix au kilo ou au litre et non aux prix affichés.

Pour mieux gérer votre budget, voici 15 astuces pour enfin mieux faire ses courses !

1/15 – Avoir une liste

Avoir une liste de courses permet de vous en tenir à ce dont vous avez besoin. Votre ligne et votre porte-monnaie vous diront merci !

(...)

Le support du texte (un magazine féminin, *Marie-France*) ne laisse aucun doute sur le lectorat (*vous*) ni sur une conception étroitement misogyne des responsabilités ménagères. L'organisation et la gestion des courses reviennent aux femmes. Par ailleurs, la mise en page que nous avons ici ignorée (image, police) explique pour une part que le texte cité soit assez répétitif. La répétition des formes (l'adresse : *vous, votre* ; la reprise de la finalité : *pour, pour que*) n'est pas moins frappante.

Le relevé des unités lexicales et des collocations du passage cité nous conduit à formuler une deuxième réserve au sujet des investigations de Novakova. Voici ce relevé : *faire ses courses au supermarché, faire des économies, faire des achats compulsifs, trop dépenser, des offres avantageuses, les prix affichés, le prix au kilo, gérer un budget, faire une liste de courses, etc.* Nous avons écarté de la série le vocabulaire de la santé et de la forme physique, qui constitue l'autre argument pour encourager les lectrices à suivre les conseils (ou « astuces ») présentés. Le premier argument est celui des dépenses engagées lors des courses. Ce point de discussion soulève la question des relations « thématiques », directes ou indirectes, entretenues entre les unités lexicales qu'on pourrait qualifier de primaires (*vendre, acheter*) et celles qui occupent un rang dérivé ou secondaire (*budget, économies, etc.*). Pour apporter une dernière illustration de ces questions, nous prenons l'exemple des expressions formées sur *prix* et de leur fonction imagée. Le nom *prix* occupe un rang secondaire par rapport aux unités *vendre* et *acheter*, mais l'on conviendra que la notion dénotée est cruciale. Voici trois de ces expressions comportant *prix* :

- *Je n'accepterais à aucun prix de changer de...*
- *Je veux éviter ça à tout prix*
- *J'ai acheté ma robe à un petit prix*

Ces expressions construites à partir de *prix* sont pour les deux premières des locutions non décomposables : *prix* s'y interprète comme synonyme de valeur ou effort consenti, l'effort important devenant « le prix (symbolique) à payer » dans des circonstances données. C'est la locution dans sa totalité qui signifie « en aucun cas » dans le premier exemple, et « coûte que coûte » dans le second. Inversement, dans le troisième énoncé, *prix* garde son sens premier même s'il apparaît dans une locution adverbiale. La présence ou non du déterminant (*un*) joue son rôle dans le figement locutionnel. Rappelons à cet égard que *tout* et *aucun* s'ils « déterminent » le nom *prix*, le font sur un mode non spécifique (*n'importe quel N*), positif ou négatif (Gary-Prieur 2011).

Or, dès lors que l'on vise un enseignement de la langue et du lexique de cette langue, la question de la progression se pose et il convient donc d'avoir en tête que le lexique est par nature hétérogène et difficile à planifier. Dans ces conditions, le monothématisme des émotions n'est pas satisfaisant, mais sans doute celui des transactions ne l'est-il pas davantage. On verra, dans notre point suivant, comment la didactique s'est emparée du problème de la phraséologie, tout en abordant cette même thématique des émotions. Le paradoxe à résoudre est celui de l'hétérogénéité du lexique et de la nécessaire progression d'un enseignement.

2.3.4 Théorie et pratique de l'enseignement de la phraséologie du lexique des affects en FLE (Cavalla & Crozier, 2005 ; Cavalla & Labre 2009)

Nous associons dans cette partie l'article de C. Cavalla & V. Labre (2009) au travail de C. Cavalla & E. Crozier (2005), en raison de la parenté des travaux. La phraséologie des affects y est présentée sous la forme d'un court manuel (Cavalla & Crozier, 2005) ou problématisée dans son volet didactique sous la forme d'un article de recherche (Cavalla & Labre, 2009). La présence commune de C. Cavalla dans les deux cas, ainsi que les ressources d'un groupe de recherche identique fondées sur le corpus Emolex nous convainquent de réunir ces travaux sous les auspices de l'enseignement de la phraséologie en contexte de FLE.

À l'instar de Novakova, les auteures sont sensibles au fait que l'apprentissage des expressions d'affects est multifactoriel (Cavalla & Labre, 2009 : 297) :

[L'enseignement et l'apprentissage] des expressions associées aux affects fait appel à plusieurs aspects linguistiques pour leur description – notamment la sémantique et la syntaxe pour leurs aspects combinatoires – ainsi qu'à plusieurs points de vue didactiques pour leur enseignement notamment en français langue étrangère.

Par ailleurs les auteures soulignent l'intérêt des structures phraséologiques *qui sont associées aux affects [qui] sont d'autant plus intéressantes qu'elles apparaissent dans des situations de communication très variées en raison de la notion d'affect elle-même* (2009 : 305-306).

L'analyse reste cependant dominée par la différenciation entre une collocation et une expression figée, toute deux relevant de la phraséologie. L'un des critères retenus est celui de la « compositionnalité sémantique », ce qui rend le sens plus ou moins prédictible, donc plus ou moins accessible pour un locuteur non natif du français (Cavalla & Labre 2009 : 300).

Dès lors, deux questions se posent :

- i) Quels sont les savoirs linguistiques plus généraux à développer, étant donné la particularité des expressions retenues ?
- ii) Comment d'un point de vue didactique faciliter l'apprentissage de ces expressions chez des apprenants non natifs ?

Concernant la question des savoirs linguistiques, les auteures soulignent l'importance de la combinatoire syntaxique et du degré d'opacité sémantique. Du point de vue de la didactique, elles insistent sur la distinction entre les collocations et les expressions figées. Étant donné la non compositionnalité sémantique des phénomènes de figement, les auteures suggèrent de recourir aux discours pour leur enseignement. Quatre temps sont alors envisagés (Cavalla & Labre 2009 : 309) :

- 1) Le repérage des expressions,
- 2) L'explicitation de leurs structures,
- 3) L'explication de leur sens,
- 4) La justification communicationnelle de leur emploi.

Déplorant que l'enseignement minore ce phénomène dont la fréquence et la complexité des facteurs nécessiteraient un traitement plus soigné, Cavalla & Labre font un certain nombre de propositions, dont celle qui consiste par exemple à associer les expressions phraséologiques à des images et à des « mises en contexte » pour les collocations (2009 : 309 et sq.). Dans les deux cas, les auteures s'appuient sur un « *enseignement onomasiologique du lexique* ». C'est ainsi que, partant d'une situation – la joie de... –, elles illustrent trois cas et les relient à des expressions, dont la dernière relève moins de la situation que de la phraséologie : « *la joie de réussir un examen* », « *la joie de fêter un anniversaire* » et « *la joie de vivre* ». Chaque construction de *joie* génère par association une série d'expressions phraséologiques se rapportant au thème décliné, la « joie » (2009 : 306) :

- *La joie de réussir un examen : être aux anges, sauter de joie, etc.*
- *La joie de fêter un anniversaire : faire plaisir, être content, etc.*
- *La joie de vivre : être gai comme un pinson, être heureux comme un poisson dans l'eau, etc.*

La dimension onomasiologique est encore plus sensible dans le manuel (Cavalla & Crozier 2005) qui est très largement illustré de dessins. Les images retenues sont le plus souvent des dessins en couleur qui appuient le trait des émotions représentées : c'est ainsi que, par exemple, pp. 30-31, les expressions de la peur (*avoir une peur bleue, avoir des sueurs froides, etc.*) sont

illustrées. Le but déclaré est réexposé dans l'article de Cavalla & Labre (2009 : 310) qui s'appuie sur Labre (2006) :

Ces images ont pour but de proposer une représentation iconique du sens des mots afin que la mémorisation en soit plus efficace remédiant ainsi au manque de connaissance lexicale et étymologique des apprenants.

Si l'on cherche à transposer aux transactions commerciales la démarche de Cavalla & Labre (2009), on s'avise pour commencer de traiter la répartition entre les collocations et les expressions figées. Pour limiter notre propos, nous avons retenu les expressions qui traduisent un commentaire au sujet d'un « prix élevé ». Le tableau qui suit donne une première idée des expressions phraséologiques, classant en deux colonnes séparées les collocations et les expressions figées :

Collocations	Expressions figées
<i>Etre cher (c'est cher)</i>	<i>Coûter la peau des fesses</i>
<i>Coûter cher</i>	<i>Coûter le lard du chat</i>
<i>Coûter un prix fou</i>	<i>Coûter les yeux de la tête</i>
<i>Coûter gros</i>	<i>Coûter une fortune</i>
<i>Etre à prix d'or</i>	<i>Coûter une blinde</i>
<i>Etre hors de prix</i>	<i>Coûter un rein</i>
<i>Au prix fort</i>	<i>Coûter bonbon</i>
<i>C'est sans prix</i>	<i>Coûter un bras</i>
<i>Etre cher/ coûteux/ onéreux</i>	

TAB. 2.13 : collocations et expressions figées se rapportant au commentaire d'un prix élevé

Comme nous le constatons dans le tableau, les expressions recensées sont construites sur la base d'un verbe (*coûter*) complété par l'adverbe *cher* ou un équivalent. Un certain nombre de ces expressions sont empruntées aux images du registre familier (*coûter bonbon ; ça coûte un bras ; ça coûte les yeux de la tête*). La répartition en deux colonnes, collocations ou expressions figées, demeure fragile : si *coûter les yeux de la tête* relève bien du figement, que dire de *coûter un prix fou* ? Nous avons choisi le parti de laisser l'expression dans la colonne des collocations dans la mesure où l'adjectif *fou* avec sa valeur d'intensif pour signifier « un haut degré » ou « une grande quantité » reste libre de s'adjoindre à un autre nom que le seul *prix* rappelant le dérivé *follement* : *un monde fou, un charme fou, un amour fou*. Notons d'ailleurs que *un prix fou* ne peut pas qualifier le montant d'un achat ; l'expression suggère plutôt le prix à payer pour un service qui s'échelonne dans le temps : *l'entretien du parc, les frais de justice, l'aide-ménagère, les leçons de conduite, etc., ça coûte un prix fou*. On retrouve l'adjectif *fou* pour qualifier le temps qu'il faut pour réaliser tel travail qui exige une certaine minutie : *la restauration d'une maison pareille, ça réclame un temps fou*.

Par ailleurs, le tableau fait apparaître dans la colonne des collocations que certaines expressions s'emploient au sens « figuré ». *Coûter gros* ou *payer quelque chose au prix fort* par exemple ne signifient pas littéralement qu'on donne de l'argent mais que l'on consent des efforts ou que les désagréments occasionnés sont importants. De même, c'est au sujet d'une qualité morale par exemple qu'on dira qu'elle est *sans prix*.

Nous retenons enfin du tableau que la langue ordinaire (familiale) se montre d'une grande créativité pour illustrer que le prix à payer est élevé, *coûter bonbon* par exemple. On peut d'ailleurs penser que le registre familier soit particulièrement accueillant pour enregistrer de nouvelles expressions et, aussi vite, faire disparaître des expressions plus anciennes (*coûter le lard du chat*) ou tout au moins en diminuer la fréquence (*coûter les yeux de la tête*).

- *Voyons, c'est beaucoup trop me demander à l'heure actuelle, je ne peux pas, cela va me coûter les yeux de la tête.*
- *Une technique parfaite et un design haut de gamme ne doivent pas nécessairement coûter une fortune.*
- *La pension alimentaire lui coûte la peau des fesses.*

On observe que le registre familier se révèle particulièrement productif en métaphores volatiles, qui disparaissent et sont remplacées (*coûter une blinde, coûter un bras*) et qu'il ne doit pas être pour autant éliminé de l'enseignement.

Pour conclure sur les expressions phraséologiques et le tableau en deux colonnes que nous avons présenté, nous voudrions rappeler une fois encore que, plutôt que dans un tableau à deux colonnes fermées, un figement s'évaluerait plus facilement sur un continuum qui fixerait entre les deux pôles d'une « construction libre » (*coûter cher*) et d'une « expression figée » (*coûter les yeux de la tête*), les degrés critériés à partir desquels on teste les possibilités combinatoires des expressions (*coûter très cher ; *coûter les yeux, *coûter un bonbon, etc.*).

Quoi qu'il en soit, les expressions dont il vient d'être question sont adaptées du point de vue didactique à l'illustration des phénomènes lexicaux expliqués (principalement la phraséologie et la synonymie). Il serait difficile en revanche d'imaginer des situations de communication qui occasionnent leur emploi ; mais à l'inverse, on pourrait solliciter les étudiants pour qu'ils inventent des situations qui soient compatibles avec de telles expressions. Autrement dit, on cherche à solliciter les apprenants pour qu'ils associent des structures spécifiques du lexique et les savoirs isolés qu'elles supposent à des situations qui mobilisent leur utilisation ou qui interrogent métalinguistiquement cet emploi. Par exemple, dans un jeu de rôles, on soulignerait l'inadéquation de *coûter une blinde* aux propos d'une secrétaire qui commente devant son

patron le prix d'un billet d'avion. Cet emploi redeviendrait possible si la même personne procède au même commentaire devant la machine à café en compagnie de ses camarades de bureau. Les deux situations de communication ainsi contrastées donnent l'occasion du commentaire métalinguistique dont nous parlions.

Nous allons maintenant examiner en quoi la « grammaire de construction » et les suggestions de D. Legallois permettent de rééquilibrer l'apprentissage lexical à l'aide de savoirs syntaxiques plus efficaces peut-être – car plus généraux – que ceux mobilisés notamment par I. Novakova.

2.4 Place du lexique dans une « grammaire de construction » : propositions de la "phraséodidactique"

Les recherches de Dominique Legallois, en effet, présentent à nos yeux l'intérêt de conduire l'analyse des phénomènes phraséologiques à partir d'une réflexion qui allie la syntaxe et la sémantique et qui se fonde sur la « grammaire de construction » (Goldberg 1992 ; Puckika 2007 ; Bouveret & Legallois 2012 ; Legallois 2014 ; Legallois 2016). Outre l'intérêt de réintroduire souplesment – c'est-à-dire sans une terminologie grammaticale trop lourde – la composante syntaxique via les schémas de construction, D. Legallois, dans son article de 2014, élargit le champ d'application de la phraséologie au domaine didactique, les unités phraséologiques livrant des données d'observation précieuses aux apprenants pour saisir les combinaisons lexicales et grammaticales d'une langue comme le français. D. Legallois y argumente le recours aux grammaires de construction pour rendre compte des phénomènes phraséologiques, en ces termes (2014 : 40-41) :

La Grammaire de construction, et plus largement, la Grammaire Cognitive et Fonctionnelle, apportent, selon nous, une conception de la langue beaucoup plus adaptée 1) à la réalité de l'apprentissage, puisqu'aux formes – par exemple aux patrons syntaxiques – sont associées des significations que l'apprenant peut s'approprier sous forme de « scénarii » ; 2) à l'organisation des unités de la langue, qui entretiennent entre elles non pas des relations arbitraires, mais des rapports motivés.

Dans les lignes qui suivent, nous prenons respectivement comme références principales les deux articles de D. Legallois, celui de 2014 parce qu'il débouche sur la perspective d'une « phraséodidactique », et celui de 2016 parce qu'il constitue une synthèse récente de la

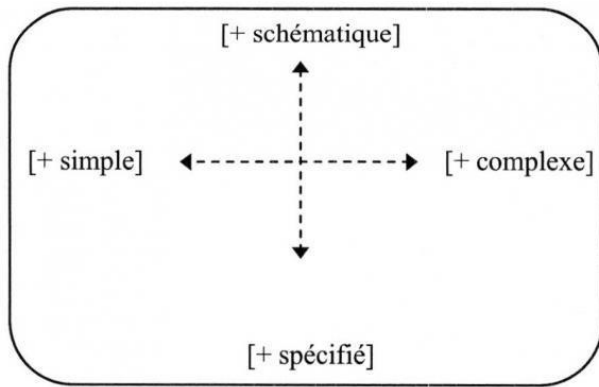
problématique. Plus secondairement, nous citerons également l'article de J. Puckika (2007) et l'ouvrage fondateur et plus ancien de A. E. Goldberg (1995).

L'intérêt pour nous des références évoquées est que les auteurs, à l'initiative de Goldberg (1995), font volontiers usage des constructions ditransitives, du type $N_1 V N_2$ (à) N_3 , ce qui concerne au premier chef les verbes *acheter* ou *vendre* de la transaction commerciale. Une transaction commerciale est typique des « constructions datives trivalentes » si ce n'est qu'elle suppose en plus le paiement de N_2 . *Acheter une voiture* signifie que le sujet paie une certaine somme d'argent en échange de l'objet qu'on lui vend.

Après avoir rappelé ce qu'il en faut entendre par « construction » (ci-dessous, notre point 2.4.1), nous illustrerons ce qu'il est permis d'attendre d'une « grammaire des constructions » appliquée à notre domaine des transactions commerciales (ci-dessous, 2.4.2). Enfin, nous nous efforcerons, en conclusion de cette partie, d'en fixer les perspectives didactiques, et de renouveler, comme nous y invitent les auteurs consultés, l'approche *grammaticale* des unités lexicales.

2.4.1 La notion de construction et ses propriétés

Pour définir et caractériser ce qu'est une construction, rappelons conjointement ce qu'en disent Puckika (2007) et Legallois (2016). Tous les deux s'accordent à rappeler qu'une construction associe une forme et un sens. De ce point de vue ils rappellent le rôle fondateur joué par le lexique-grammaire de M. Gross et son équipe (1975). Pour Puckika, cette association est assimilable au signe linguistique : « *une construction n'est pas une structure syntaxique mais un signe linguistique* » (2007 : 2). C'est dans cette optique d'une « extension » de la notion de signe linguistique qu'il présente une figure où les deux axes – gradués – du paradigme et du syntagme lui permettent de distinguer d'une part les deux pôles des « constructions simples » et des constructions complexes » (l'axe des combinaisons syntagmatiques) ; et d'autre part, l'axe des commutations paradigmatiques où sont les deux pôles des « constructions spécifiées » et des constructions schématiques ».



Deux axes de classification des constructions (Puckika 2007 : 2-3)

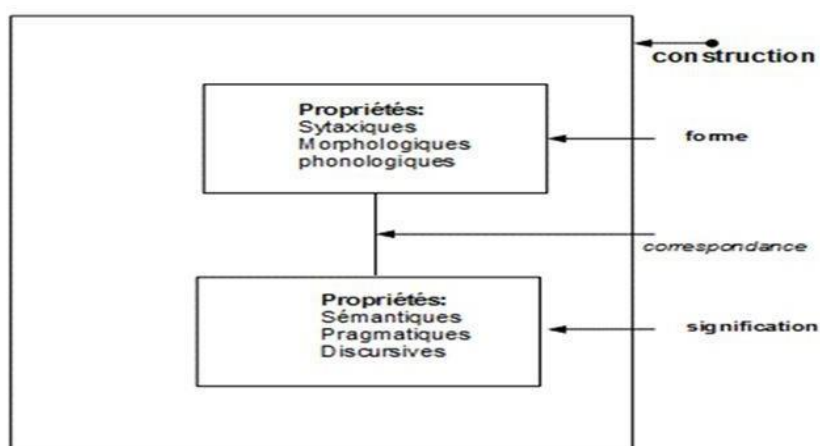
Le continuum qui sera plus particulièrement repris par Legallois (2016, ci-dessous) est celui représenté verticalement et qui concerne les deux pôles de la « schématicité » et de la « spécificité ». Quant à l'axe horizontal de la « complexité », on peut d'ores et déjà l'illustrer avec les exemples *vendu* et *vendre sa voiture* ou *vendre son âme au diable*. Les deux expressions verbales, dont la seconde est idiomatique et signifie « se perdre » au sens moral, réalisent une combinaison nettement plus « complexe » (« schématisable » par ses catégories : V + SN + SP) que le seul participe *vendu* qui ne combine que les deux morphèmes liés, *vend-* et *-u*, pour former un lexème simple. On observe que la polysémie de *vendu* (*la voiture est vendue depuis hier*, « c'est-à-dire « elle a été achetée hier » ; *cet homme est un vendu* c'est-à-dire « un traître ») relève de l'axe vertical du schéma de Puckika : selon l'actualisation (l'instanciation) en contexte de l'adjectif *vendu*, on en vérifiera la « spécificité » ; et inversement, la catégorie (soit, ici, le participe passé du verbe *vendre*) oriente son interprétation vers le pôle de la « schématicité », tandis que *vendu*, hors contexte, occupe un rang intermédiaire entre les deux pôles. L'axe vertical de la schématicité permet de repérer selon Legallois (2014 : 45) un certain « degré d'abstraction ». D. Legallois également note que les constructions « schématiques » ou « formelles » ne sont pas composées d'éléments lexicaux fixes et précis, à l'inverse des constructions spécifiques ou *substantielles* qui, elles, le sont. Quoi qu'il en soit des occurrences particulières de *vendre* ou *vendu*, la sémanticité fondamentale de l'unité demeure, dont la description est également passible d'une formule « schématique » : la vente (*vendre*) consiste en un transfert d'objet (*âme, voiture*) qui passe d'un agent à un bénéficiaire moyennant une opération de transaction financière. Puckika (2007 : 2) rappelle que les sources signifiantes d'une construction sont multiples :

Par « sens » d'une construction, on entendra des propriétés, mais aussi des propriétés qui peuvent être appelées pragmatiques, discursives ou informationnelles.

Puckika considère que relèvent des constructions aussi bien des « morphèmes liés, des types de propositions, des expressions idiomatiques, des classes de mots et des règles grammaticales ». Et l’auteur ajoute la précision suivante (2007 : 4-5) :

Le postulat fondamental des grammaires de construction est que la connaissance grammaticale d’une langue donnée est un répertoire structuré de constructions. [...] La distinction traditionnelle entre unité lexicale et règle grammaticale s’estompe. [...] La grammaire est fondamentalement signifiante.

De son côté, D. Legallois préfère appeler « constructions atomiques » les morphèmes et lexèmes qui sont les « constructions simples » de J. Puckika. Quant aux « constructions complexes » ce sont celles qui répertorient les structures argumentales, les expressions idiomatiques, ou les « schémas morphologiques productifs », etc., et qui forment le matériau langagier à un « niveau » intermédiaire entre lexique et syntaxe. Le schéma suivant (« la nature symbolique d’une construction ») établit la « correspondance » entre les propriétés formelles et sémantiques d’une construction :



Nature symbolique d’une construction (d’après Croft 1013), in Legallois 2016

La figure qu’on vient de lire est immédiatement suivie d’un tableau, en quelque sorte illustratif, des niveaux d’analyse. Nous le livrons ci-dessous, y laissant les exemples choisis par l’auteur et en y ajoutant nos propres illustrations à partir de *vendre, vendu* :

	Types de construction	Nom traditionnel	Exemples
Constructions complexes	Schématique	Syntaxe	[<i>Sujet Verbe Objet</i>] [<i>Sujet Verbe Objet Datif</i>]

	Spécifique	Cadre de sous-catégorisation	[Sujet <i>manger</i> Objet] [Sujet <i>vendre</i> Objet Datif]
	Spécifique	EI : Expression Idiomatique	<i>Mettre la clé sous la porte</i> <i>Vendre son âme au diable</i>
Constructions atomiques	Schématique	Catégorie syntaxique	Nom, Adjectif, Verbe, Préposition, etc.
	Spécifique	Lexème Morphème	<i>Clavier, manger, que</i> <i>Vend-re, vend-eur, vend-u</i>

TAB. 2.14 : les types de constructions, adaptés de Croft & Cruse (2004 : 255), in Legallois 2016

Nous notons, d'après ce tableau, une divergence de vue avec Puckika (2007). En effet, ce dernier, à la ligne de la sous-catégorisation, appellerait peut-être « schématique » ou au moins « partiellement schématique » ce que Legallois appelle déjà une construction « spécifique » en raison de l'occurrence *manger*. En réalité, cette dissension traduit ce que les deux auteurs s'accordent à relever comme fondamentale dans une construction : le principe des *degrés* dans un *continuum*.

Pour Legallois, « l'abstraction » ou la schématicité d'une construction (2016 : 12) tient entre autres à son matériel lexical, plus ou moins « fixe » :

La dimension schématique/spécifique concerne le degré d'abstraction : la construction est-elle composée d'un matériel lexical fixe ? Si oui, elle est dite spécifique ou substantielle – si non, elle est dite schématique.

En tant qu'unité de base de l'analyse linguistique, une construction présente cinq propriétés d'inégale importance (Legallois 2016 : 4 ; repris dans Legallois & Patard 2017 : 6). La première d'entre elles, nous l'avons déjà dit, est le fait qu'elle soit un « appariement entre une forme et une signification ». La seconde (cf. *supra*) concerne la composante lexicale de la construction : le lexique peu « déterminé » donne à la construction une forme schématique ; un matériel lexical « constant », au contraire, confère à la construction sa dimension spécifique. La troisième propriété fait de la construction « une unité dans un réseau de constructions ». La conception d'un *réseau de constructions* renvoie d'une part à la relative spécificité d'une construction donnée par rapport à des constructions voisines et d'autre part à la « compétence linguistique du locuteur, considérée elle-même comme un « constructicon » c'est-à-dire comme un répertoire structuré, organisé et hiérarchisé de constructions » (Legallois 2016 : 4). Le réseau de constructions rappelle la « carte » des constructions datives divalentes, présentée dans Legallois 2014 : 49. Nous aurons l'occasion d'y revenir dans notre examen de la

construction de *vendre* (*infra*, 2.4.2). Les deux dernières propriétés d'une construction rappellent pour l'une que l'analyse s'inscrit dans une « linguistique de l'usage » et pour l'autre que « la sémantique de la construction exerce un poids coercitif sur les éléments lexicaux qui l'intègrent, selon le principe du tout primant sur les éléments » (Legallois 2016 : 4).

Retraçant l'histoire de la notion de construction (Priscien, Beauzée, Dumarsais), Legallois (2016 : 6-8) s'emploie à dissocier la construction de la syntaxe et apporte la précision suivante :

[...] La construction est une façon d'agencer les mots par la syntaxe. Il n'y a donc pas amalgame entre construction et syntaxe. [...] La construction est marquée par un arrangement (une combinaison) particulier et caractéristique grâce aux règles générales de la syntaxe.

S'agissant du français, la rection, la détermination, la modification et la relation sujet – prédicat entreraient dans « les règles générales de la syntaxe » tandis que la transitivité, la ditransitivité, la causativité ou la réflexivité, citées par Legallois et qui sont couramment décrites comme des « transformations », se rangeraient du côté des constructions. La partition n'est pas aussi claire et Legallois (2016 : 8) signale que les dénominations de constructions sont parfois cocasses. Parmi les exemples donnés il cite le terme de *Incredulity Response Construction* qui est attribué à des tournures comme « Moi ! Me marier ? », ou bien la dénomination « *Construction after Construction construction* quand un nom est dupliqué (*jour après jour*) ». L'enjeu est d'identifier, malgré le « nom général » de *construction*, les formes-sens qui relèvent de la catégorie, et de s'entendre sur les propriétés et les mécanismes couverts par la notion. Le même auteur, dans l'introduction d'un numéro de *Langue française* consacré aux constructions comme « unités de la langue » (Legallois & Patard, 2017 : 10-11), distingue trois grands types d'unités qui sont passibles de la catégorie :

- a) « Des constructions schématiques dont le degré d'abstraction et de généralité les éloigne de tout phraséologisme ;
- b) Des constructions schématiques ou semi-spécifiques pour lesquelles on peut arguer d'un fonctionnement (semi-)phaséologique ;
- c) Des phénomènes non-phasés ou non syntaxiques qui peuvent être également traités comme des constructions en tant qu'association conventionnelle d'une forme et d'un sens. »

Ces trois classes d'unités ont certes l'objectif principal de rendre compte des contributions du numéro de *Langue française*, mais elles présentent aussi l'intérêt de situer la construction relativement à des catégories d'unités qui lui sont très proches, notamment les unités phraséologiques (a), les routines discursives ou conversationnelles (b), enfin les énoncés « phrastiques » (c). Le figement complet ou au contraire la sélection libre des composants

lexicaux d'une phrase ainsi que le degré de prototypicalité du format syntaxique constituent le continuum du critère qui polarise les constructions. Car, comme le rappelle D. Legallois (2016 : 8) :

La perspective constructionnelle a pour objectif de mettre en évidence des patrons lexicogrammaticaux jusque-là ignorés, soit parce que considérés comme marginaux, soit parce que considérés comme de « simples » réalisations assujetties à des règles générales.

Au rang des mécanismes qui sont à l'œuvre dans la formation d'une construction, nous relevons la productivité, la coercition et l'élaboration. Ces phénomènes viennent compléter la notion de « réseau » de constructions et nous nous efforçons de les illustrer ci-dessous.

2.4.2 Application de la construction au cas particulier de la transaction commerciale : « qn ACHETER-VENDRE qc à qn »

Soit la construction complexe suivante, écrite dans sa forme semi-schématique :

Qn vendre/ acheter qch à qn

La construction complètement schématique, dotée de ses symboles grammaticaux classiques serait : S + V + COD + COI. Réalisée, spécifique, la construction peut faire varier du point de vue lexical et grammatical ses différents constituants (qui sont autant de lexèmes en construction libre) :

- *Il vend sa voiture à Monsieur Becker*
- *Je lui ai vendu mon ordinateur*
- *Ne vends pas ta bibliothèque*

Si l'on excepte les situations historiques et singulières de l'esclavage ou de la traite des blanches, l'objet du verbe *vendre* et du verbe *acheter* appartient à la catégorie sémantique des non humains, au contraire du sujet qui est obligatoirement un sujet humain ou son équivalent (*La France doit acheter son pétrole*).

2.4.2.1 Réversibilité (ou réciprocité) des deux procès vendre et acheter ?

Cependant, nous observons dans les exemples cités que le matériel lexical convoqué n'échappe pas aux déterminations sémantiques implicites et sélectionnées par le verbe *vendre* : le sujet et le datif, l'agent et le bénéficiaire de la transaction, sont humains, l'objet vendu ne l'est pas. Par ailleurs, il faut observer que nous avons noté ci-dessus les deux formes schématiques de *vendre* et *acheter* comme si elles impliquaient deux pôles d'une diathèse dont les constituants seraient symétriques ou réversibles. De fait, les deux procès ainsi schématisés s'inversent ou s'impliquent réciproquement : « si je vends quelque chose à quelqu'un, on comprend aussi que

ce quelqu'un m'achète ce que je lui vends ». Pourtant, rapportées aux usages des deux verbes, les deux formes schématiques ne sont plus identiques dans leurs composants. La valence du verbe *vendre* n'est pas tout à fait identique à celle du verbe *acheter*. Pour reprendre la notion de *profilage* issue des travaux de linguistique cognitive (Novakova & Sorba 2018), on peut dire que *vendre* sélectionne un datif bénéficiaire (*à qn*) tandis que *acheter* « profile » un locatif (*qpart*) : *je vends quelque chose à quelqu'un, j'achète quelque chose quelque part*. Ni le lieu de la transaction (pour *vendre*) ni son bénéficiaire (pour *acheter*) ne sont évidemment absents de la « construction » (c'est-à-dire du scénario type ou du patron syntaxique), mais ils y sont secondaires et implicites. Pour leur part, M. Krötsch et W. Osterreicher, traitant de la modification actancielle, différencient la « facultativité des actants » et le phénomène de l'ellipse (2002 : 112). Le phénomène oblige à considérer, au-delà d'un schéma type, les actualisations particulières du schéma en question. Par exemple, pour illustrer l'actant facultatif et l'effacement de l'actant bénéficiaire dans la construction de *vendre* on peut donner l'exemple suivant : *j'ai vendu ma voiture hier*. Dans certains cas, cet effacement se révèle même obligatoire : *en ce moment je vends ma maison*, où dans ce cas l'acheteur est encore souhaité ou hypothétique.

Par conséquent, la réversibilité (ou la réciprocité) des deux verbes demeure théorique.

2.4.2.2 Unités phraséologiques des verbes vendre et acheter

L'article de Legallois sur les unités phraséologiques (2014) présente à nos yeux l'intérêt de réunir les problématiques de la construction et de la phraséologie pour leur conférer une visée didactique. L'article présente les propriétés et les phénomènes propres aux notions indiquées et rappelle les mécanismes d'élaboration spécifique, de productivité, de créativité et de greffe dont nous avons déjà parlé, avant de disposer en un schéma la cartographie des formes spécifiques de quelques expressions – pas nécessairement phraséologiques – relevant de la construction dative trivalente (N1 V N2 à N3).

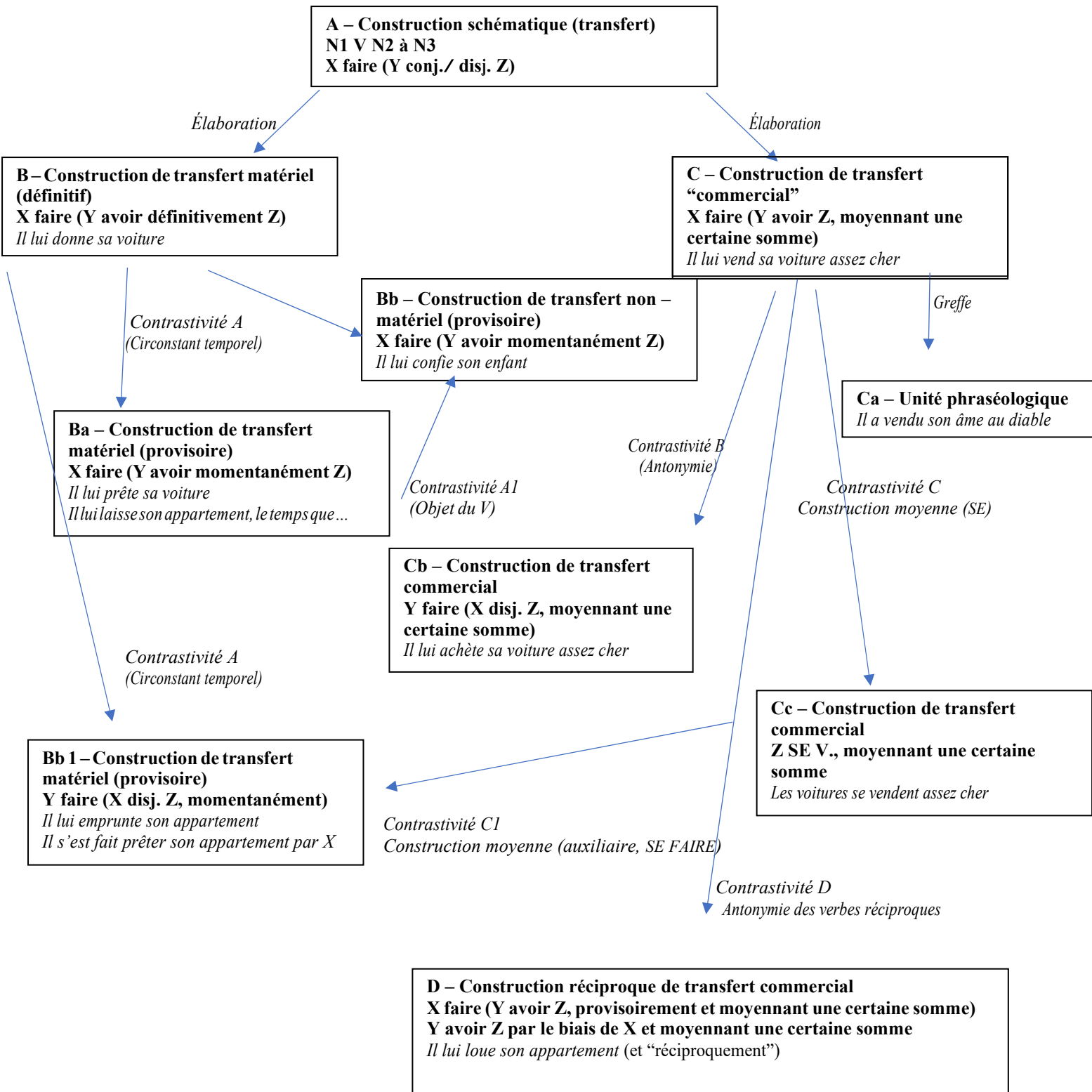
Il nous a semblé que, si l'on veut appliquer aux verbes *acheter* et *vendre*, la démarche proposée par D. Legallois (2014), la première étape consiste d'abord à établir un répertoire théorique, hors corpus, des usages types des deux verbes et des expressions qu'ils permettent d'*élaborer*. Pour procéder à ce répertoire des formes, nous avons retenu les deux objets (N2) *voiture* et *appartement*. Tous deux rendent saillante la relation des actants N1 et N3, ce que ferait moins d'autres objets comme *livre*, *vêtement* ou... *carottes*. Il nous a semblé en effet que la relation des deux actants humains serait d'autant plus actualisée que l'objet était d'un prix élevé et que la transaction n'était pas tout à fait ordinaire.

2.4.2.3 Des formes schématiques des verbes acheter et vendre à la cartographie réticulaire de leurs unités phraséologiques

Certes, nous l'avons vu, les deux verbes engagent tous les deux la même forme schématique intitulée, d'après Goldberg 1992, « B. Transfert d'objet », mais ce transfert est inversé du double point de vue de son orientation et de la jonction entre le sujet et l'objet. En effet, selon que l'objet est *acheté* ou *vendu*, il est conjoint ou disjoint (Legallois 2017) de l'un ou l'autre des deux actants, et le trajet qu'il suit n'a pas la même orientation. C'est pourquoi, contrairement à la cartographie de Legallois (2014 : 49), notre figure traite de la relation d'antonymie entre *acheter* et *vendre*. Legallois quant à lui retient les unités phraséologiques qui s'élaborent à partir du seul verbe *donner*. Absentes ou moins productives avec le verbe *recevoir*, le tableau ignore ce dernier verbe ou en reste à la périphrase du passif en *se faire* (L. Marc *s'est fait taper dessus*), qui correspond à une construction sous l'effet d'une diathèse qui inverse les deux actants syntaxiques.

Pour dresser à notre tour une cartographie des constructions, nous n'avons retenu que les verbes *acheter* et *vendre*, deux antonymes qui d'une part inversent l'orientation du transfert et qui d'autre part impliquent l'idée d'un échange : l'objet acheté suppose le versement d'une certaine somme d'argent. Pour ne pas alourdir le tableau, nous n'avons mentionné que les deux constructions B et C, le transfert matériel sans contrepartie financière avec *donner* et le transfert commercial avec *acheter* et *vendre*. Nous avons négligé le verbe *recevoir* dont les collocations et la construction bivalente simple nous auraient trop éloignée de notre sujet (*recevoir un cadeau, une lettre, un paquet, un coup, etc.*, « sans contrepartie ») et de sa thématique commerciale. Au titre des transferts non commerciaux, nous avons cependant mentionner le verbe *confier*, dans son acception non verbale (*confier quelqu'un ou quelque chose vs faire des confidences*).

Cartographie des verbes de transfert commercial (*acheter – vendre*)



Dans la figure qui précède, nous avons finalement choisi d'appeler "contrastivité" (au sens large, c'est-à-dire comportant le contraste sémantique, l'antonymie lexicale et la diathèse syntaxique) l'opération d'inversion qui caractérise les relations d'antonymie lexicale qui procèdent d'une « inversion de direction » (Martin 1976 : 67).

Plusieurs contrastes intervenant à des niveaux différents ont ainsi pu être distingués dans la cartographie : le contraste sémantique des circonstants circonstanciels (provisoire ou temporaire vs définitif ; Contrastivité A), l'antonymie directionnelle et lexicale (Contrastivité B, *acheter, vendre*) ; la construction moyenne de la diathèse syntaxique (Contrastivité C, *vendre, se vendre ; emprunter, se faire prêter*) ; et l'antonymie des verbes réciproques (Contrastivité D, *louer*, verbe passible de deux orientations, celle du propriétaire ou du locataire). Notons que la Contrastivité A devient une Contrastivité A1, sous l'effet du changement de catégorie sémantique de l'objet du verbe, inanimé (A) ou animé (A1).

La productivité de cette figure nous paraît pouvoir être sondée à l'aide de verbes qui n'y sont pas répertoriés mais que l'on pourrait y adjoindre sans trop de difficulté, par exemple les verbes de « transfert matériel » sans contrepartie financière, tels que *céder*, ou *filer* (*prêter* dans un registre familier). Quant aux verbes qui impliquent « en échange d'une certaine somme d'argent », citons *solder, brader, liquider*, qui cependant « effacent » le datif pour souligner au contraire le bas prix de la vente. Quant à *bazarder* déjà rencontré, le datif est absent (on ne bazarde pas quelque chose à quelqu'un), au profit si l'on veut d'un rôle locatif interne (*bazar*). Rappelons plus généralement que la productivité de la construction trivalente se retrouve dans d'autres sous-classes de verbes où l'échange n'est plus commercial ou financier mais où il est par exemple verbal (*demander, dire, répondre, etc.*).

De même, on peut apprécier l'intérêt de la cartographie en comparant les emplois de prêter et confier et en testant leur commutation dans des contextes simples. Je peux prêter ou confier ma voiture ou mon appartement à quelqu'un, en revanche je ne peux que lui confier [la garde de] mes enfants ou de ma grand-mère. En aucun cas il ne peut s'agir d'un prêt. Prêter est un simple transfert provisoire sans aucune connotation morale. *Confier*, au contraire, comme l'indique son étymologie est un acte de confiance et attribue à l'objet confié, dont évidemment les personnes, un caractère précieux. L'utilité de même, présente éventuellement dans l'objet *prêté*, a disparu.

2.4.2.4 Vendre son âme au diable : le traitement des expressions idiomatiques

L'opération de greffage s'effectue sur l'expression idiomatique *vendre son âme au diable* qui présente un degré de figement avancé. *Son âme* y constitue un « objet inaliénable » dont

témoigne le déterminant possessif. Le figement réside dans l'impossibilité de commuter les noms de l'expression : il n'est pas possible – sauf effet stylistique recherché – de remplacer *âme* par *esprit* ou *diable* par *démon*, *Satan*, etc. Nous avons trouvé sur Internet une attestation de l'expression :

- *Être Une Star*, Ils ont vendu leur âme au diable *pour la gloire et la richesse !*

L'exemple cité est intéressant car il explicite « en échange de quoi » l'âme a été vendue : « pour la gloire et la richesse ». On sait que dans le mythe d'origine, Faust *vend son âme au diable* en échange de son immortalité et signe par là-même son arrêt de mort. Commentant les emplois figurés en citant Willems (1982 : 215), D. Legallois écrit (2016 : 11) :

L'emploi figuré peut être décrit comme le passage du verbe d'une classe lexicale à une autre classe lexicale. Le verbe adopte alors, dans son nouvel emploi, les caractéristiques syntaxiques de la classe dont il fait "accidentellement partie". Au point de vue sémantique, il y a superposition du sémantisme de la nouvelle construction au sens lexical du verbe, le sens de la construction l'emportant sur celui du verbe dérivé.

Le commentaire apporté sur les emplois figurés porte sur un exemple où le changement de classe lexicale ne fait guère de doute : *allonger une robe* et *allonger une gifle*. Le second emploi, en effet, ne signifie pas littéralement « rendre plus long » comme c'est le cas pour *allonger une robe*. Dans le cas de la gifle, c'est l'instrument de la gifle, le bras, qui s'allonge (ou se détend). Sous l'effet de cette métonymie, l'emploi figuré retrouve ainsi indirectement le sens littéral d'*allonger*. Il n'en reste pas moins que l'expression *allonger une gifle* signifie « gifler » et que si on la décrit comme une collocation, *gifle* en est la base lexicale et que le verbe *allonger* le collocatif, qui permute avec *donner*, *envoyer*, *balancer*, *distribuer* (des gifles). Là encore, le registre familier se montre très productif.

Si l'on revient à *vendre son âme au diable*, le sens premier de *vendre* ne disparaît pas. C'est plutôt l'association de *vendre* avec *âme* et *diable* qui confère à l'expression sa valeur d'image symbolique : l'âme « n'a pas de prix » et le diable comme entité maléfique et surnaturelle, incarnent un acte tabou. Il y a bien là l'illustration de la même construction schématique qui devient sous l'effet d'une greffe la construction métaphorique d'un transfert « symbolique ». Dans le même ordre d'idée, nous aurions pu ajouter à la cartographie les deux expressions *vendre la peau de l'ours (avant de l'avoir tué)* et *vendre père et mère*. Toutes les deux effacent l'actant du bénéficiaire et accentuent la non prédictibilité des deux compléments N2 de *vendre*. Dans le premier cas, la morale de La Fontaine (« La laitière et le pot au lait ») rappelle que pour vendre quelque chose il faut nécessairement en être détenteur. Cette morale est devenue proverbiale et n'a pas besoin d'être énoncée intégralement pour être comprise. *Vendre la peau*

de l'ours signifie dans d'autres situations d'espoirs prématurés qu'il « ne faut pas aller trop vite et croire réalisé ce qui n'est encore que promesse ou espoir ». On dépasse les seules situations de vente concrète, l'expression s'utilise également dans une situation d'embauche, une situation de recherche d'appartement, etc., où le locuteur qui mise sur un emploi, un logement, etc., est mis en garde contre un excès d'optimisme et doit rester prudent.

Dans le second cas, celui qui « vend père et mère » est décrit comme prêt à sacrifier les personnes qui sont censées lui être, symboliquement, très « chères ».

De même que *vendre son âme au diable*, ces deux expressions auraient pu figurer dans le tableau de la cartographie et illustrer des cas de greffe (Ca). Toutefois, sous cette forme « semi-schématique » avec le verbe à l'infinitif, les expressions ne sont pas complètes dans la mesure où leur figement quasi-proverbial nécessite une forme phrastique : *il ne faut pas vendre la peau de l'ours avant de l'avoir tué, il vendrait père et mère pour obtenir ce qu'il veut*, ou, comme nous l'avons noté plus haut dans la cartographie, *il a vendu son âme au diable*. Nous discutons de cette question des formes phrastiques dans le dernier point de cette discussion sur la phraséologie et des constructions.

2.4.2.5 Unités phraséologiques et enseignement de la grammaire

La discussion sur l'enseignement de la grammaire dans ses rapports avec les unités phraséologiques et les constructions schématiques pose centralement la question des structures d'énoncés « phrastiques ».

D. Legallois (2014 : 55) soulève le problème en s'appuyant sur l'analyse de M. Gross (1988). La question est de savoir notamment comment traiter le patron canonique, SVO, de la « phrase simple » : conserve-t-il son rendement devant des formes que l'on pourrait juger « atypiques » en raison de leur figement ?

Selon M. Gross (1988 : 22) cité par Legallois (2014 : 55) :

- *Les phrases figées ne sont qu'exceptionnellement entièrement figées. Même dans les cas les plus contraints, elles possèdent des degrés de liberté ;*
- *Elles s'analysent pratiquement toutes de façon syntaxiquement régulière ;*
- *Les règles qu'elles subissent sont exactement les règles de la syntaxe des phrases libres, et ce, aussi bien pour leurs parties libres que pour leurs parties figées ;*
- *Les phrases figées sont plus nombreuses que les phrases libres.*

Ces propos justifient que l'on s'efforce d'équilibrer, comme nous avons tenté de le faire, les unités phraséologiques et les constructions conçues comme des patrons syntaxiques motivés

au plan sémantique. À cet égard, D. Legallois souligne que « *la linguistique considère que les unités fondamentales sont de l'ordre de la construction* » et que « *les unités phraséologiques manifestent de façon animée les relations essentielles à partir desquelles la grammaire d'une langue peut s'organiser* » (Legallois 2014 : 55). Autrement dit, la didactique d'une langue peut s'envisager comme une « nomenclature des constructions » que des emplois types et une cartographie permettent de représenter « concrètement », à l'aide du lexique de cette langue et sans abuser du métalangage grammatical.

À l'appui de ce qui précède, nous voudrions introduire un dernier exemple, celui d'un emploi de *se laisser acheter* dans l'énoncé forgé : *Paul avait une telle envie de ce N qu'il s'est laissé acheter par X*. Le sujet animé et la diathèse de la construction moyenne (qu'il faudrait appeler B3, *se laisser* offrant une variante de la diathèse B2 en *se faire*), rapportés au tableau des constructions, doivent aider à comprendre qu'*acheter* n'est pas à interpréter dans son sens littéral. Dans ces conditions, on peut imaginer une activité d'enseignement au cours de laquelle les apprenants doivent compléter le contexte et inventer ce que peuvent être N2 et X. De son côté, l'enseignant pourra évaluer la bonne compréhension de *se laisser acheter*. Il y aurait au contraire « mécompréhension » si les réponses des étudiants proposaient des N2 tels qu'ils soient des objets du verbe *acheter*. De même, l'actualisation de N2 ne serait pas pertinente si elle proposait des noms d'objets de faible intérêt symbolique (*gâteau, cahier, etc.*). On peut suggérer une solution telle que : « *Paul avait une telle envie de ce séjour en Espagne qu'il s'est laissé acheter par ses parents qui lui ont proposé de l'accompagner. Tu aurais vu sa tête !* »

On ne peut qu'adhérer à ce qu'écrit D. Legallois (2014 : 56), quand il affirme à la fin de son article que :

Les Unités Phraséologiques, loin d'être des unités figées, font au contraire montre d'une grande dynamique dans l'illustration des fonctionnements généraux de la langue. Elles constituent des ressources incontestablement à privilégier en didactique, et elles se révèlent efficaces pour l'élaboration de dispositifs pédagogiques à travers lesquels les apprenants peuvent appréhender les scénarii exprimés par les constructions.

Conclusion synthétique

Au terme de ce travail sur la phraséologie et les constructions, nous avons pu vérifier qu'une construction schématique peut instancier, réaliser des unités phraséologiques différentes. La construction trivalente, de laquelle relèvent entre autres *vendre* et *acheter*, est particulièrement productive.

Nous espérons avoir montré dans cette partie sur que les unités phraséologiques, au-delà de leur singularité lexicale, peuvent se décrire comme des schématisations où sont reliées la sémantique et la syntaxe. Cela signifie qu'elles font appel à des constructions abstraites dont la régularité et le format permettent de dégager des « formes types » (*vendre* quelque chose à quelqu'un ; *acheter* quelque chose quelque part).

Ces formes types sont caractérisées par une certaine « productivité » lexicale (listes à la fois ouvertes et sélectives ou coercitives) ; par ailleurs, nous adhérons à l'hypothèse de D. Legallois (2014) qui en fait un outil majeur pour mémoriser les règles d'élaboration et en contrôler (analyser) les écarts (les greffes) ou les phénomènes de figement. Il paraît en effet très intéressant d'être en mesure de contrôler la dispersion potentielle des unités lexicales dont le répertoire et les thèmes sont ouverts et hétérogènes par l'ordonnement raisonné des constructions et des élaborations lexicales auxquelles elles donnent lieu. C'est en ce sens que nous présentons ces travaux sur les grammaires de construction comme plus efficaces et plus généraux dans les domaines syntaxique et sémantique, ce qui renforce leur pertinence dans les applications lexicales.

Un document d'analyse tel que la cartographie des réalisations de *vendre* et *acheter* sous l'angle de leur sens et de leurs formes a par-dessus tout l'intérêt de recentrer les analyses et d'éviter la dispersion terminologique telle que nous l'avons évoquée au début de notre deuxième partie (2.3.1). Sous le débat terminologique, il importe de ressaisir les tests (figement, opacité, etc.) ainsi que les schémas fondamentaux et les rôles sémantiques.

Troisième partie

Propositions didactiques pour une progression de l'enseignement lexical et le développement des compétences lexicales dans des contextes de communication ordinaire. L'exemple des situations de transaction commerciale.

Dans ce dernier chapitre de notre travail, notre objectif est d'ouvrir la discussion didactique, en tenant compte des investigations théoriques et pratiques sur les compétences lexicales et plus largement langagières, que nous avons conduites et exposées précédemment. Notre objectif est de favoriser le développement des compétences lexicales dans des contextes simples et variés de communication ordinaire ayant trait à la thématique retenue (les transactions commerciales).

Pour commencer, (ci-dessous, notre point 3.1) nous nous sommes efforcée de clarifier les notions de besoin langagiers – en recourant à l'opposition entre le vocabulaire actif et le vocabulaire passif – de progression, d'activités et de supports d'activités (de quelle nature sont les documents à partir desquels faire travailler les apprenants ?). Nous avons repris les stades d'apprentissage tels qu'ils sont fixés par le *CECRL* (2000), tout en ayant en mémoire les seuils d'acquisition que Daniel Véronique et son équipe (2009) ont tenté de fixer dans le domaine grammatical. Le but est de déterminer – au moins sommairement – dans une perspective fonctionnelle et interactionnelle et selon un ordre croissant de difficulté, trois étapes d'usages langagiers caractéristiques des communications en situation de transaction commerciale. Dans cette première sous-partie, nous présentons des scénarios d'action qui permettent de sélectionner les besoins lexicaux qui se traduisent en objectifs de savoir-faire mais également en objets d'enseignement (les relations lexicales).

Dans un second temps (3.2), nous exposerons les raisons qui nous ont fait recourir à ce que nous avons appelé un « locuteur fictif ». La notion nous aidera à présenter un certain nombre des activités conçues et les situations que nous avons conçues ; nous avons essayé d'adapter les unes et les autres aux trois phases, de découverte, de mémorisation et de réemploi, qui structurent une séance. Précisons d'ores et déjà que ces trois phases coïncident avec ce que l'on entend également par *observation*, *structuration* et *transfert*.

Ensuite (dans notre point 3.3), nous interrogeons la notion de *document authentique*. Nous avons eu besoin de clarifier ce point. En effet, le discours publicitaire constituant un support privilégié de nos investigations sur les transactions commerciales, il nous a paru utile d'analyser les spécificités et les obstacles liés à cette forme particulière de discours. On le verra, la vingtaine de discours publicitaires recueillis l'ont été sur Internet (courriel). Nous nous demandons comment transposer le document d'origine en une fiche lexicographique qui

favorise la mémorisation des données lexicales. Enfin, nous examinons dans le point 3.4 les modalités d'évaluation des acquis lexicaux et des apprentissages réalisés.

Le volume d'annexes qui accompagne notre thèse présente trois familles de documents : i) les activités répertoriées par niveau d'apprentissage ; ii) un recueil de messages publicitaires trouvés sur Internet ; iii) des extraits de discours écrits. Nous nous référerons largement à ces activités, non sans nous autoriser d'en introduire quelques autres quand cela a paru utile.

3.1 Identification des besoins langagiers et la question du vocabulaire actif

Le *Dictionnaire de didactique de français* (2003 : 35), pour caractériser la notion de besoins distingue les « besoins des apprenants », « besoins langagiers », « besoins spécialisés », « besoins institutionnels » et « besoins d'apprentissage ». Cette classification rejoint la position de R. Richterich (1985 : 17), l'un des auteurs pionniers de la notion, qui met l'accent sur sa fonctionnalité :

« Premièrement, [ils] sont des instruments permettant des choix et des décisions, deuxièmement [ils] donnent un sens à ceux-ci et aux actions d'enseignement et d'apprentissage, troisièmement, [ils] sont un moyen d'établir et de négocier les interactions entre les différentes composantes des systèmes.

Pour notre part, nous privilégions les besoins langagiers, du double point de vue de la situation, des actes de paroles qu'elle induit ainsi que de l'activation lexicale qu'elle suppose. L'identification des besoins langagiers constitue une procédure délicate, qui contraste fortement avec l'impression d'évidente nécessité qui lui est attachée. Par exemple, quand C. Carras *et al.* (2007) affirment que « l'identification des besoins de formation des apprenants doit se traduire en objectifs, en contenus, en actions, en programmes », les auteurs soulignent que l'identification des besoins langagiers est le fait de l'enseignant. Mais qu'en est-il de l'apprenant ? On peut penser que ce dernier est également, de manière plus ou moins consciente et globale, l'acteur d'une procédure comparable, et que sa motivation à apprendre est d'autant plus active qu'il aura eu conscience non seulement des outils langagiers requis par la situation mais aussi de sa capacité à les renforcer. Du point de vue de l'apprenant, l'équilibre entre les savoir-faire existants et les savoir-faire à construire est très fragile. Quant à l'enseignant, comme le laissent entendre C. Carras *et al.* (2007), les besoins langagiers comportent un double volet qui ne se recouvrent pas strictement : le volet des situations de communication ordinaire et le volet de la formation et des situations d'apprentissage. Pour dire les choses de façon imagée, on dira qu'acheter des fruits « en vrai » par exemple n'est pas la même chose que les

acheter, de façon feinte, en classe, à des fins d'apprentissage sur les noms de fruits et les routines conversationnelles correspondantes. Dans un cas, celui de la situation réelle d'achat, les enjeux pratiques sont immédiats (le bon achat : le bon poids, le bon prix, le rapport langagier avec le vendeur et les autres clients, etc.) ; dans l'autre cas les enjeux sont scolaires et soumis à l'évaluation métalinguistique de l'enseignant ou des pairs. L'exemple de l'achat des fruits rappelle par ailleurs l'importance des données contextuelles dans la sélection du vocabulaire utile : *pastèque*, *reine-claude* ou *orange* ne sont pas actualisées de manière identique à toutes les saisons et dans toutes les régions possibles.

De façon générale, le point de vue de l'enseignant sur les besoins langagiers de ses apprenants est en constante évolution et soumis à des déterminations et à des variations complexes (le moment T de la séquence, l'identité et le niveau du groupe d'apprenants, etc.), ce qui a des effets sur les séquences d'enseignement, les objectifs et les ressources utilisées. Pour surmonter les obstacles mentionnés, à l'instar de nombreux auteurs (par exemple, Picoche, [1977] 1992 ; Richterich, 1994) nous empruntons pour commencer l'opposition entre le vocabulaire actif et le vocabulaire passif, que pour sa part P. Bogaards (1994 : 100-103) dénomme le vocabulaire réceptif ou productif. Liée à cette dichotomie centrale, nous rencontrons assez logiquement la notion de *fréquence*. En effet, plus un terme est courant, plus il a de chance d'apparaître dans le vocabulaire actif de quiconque. Inversement, le terme rare, technique ou archaïque, voit sa fréquence d'emploi diminuer. C'est ainsi que, pour reprendre l'exemple des noms de fruits, celui de *pomme* a toutes les chances de pouvoir apparaître dans des situations même variées (saison, région) : son degré de fréquence est élevé. Concernant le vocabulaire des transactions commerciales, le haut degré de fréquence s'inverse avec les termes *vendeur* (fréquence élevée) et *commissaire-priseur* (fréquence basse) ; nous avons là une confirmation de l'idée générale, rappelée par Richterich (1994 : 246) selon laquelle le vocabulaire actif est « *l'ensemble des mots qu'un sujet utilise pour communiquer* ».

3.1.1 Vocabulaire actif et vocabulaire passif (l'exemple de *commissaire-priseur*, Document 20)

Pour sa part, J. Picoche (1992 : 47) présente les mots actifs comme les mots qui suffisamment connus par l'apprenant *pour que non seulement il les comprenne mais encore qu'il les utilise spontanément pour s'exprimer*. Inversement, au sujet du vocabulaire passif, J. Picoche (*ibidem*) dit que ce sont les mots qui *ne sont pas utilisés par l'apprenant mais seulement compris de façon plus ou moins précise lorsqu'il les rencontre au cours d'une lecture ou d'une conversation*. L'exemple de *commissaire-priseur* illustre le problème. Ce vocable figure dans

le document 20 de notre recueil d'activités (p. 19-20). Il côtoie une série de termes spécialisés qui ne sont pas plus fréquents, à commencer par *enchère*, mais aussi *notaire* et *décote*. Ces termes ont en commun d'être monosémiques et spécialisés. Ensemble, ils constituent le noyau du réseau sémantique d'une *vente aux enchères*. Chacun est réalisé dans un énoncé qui en dévoile le sens (p. 18-19) :

- *Pour acquérir un bien immobilier, il existe un mode d'achat peu connu : la vente aux enchères.*
- *L'intérêt d'une acquisition par la voie des enchères réside dans le montant des transactions. En effet, les mises à prix déterminées par les notaires et les experts immobiliers bénéficient d'une décote par rapport au prix du marché pouvant atteindre 60%.*
- *C'est le coup de marteau du commissaire-priseur qui clôt définitivement la vente.*

La compréhension de ces termes dans leur contexte d'énoncé entre dans les compétences épilinguistiques des locuteurs dont on n'attend pas qu'ils mémorisent exactement le sens des mots. En « réception », pour reprendre la terminologie de Bogaards, les apprenants doivent saisir que *notaire* et *commissaire-priseur* sont des noms d'agents humains qui jouent un rôle dans la vente aux enchères d'un bien immobilier et qu'ils entrent – au moins provisoirement – dans le vocabulaire passif de l'apprenant.

Un autre terme monosémique, *rétractation* (p. 20), aurait pu intégrer la série précédente des vocables de spécialité. En effet, dans le cadre d'une vente aux enchères, la rétractation est une procédure particulière qui peut nécessiter une explication étant donné la rareté d'emploi du mot. Mais nous préférons associer *rétractation* à une série plus productive et ouverte par d'autres noms du même document 20 (p. 18-19), *acquisition*, *transaction*, *préparation*, *disposition* et *information*. Ces noms sont complémentaires de verbes issus également du document 20, *hésiter*, *organiser*, *inviter*, *autoriser* et *indiquer*. Le tableau suivant enregistre la régularité morphologique de l'affixe féminin *-ION* qui est un « élément de nom féminin indiquant l'action ou le résultat de l'action exprimée par la base verbale » (*Le Brio*, 2004). Le répertoire dérivatif peut faire l'objet du tableau à compléter que voici :

NOMS en -ION	VERBES
<i>Rétractation</i>	<i>Se rétracter</i>
<i>Acquisition</i>	<i>Acquérir</i>
<i>Transaction</i>	<i>Transiger, agir</i>
<i>Préparation</i>	
<i>Disposition</i>	<i>Se disposer à</i>

	<i>Hésiter</i>
	<i>Organiser</i>
	<i>Inviter</i>
	<i>Autoriser</i>
	<i>Indiquer</i>

TAB. 3.1 : les dérivés féminins (N < V) en *-ION*

La fréquence et l'activation du vocabulaire sont dans ce cas liées à la dérivation nominale et non pas aux items séparés. L'exemple montre combien il est délicat de définir en nombre de mots le vocabulaire passif d'un locuteur. La compétence lexicale se fonde non seulement sur la compréhension dénotative d'un vocable (*notaire*) mais également sur les ressources dérivationnelles des lexèmes (*rétractation*). On peut y ajouter les facteurs compositionnels : par exemple si *commissaire-priseur* est rare et inconnu, il n'en va pas de même avec *commissaire* dont le sens d'officier de police, de fonctionnaire, permet d'orienter suffisamment la compréhension de *commissaire-priseur*. Il y a dans la compréhension du vocabulaire réceptif, comme le dit Bogaards (1994 : 101), des mécanismes de « déduction lexicale » qui sont fondamentaux et qui rendent un peu vaines les discussions quantitatives. D'un point de vue didactique, c'est ce raisonnement lexical sur la formation des unités qu'il convient de renforcer.

Mais, paradoxalement, le point de vue constructionnel est mis à mal par la fonction référentielle des discours dont il s'agit de saisir l'intention et le sens, lesquels sont pris en charge dans des discours spécialisés par un vocabulaire *ad hoc*. L'équilibre à trouver est délicat et, pour l'enseignant, la tentation onomasiologique est permanente. En témoigne le questionnaire dit « de compréhension » que nous proposons à la suite du document 20 sur les ventes aux enchères (p. 21). Le tableau récapitulatif témoigne de cette entrée référentielle sur le protocole décrit : avantages, inconvénients, personnes impliquées et étapes de la procédure. D'une certaine façon, on peut dire que l'activité est représentative des propriétés du vocabulaire passif qu'il s'agit de décoder correctement : le contexte particulier de la vente aux enchères s'accompagne d'une terminologie adaptée. Le niveau de compréhension s'accroît avec le bagage de vocabulaire passif... et réciproquement. Pour sortir de cette contradiction ou de cette impasse, on peut supposer que les compétences métalexicales et culturelles qui sont à l'œuvre se complètent et que l'enseignement doive les consolider mutuellement, c'est-à-dire sans exclure l'une ou l'autre.

Les activités et les situations d'apprentissage qui déclenchent l'utilisation du vocabulaire actif sont évidemment fort différentes. La première de ces différences concerne le médium, oral ou écrit. Une autre différence tient à la maturité, l'âge et la motivation des apprenants. Par exemple, notre question (p. 21) sur l'existence des ventes aux enchères dans le pays des apprenants ne peut être posée à des élèves jeunes qui probablement ignorent les us et coutumes en matière de vente immobilière, et ce quelle que soit leur culture d'origine. Et le propos peut être étendu à des publics adultes qui auraient été faiblement scolarisés dans leur pays ; cette caractéristique s'accompagne d'une autonomie économique limitée et, donc, d'une méconnaissance des ventes immobilières. C'est en tout cas l'expérience que nous avons pu faire en formation d'adultes. À cet égard, nous avons été conduite à la réflexion qu'il fallait connaître et observer avec rigueur les situations d'apprentissage des publics qui nous sont confiés, si l'on veut éviter des supports démotivants, sans lien réel avec ce que vivent les apprenants.

Le vocabulaire actif l'est d'autant plus qu'il répond à un besoin fonctionnel immédiat. J. Picoche (1992 : 47) synthétise les besoins réciproques de l'interaction en ces termes :

La compréhension entre un locuteur X et un locuteur Y, qu'il s'agisse d'un véritable dialogue ou du décodage par X d'un monologue oral ou écrit de Y, exige donc que les mots – forcément actifs – utilisés par Y fassent partie du vocabulaire au moins passif de X, et, en cas de dialogue, et vice versa, l'intercompréhension sera d'autant meilleure que les mots utilisés par X et Y seront des mots actifs pour chacun d'eux ; d'autant plus médiocre que les mots actifs de l'un seront des mots passifs pour l'autre ; d'autant plus mauvaise qu'un plus grand nombre des mots actifs de l'un seront des mots inconnus pour l'autre.

La gradation entre des mots inconnus, des mots passifs et des mots actifs vaut également pour les différents stades de la compréhension réciproque. L'exemple que nous avons développé au sujet des ventes aux enchères et du commissaire-priseur rappelle que les mots inconnus peuvent s'expliquer par l'ignorance (socio-culturelle) de la situation décrite. Mais J. Picoche ajoute (1992 : 47) que *l'élève [sera] d'autant plus capable de communiquer que [l'enseignant] fera un travail plus efficace sur la zone des mots passifs et sur celle des mots inconnus*. De tels propos ne font que souligner à nouveau combien est délicate la frontière entre une entrée dans l'enseignement du vocabulaire qui est onomasiologique, référentielle, culturelle et porteuse a priori d'un vocabulaire passif, et une entrée sémasiologique, fonctionnelle, communicationnelle et porteuse d'un vocabulaire de base, actif mais parfois approximatif.

Mais, comme le signale J. Picoche (1992 : 48), le but de l'enseignement du vocabulaire n'est pas d'intégrer le vocabulaire passif à la classe du vocabulaire actif. En revanche, il importe de familiariser l'apprenant avec les mots passifs dont il est susceptible d'avoir besoin en réception. « Familiariser » suggère qu'on tolère dans ce cas une définition approximative qui situe le domaine ou le thème de référence sans nécessairement maîtriser la définition technique ou spécialisée.

3.1.2 Des scénarios d'action qui permettent de sélectionner les besoins lexicaux

Si l'on veut tenter de dépasser l'opposition dont il vient d'être question, on peut chercher à circonscrire des unités lexicales par la voie des scénarios conversationnelles et actionnelles qui les sélectionnent. C'est ce que nous avons fait tout en nous interrogeant sur la fréquence et la probabilité des termes. Cette phase d'investigation, bien qu'artificielle, nous paraît utile pour simuler l'activation de besoins lexicaux. Dans ces conditions, c'est l'enseignant qui prend l'initiative des étapes de progression et d'un enseignement méthodique du vocabulaire qui fait quelque peu abstraction des situations réelles, pour au contraire s'appliquer à une élaboration qui se conforme au système et aux relations des unités, dans une perspective sémasiologique. Un premier état des unités lexicales et des régularités constructionnelles apparaît dans le tableau qui suit et présente un premier répertoire classé par catégories grammaticales. Il s'opère en effet une sorte de renversement : l'activation du scénario d'action tourne court, faute de contexte effectif, et débouche sur le répertoire qu'on va lire et qui procède finalement, de proche en proche, par association dérivationnelle. Les quatre catégories majeures, premières dans l'ordre du lexique, les noms, les verbes, les adjectifs et les adverbiaux, enregistrent les vocables les plus fréquents.

Précisons que l'activation de ce vocabulaire élémentaire rappelle la construction de réseaux sémantiques telle qu'on la trouve préconisée par C. Cavalla *et al.* (2009 : 36 *et sq.*). Par exemple, les questions qu'on va lire sont forgées à partir de l'entrée *vendre* et développe le réseau potentiel du scénario de la vente.

1. *Qui vend ? Un vendeur, qui peut être boulanger, boucher, fleuriste, commerçant, etc.*
2. *Que vend-il ? une maison, une voiture, des produits laitiers, des fleurs, du pain, etc.*
3. *À qui vend-il ? l'acheteur, l'acquéreur, le client*
4. *Où vend-il ? le commerce (boulangerie, boucherie, magasin de vêtements, etc.), dans différents types d'agences (agence immobilière, agence de voyage, agence funéraire, point de vente, etc.), en ligne (les sites de vente/achat).*

5. *Qu'est-ce qu'ils échangent lors d'une transaction commerciale ? ils échangent un produit, une marchandise, un service contre de l'argent.*
6. *Qu'est-ce qui se passe quand un acheteur n'est pas d'accord sur le prix ? il commente le prix et il négocie.*
7. *Comment l'acheteur peut payer ? en espèces (en argent liquide), par carte bancaire, chèque, virement, etc.*

Le réseau sémantique et les unités lexicales ne sont que potentielles, dans la mesure où plusieurs solutions sont proposées sur le mode alternatif (*ou* la boulangerie, *ou* la boucherie, etc.) et non une seule. D'autre part, on mesure combien les questions n'ont d'autre intérêt que de susciter la production lexicale au fait que les items ne sont pas véritablement intégrés à une structure grammaticale. Par exemple, la question 4, *où vend-il*, appelle théoriquement une réponse formée sur le locatif, *dans son commerce* et non pas simplement *le commerce*. Enfin, se pose la question des noms génériques (*commerce*) par différence avec les noms spécifiques (*boulangerie*). La taxinomie implicite, la liste des « espèces de commerces », ouvre une série qu'il est difficile d'arrêter. Dans le répertoire par catégories grammaticales (tableau ci-dessous, colonne des noms), nous avons renoncé aux spécifiques pour n'enregistrer que les génériques. La question ne se pose que pour les noms, la relation d'hyponymie n'ayant plus de sens pour la catégorie des adjectifs ou des verbes.

Le répertoire constitué (ci-dessous) permet au moins, à partir d'une série limitée, de constituer un vocabulaire de base tel qu'on peut l'estimer utile chez un apprenant débutant. C'est le sens qu'il faut donner au fait que nous ayons souligné dans les catégories nominale et verbale du tableau ci-dessous les unités les plus fréquentes qui renvoient à des situations ordinaires et courantes (*caisse, acheter*, etc.). À cet égard, on ne s'étonnera pas de constater que *acheter* est souligné (fréquence de l'unité verbale) mais que les dérivés *achat* et *acheteur* ne le soient pas. Précisons, sans entrer toutefois dans le détail des indices de calcul, que les listes de fréquence orthographique (Catach, 1984) ne mentionnent ni *caisse* ni *client*, mais qu'y figurent les autres noms soulignés (*commerce, marchand, prix*, etc. ; tableau, *infra*). Avant de lire le tableau, ayons en tête les propos de J. Picoche (1992 : 53) sur l'usage prudent qu'il faut faire de ces outils sur la fréquence :

Les listes de fréquence, pondérées les unes par les autres, montrent aux pédagogues qu'un enseignement systématique du lexique doit logiquement commencer par assurer un maniement correct et aisé des mots les plus fréquents, par le jeu des synonymies, des antonymies et des dérivations vers des mots moins fréquents.

Noms	Adjectifs	Verbes	Expressions adverbiales
Achat Acheteur (-euse) Bas prix Bon de commande Bon de livraison Budget Caisse Caissière Catalogue Client Commande Commerçant Commerce Compte Coût Dernier prix Échange Enchère Facture Frais Livraison Magasin Marchand Marchandise Marché Marge Montant Négociation Paiement Prix Prix coûtant Prix élevé Produit Promotion Réduction Remboursement Remise Shopping Solde Somme Tarif Valeur Vendeur (-euse) Vente	Bon marché (Prix) à la hausse (Prix) abordable (Prix) élevé (Prix) excessif (Prix) exorbitant (Prix) fluctuant (Prix) intéressant (Prix) modique (Prix) prohibitif (Prix) raisonnable (Produit) épuisé Acheté Cher Coûteux De prix Échangeable Hors de prix Inabordable Payé Peu cher Remboursable Très cher Vendu	Acheter Brader Céder Chiner Commander Commercer Coûter Dépenser Discuter Échanger Encaisser Liquidier Marchander Négocier Payer Régler Rembourser Solder Vendre Verser (des arrhes)	À aucun prix (en aucun cas) À bas prix À bon compte À bon prix À petit prix À prix d'argent À prix d'or À prix réduit À tout prix (absolument) À un prix élevé À vil prix À meilleur prix Au prix fort

TAB. 3.2 : Répertoire par catégories grammaticales du vocabulaire usuel des transactions commerciales

Si l'on adopte les préconisations de J. Picoche, un enseignement du vocabulaire commencera par installer la pratique active des items soulignés pour aller vers des mots moins fréquents. Par exemple, on pourrait concevoir d'expliquer et de faire utiliser l'expression adjectivale et

figée *bon marché* pour ensuite introduire le synonyme *pas exorbitant* et terminer avec l'antonyme *exorbitant*. Il faut cependant, dans le cas cité, veiller à ce que la prédication de l'adjectif ne s'applique pas aux mêmes objets : ce sont les marchandises qui sont *bon marché* et les prix qui sont (ou pas) *exorbitants*.

Le tableau appelle par ailleurs des commentaires qui complètent ce que nous avons signalé au sujet de l'opposition générique/ spécifique. Nous l'avons dit, sont absents les objets de la vente et les lieux correspondants. Inversement, sont surreprésentés les adjectifs et les adverbiaux qui se rapportent à *prix*. Les collocations adjectivales de *prix* sont d'autant plus précieuses que le nom *prix* ne connaît pas de dérivé. Enfin, on aura relevé que certains adverbiaux formés sur *prix* perdent le sens premier d'une transaction commerciale : par exemple, à *aucun prix* et *au prix fort*, mais également à *bon compte*. Les énoncés qui suivent sont formés de telle sorte qu'ils évitent théoriquement une interprétation littérale de *prix* et *compte* :

- *Je n'irai à aucun prix*
- *Cette débauche d'énergie, il l'a payée au prix fort et doit aujourd'hui renoncer au sport de compétition*
- *Il s'en tire à bon compte ; ça aurait pu être bien pire*

À *aucun prix*, dans le premier exemple, rappelle un autre adverbial à valeur négative intensive (sous l'influence de l'indéfini *aucun*), *sous aucun prétexte*, ou bien l'expression *il n'y a aucune raison pour que...* Le deuxième exemple, *payer (un effort) au prix fort* inclut le verbe *payer* dans le sens figuré.

Les scénarios d'action nous amènent enfin à une perspective délibérément onomasiologique qui compare différents types de « ventes » et oblige à établir des relations de sens entre les différentes dénominations.

La sélection du mot juste dans un contexte donné suppose que l'apprenant maîtrise si peu que ce soit les relations entre les mots. Cavalla *et al.* (2009 : 23) soulignent également l'importance des relations de sens et le fait que les apprenants doivent en avoir conscience : « *au plan didactique, ces relations ont des conséquences primordiales sur le choix de la bonne unité lexicale au bon endroit et au bon moment* ». Pour illustrer l'importance de ces relations, nous avons choisi l'exemple d'une série de « ventes » pour raisonner sur les unités lexicales données ainsi hors contexte, en y appliquant la méthode des grilles sémiques (Picoche, [1977], 1992).

Voici les termes que nous avons retenus :

- *Braderie*
- *Marché*

- *Marché aux puces*
- *Soldes*
- *Troc*
- *Vente à la bougie*
- *Vente aux enchères*
- *Vente de particulier à particulier*
- *Vente par correspondance*
- *Vente sur Internet*
- *Vide-greniers*
- *Vide-maison*

Contrairement aux « commerces » qui sont des lieux de vente permanents, les items énumérés se rapportent tous à des ventes occasionnelles et temporaires. De même, aucun, si ce n'est *marché* et *marché aux puces*, n'est directement porteur du sème « lieu de vente » (comme auraient pu l'être par exemple les noms *antiquaire*, qui désigne aussi bien le magasin que le commerçant, ou *brocante*), y compris selon nous la *vente sur Internet* ou la *vente par correspondance*, qui d'une certaine façon spécifient l'absence d'un lieu de vente identifié. La *vente aux enchères* est un cas particulier qui suppose une « salle des ventes » (ou un « hôtel des ventes ») dont la fonction unique est d'accueillir les ventes aux enchères mais qui n'est pas au sens strict un lieu de commerce. La *salle* (ou *hôtel*) *des ventes* se définit en effet comme le lieu attitré où se déroulent les ventes aux enchères. Ce sont les modalités du procès « vendre » qui différencient les unités retenues ici. La perspective adoptée est onomasiologique : il faut connaître les situations et les pratiques décrites pour comprendre à quoi réfère l'unité lexicale. Par ailleurs, on observe que les noms énumérés sont souvent des noms composés, qu'ils comportent plusieurs fois le nom *vente*, mais qu'ils ne sont pas en relation de synonymie. À l'inverse, on peut penser que *vente* constitue le nom générique de la série dont les noms sont des termes spécifiques. Pour poursuivre l'analyse, on peut ajouter que le sème « prix modique de l'objet vendu » entre dans la plupart des spécifications, à la différence près que toutes les ventes répertoriées n'impliquent pas un échange en monnaie puisque le *troc* est un échange d'objets qui présente l'originalité de ne pas nécessiter d'argent.

Nous enregistrons dans le tableau suivant les noms de vente (première colonne) et les noyaux de sens (les sèmes) qui les spécifient différenciellement.

	Objet(s)	Prix	Modalités particulières
Braderie	Objets neufs Indifférenciés (vêtements, aliments, etc.)	Abaisé pour la circonstance	Étales extérieures et temporaires
Marché	Aliments, vêtements, petit matériel. Certains marchés spécialisés : marché aux fleurs, marché aux bestiaux – Les <i>marchés de Noël</i> , les <i>marchés</i> (ou <i>salons</i>) du livre.		Emplacement extérieur et fixe Dates
Marché aux puces	Objets anciens		
Soldes	Objets neufs Selon les magasins (livres, vêtements, linge de maison, etc.)	Pourcentage (entre 20 et 50%) qui fixe la diminution du prix	Rayons de (grands) magasins Plusieurs démarques successives jusqu'à une éventuelle liquidation totale (déstockage)
Troc	Objets ayant déjà été utilisés Indifférenciés (vêtements, jouets, linge de maison, livres, jouets, etc.)	Pas de paiement	Échange d'un objet contre un autre, de valeur équivalente
Vente à la bougie	Biens mobiliers, objets et œuvres d'art, livres anciens, voitures anciennes, etc.	En fonction du montant des enchères	L'extinction de la bougie symbolise la dernière enchère et fixe ainsi le prix atteint
Vente aux enchères			La dernière enchère est celle qui n'est pas suivie d'une autre dans un laps de temps réglementaire
Vente de particulier à particulier	Indifférenciés	Négociable	Sites Internet ou petites annonces dans la presse
Vente par correspondance	Vêtements, lingerie, armes à feu, vélos, matériel de camping, etc.	Prix de l'objet auquel s'ajoutent les frais d'envoi	Catalogues de vente (par exemple, ceux de La Redoute ou de La

			Manufacture de Saint-Étienne)
Vente sur Internet	Tout objet	Envoi engageant ou non des frais supplémentaires	e-commerce
Vide-greniers	Objets ayant déjà été utilisés (meubles, ustensiles de cuisine, vêtements, livres, disques, cartes postales anciennes, collections de timbres, monnaies anciennes, etc.)	Estimation fixée le vendeur, dont l'acheteur peut chercher à faire baisser le montant	Brocante organisée par une association, une commune, ou un quartier
Vide-maison	Objets domestiques divers (mobilier, lingerie, ustensiles de cuisine, matériel électroménager, etc.), ayant servi aux anciens occupants de la maison	Estimation de la première mise à prix contrôlée sous l'autorité d'un notaire	L'organisation du vide-maison (date, emplacement)

TAB. 3.3 : différents types de ventes et leurs caractéristiques respectives

Le rôle grandissant joué par Internet dans l'organisation des ventes oblige évidemment à ne pas considérer le tableau qui précède comme intangible. C'est ainsi que tel site de vente numérique peut proposer des prix soldés, comme on le vérifiera à travers les documents publicitaires rassemblés dans notre volume d'annexes. Par conséquent la ligne des *soldes* peut valoir également pour la *vente sur Internet*. Inversement, la vente par correspondance (traditionnelle) dont les catalogues étaient autrefois très prisés est en net recul et, là encore, Internet a pris le relais.

À parcourir la liste des ventes retenues par la première colonne, on ne peut qu'être frappé par la disparité des pratiques de vente et donc par une fréquence très inégale des noms qui leur sont associés. Il y a peu de doute que l'appellation et la pratique sont méconnues de la plupart des jeunes locuteurs, francophones ou étrangers ; et qu'au contraire, la plupart sinon tous connaissent et pratiquent les sites de *vente sur Internet*.

Plusieurs des noms de vente répertoriés sont des noms composés dont on peut reconstruire la signification à condition de décoder correctement les unités simples qui les composent : *vide* + *grenier* (+ *maison*). À cet égard, on observe que *vide* correspond à la forme fléchie de la base verbale *vider* (qui signifie « rendre *vide* »).

Les composants des scénarios de vente correspondants sont principalement les suivants :

- Le prix, négociable ou non
- Les objets, neufs ou ayant déjà servi
- Les professionnels qui interviennent dans ces différentes ventes sont des commerçants ou des représentants de la loi
- L'annonce de ces différentes manifestations est publique et se fait par voie d'affiche

Enfin, un certain nombre des noms de ventes donnent lieu à des dérivations verbales, à l'instar du principal d'entre eux, *vendre* < *vente*, et l'on observe que justement dans trois définitions sur quatre, le générique de la définition est *vendre*. Seul le *troc* qui ne donne pas lieu à une opération financière, échappe à cette mention et la définition s'appuie sur une procédure synonymique. L'expansion du verbe quant à elle met l'accent sur le prix réduit :

- *Troquer qc* (contre autre chose) : l'échanger
- *Brader qc* : vendre qc à bas prix (le prix peut être jugé insuffisant)
- *Solder* : vendre qc à prix réduit
- *Liquider un stock* : toute la marchandise correspondant à une période passée (saisons, articles de mode) en baissant régulièrement les prix. Une incitation à profiter des soldes : « Tout doit disparaître ».

La comparaison que l'on vient d'esquisser, sur la base des scénarios d'action et des types de vente, rappelle combien la composante culturelle du lexique d'une vente est importante. Et l'on ne peut qu'adhérer aux propos d'E. Cavalla *et alii* (2009 : 30) qui soulignent que l'absence de *représentations associées aux unités lexicales peut entraîner, de la part de l'apprenant, des confusions communicationnelles importantes voire des incompréhensions totales, ce qui est dommageable dans toutes les situations de communication*. Pour surmonter cette difficulté, on peut d'une part pallier cette absence de représentations par l'apport de documents, photos, affichettes ou articles de presse, qui combleront le manque de référence des apprenants. Dans l'encadré qui suit, nous citons des extraits d'un article de la presse locale, *Le Républicain Lorrain*, portant sur le troc et qui figure intégralement dans notre volume d'annexes (nous soulignons).

Troc, trucothèque : le nouveau deal

Une seconde trucothèque à Metz, l'arbre à livres ou l'arbre à trukétroc à Nancy, des zones de gratuité qui se multiplient et ce week-end un No money market pensé par un collectif d'artistes à Metz. Le troc deviendrait-il un phénomène de société ?

Les petites graines ont été plantées au gré des bonnes volontés et soudain, les voici à tracer un chemin comme évident. Le troc, l'échange, les zones de gratuité. Moins d'achats impulsifs, plus de partage. (...)

Légende de la photo qui accompagne l'article : À Metz, la Vitrine éphémère organise ce week-end une opération troc. Une œuvre d'art contre l'objet, le service, l'idée, la folie de votre choix !

Le néologisme *trucothèque*, le mot-valise *trucétroc*, le nom *troc* épithète (*une opération troc*) et l'emprunt à l'anglais (*no money market*) sont quelques-uns des faits de langue marquants qui mériteraient d'être travaillés. L'article dans sa totalité a une orientation argumentative : les témoignages recueillis sont la défense et l'illustration de l'échange au sens large (objets, paroles, services, œuvres d'art, témoignages), préférable aux « achats impulsifs ». Pour clore ce point, voici un questionnaire susceptible d'aborder les ventes d'objets, aussi bien du point de vue culturel et référentiel fondé sur l'expérience des apprenants, que du point de vue lexical :

- a) Racontez comment dans votre pays (ville, quartier ou village) on fait quand on veut acheter un meuble ou un appareil de cuisine. Développez dans un exemple précis (un lit, une armoire, une cuisinière, un frigidaire, un four à micro-ondes, *etc.*) les différentes étapes de votre achat.
- b) *Acheter neuf* ou *d'occasion* : quels sont les objets que vous achèteriez volontiers *d'occasion* ? Ceux au contraire que vous n'aimeriez pas acheter *d'occasion* ?
- c) Quelles sont dans votre pays (ville, quartier, village) les *occasions* d'offrir des cadeaux ? Préfère-t-on donner de l'argent ou faire un cadeau (ou les deux) ? Vous-même, que préférez-vous ? Avez-vous des souvenirs marquants au cours desquels un cadeau vous a déçu ou fait plaisir, en tout cas vous a particulièrement frappé ?
- d) Plus précisément, dans votre pays (ville, quartier, village) quelles sont les habitudes concernant les cadeaux de mariage ? Donne-t-on de l'argent aux mariés ou fait-on des cadeaux ? Imaginez que vous deviez faire un cadeau original à des amis qui se marient et que vous n'avez pas beaucoup d'argent à dépenser. Que choisiriez-vous de faire ? Vous allez sur Internet, ou bien vous attendez la tenue d'un *vide-grenier* ? Racontez votre achat.
- e) *Trucothèque*, *bibliothèque*, *vidéothèque*, *médiathèque*, *filmothèque*, *cinémathèque*, *ludothèque* : quel est l'élément commun à tous ces mots ? que signifie-t-il ? Connaissez-vous d'autres termes formés de la même façon ?
- f) Quelles différences faites-vous entre *un marché* et *une braderie* ? Connaissez-vous des marchés et des braderies célèbres ? Pourquoi le sont-elles ?

Le questionnaire oriente les investigations lexicales sans toutefois les arrêter ou les fermer de façon trop radicale, en commençant par les souvenirs personnels (et inscrits culturellement) des cadeaux reçus ou à faire. Le questionnaire fixe un cadre d'enseignement qui, comme nous l'avons indiqué, donne lieu à la consultation de documents (presse, photos, capture d'images

sur Internet) et à un travail continu à l'aide du dictionnaire (*Le Brio*). Par exemple, le questionnaire introduit l'expression *d'occasion* qui mérite sans doute une petite explication sur la double prédication possible, sur le nom et le verbe (une voiture *d'occasion* ; acheter *d'occasion*) et sur les objets qui peuvent ou non être vendus (ou achetés) *d'occasion*. L'adverbial contraste avec *l'occasion de* (*à l'occasion de*). Ces observations devront être complétées par des énoncés qui présentent *occasion* en emploi libre : *c'est une occasion incroyable, il a saisi l'occasion*, etc., qui ne réfèrent pas toujours à une situation d'achat (on peut saisir l'occasion d'un séjour à Londres). La polysémie du nom *occasion* paraît ici intéressante à exploiter. De même, en production, la description sommaire d'un vide-grenier peut motiver le besoin d'unités lexicales ou d'expressions inattendues telles que *fouillis, par terre, regroupement*, etc. Enfin la composition du néologisme *trucothèque* conduit à identifier le suffixe *-thèque* qui signifie « ensemble d'objets culturels » (*Le Brio*) et devrait permettre de retrouver *discothèque*, qui connaît trois acceptions (a. collection de disques ; b. lieu où sont entreposés des disques que l'on peut emprunter ; c. Lieu où l'on peut danser au son d'une musique enregistrée). La troisième acception (lieu de danse) est probablement la seule connue, tandis que l'acception b (entrepôt de disques que l'on peut emprunter) tend à s'oublier au profit de *médiathèque*.

De telles considérations nous ramènent à deux aspects fondamentaux de l'enseignement du lexique : i) sa systématisme est nécessaire mais constitue dans les faits, pratiquement, un objectif peu accessible ; ii) le formateur doit préparer les activités qu'il propose en répondant lui-même aux questions qu'il soumet à ses apprenants, et se préparer au mieux à l'imprévu des activations lexicales. Nous trouvons ici la confirmation de ce que disent E. Cavalla et alii (2009 : 38) :

Le choix du lexique et la façon de le présenter dépendent finalement de nombreux facteurs à gérer en parallèle dans la classe de langue : les besoins des apprenants, leur niveau en langue, leur âge, leur centre d'intérêt, l'objectif linguistique et communicationnel que l'enseignant fixe et, enfin, le programme. La culture visée et la culture d'origine des apprenants ne sont pas étrangères au choix du lexique et la manière de le dispenser.

Les « facteurs à gérer en parallèle » sont effectivement nombreux et il est délicat d'anticiper complètement sur ce qu'ils seront, d'où l'importance du travail de préparation des cours. Dans le domaine didactique, qui suppose une expérience pratique importante, il est illusoire d'espérer neutraliser l'*écléctisme* des séances. Les compétences lexicales, les habitudes culturelles, les observations métalexicales, les habiletés et connaissances syntaxiques sont

simultanément sollicitées et l'enseignant doit répondre à ces sollicitations sans perdre de vue la ligne principale de la séquence d'enseignement.

Nous synthétisons ci-dessous les ressources, et les méthodes qui leur correspondent le mieux. L'éclectisme est non seulement difficilement évitable mais il est probablement la garantie d'une meilleure autonomie pour l'apprenant et les va et vient nécessaires et continus entre réception et production. N'oublions pas que le maître doit également guider les apprenants dans la reconnaissance des méthodes auxquelles il se réfère pour construire ses exercices, ses séances et le passage des uns aux autres (l'apprenant doit comprendre ce qu'il fait et pourquoi on lui demande de le faire) :

- Les fondements linguistiques de la langue [recours à une méthodologie traditionnelle, travail sur la bonne formation grammaticale des énoncés, dictée de mots, etc.],
- La variété (progressivement plus importante) des situations de communication : des situations de vie quotidienne [approche communicative] à des situations exotiques ou plus élaborées (lecture de textes littéraires ou de situations culturellement peu connues ; vocabulaires de spécialité, etc.),
- Les mises en jeu de l'autonomie de l'apprenant (recours à l'approche actionnelle)
- L'utilisation des documents authentiques comme la presse écrite (papier ou en ligne), les émissions de télévision ou de radio, les images fixes (dessins, photos, publicités), etc. [approche communicative et approche actionnelle],
- La traduction, pour non seulement suppléer l'ambiguïté mais aussi combattre les phénomènes de mécompréhension, surtout lors des débuts de l'apprentissage [recours à l'approche indirecte],
- L'utilisation régulière et familière d'outils d'apprentissage comme les dictionnaires : du dictionnaire bilingue au *Brio* et au *Petit Robert*,
- Le recours à des outils plus ou moins formalisés (tableaux, schémas, listes, etc.) et expliqués en classe, pour vérifier une acception ou une règle de construction lexicale,
- Les différents registres de langue : l'apprenant doit reconnaître – à peu près – les différences de registre et adapter le sien à la situation de communication (orale, écrite) ; par exemple, *coûter bonbon* est tout à fait possible dans un dialogue informel avec ses pairs mais ne l'est plus dans un entretien plus formel,
- Les apports culturels de langue l'apprenant doit être conscient – au moins « à peu près » – des sources culturelles disparates des lexèmes d'une langue comme le français (un *deal*, un *tajine*, un *souk*, un *bazar*, une *yourte* transformée en salon de thé dans la steppe mongole, etc.).

3.2 L'invention d'un « locuteur (apprenant) fictif » dans le but de raisonner sur les situations d'apprentissage lexical et sur une progression possible

Comme nous l'avons indiqué, notre but est de faire des propositions didactiques et pour cela de réfléchir à des progressions d'activités dans lesquelles les compétences lexicales puissent se développer à partir de situations variées. Nous privilégions les approches communicationnelle et actionnelle, sans toujours renoncer à la démarche plus traditionnelle d'un enseignement frontal où certains phénomènes fondamentaux sont explicités. Par ailleurs, nous reprenons à cet effet les trois temps d'une observation (découverte), d'une phase de structuration (comparaison et compréhension des mécanismes qui aboutissent à la mémorisation des formes étudiées) et d'une application (transfert, réemploi d'une forme mémorisée). Les trois temps évoqués rappellent ceux de C. Cavalla *et al.* (2009) mais qui sont respectivement appelés *sensibilisation* pour le premier, *acquisition* ou *appropriation* pour le second et *application* ou *réemploi* pour le troisième. Nous nous sommes efforcée d'adopter ces étapes dans les activités figurant en annexe et regroupées par niveaux (A1-A2 ; B1-B2 ; C1-C2). Chaque niveau comporte les trois temps de découverte, mémorisation et réemploi.

En effet selon les deux approches, communicative ou actionnelle, auxquelles nous faisons référence, il convient de concevoir des dispositifs où l'apprenant développe ses capacités lexicales et son aptitude à une activité langagière adaptée et située. Parallèlement, l'autonomie dans l'apprentissage doit également être visée.

Pour combiner les deux volets de l'enseignement et de l'apprentissage et de les adapter au domaine du lexique du français langue étrangère, et pour articuler la communication ordinaire aux situations d'apprentissage, nous avons forgé la notion de « locuteur fictif », qui revient au locuteur « idéal » ou « théorique », qui est soit l'apprenant soit l'utilisateur potentiel. En effet, de façon à concevoir des exercices et collecter des supports d'activités adéquats (image, dialogue, document sonore, texte), nous nous sommes projetée dans une représentation de progression régulière et de besoins lexicaux qui répondent à des stratégies de communication élémentaire puis plus élaborée. Nous surmontions ainsi la difficulté pratique de n'avoir aucun groupe d'apprenants auquel soumettre le matériel didactique que nous cherchions à concevoir. D'une certaine façon, c'est en mettant un nom, celui de *locuteur fictif*, sur cette absence de public effectif, que nous avons résolu l'obstacle de ne pas avoir de terrain pratique où expérimenter nos activités.

Dans l'encadré qui suit, nous récapitulons synthétiquement tous les paramètres qui entrent en compte lors de l'élaboration d'une activité didactique, de la recherche d'un support et de la formulation d'une consigne.

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - Modalité de réalisation du message (canal, médium) : réception ou production - Niveau : débutant, intermédiaire, expérimenté - Locuteur fictif : apprenant (en classe) ou usager (hors situation scolaire) - Phases de l'activité d'apprentissage : observation (découverte) ; structuration (mémorisation, manipulation convergente) ; application (réemploi, transfert divergent) - Approche méthodologique : traditionnelle, traduction, communicative, actionnelle - Source des documents : document forgé ou document authentique - Types d'activité : QCM, puzzle, énoncé à trou, question ouverte, tableau à remplir, dictée, etc. - Perspective langagière (lexique – monde référentiel) : onomasiologique, sémasiologique - Langue ou discours : unités lexicales, routines conversationnelles, texte - Domaine linguistique dominant : lexique référentiel, sémantique, constructions, composition de l'unité lexicale, relations des unités lexicales (antonymie, synonymie, etc.), collocations et figements, connotations culturelles, compétences épi- ou métalexicales. |
|---|

TAB. 3.4 : Synthèse des paramètres didactiques et linguistiques déterminant une activité

Les paramètres étant fixés, le tableau peut nous aider par la suite à évaluer une activité quelle qu'elle soit, mais surtout une progression d'activités. Les redites, le caractère trop systématique d'un paramètre au détriment du paramètre alternatif, ou la ressource répétitive d'une seule famille d'exercices (les énoncés à compléter par exemple) sont théoriquement plus faciles à repérer. C'est ce que nous nous efforcerons de vérifier lors de la présentation de nos activités (ci-dessous, 3.2.2), en ayant en mémoire que l'apprentissage du lexique n'est pas une fin en soi mais qu'il doit conduire au réemploi dans les situations d'usage extrascolaire.

3.2.1 Une première schématisation sémantique de la « transaction commerciale » comme base de l'activation lexicale

Pour élaborer nos activités et constituer nos exemples, nous sommes partie d'un schéma simple et général qui permet de se représenter les rôles principaux d'une transaction commerciale. Nous voulions avec ce schéma nous éloigner de l'attraction exercée par les catégories grammaticales (supra, 3.1.2), pour nous rapprocher des situations types :

- X : acheteur
- Y : vendeur
- O : objet (vendu, acheté)

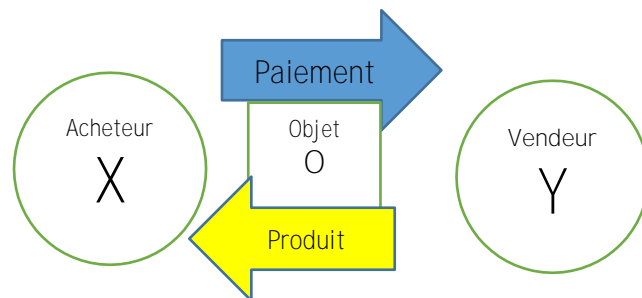


Schéma 3.1 : rôles et procès d'une transaction commerciale

Les deux flèches centrales qui encadrent l'objet sont orientées en direction de l'acteur qui « reçoit » : soit il achète (l'acteur est X) auquel cas il reçoit le produit (flèche jaune) ; soit il vend (l'acteur est Y) et dans ce cas il « reçoit » le paiement. Les deux flèches de couleur différente, symétriques et anti-orientées, symbolisent la réciprocité de la transaction qui s'exerce sur un objet non identique. Les noms des agents X et Y sont respectivement *acheteur* et *vendeur*. Les unités lexicales qui réalisent ce procès de deux points de vue sont *vendre* et *acheter* : elles sont absentes du schéma mais pourraient y figurer au-dessus des deux flèches et donner lieu aux deux formules élémentaires : X (qn) achète O (qc) à Y (qn), Y (qn) vend O (qc) à X (qn).

L'objet de la transaction est le *produit* (un *bien*, un *service*) qui est vendu ou acheté. Il est doté d'une certaine valeur (il a un *coût*) : son *prix*. Le schéma montre que l'acheteur *paye* le prix du produit, pour l'acquérir, l'utiliser, c'est-à-dire plus largement pour en bénéficier. Inversement, le vendeur *échange* (cède) le produit contre de l'argent (le montant, la somme du *prix*).

Nous sommes ainsi en mesure d'activer les rôles sémantiques en une variété de réalisations lexicales, et de décliner ainsi les noms de « vendeur », « acheteur » et « objet » qui se motivent mutuellement :

- Le vendeur (l'agent Y) : *vendeur (de), commerçant, marchand (de), épicier, boulanger, etc.*
- L'acheteur (l'agent X) : *acheteur, client, acquéreur, consommateur, etc.*
- L'objet : *marchandise(s), article(s), produit(s), bien(s), service(s), etc.*

À cet égard, un générique comme *service(s)* est intéressant parce qu'il permet de quitter les produits de vente concrets pour différents types de services pour lesquels sont spécifiés le domaine et la nature du service, soins de beauté, course de taxi, billet de transport, chambre d'hôtel, cours de piano, etc. De même, *produit(s)* peut recouvrir *des produits d'entretien, des*

produits de beauté, d'hygiène mais aussi *l'équipement électroménager, des instruments de bricolage, etc.*

De tels classements auxquels rappellent les taxonomies observables dans un catalogue de vente ou les indications d'emplacements dans un grand magasin (*vêtements hommes, jouets, maison, alimentation, etc.*). Les catalogues de vente méritent d'être utilisés en classe : ce sont des documents authentiques qui présentent un répertoire nominal fort instructif. Nous en avons retenu un dont nous avons reproduit la table des matières dans notre volume d'annexes (document E).

On a complété le premier schéma en lui adjoignant une composante locative. Cet aspect est peu dissociable de procès de transaction commerciale et la composante locative également se décline en une série d'unités lexicales : *magasin, boutique, marché, pharmacie, garage, agence, etc.* Bien entendu, aujourd'hui, les achats en ligne rendent cette composante locative obsolète ou virtuelle. Le nouveau schéma suivant fait figurer le lieu de la transaction sous la forme de l'encadré rouge et de la couleur orangée du fond qui symbolisent la composante locative (la transaction commerciale a lieu *quelque part*) :

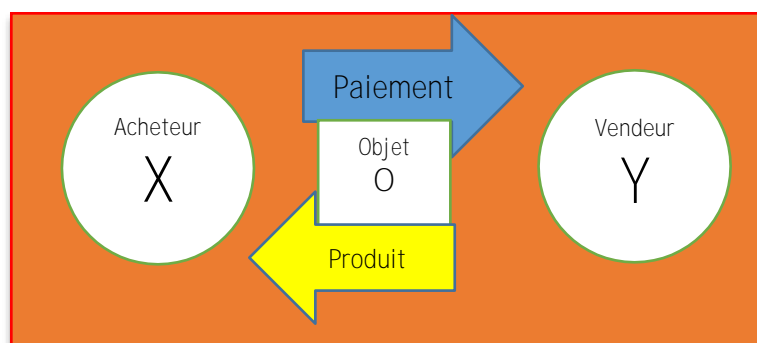


Schéma 3.2 : rôles, procès et composante locative d'une transaction

Étant donné – nous l'avons dit – la variété des lieux où se déroulent les transactions commerciales (*commerce, magasin, boutique, supermarché, grande surface, salon de coiffure, agence de voyage, etc.*), le choix des situations de communication reste assez ouvert.

3.2.2 Activités didactiques illustratives du schéma sémantique

Notre premier exemple d'activité didactique (1), destiné au niveau A, est une simple image qui schématise sous la forme d'une métonymie les constituants fondamentaux de la transaction. Une main tend des billets de banque tandis qu'une autre tend le sac qui renferme un achat.

Notre objectif est de sensibiliser l'apprenants au thème de « transactions commerciales ». On peut imaginer que cette image simplifiée serve de support déclenchant à la production lexicale disponible se rapportant à la scène référentielle représentée ici. *Argent, sac, main(s), bras*, et le cas échéant *acheteur* (ou *acheter*) et *vendeur* (ou *vendre*). L'exercice devra être bref et les mots enregistrés conformes à la dénotation de la scène écrits au tableau. Il se peut que le verbe *payer* soit disponible avant *acheter*, en raison peut-être de sa proximité avec l'anglais. Quoiqu'il en soit du vocabulaire effectivement produit, l'intérêt de cette image est qu'elle renvoie à une réalité conceptuelle qui est universelle. Les particularités culturelles de l'acte d'achat sont inhérentes aux détails de l'image : le vêtement, le sac et dans une moindre mesure les billets de banque. L'image joue le rôle de d'un élément déclencheur dans la phase décrite par Bogaards (1994 : 166) qui cite lui-même McCarthy (1990 : 108-111) et qui est une phase de « pré-enseignement », caractéristique dit Bogaards d'une approche onomasiologique :

Avant d'attaquer un texte, le professeur active les connaissances dont disposent les élèves et il en profite pour introduire des éléments lexicaux qui reviennent dans ce texte, dans le but d'en faciliter la compréhension.

Autrement dit, les mots écrits au tableau sont choisis en fonction de la suite prévue, en ce qui nous concerne le document 2 (p. 4-5). Une vendeuse de légumes, dont rien ne précise si elle est dans une épicerie ou au marché, dialogue avec un client qui lui achète des tomates et deux choux fleurs. Les noms de légumes et le nom *légume* lui-même sont nouveaux. Quant au sac de l'image précédente, il aurait fallu le remplacer par un panier ou bien modifier la forme du sac. Le dialogue par ailleurs introduit les formules courantes lors d'un tel achat : *et avec ceci (et avec ça) ? Je vais prendre ... Ce sera tout. Je vous dois combien ?* Le dialogue est forgé et garde la trace de cet artifice : les énoncés phrastiques sont complets (*c'est un euro cinquante la pièce*) et l'achat de deux choux fleurs (et non d'un seul) peut surprendre. L'important réside dans l'apprentissage des tours élémentaires de politesse (salutation, remerciements) et dans l'alternance des questions et réponses autour desquelles s'organisent l'échange et l'achat.

Dans une perspective identique, le document 3, sur le thème de la boulangerie, du pain et des viennoiseries, puis de la boucherie-charcuterie, de la viande et des saucisses, décline dans des dialogues comparables (client – vendeur) le vocabulaire de base des aliments les plus courants. Dans les trois cas, nous accompagnons les courts dialogues de photos qui n'illustrent pas littéralement les dialogues mais de façon plus large le type de produits et de courses : le pain de campagne à la place de la baguette achetée, la pièce de bœuf cuite et non la viande hachée

ou les saucisses ; le caddy plein et le sac de courses illustrent le titre donné aux dialogues, *faire des courses*. Un dernier dialogue (p. 5) reprend le thème des fruits et légumes, introduit le mot de *primeur* et est illustré lui aussi par une photo représentant un tas de légumes et de fruits où ne sont ni des figues ni une laitue, achetées dans le dialogue. Même si les mots du dialogue ne correspondent pas strictement aux noms des produits qui figurent sur les photos, l'activation du vocabulaire des aliments peut emprunter les deux voies. Nous relevons au passage que ce vocabulaire référentiel est, sans surprise, presque exclusivement nominale. Les verbes dont ont besoin les apprenants à ce stade sont les deux couples d'antonymes, *acheter* (et sa variante *prendre*) et *vendre*, *demander* et *répondre*, verbes auxquels il convient d'ajouter le verbe *payer*. La compréhension plus globale des dialogues par l'apprenant peut être sondée à travers l'attribution des tours de parole des dialogues de la page 4 au *client* ou au *vendeur*. Nous observons que dès ces premiers exercices, sont impliquées des relations lexicales qui méritent d'être consignées parce qu'elles réorientent l'examen lexical sur un plan sémasiologique : l'antonymie (*vendre*, *acheter*), la généralité (une *salade* et les sortes de salades ; un *légume*, un *fruit* et les sortes particulières de légumes et de fruits) et la polysémie de *prendre* que l'on associe aux pronoms clitiques (*en prendre*, des fruits ; *le prendre*, le train).

Nous ferons deux remarques pour finir l'examen de cette première entrée dans l'exploration lexicale d'un domaine aussi courant que celui des courses « de nourriture ». La première concerne l'inscription culturelle des noms de produits. Il va de soi qu'un étudiant iranien qui fait le marché dans son pays d'origine n'a pas le même choix de marchandises qu'un étudiant allemand, congolais ou asiatique. Cette différence vaut d'être exploitée en classe de langue, d'une part à travers des échanges spontanés entre étudiants qui se traduisent réciproquement les noms de produits, et d'autre part par le biais des dictionnaires bilingues ou monolingues et français (Galisson 1983 ; 1991). À ce stade il convient de privilégier les dictionnaires *Larousse* en raison de leurs illustrations. Sans doute des termes génériques comme *épices*, *poissons*, *charcuterie*, *condiments* ou *produits laitiers* ont-ils leur intérêt pour canaliser les apports lexicaux des apprenants étrangers. La deuxième remarque concerne la durée de l'activité. Même si cette durée est difficile à estimer a priori, il importe que l'enseignant s'en fasse une idée pour ne pas être dépassé par les contributions des apprenants. Nous estimons à une heure le format de l'exercice que nous venons de présenter : ce repère aide à contenir les propositions, à noter et classer les unités lexicales et à entraîner oralement les étudiants à dire par extraits les courts dialogues que nous leur proposons. Des compléments utiles sont apportés par des documents collectés à la maison par les étudiants. Le réemploi et la mémorisation des lexies

introduites nécessitent d'en limiter le nombre, si l'on veut éviter la dispersion et garder le cap d'un usage pertinent.

La mémorisation des unités lexicales et des répliques procède d'une décontextualisation, dans la mesure où il faut sélectionner l'unité du dialogue ou l'unité lexicale pour les reporter dans un tableau (4, p. 6), dans un énoncé à trous (5, p. 6), puis plus largement dans un dialogue incomplet (6, p. 7). À ce stade c'est la compréhension littérale qui est visée (Cavalla *et al.* 2009 : 35), indispensable pour la mémorisation des formes à partir de contenus référentiels simples. L'activité reproduit des éléments déjà rencontrés et rappelle le propos de Bogaards (1994 : 191) quand il dit que *recopier et imiter semblent inévitable au tout début* [de l'apprentissage].

L'activité suivante (7, p. 8) procède d'un appariement : les énoncés de la colonne A sont des questions auxquelles il faut donner la bonne réponse correspondante qui est à chercher dans la colonne B. Les indices sont parfois délicats à identifier. Par exemple, deux réponses de la colonne B (les réponses B et C) font état d'un prix. Pour différencier ces deux prix, il convient d'interpréter le reste de l'énoncé : *au total* et *le kilo* permettent de discriminer les réponses (2,70 € *le kilo* répond à la question *les cerises sont à combien* ; 10,10 € *au total* répond à la question *ça fait combien*).

En effet comme l'apprenant est débutant dans l'apprentissage de la L2, il est important de le familiariser avec les différentes facettes du vocabulaire qu'il est en train d'apprendre. C'est pourquoi les exercices sur la forme des mots – leur prononciation et leur graphie – sont recommandés au début de l'apprentissage. C'est le sens que nous avons voulu donner à l'exercice à trous (8, p. 8). Le mot complet est entendu, l'étudiant doit compléter la graphie du mot où les lettres manquantes sont signalées par des points de suspension. Nous avons privilégié, peut-être abusivement, les diphtongues vocaliques (*ai, ou*) ou les consonnes rares dont certaines sont muettes (le x de *prix*), ainsi que les syllabes construites sur des semi-consonnes (*ien, oi*). La difficulté des graphèmes proposés est partiellement compensée par le fait que la dictée est plus attrayante quand elle porte sur des mots lacunaires et déjà rencontrés, comme c'est le cas ici.

Dans l'exercice suivant (9, p. 8) qui porte sur la morphologie lexicale, nous nous inspirons de Bogaards qui recommande un entraînement sur les familles de mots pour « élargir les capacités réceptives » des apprenants (Bogaards 1994 : 191-192) :

Au niveau morphologique, il est bon d'entraîner quelque peu les apprenants à reconnaître les mots dérivés dans les textes écrits. Cette technique peut élargir sensiblement leurs capacités réceptives, surtout en lecture. Mais puisqu'il est très difficile (...) de prédire les formes morphologiques correctes et leur signification exacte, les exercices productifs dans ce domaine ne sont pas très appropriés et risquent même d'être nuisibles.

Les « exercices productifs » dont parle l'auteur sont des activités de production, et à titre d'exemple, on peut comprendre que si la dérivation proposée de *vendre* donnait **vendaison*, l'effet attendu ne serait pas atteint. Notre exercice (9, p. 8) n'est pas fondé sur un texte mais sur des unités lexicales données hors contexte qu'il convient de regrouper par familles : i) *vendre, vendu, vendeur, vendeuse, vente* ; ii) *acheter, acheteur, acheteuse, achat* ; iii) *payer, paiement, payeur, payé*. L'irrégularité dérivationnelle s'observe dans la mesure où les trois noms dérivés *vente, achat* et *paiement* se forment sur trois suffixes nominaux distincts. On observe d'autre part que les deux féminins *vendeuse* et *acheteuse* sont certes réguliers mais ne connaissent pas du tout la même fréquence. Le nom *acheteur* – à fortiori *acheteuse* – connaît un usage spécifique et plus abstrait (textes juridiques par exemple ou règlement commercial), auquel on préférera *client* dont le féminin est également courant. Cette discussion illustre combien il est parfois délicat d'élaborer un exercice. En effet, l'absence de *client* et *cliente* dans notre série s'explique tout simplement par l'absence d'un verbe correspondant (**clienter*). Or, l'exercice proposé s'appuie sur une certaine symétrie ou régularité des formes répertoriées (verbe, noms). C'est ainsi que nous sommes confrontée à la contradiction entre des usages lexicaux particuliers et la théorie de la formation des unités correspondantes. La difficulté s'accroît compte tenu du niveau débutant des apprenants pour lesquels nous recherchons des emplois réguliers.

L'exercice suivant (10, p. 9) est un peu plus ouvert. C'est un exercice de production d'énoncé qui nécessite de réemployer certains des mots nouveaux qui ont été vus précédemment. Mais il suffit de commencer un énoncé, par exemple *le prix du kilo de tomates...*, pour constater que tous les mots utiles ne figurent pas dans la consigne de l'exercice (*le prix du kilo de tomates a baissé cette semaine*), à moins de considérer qu'il ne faille s'en tenir strictement aux lexies de la série et proposer *j'ai acheté un kilo de tomates*. Mais le problème de ne pas pouvoir compléter facilement se repose avec *vendeur*, ou *payer*. Par exemple, *j'ai demandé au vendeur le prix du kilo de tomates* nécessite le verbe *demander* absent de la série. En fait la recontextualisation des mots nouveaux s'accompagne de besoins lexicaux complémentaires

qui n'ont pas été anticipés par la consigne de l'activité. Un exercice tel que celui-ci est un exercice de production, plus ouvert et on le dira « divergent » (Petitjean, 1984 : 11) : la production demandée s'éloigne légèrement du savoir lexical appris précédemment et l'apprenant doit identifier ce dont il a besoin pour mobiliser le vocabulaire qui répond à ce besoin (par exemple, *je voudrais savoir* au lieu de *demander*). Bogaards encore (1994 : 199) rappelle ce principe élémentaire :

Il ne suffit pas de connaître des mots et des règles générales, il faut savoir quelles règles s'appliquent de quelle façon, et avec quelles restrictions, à quelles unités lexicales.

De même l'activité rappelle combien il est important que l'enseignant lui-même sonde la faisabilité des exercices et réponde lui aussi aux consignes données. Enfin, la présence dans la série du nom *boulangier* suppose une maîtrise élémentaire des prépositions : *aller chez le boulangier* ou *payer sa baguette au boulangier*. La construction des verbes et la production d'énoncés simples requièrent très tôt l'utilisation des prépositions simples (*à, de, avec, chez, pour*) et il faut supposer cet apprentissage en cours.

Ouvert et divergent, l'exercice de production **11** (p. 9) l'est davantage encore que celui dont nous venons de parler. La production des énoncés qui forment un dialogue entre le client et la vendeuse de primeurs est libre. Quand nous écrivons « mettre l'apprenant en action », nous voulons dire que nous simulons pour lui une situation dans laquelle il est amené à faire l'achat en question. En tant que locuteur, il est toujours apprenant mais endosse de façon fictive et provisoirement le rôle de l'utilisateur. Quant à la mémoire des répliques du script « acheter des fruits et des légumes », elle nécessite de se rappeler l'ouverture et la fermeture du dialogue par des salutations et de ne pas se précipiter dans une réplique fonctionnelle telle que *je voudrais des tomates*. Quant à l'image de l'activité, nous remarquons qu'elle est double. Dans la partie latérale de l'image, sont disposés en une colonne des fruits dont certains sont exotiques ou délicats parfois à reconnaître. On suppose que l'exercice commence par un entraînement au cours duquel il s'agit de dénommer les différents fruits (de haut en bas, *un régime de bananes ; une pastèque ; une grappe de raisin noir, une grappe de raisin blanc ; un ananas ; une pomme ; une citrouille ; une pastèque jaune ; une poire ; une pêche ; un abricot ; une fraise ; une mirabelle ; une mangue ; une banane ; un pamplemousse ; une grappe de raisin ; deux cerises ; un citron ; une prune*). Dans plusieurs cas, le dessin du fruit ne permet pas une identification catégorique. Mais le but de l'exercice est ailleurs : les noms de fruits trouvés doivent permettre au dialogue de se construire, donc il suffit de s'entendre sur la plupart des noms de fruits pour

fabriquer le dialogue demandé. On remarque que le dessin principal de la vendeuse et de son client suppose le dialogue déjà engagé : l'index du client semble désigner les fruits et la main ouverte de la vendeuse semble indiquer que cette dernière répond à une question. Le détail de ces gestes pourrait justifier que l'apprenant se dispense de produire les formules de salutations. On note enfin que sur le dessin ne figure aucun prix. On peut interpréter cette lacune de deux façons : soit c'est une entorse à la vraisemblance, soit c'est un élément qui justifierait que le client interroge la vendeuse sur le prix des fruits. Cette dernière requête mérite d'être étudiée, parce qu'on ne recourt pas tout à fait aux mêmes énoncés selon qu'on est dans un magasin, que l'on est au marché ou que l'on se trouve au restaurant ou à la terrasse d'un café. En général, le magasin et le marché affichent les prix et rendent inutile une question sur le sujet. De même, dans un café, en général, mais tout particulièrement si l'on est installé à la terrasse du café, le serveur apporte la note à régler en même temps que les consommations et souhaite que le client règle immédiatement. Le script est différent au restaurant où le client demande au garçon de lui apporter l'addition :

- *L'addition, s'il vous plaît.*
- *Je vous dois combien ?*
- *Ça fait combien ?*

Au marché, la similitude s'arrête au morphème interrogatif :

- *Ça coûte combien ?*
- *C'est combien, les bananes ?*
- *C'est combien ça ?*
- *Vous pourriez me dire le prix de... ?*

La situation de paiement, dans sa variété, est intéressante notamment parce qu'elle débouche sur des considérations pragmatiques. *Régler une facture, payer l'addition, régler les honoraires* ou *passer à la caisse* impliquent des lieux et des acteurs différents (le plombier, le garçon du restaurant, le médecin ou la caissière du supermarché). En outre, dans de nombreux cas, en situation réelle, le client usager peut se dispenser de formuler explicitement la question ou bien se contenter de la formule passe-partout qui convient à toutes les situations : *je vous dois combien ?*

Nous refermons ces exercices de niveau A par deux activités ayant trait à la phraséologie. Nous nous sommes inspirée des activités proposées par Cavalla et al. (2009), et Cavalla & Crozier (2005). Le premier des deux exercices, 12 p. 10, est un QCM dans lequel il faut identifier le sens de trois expressions familières *coûter bonbon, casser les prix et faire du lèche-vitrine*. Le choix

des expressions choisies est fait au plus près de celles qu'il faut interpréter. *Coûter, manger et acheter* sont dans le premier cas (*coûter bonbon*) les verbes qu'on a fait suivre par *des bonbons, cher* ou *pas cher*. Dans le second exemple, *casser les prix*, deux suites nominales, *les prix* et *un billet*, complètent les verbes *diminuer, augmenter, briser, et déchirer*. Enfin, le troisième exemple, *faire du lèche-vitrine*, les suites nominales font alterner vitres et vitrines derrière des verbes qui signifient un contact perceptif ou tactile, *laver, toucher, regarder, et polir*. Le choix des expressions entre lesquelles choisir pour définir l'expression donnée s'établit donc sur une proximité assez grande des unités lexicales. Ce qui n'est pas sans risque. On peut craindre une confusion entre les formes proposées. Peut-être avons-nous été influencée par l'intuition qu'un exercice suppose obligatoirement pour être réussi un piège à déjouer ?

Dès l'exercice 3, p. 5, nous avons annoncé le thème général sous la forme d'une collocation standard formé à partir du verbe support, *faire les courses*. Nous mettions ainsi d'entrée de jeu l'accent sur une expression collocative, ouvrant la possibilité de la compléter par d'autres qui lui sont proches, *faire le marché, des achats, du shopping, faire les magasins*, auxquelles il serait judicieux d'ajouter le *magasiner* québécois.

L'exercice 13, p. 10, enfin, s'inspire de Cavalla & Crozier (2005). Dans les deux cas, il s'agit d'apparier des expressions figées et métaphoriques à des illustrations humoristiques dont le dessin feint d'interpréter littéralement l'expression. C'est ainsi que *payer rubis sur l'ongle* correspond à un dessin où l'on voit un ongle orné d'un rubis et le pouce serrer un billet de 10 €. L'exercice met l'apprenant en situation de comprendre que c'est l'expression complète qui fait sens selon un parcours métaphorique. C. Cavalla & V. Labre (2009 : 311) rappellent combien cet accès à la phraséologie ne va pas de soi pour un apprenant non natif :

L'apprenant découvre qu'il existe un lexique un peu particulier composé de métaphores, ainsi que des structures syntaxiques particulières et dont l'usage est fréquent chez les locuteurs natifs et qu'ils doivent retenir l'association lexicale entière.

Le passage du niveau A au niveau B caractérise, si l'on en croit le *CECRL*, un locuteur devenu indépendant. En termes de production, l'apprenant *peut se débrouiller dans la plupart des situations de communication* (niveau B1) et peut *communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance tel qu'une conversation avec un locuteur natif est possible* (niveau B2).

Dans cette mesure, nous avons cherché pour le niveau B des situations de transaction commerciale qui se rapprochent des situations réelles. Corrélativement, nous avons privilégié les discours, contrairement aux faits de langue travaillés pour le niveau débutant. C'est la raison pour laquelle, le document de l'activité 14, p. 12-13, est un dialogue entre un agent immobilier et l'acheteuse potentielle d'un appartement. L'activité d'observation consiste à écouter (à deux reprises au moins) l'enregistrement oral de ce dialogue, avant de répondre aux questions portant sur le sens du texte. Nous donnons la transcription écrite du dialogue dont l'enseignant doit cependant différer l'utilisation en classe. Le questionnaire soumis aux apprenants l'aide à saisir l'enjeu du dialogue et le rôle tenu par les deux interlocuteurs. À ce stade, le dialogue est forgé pour les besoins de l'enseignement. En effet, contrairement à un dialogue équivalent qui aurait été enregistré en situation réelle, la dynamique des répliques obéit à une progression très régulière – de la question initiale de la cliente au rejet final de la première proposition faite par l'agent – et l'information dispensée y est très explicite. Lexicalement, le dialogue est également assez dense en expressions se rapportant précisément au thème et qui sont parfois empruntées au jargon de l'immobilier : *avec cuisine équipée, quel est votre budget, un appartement proche de vos critères, place parking, cent quatre-vingt-quinze mille euros net vendeur, faire une proposition d'achat, on peut négocier avec le vendeur*. Par ailleurs, figurent dans le texte les deux expressions qu'il est demandé aux apprenants de relever : *ça ne rentre pas dans mon budget* et *mon budget est très serré*. La thématique du bien immobilier est nouvelle si l'on se réfère à celle du marché et des fruits de la séquence précédente. Le dialogue met en place le vocabulaire du logement dans la première partie (*immeuble, appartement, ascenseur, chambre, cuisine*) tandis que la deuxième partie s'oriente plus nettement vers la transaction elle-même (*prix, budget, prix élevé, négocier le prix, proposition d'achat, baisser le prix, budget serré*). Nous remarquons à travers ce relevé la haute fréquence du vocabulaire nominal et la quasi absence des verbes. Soit que les verbes soient estimés déjà connus (*acheter, vendre*), soit qu'ils entrent dans les routines conversationnelles habituelles (*donnez-moi votre numéro de téléphone, je vous mettrai au courant*) et n'aient pas de rapport particulier avec la thématique choisie. Plus précisément, la répartition des unités nominales et verbales est conforme aux deux parties du dialogue : la description de l'appartement recherché (densité des noms) puis la négociation du prix (réapparition des verbes). Cette remarque incidente nous confirme dans l'intérêt de travailler les verbes du point de vue sémantique et syntaxique, en relation avec les répliques conversationnelles et dans l'optique des tours familiers et fréquents.

La thématique des transactions immobilières se poursuit avec l'exercice **15**, p. 13-14, qui se fonde sur le genre de discours attendu ici des petites annonces. Il s'agit de décoder les formules d'annonces et de reporter les informations recueillies dans un tableau à double entrée (p. 14). De telles annonces se trouvent sur Internet, à la vitrine des agences immobilières ou bien dans la presse écrite (locale, nationale ou spécialisée). Leur forme générale est invariable : concision et précision, notations descriptives et différentes informations chiffrées (surface, prix, nombre de chambres et numéro de téléphone). La concision est garantie par l'effacement fréquent des déterminants, l'effacement de certains verbes et plus généralement par la forme elliptique des énoncés.

Au sujet du tableau à remplir (p. 14), remarquons qu'il n'est pas toujours aisé de trouver le vocabulaire générique adéquat qui consigne correctement les critères discriminants. C'est ainsi qu'une colonne est intitulée *pièces* mais que le terme ne peut inclure ni *terrasse*, ni *garage*, ni *jardin*, ni *vitrines*, pourtant présents. Quant au nom *atouts* qui contraste avec *inconvenients* de la colonne suivante, il inclut plutôt les termes de *vue*, *calme*, *visibilité*, *verdure*, *(bonne) tenue de la copropriété* et *exposition (parfaitement exposée)* que les noms de *terrasse*, *vitrines*, etc., qui sont purement descriptifs. Enfin, si les atouts sont nombreux et mis en avant, il n'en va pas de même des inconvenients. Dès lors, on ne voit pas bien comment remplir la dernière colonne du tableau, sauf à imaginer que l'apprenant formule de lui-même des inconvenients qui ne sont pas mentionnés dans l'annonce.

Quant aux deux schémas de l'exercice **16**, ils synthétisent les constructions verbales de *louer* (*location*), *vendre* (*vente*), *acheter* (*achat*), suivant les deux points de vue, des rôles et des acteurs, ou du bien qui est l'objet de la transaction. On revient ainsi aux titres successifs qui présentent les petites annonces : *appartement à louer* (point de vue du propriétaire), *maison à acheter* (point de vue de l'acheteur), *terrain à vendre* (point de vue du propriétaire qui vend), *appartement à vendre* (point de vue du propriétaire qui vend), *surface commerciale à louer* (point de vue du propriétaire qui loue). On retrouve ici l'ambiguïté : *maison à acheter* n'est pas très clair et explique que des tournures comme *recherche maison à acheter* évitent le problème. Nous notons que *maison à vendre* perd toute ambiguïté, le message provient obligatoirement du vendeur. La réciprocité du verbe *louer* inscrit la double interprétation dans l'unité lexicale elle-même qui comporte l'alternance des points de vue.

L'activité **17**, p. 15, se présente comme un exercice de mémorisation où il faut appairer les antonymes : *calme* (1) et *bruyant* (F) ; *ouvert* (2) et *clos* (H) ; *renové* (3) et *en travaux* (A) ;

meublé (4) et *vide* (G) ; *isolé* (5) et *proche des commodités* (B) ; *spacieux* (6) et *étroit* (C) ; *agréable* (7) et *désagréable* (D) ; *voyant* (8) et *discret* (E). Un exercice de ce type nécessite des précautions. Tous les couples d'antonymes n'y sont pas de même nature. Seule la paire *agréable* et *désagréable* s'appuie sur la dérivation affixale de l'antonymie et donc satisfait, en langue, l'objectif de l'exercice. Il n'en va pas de même en discours si l'on s'en tient au genre des petites annonces : aucune évidemment n'utiliserait *désagréable*. Une deuxième réserve concerne l'antonyme proposé pour *isolé* et qui est *proche des commodités*. Nous l'avons choisi pour la base adjectivale (*proche*) mais il faut admettre qu'une petite annonce authentique lui préférera sans doute *commerces proches* (ou à *proximité*). Ces quelques réserves renforcent l'idée qu'il faut toujours avoir en tête les réalisations lexicales dans les discours effectifs, même si l'activité porte sur des unités de la langue données hors contexte.

Avec les documents utilisés pour les exercices **18** et **19**, p. 16-17, lors d'une phase de réemploi, nous poursuivons avec les documents authentiques. Le premier, 18, présente le dialogue entre le vendeur et l'acheteur d'une voiture qui prend la forme d'un échange de SMS. Les deux participants négocient le prix de la voiture.

On observe certaines approximations linguistiques dans ce dialogue écrit : *le compteur de kilométrage* (au lieu de *du*), *la payer dans l'état* (au lieu de *en l'état* ou bien de *dans l'état où elle est*) et surtout, dans la bouche de l'acheteur *je l'amènerai ce soir* (au lieu de, probablement, *je l'emmènerai ce soir* ou *je viendrai la chercher ce soir*). L'activité demandée est de reprendre ce dialogue et de le « jouer ». Mais une difficulté est ajoutée : il faut convaincre le vendeur d'accepter de baisser son prix. Le registre de langue annoncé dans la consigne correspond à la question *c'est ok* qui est familier. *Voir une annonce, payer en liquide, c'est mon dernier prix, et couper la poire en deux* sont les principales expressions dont il faut vérifier la compréhension et favoriser le réemploi lors du jeu de rôles.

Le registre familier est encore plus net dans le dialogue du document **19**, p. 16 à 18. Le dialogue entre l'animateur de l'émission qui est lui-même agent immobilier (AI) et la personne qui cherche à vendre un appartement (V) situé dans la banlieue parisienne (à Sevran qui est en Seine-Saint-Denis). On remarque immédiatement que les deux protagonistes se tutoient, ce qui instaure une familiarité inhabituelle dans ce genre de transaction. Le même registre se retrouve dans l'apocope *appart* (pour *appartement*), les élisions fréquentes (*j'ai peur que t'aies estimé, qu'est-ce que t'en penses*), la construction détachée *je m'y attendais à ce prix-là*, l'utilisation de *ça* (*c'est pour ça, ça demande réflexion*) et un lexique familier (*bouger le prix ; mettre*

l'appartement [à] tel prix), enfin le tour familial *assez moins cher* pour *nettement moins cher*. Le registre courant ou familier ne dépend pas, on le voit, du seul lexique.

Le dialogue est complexe : il procède en plusieurs temps, s'interrompt et comporte un passage sur les motivations personnelles de vendeur à ne pas trop baisser le prix de vente. La consigne demande simplement de résumer le dialogue. On peut dès lors s'interroger sur la nature du dialogue : s'agit-il d'une polémique ou d'un désaccord sur le montant de la mise en vente ? Nous optons pour le désaccord au sujet de la baisse du prix, ce qui permet ensuite de répartir les arguments des uns et des autres. Le vendeur veut maintenir le prix étant donné ce qu'il escompte faire de la somme ainsi gagnée (s'acheter un appartement à Marseille et donner de l'argent à sa fille), l'agent immobilier suggère de baisser le prix en raison du territoire communal (Sevran n'est pas Livry-Gargan, commune limitrophe où l'immobilier est plus cher) et l'agent immobilier consulté qui énonce les prix de plusieurs appartements comparables et estime ainsi le montant possible. L'ensemble se résume à trois séquences dialoguées, la dernière est un dialogue téléphonique à l'issue duquel le vendeur accepte finalement de baisser le prix de vente.

L'utilisation en classe d'un tel dialogue déporte les objectifs du côté du discours (*vs* la langue) et met l'accent sur la compréhension orale, le document authentique et le français parlé. Dans cette mesure, il nous a paru judicieux de viser le rappel du texte et d'évaluer la justesse des restitutions, où le vocabulaire choisi offre un biais indirect, combiné à l'ordre et la structure des énoncés, pour fonder les indicateurs d'évaluation.

Au fur et à mesure qu'on avance et que le niveau de l'apprenant évolue, ce dernier devient plus autonome. À ce stade, il est devenu un « *utilisateur indépendant* » qui atteint le niveau C. Nous avons choisi d'aborder en **20**, comme supports d'activités, des documents écrits authentiques qui traitent du thème des ventes aux enchères. Nous avons déjà évoqué précédemment le thème et le vocabulaire de la vente aux enchères. Nous nous contenterons donc de rappeler ici que l'apprenant découvre le scénario commercial et juridique de la vente aux enchères en même temps qu'il fait connaissance d'un vocabulaire de spécialité. Les exercices **21** et **22** mettent l'accent sur l'entrée onomasiologique et la connaissance nouvelle de ces situations spécifiques. Ensuite, les activités **23** et **24**, nettement divergentes (Petitjean 1984 : 11), comportent une consigne ouverte d'expression libre au cours de laquelle l'apprenant doit rapporter ce qui se passe dans son pays (y a-t-il des ventes aux enchères ?) et ensuite inventer une situation de

vente aux enchères de voitures d'occasion, sur la base des recherches qu'il aura pu faire sur Internet. La longueur relative des productions demandées entre en jeu et fait de la situation de production une situation-problème : le texte produit doit faire l'objet d'un travail préparatoire sous la forme d'un brouillon.

Nous reprenons notre tableau 3.4 pour synthétiser nos commentaires des différentes activités (ci-dessous Tableau 3.5). Les trois niveaux (A, B et C) sont présentés séparément et l'on remarque ainsi que le niveau A présente beaucoup plus d'exercices que les deux suivants. Nous rappelons les paramètres et mentionnons leurs abréviations qui figurent en haut de chaque colonne :

- **Modalité de réalisation du message (R/P)** : canal, médium – réception ou production
- **Niveau** : débutant (A), intermédiaire (B), expérimenté (C)
- **Locuteur fictif (Locuteur)** : apprenant (en classe) ou usager (hors situation scolaire)
- **Phases de l'activité d'apprentissage (Apprentissage)** : observation (découverte, sensibilisation) ; structuration (mémorisation, acquisition, manipulation convergente) ; application (réemploi, appropriation, transfert divergent)
- **Approche méthodologique (Méthodologie)** : traditionnelle, traduction, communicative, actionnelle
- **Source des documents (Source)** : document forgé ou document authentique
- **Types d'activité (Activité)** : QCM, puzzle, énoncé à trou, question ouverte, tableau à remplir, dictée, etc.
- **Perspective langagière (O/S)** : lexique – monde référentiel ; onomasiologique, sémasiologique
- **Langue ou discours (L/D)** : unités lexicales, routines conversationnelles, texte
- **Domaine linguistique dominant (Domaine)** : lexique référentiel, sémantique, constructions, composition de l'unité lexicale, relations des unités lexicales (antonymie, synonymie, etc.), collocations et figements, connotations culturelles, compétences épi- ou métalexicales.

Niveau A

	R / P	Locuteur	Apprentiss.	Méthodologie	Source	Activité	O S	L D	Domaine linguistique
1.	R	Apprenant	Observation	Approche	Image	Activer le V	O	L	Lexique
2.	P		Imitation et reprise	communicative		dénoté			référentiel

3.									
4.	R	Apprenant	Mémorisation	Approche communicative	Dialogue écrit	Classement des répliques		D	Dialogue
5.	R P	Apprenant	Copie des nouvelles formes	Approche communicative	Dialogue écrit	Texte à trous		L/ D	Dialogue
6.	R P	Apprenant	Inférer de la réplique de réponse la question à laquelle elle répond	Approche communicative	Dialogue écrit	Dialogue lacunaire		D	Dialogue
7.	R	Apprenant	Répliques d'un dialogue ordinaire	Approche communicative	Répliques décontext.	Appariement des Q et des R		D	Dialogue
8.		Apprenant	Orthographe	Approche traditionnelle		Dictée de graphèmes Mots donnés en contexte d'énoncés connus	S	L/ D	Orthographe
9.	R	/			Mots écrits	Familles de mots à repérer Appariement	S	L	Formation Dérivation Morphologie lexicale
10.	P	Apprenant	Révision des lexèmes appris	Produire des énoncés	Mots	Mise en énoncé des lexèmes	O S	L	Production d'énoncés
11.	P	Apprenant	Mise en œuvre du vocabulaire étudié	Dialogue à produire dans une situation guidée	Image		O	D	Production d'un dialogue

12	R	Apprenant	Expressions : collocations et figements				S	L	Phraséologie
13	R	Apprenant		Associer les expressions aux images	Expressions et images		S	L	

Niveau B

	R/P	Locuteur	Apprentissage	Méthodologie	Source	Activité	O/S	L/D	Domaine linguistique
14.	R	Apprenant (usager ?)	Dialogue et vocabulaire liés à la recherche d'un appartement	Questions posées avant l'écoute du dialogue	Dialogue oral transcrit	Écoute puis questionnaire de compréhension	O/S	D	Vocabulaire de spécialité (Immobilier)
15.	R	Apprenant	Compréhension puis classement des unités lexicales	Tableau à remplir : informations à prélever puis reporter	Genre écrit de la petite annonce		S	D	Forme de discours spécifique
16.	R	Apprenant	Analyse sémantique des lexèmes de base				S	L	Lexèmes
17.	R	Apprenant	Lexicologie Antonymie			Appariement des paires antonymiques	S	L	Lexèmes
18.	R	Apprenant	Se représenter les registres	Imiter une conversation entendue	Dialogue Document authentique			D	Conversation
19.	R				Document authentique Dialogue parlé transcrit	Résumé	O/S	D	Français parlé

Niveau C

	R/P	Locuteur	Apprentissage	Méthodologie	Source	Activité	O/S	L/D	Domaine linguistique
20.	R	Usager ?	Compréhension d'un discours de spécialité	Découverte (questionnaire)	Document authentique (Internet, écrit)	Questions portant sur un texte	O	D	Vocabulaire de spécialité
21.	R	Apprenant		Tableau et synthèse des informations					
22.	R	Apprenant				Texte puzzle			
23. 24.	P	Apprenant				Production d'un texte libre	O	D	

TAB. 3.5 (A, B, C) : synthèse comparative des paramètres descriptifs des activités didactiques

Les tableaux de synthèse soulignent l'intention de commencer par un apprentissage classique de connaissance lexicale qui porte sur des unités nominales et référentielles (les noms d'aliments et de fruits) pour ensuite s'orienter sur la dimension pragmatique et la pratiques des discours authentiques (la situation de négociation immobilière et la vente aux enchères). De façon classique également, les activités commencent par la réception avant d'envisager des activités de production, qui demeurent minoritaires et imitatives. Le fil conducteur de l'ensemble tient aux formes dialoguées, forgées ou authentiques. Ces dialogues sont conçus pour fonder un contexte de communication élémentaire qui justifie le besoin lexical et familiarise l'apprenant avec différents registres, mais surtout avec l'idée qu'une unité lexicale n'est pas un élément isolé et qu'il faut l'associer à son environnement linguistique (collocation, figement et expression idiomatique).

Nous avons pu mesurer combien la perspective onomasiologique est omniprésente tout au long de ces activités. Nous l'expliquons partiellement par la recherche des situations de

communication et des besoins qu'elles suscitent. Par ailleurs, l'élaboration de chaque exercice se fait isolément. Nous avons de fait éprouvé des difficultés à concevoir une progression régulière et y assurer la variété des consignes et des tâches sans oublier la composante linguistique dans toute sa complexité (formation des unités lexicales, collocations fondées sur une base verbale, relations d'antonymie et de synonymie, etc.).

Les exercices présentés le sont indépendamment de tout contexte communicationnel de classe. Ce paramètre confère aux activités un artifice qu'il est difficile d'atténuer. C'est pourquoi nous considérons les propositions d'exercices comme une base de travail qu'il conviendra au fur et à mesure de modifier, de consolider et d'étoffer.

3.3 Un recueil de discours authentiques : objectifs d'acquisition lexicale, activités et progression. L'exemple des discours publicitaires.

Dans le but de constituer un recueil de discours qui nous servent de supports d'activités et qui soient en rapport avec la thématique générale des transactions commerciales, nous avons opté pour les discours publicitaires et certains fragments littéraires. Certains figurent à la fin de notre volume d'activités (p. 22 *et sq.*). Les publicités répertoriées (p. 22-32) sont le plus souvent issues du Web et présentent l'intérêt de se présenter sous une forme brève et fixe. Ces publicités sont représentatives des discours authentiques, dans la mesure où nous leur conservons leur forme d'origine et où elles ont été produites à des fins de persuasion sociale. Dans le cas présent, *discours authentique* s'oppose à *discours forgé* (ou fabriqué) à des fins didactiques. Une telle ressource garantit une proximité avec les situations sociales de consultation du Web et permet de repérer les caractéristiques du genre de discours étant donné la parenté importante des exemples recueillis. Les documents recueillis peuvent également dans ces conditions (leur simplicité, leur homogénéité et leur familiarité) faire l'objet d'un apprentissage du genre de discours retenu. Ce faisant, nous nous inspirons de la démarche initiée par S. Moirand sur les discours de presse et les situations d'écrit (Moirand, 1979).

Nous avons complété ces discours publicitaires par des extraits romanesques empruntés à Zola dont la peinture naturaliste de la naissance, au Second Empire, des grands magasins et des halles de Paris, convenait à notre thème.

Après avoir caractérisé le genre du discours publicitaire et suggéré une entrée en matière didactique qui familiarise les apprenants avec le vocabulaire élémentaire de la publicité, *cible*,

marque, etc. (notre point 3.3.1), nous présenterons quelques activités lexicales que nous complétons par des observations sur le mode (impératif ou infinitif) des verbes (3.3.2). Nous concluons par l'analyse d'une expression idiomatique très fréquente dans les annonces de soldes, *c'est parti* (3.3.3) et par l'étude du verbe transitif *casser* (3.3.4) dont la suite nominale, *un vase* ou *les prix*, conduit à examiner les acceptions figurées d'un verbe.

3.3.1 Les discours publicitaires : spécificités sémiotiques, discursives et lexicales

Les discours publicitaires sont dans la plupart des cas destinés à faire la promotion commerciale d'un « objet » au sens large. Ils sont communs à toutes les cultures et donc familiers des apprenants étrangers qui en connaissent les enjeux pragmatiques et les buts. A priori, n'importe quel apprenant, très tôt, reconnaît les discours publicitaires, qui présentent un tel caractère d'évidence perceptive qu'ils peuvent résister à l'analyse, et dans beaucoup de cas identifie l'objet promu.

Avant d'en venir à l'étude proprement lexicale des discours recueillis, il nous a paru important de poser en préalable les principaux éléments qui entrent dans la définition du genre de discours.

Nous adoptons dans les lignes suivantes destinées à décrire les discours recueillis, la perspective de J.-M. Adam & M. Bonhomme ([1997], 2012) qui envisagent la publicité comme un genre de l'argumentation, et plus précisément, comme l'indique le sous-titre de leur ouvrage, une forme rhétorique « de l'éloge et de la persuasion ». Les travaux de C. Larminaux (2010) et de K. Berthelot-Guiet (2015) complètent cette approche. Tous ces auteurs s'accordent à faire du discours publicitaire un objet sémiotiquement complexe.

Nous abordons successivement les points suivants : i) la communication publicitaire envisagée comme un genre particulier de l'argumentation ; ii) la sémiotique verbale et iconique des messages recueillis ; iii) la brièveté du message et les propriétés linguistiques des énoncés. Nous terminerons par la présentation d'une activité destinée à sensibiliser des apprenants au vocabulaire de la publicité (iv).

i) La communication publicitaire, un genre particulier de l'argumentation

La publicité constitue un immense domaine dont les supports (écrit, oral, image fixe, vidéo), les objets et les pratiques discursives sont diverses et complexes. Nous nous limiterons au cas des publicités écrites que nous avons recueillies et qui présentent l'intérêt de former un recueil

assez homogène et restreint. Ce sont pour la plupart des offres d'achat ou d'incitation à des soldes avantageuses.

Une publicité se définit donc comme un message produit dans le but de faire la promotion d'un produit quelconque. C'est, comme le rappelle K. Berthelot-Guét dans les premières pages de son ouvrage (2015 : 9), « un discours ouvertement conçu pour promouvoir la vente et la consommation de diverses marchandises. (...) [La publicité] est une production discursive qui peuple notre quotidien ». Ces propos rappellent combien l'enjeu pragmatique (faire acheter, faire consommer) du discours publicitaire est important.

Les auteurs cités (Adam & Bonhomme [1997] 2012 ; Berthelot-Guét 2015) insistent sur les caractéristiques rhétoriques (les stratégies persuasives de la publicité, entre l'épidictique – l'éloge – et le délibératif – le conseil) et pragmatiques (faire agir le destinataire) des discours publicitaires. En procédant ainsi, ils font de la publicité un domaine particulier de l'argumentation. C'est pourquoi nous voudrions tout d'abord rappeler en quoi consiste une argumentation. Nous reprenons à cet effet une définition générale de la conduite argumentative qui vaut pour les stratégies publicitaires dont elles sont une application particulière. Se fondant sur les cadrages de Toulmin (1958), Olbrechts-Tyteca & Perelman (1958), et Charolles (1980), C. Masseron (1996 : 7-8) définit l'argumentation comme « une conduite langagière destinée à provoquer (ou renforcer) l'adhésion d'un auditoire à la thèse que le locuteur présente à leur assentiment, sur la base d'un transfert d'agrément (de la donnée ou argument à la thèse présentée) ». Quant à l'auditoire visé, souvent difficile à circonscrire (l'auditoire universel), il est dans le cas des messages que nous avons recueillis, assez facile à identifier. Puisqu'il s'agit de publicités adressées nominalelement par le biais d'Internet, je suis en tant qu'utilisateur du site, dans la cible des messages que je reçois. Et au-delà de ma personne, celles qui présentent des caractéristiques socio-économiques et culturelles comparables (attrait de certains produits, dont le coût est réduit).

La conduite langagière évoquée par la définition doit s'entendre au sens large : elle n'est pas toujours strictement verbale. Au contraire, par exemple, les publicités de notre recueil sont très faiblement occupées par du texte, et c'est encore plus vrai d'un certain nombre de messages publicitaires (presse, affiches) qui sont principalement constitués d'une image. L'exemple le plus célèbre est celui des parfums de marque dont les publicités (« suggestives », Adam & Bonhomme 2012 : 18) se contentent de nommer la marque du parfum. De même, dans un autre domaine, certains dessins satiriques peuvent ne comporter aucun élément verbal et s'apparenter malgré cela à une argumentation.

La conduite langagière d'une argumentation est le plus souvent raisonnante. C'est ce que montrent Adam & Bonhomme (2012) quand ils analysent les syllogismes de nombre de messages (p. 109-148). L'enjeu cognitif, soit la conclusion du raisonnement, est théoriquement distinct de l'enjeu pragmatique, l'action qui peut ou doit résulter de l'adhésion cognitive du destinataire. Le transfert d'adhésion de l'argument à la conclusion ou l'étayage des données pour une certaine conclusion (Adam & Bonhomme 2012 : 109-110) est une opération centrale :

Certaines suites de propositions peuvent être réinterprétables en termes de relations Argument(s)→Conclusion ou Donnée(s)→Conclusion (Toulmin, 1958). Ces variantes rendent toutes compte d'un même phénomène ; un discours argumentatif vise à intervenir sur les opinions ou comportements d'un interlocuteur ou d'un auditoire en rendant crédible ou acceptable un énoncé (conclusion) appuyé, selon des modalités diverses, sur un autre (argument/ donnée). Par définition, la donnée-argument vise à renforcer ou réfuter une proposition. On peut dire que ces notions de donnée et de conclusion sont interdépendantes. Un énoncé isolé n'est pas à priori argument-donnée ou conclusion.

Dans le cas du discours publicitaire qui nous occupe, et spécialement les exemples que nous avons sélectionnés, c'est le « comportement » de l'auditoire qui est visé, sans doute davantage que les opinions. Il s'agit de convaincre les récepteurs d'acheter ce qui leur est recommandé. Quant aux « modalités diverses » qui se rapportent au lien entre l'argument et la conclusion, elles tiennent pour une grande part à la disposition sémiotique de l'annonce et nous y revenons dans le point suivant.

Le caractère faiblement verbal de nos exemples ne signifie pas qu'ils soient dépourvus de cet enchaînement *argument* → *conclusion*. Pour la plupart, les discours recueillis peuvent tenir en une formule qui les résume : *profitez de l'offre qui vous est faite* (conclusion sous la forme d'une injonction à agir) *car cette offre est d'un montant incroyable ou de faible durée* (argument-donnée). L'offre faite est souvent comparée à un gain, c'est l'argument jésuitique dont parle Zola dans *Au Bonheur des Dames* (volume d'annexes, document B, extrait b) : il est suggéré que le consommateur gagne de l'argent en en dépensant. Le lieu commun sur lequel s'appuie ce raisonnement est celui de « Plus et moins », soit le *topos de quantité* (Molinié, 1996 : 232). On peut le gloser ainsi : le prédicat du coût est d'autant plus fâcheux qu'il est élevé. Inversement, l'abaissement d'un coût sera moins fâcheux, au point de devenir bénéfique le cas échéant (*profitez*). Il convient de souligner que l'argument du moindre prix ne s'accompagne pas du *topos* sur la qualité, comme c'est souvent le cas, suivant la corrélation (cher / argument de qualité). Voici à titre d'exemples des illustrations de

publicités (*Le Magazine du Monde*, daté du 12 janvier 2019) qui mettent en jeu les *topoi* quantité/ qualité :

- *Choyez les bienvenus. Plus de 800 agents dédiés à votre bien-être.* (Publicité SNCF, TGV InOui)
- *En janvier, la French Touch Renault a tous les talents. Renault Clio, reprise de votre véhicule + 3000 €* (Publicité Renault)
- *Hauts en douceur. Ces dernières années, le cachemire s'est démocratisé sous l'impulsion d'enseignes qui l'ont décliné à des prix accessibles. Mais seules les maisons de luxe sont en mesure de travailler la laine ultrafine provenant du poil long et soyeux de la chèvre Capra hircus, issue des hauts plateaux himalayens du Cachemire. L'italien Loro Piana qui s'en est fait une spécialité, vient de lancer la collection capsule Baby Cashmere Jubilee. Provenant du duvet de bébés chèvres de 6 mois, qui tombe naturellement, la laine rare et précieuse est utilisée sur trois pulls aux tissages différents, tous de couleur blanche, clin d'œil à la pureté de ce cachemire.* (Pull en cachemire, Loro Piana, prix sur demande)

Le même numéro du magazine présente également une page publicitaire dont l'argument n'engage que le *topos* de quantité :

- *On ne recommande pas sa banque parce qu'elle n'est pas chère. Mais parce qu'elle est classée banque la moins chère pour la 11^e année consécutive. Chez Boursorama Banque, près de la moitié de ses nouveaux clients viennent sur les conseils d'un proche.* (Boursorama Banque)

Le fait que nous ayons un argument unique, celui du bas coût, renvoie à ce que Eco (1968 : 257), cité par J.-M. Adam & M. Bonhomme (2012 : 182), dit de « l'extrême banalité de la communication publicitaire » :

Désire-t-on une chose parce qu'on est persuadé par la communication, ou bien accepte-t-on les persuasions communicatives qui concernent des choses que l'on désirait déjà ? Le fait que l'on est persuadé par des arguments préalablement connus nous oriente vers la seconde branche de l'alternative. (...)
La communication publicitaire, liée à la nécessité de recourir au déjà acquis, se sert, en général, de solutions déjà codifiées.

Nous verrons dans le point suivant que l'argument du nombre de nos exemples s'insère dans une sémiotique complexe qui associe un chromatisme contrasté, des formes géométriques assez simples et un graphisme des chiffres qui domine l'image par leur taille.

ii) *Sémiotique des messages recueilli*

L'hétérogénéité sémiotique est constitutive du discours publicitaire, composé d'une image ou d'une figure géométrique colorée, d'un message bref qui le cas échéant met en valeur un chiffre qui signifie un pourcentage de réduction ou une somme d'argent. Parmi les exemples que nous avons recueillis, seuls les documents 31 à 35 représentent une image, en lien direct ou non avec le produit vendu. L'image est une photo (32, 33, 35) ou un dessin (34) ; dans un cas, l'image associe la photo et le dessin (31).

Pour décrire succinctement les images des publicités recueillies, suivant J.-M. Adam & M. Bonhomme (2012 : 177-178), nous pouvons citer les propos de R. Barthes (1964 : 4) dont la rhétorique de l'image est fondatrice des analyses contemporaines. Barthes s'emploie à justifier la simplicité d'une image publicitaire ; étant donné son inscription dans une communication de masse, elle nécessite une intelligibilité rapide et efficace :

En publicité, la signification de l'image est assurément intentionnelle : ce sont certains attributs du produit qui forment à priori les signifiés du message publicitaire et ces signifiés doivent être transmis aussi clairement que possible.

Dans ces conditions, l'image n'est pas un simple objet de décoration, sa visée signifiante et persuasive doit être immédiatement perceptible. Deux exemples illustreront notre propos. Le premier est celui du muguet du document 31. L'image représente un arrosoir incliné de couleur rose dont l'anse rejoint la boucle du -g- de muguet et verse quelques gouttes sur un bouquet fourni de muguet. Autour des gouttes versées sont disposés les quatre mots *chance, joie, santé* et *bonheur*, écrits en blanc sur vert par analogie avec les couleurs du muguet qu'ils surmontent. Dans la partie supérieure de l'image sont dessinés deux brins de muguet, un papillon et une clochette de muguet. Autrement dit, l'image est saturée d'éléments dénotant le muguet du premier mai et sa valeur symbolique. Les intentions signifiantes sont redondantes et exprimées sous plusieurs formes. La redondance dénotative prend une autre forme dans le document 32 qui démultiplie les bocaliers de dragées, en varie les formes et les couleurs de dragées. Dans nos annexes (p. 28-29), nous avons regroupé les documents 31 et 32 sous le titre « signification culturelle de la publicité » : le porte-bonheur du muguet et les dragées offertes aux invités d'une cérémonie de baptême ou de mariage présentent l'attrait des symboles simples et typiques de la culture française, dont les unités lexicales méritent d'être retenues et complétées par d'autres (noms de fleurs symbolisant d'autres épisodes et cérémonies ; noms de confiseries).

Notre deuxième exemple, le document 30, est représentatif au contraire du langage de connotation et rappelle l'analyse de R. Barthes (1964) sur l'italianité connotée par les couleurs du drapeau italien de la publicité *Panzani*. Il en va de même avec le bleu-blanc-rouge du

drapeau français. Les trois couleurs sont les seules utilisées et elles le sont de différentes manières : fond bleu, message en blanc et encadré rouge du message écrit en anglais : *French days*. Il s'agit donc de signifier un *black Friday* à la française : le rapprochement est souligné par l'identité des consonnes initiales de *French* et *Friday*. La francité de l'annonce doit rester perceptible et c'est le sens des couleurs du drapeau français, où domine cependant le bleu, peut-être symbole des équipes sportives françaises (les bleus).

Quand l'image ne dénote aucun objet référentiel, la mise en page de son graphisme, la taille des caractères et le contraste des couleurs se combinent pour présenter un « parcours de lecture » linéaire et simple (Adam & Bonhomme 2012 : 71 *et sq.*), même si la lecture ne commence pas en haut à gauche de l'image. C'est ainsi que les documents 27 et 28 sont comparables dans la mesure où tous les deux se caractérisent par le graphisme disproportionné et central du chiffre, *100% (remboursé)* pour le document 27, et *10 € (offerts)* pour le document 28. Dans un cas (27), le contraste des couleurs met en valeur la couleur dorée qui connote la richesse, dans l'autre (28), le chiffre est blanc sur noir. Enfin, méritent d'être soulignées les icônes rouges et complexes du document 28 qui symbolisent la *livraison*, les *garanties* et le *magasin*. Le schématisme des dessins complète symboliquement le signifié linguistique : une main ouverte, un parapluie et le store d'un magasin associé au symbole de « ici » que l'on connaît maintenant bien avec Internet. La première icône est plus délicate : s'agit-il d'une maison pour symboliser le domicile, c'est difficile de trancher.

Nous notons enfin que la plupart de nos exemples sont bicolores et linéaires, et la disposition graphique du message opte souvent pour une taille de caractères du chiffre (montant des remises et pourcentages de réduction des soldes) signifiante et centrale. Un cas un peu particulier est offert par la mise en page légèrement oblique du document 29. Nous le traitons dans le point suivant pour en souligner l'originalité discursive du dialogue simulé. Les rapports géométriques et les contrastes lumineux et de couleurs entrent dans ce qu'Eco définit comme des « figures », soit comme des « unités élémentaires et peu structurables » (Adam & Bonhomme, 2012 : 180).

iii) *Propriétés linguistiques des messages recueillis*

Qu'en est-il des caractéristiques linguistiques des messages ? Pour commencer, il faut remarquer que, contrairement aux illustrations de J.-M. Adam & M. Bonhomme (2012), plusieurs de nos exemples sont dépourvus d'indication de marque, de firme et de logo. On relève que les « magasins Gifi » (25, p. 23), « Conforama et les Exclus Web » (28, p. 26), la

marque « Sephora » (34, p. 32) et la « Western Union » du premier document 35 (p. 33). Dans le second document 35 (p. 33) figure une adresse sur l'île de La Réunion, 110 chemin Barbot, 17^e Le Tampon, qui correspond à une enseigne, « Ti Boutik Pas Chères ». L'absence de marque des autres publicités tient au fait que nous avons recueilli ces discours sur Internet. Il s'agit d'une communication publicitaire électronique et ciblée.

Au-delà du nom propre de la marque ou du site, les caractéristiques linguistiques sont les suivantes : i) le jeu de pronoms personnels qui simulent des dialogues interactifs, ii) les énoncés elliptiques et iii) le registre non soutenu des dialogues ordinaires. Mais nous commencerons par souligner qu'aucun de nos exemples ne recourt à un quelconque slogan, pourtant courant dans les messages publicitaires. Nous observons que la fonction poétique convient mieux sans doute aux messages radiophoniques. Pour mémoire, rappelons trois slogans, l'un ancien, *Dubo, Dubon, Dubonnet*, les deux autres que l'on entend actuellement sur les chaînes de radio, *Carglass répare, Carglass remplace* et *Chez Tati t'as tout*. La marque du produit rime par un jeu d'allitérations avec le signifié du message. Le slogan est, en publicité mais aussi en politique (le célèbre *I like Ike*), une formule brève et frappante que C. Larminaux, dans sa thèse consacrée à un exemple de discours publicitaire (*Traduction-adaptation du discours publicitaire : analyse comparée des sites Internet du groupe Danone, versions pour la France et pour l'Espagne*, en ligne), définit ainsi (2010 : 46) :

[Le slogan] est une formule concise et frappante, facilement répétable, polémique et le plus souvent anonyme, destinée à faire agir les masses tant par son style que par l'élément d'autojustification, passionnelle et rationnelle, qu'elle comporte.

L'absence de slogan dans notre recueil est significative de la fonction surtout utilitaire et directe à laquelle obéissent les exemples collectés, largement dépourvus d'enjeu stylistique et poétique.

Inversement, les publicités collectées offrent une variété intéressante de jeu sur les pronoms personnels et illustrent le dialogisme feint évoqué par J.-M. Adam & M. Bonhomme (2012 : 37), « une pseudo-interaction (...) qui donne l'illusion d'une communication particulière, d'une interaction personnalisée, adressée à chacun dans l'individualisation de sa lecture » (2012 : 38). Ainsi, la « mise en scène de l'ouverture d'un échange » (idem, ibidem) est-elle manifeste quand le message s'adresse nominale à son destinataire, ce qui se produit dans le discours 25 (nous soulignons) :

Félicitations Mme Bidarmaghz, Nous sommes heureux de vous annoncer que vous êtes sélectionné(e) pour tenter de gagner un bon d'achat de 150 €. Validez vos coordonnées immédiatement pour confirmer votre participation.

La formule de *félicitations* qui théoriquement fait référence à une réussite quelconque et qui s'enchaîne sur une formule d'*annonce* accompagnant d'habitude l'annonce d'une naissance ou d'un mariage, ici, accompagne une injonction à participer au plus vite à un concours qui débouche sur des réductions de prix, par l'intermédiaire du bon d'achat *gagné*. Autrement dit, le texte relie la consommation à laquelle est enjoint le destinataire au rite social de la bonne nouvelle qu'on a plaisir à annoncer. Le « concours » en question n'est autre, sans doute, qu'un tirage au sort.

Le dialogue feint prend une autre forme dans le document 29 (p. 27). La forme géométrique du bord supérieur rouge imite une bulle de bande dessinée qui comporte une réplique interrogative adressée à la deuxième personne : *Tu viens à la piscine ce matin ?* La réponse, sur fond jaune, occupe la plus grande partie de l'image. En oblique figure la réponse, *Je peux pas... J'ai soldes*. Le contenu informatif du message publicitaire est central et horizontal (*jusqu'à - 95% sur plus de 3 millions de produits. À partir de 8h !*). Le dialogue feint, « l'illusion de langage parlé », imite celui de deux adolescents : *j'ai soldes* cite le *j'ai cours* ou *j'ai école* d'un jeune collégien. Quant à la négation tronquée, elle signale l'usage ordinaire du français parlé que refuserait la norme de l'écrit. On remarque toutefois que *je* est écrit en toutes lettres sans élision du *e* (*j'peux pas*). La familiarité délibérée, qui installe de la connivence avec un public plutôt jeune, se retrouve également dans l'usage de *chouette* et de l'apocope au pluriel marqué de *exclus* (pour *exclusivités*), tous deux dans le document 28 (p. 26). De façon comparable, la graphie de *C* pour *c'est mon prix* (document 26, p. 24) cite les nouvelles habitudes graphiques des SMS, même si les rébus ont depuis longtemps usé du procédé, et corrobore un registre familier.

En dehors du dialogue feint du document 29 (p. 27), on trouve ailleurs ce jeu de pronoms personnels qui recourt à *je* : *oui, je tente ma chance* (27, p. 25), et *j'en profite* (28, p. 26), après qu'une sollicitation ait été formulée sous la forme d'une adresse à l'aide de *vous* (*votre shopping*, p. 25 ; *encore plus de confort pour vous !*, p. 26). J.-M. Adam & M. Bonhomme (2012 : 50) soulignent l'intérêt du déictique *je* pour renforcer la subjectivité, l'implication et l'actualisation du destinataire visé.

L'interpellation du destinataire (*vous*) fait système avec la fréquence des énoncés à l'impératif. Pour décrire l'effet produit par ces actes directifs, on peut, comme le font au début de leurs ouvrages respectifs J.-M. Adam & M. Bonhomme (2012 : 25) et K. Berthelot-Guiet (2015 : 14), rappeler la triade d'Austin sur l'enjeu pragmatique du langage. Voici le tableau des

premiers auteurs cités qui rapportent cet aspect au discours publicitaire (Adam & Bonhomme, 2012 : 25) :

Action langagière	Produire un message ayant une force de persuasion visant l'achat du produit		
Dimension pragmatique	Acte	Force	Effet
	Locutoire	Illocutoire	Perlocutoire

TAB. 3.6 (Adam & Bonhomme 2012 : 25) : Pragmatique des actes de langage

Le mécanisme de transfert de l'acte locutoire à l'effet perlocutoire est décrit par J.-M. Adam & M. Bonhomme (2012 : 36) comme le passage du faire croire au faire faire :

Le passage au FAIRE (l'achat par le consommateur) est conditionné par une phase cognitive (SAVOIR et CROIRE que l'objet possède les valeurs qui motivent le désir de le posséder) et par une phase mimétique (VOULOIR posséder l'objet et s'identifier ainsi à ses autres détenteurs).

C'est ainsi par exemple que notre publicité 28 simule le clic du consommateur (*j'en profite*) qui correspond à son acte d'achat et qui suppose qu'il *croit* que cet acte lui est profitable. De même que le récepteur du message 28 doit « croire » au confort supérieur qu'on lui promet et traduire cet acte de croyance en acte d'achat pour ensuite bénéficier du rabais promis.

L'effet perlocutoire consiste donc en une injonction à l'action qui se traduit en français par le mode impératif. Concernant la publicité, l'action à laquelle on enjoint le public est l'achat du produit. C'est ce que J.-M. Adam & M. Bonhomme (2012) appellent le macro-acte directif (p. 25). Mais les mêmes auteurs soulignent que cet acte directif se dissimule sous des énoncés constatifs qui décrivent les bienfaits du produit. Dans le point suivant (3.3.2), nous étudions plus précisément le mode et le lexique des verbes de notre recueil dans le but de mettre à jour les stratégies publicitaires et notamment les voies de détournement par lesquelles l'émetteur passe pour dissimuler autant que faire se peut des intentions de profit et au contraire orienter le point de vue du message sur les intérêts du destinataire.

iv) *Vocabulaire élémentaire pour analyser un message publicitaire*

Ainsi que nous l'avons déjà dit, nous pensons que le travail sur les messages publicitaires ne peut pas se dispenser d'un glossaire critique élémentaire qui définit et illustre les principaux termes de l'analyse publicitaire. Cependant, il faut éviter que la ressource d'un tel lexique ne dérive vers un abus terminologique et techniciste. La mesure est difficile à faire. À titre d'exemples, voici les termes auxquels nous avons pensé. Nous les classons en quatre séries, le public, l'émetteur, les composants, les types de supports et les termes se rapportant à l'image :

- Public visé – cible
- Firme – logo – marque – chaîne de magasins
- Message – slogan – campagne publicitaire
- Affiche – spot publicitaire – accroche
- Image publicitaire – chromatisme – support iconique

Par ailleurs, notre corpus réclame des explications au sujet d'une liste d'expressions qui sont, si l'on peut dire, dépareillées : *bon d'achat – point de vente – ballotin de dragées – prix d'origine – par tranche de 100 €*.

Il nous semble enfin que l'étude des messages publicitaires pourrait tirer profit d'une activité de « dessin », au cours de laquelle il serait demandé aux apprenants de représenter les masses respectives de l'image dans un schéma où l'écriture serait simulée. L'objectif est de stimuler les capacités d'observation des apprenants.

3.3.2 Lexique et mode des verbes (*Bénéficiez de nos réductions*)

Nous avons établi ci-dessous (TAB. 3.7) un relevé de verbes à l'impératif caractéristiques des messages publicitaires. Quand le verbe est issu de notre recueil, nous indiquons le numéro du document. Quand ce n'est pas le cas, c'est que l'exemple a été recueilli ultérieurement sur le même type de messages par le canal de la messagerie numérique. Nous n'avons pas établi de classement de fréquence tout d'abord faute de repères techniques qu'il aurait fallu définir préalablement (identité des messages, bornes chronologiques, etc.), mais surtout parce que nous avons voulu mettre l'accent sur les dominantes sémantiques et lexicales de quelques-uns de ces verbes à l'impératif.

Validez (vos coordonnées), 25 Négociez (ce prix), 26 (image en arrière-plan) Ajustez (-la, [votre offre de prix]), 26 Offrez (du muguet), 31 Gagnez (150 euros de bons d'achat), 25 Payez (en 4 fois) Découvrez (nos soldes), 33 Profitez (d'une sélection de produits à prix soldés, 34 ; de prix cassés), 35 (a) Craquez (pour les dernières tendances de la saison), 33	Envoyez (de l'argent), 35 (a) Bénéficiez (de nos réductions) Présentez (votre carte de fidélité) Ne manquez pas (nos ventes privées) Achetez (maintenant) Rejoignez (le programme Sephora), 34 Économisez (maintenant) Abonnez (-vous)
---	---

TAB. 3.7 : énoncés publicitaires à l'impératif

L'isotopie de l'argent est omniprésente. Nous avons souligné dans le tableau 3.7 les verbes qui dénotent explicitement une transaction financière : *gagner, payer, bénéficier de, acheter* et

économiser. Les suites nominales et plus largement l'environnement nominal du verbe (le sujet aussi bien que les compléments) sont décisifs pour interpréter le sens du verbe.

Dans le but de compléter ce que nous avons présenté précédemment sur les constructions des verbes *acheter* et *vendre*, nous avons choisi dans cette partie de nous interroger sur le sémantisme de trois verbes qui dénotent une transaction financière, *payer (le prix)*, *négociier (un prix)* et *bénéficier (d'une remise ou d'une réduction sur le prix)*. La fréquence du verbe *payer* est très élevée, ce dont atteste sa présence dans les listes de fréquence de N. Catach (1984), contrairement à celle des deux autres qui sont absents des mêmes listes. Corrélativement à la fréquence relative des trois verbes, précisons que le dictionnaire des *Verbes français* de J. Dubois & F. Dubois-Charlier (1997) enregistre 3 acceptations pour *bénéficier*, 4 pour *négociier*, et pas moins de 21 pour le seul verbe *payer*.

En complément du *Brio* dont nous avons signalé à plusieurs reprises l'intérêt didactique, nous recourons cette fois au *Dictionnaire des verbes du français actuel* (Florea & Fuchs, 2010). Très sobre dans les explications apportées – au risque parfois de paraphrases circulaires –, le dictionnaire met l'accent sur les exemples et dégroupé les entrées sur la base des constructions, ne négligeant pas les emplois familiers et fréquents. Les définitions proposées sont souvent réduites à un synonyme. Nous confronterons le cas échéant ce que dit le *Dictionnaire des verbes du français actuel* (2010) au travail de Dubois & Dubois-Charlier (1997).

Il nous a paru intéressant de traiter ici des trois verbes cités pour envisager aussi bien leur proximité que leur différence qui n'est ni celle de l'antonymie ni celle de la synonymie partielle. Commençons par *bénéficier*. Voici l'article du dictionnaire cité (Florea & Fuchs, 2010) :

- V de SN : *Le pays bénéficie d'un climat très doux* > jouir. *Bénéficier d'un congé de maladie* ; avoir obtenu qqch.
- V à SN : *Le progrès bénéficie à tous les citoyens* > profiter.

Comme on le constate, l'article procède d'une grande économie. Nous n'avons en effet omis que la transcription phonétique et la mention de l'auxiliaire avoir pour la conjugaison des formes composées, sinon l'article est complet : 2 acceptations qui varient en fonction de la construction et du sémantisme de la suite nominale. L'intérêt de commencer par l'exemple n'est pas étranger à ce principe d'économie générale. On peut escompter de cette présentation qu'un apprenant associe *bénéficier d'une remise* et *bénéficier d'un congé de maladie*, non sans tenir compte du synonyme *profiter (de)* qui vaut pour les deux exemples. On peut en effet profiter d'un congé de maladie pour combler un retard quelconque tout comme on profite d'une remise accordée, c'est-à-dire que littéralement on en *tire profit* (ou *bénéficie*). *Les verbes*

français (1997 : 336) pour les acceptions *bénéficier 01* et *bénéficier 02* explicitent les composants de la construction transitive indirecte selon que le sujet est animé (*on bénéficie de très belles vacances*) ou non-animé (*le pays bénéficie de très belles vacances*). Quant à la troisième acception, *bénéficier 03*, elle correspond strictement à celle relevée par Florea & Fuchs (2010) qui ont conservé le même exemple : *les progrès bénéficient à tous*, où le « transitif indirect est suivi datif ». Précisons que les deux premières significations de *bénéficier* le classent dans la catégorie S des *Verbes français* (Dubois & Dubois-Charlier, 1997), à savoir les verbes qu'on pourrait dire de « préemption » assimilés à « saisir, prendre, garder » (S comme « saisir »). La dernière acception classe *bénéficier* dans la catégorie D qui correspond à « donner », ce qui nous rappelle le sème de « transfert » du donateur au bénéficiaire que nous avons analysé à l'occasion de notre schéma sur les constructions dans notre deuxième partie.

Le verbe *négoier* est intéressant à comparer avec *bénéficier*, dans la mesure où il implique que le sujet humain soit un agent duel. Ce n'est plus la relation d'un donateur avec un bénéficiaire mais celle de deux sujets humains qui « négocient ». L'emploi est donc d'abord intransitif. La construction transitive directe est en quelque sorte dérivée de l'intransitif (*négoier un prix, une remise, etc.*). Ce premier sens est confirmé par le *Dictionnaire des verbes du français actuel* (2010) qui propose un premier exemple doté d'un sujet au pluriel (*les États*). Dans le cas du sujet collectif, on peut dire que les agents ont un statut équivalent : ils traitent d'égal à égal. Ce n'est plus vrai quand la négociation a lieu entre l'employé et l'employeur au sujet du salaire ou des vacances du premier. L'employeur occupe la position dominante, l'employé la position dominée, et l'on attend que ce soit l'individu qui est en position dominée qui soit profilé comme sujet du verbe *négoier*. De même, dans *négoier le prix*, le vendeur occupe la position de force et l'acheteur la position faible ou inférieure. Restent les cas où le rôle de sujet est rempli par l'objet visé, le salaire, une date de vacances, etc., c'est alors la construction pronominale (*se négocier*) qui permet le déplacement de l'objet en sujet. Voici les acceptions telles qu'elles sont répertoriées par Florea & Fuchs (2010), du tour intransitif au tour pronominal :

- SN + V : *Les États doivent négocier pour éviter le conflit.* > mener des négociations.
- V + SN : *négoier les titres à la Bourse.* > vendre. *Négocier une alliance ; un compromis.* > établir ; conclure. *Le skieur négocie sa descente.* > attaquer ; entamer.
- V avec SN : *négoier avec un adversaire.* > s'entendre.

- V + SN + avec SN : *négocier une affaire avec quelqu'un. > traiter ; régler. Négocier la paix avec l'ennemi. > discuter les conditions de [la paix]. Négocier son salaire avec l'employeur. > discuter, débattre de.*
- SN se V : *L'affaire se négocie ces jours-ci. > se discuter ; se traiter.*

Nous observons dans ce qui précède que l'économie de l'article tient à la redite des unités lexicales aussi bien dans les exemples (*affaire*) que dans les synonymes définitoires (*traiter*). Nous remarquons également que l'emploi métaphorique (*négocier une descente* ou *un virage*) ne fait pas l'objet d'un alinéa particulier et qu'il est rangé dans la deuxième acception dont nous comprenons qu'elle concerne les cas où le SN objet est lexicalisé. Ce qui ne va pas sans poser problème puisque le verbe *négocier* y signifie alors aussi bien « conclure » que son contraire, « entamer ». La phase du procès est inchoative (*entamer, attaquer*) ou résultative (*conclure*). En réalité, ce critère est secondaire par rapport à la signification « durée du procès ». *Négocier* une affaire ou un virage prend un certain temps et s'accompagne d'une dimension cognitive : l'acteur réfléchit à ce qu'il fait en même temps qu'il accomplit son action.

Les verbes français de Dubois & Dubois-Charlier (1997) classe le verbe dans deux catégories, C (communiquer) et D (donner). Dans le cas de l'acception de donner, *négocier* est inclus dans une série qui mentionne « sans destinataire explicite », qui vaut pour *négocier les titres à la Bourse*, où le synonyme est « vendre » ou « liquider ». La situation est tout à fait particulière : aucune autre situation de négociation ne permet ainsi que le destinataire soit inconnu. Le second exemple où *négocier* est envisagé comme relevant de la classe D, c'est pour spécifier la mention « sans instrumental » et l'exemple donné est *négocier ses compétences auprès du directeur*. Dans ce cas, le transfert d'objet (les compétences) devient symbolique et abstrait. On pense là encore au schéma de constructions des verbes *acheter* et *vendre* (notre deuxième partie) : *négocier* y aurait sa place, à condition de rappeler que l'objet voit son influence s'étendre si l'on veut (le directeur profite des compétences de l'employé) et non pas strictement changer de destinataire. La transaction « commerciale » est bien présente : l'employé « monnaie » lesdites compétences.

Nous l'avons dit, le troisième verbe que nous avons choisi, *payer*, comporte beaucoup plus d'emplois que les verbes *bénéficier* et *négocier*. La haute fréquence peut embarrasser les auteurs de dictionnaires parce qu'elle va souvent de pair avec une désémantisation, des figements, des usages métaphoriques, et finalement une démultiplication des sous-entrées. On peut observer le phénomène dans le *Dictionnaire* de Florea & Fuchs (2010) où les entrées par

les catégories et les constructions se présentent ainsi, de l'emploi intransitif au tour pronominal :

- SN + V : *Il est à la caisse, il paie.* > donner l'argent. *Si tu triches, tu paieras !* > être puni.
- V + SN : *Je paie un bouquet.* > acheter. *Payer une facture, ses impôts.* Régler, acquitter. *Les frais de déplacement paient l'essence.* > couvrir, rembourser. *Payer le personnel, payer ses employés.* > rémunérer.
- V + S Adv. : *Combien dois-je payer ? – trente euros.* > régler ; verser.
- V + Adv. : *Payer comptant ; payer en liquide.* > régler. *Ce boulot paye bien.* > 'Ce boulot rapporte'.
- V **pour** SN : *Payer pour les autres.* > être puni.
- V + SN + S Adv. : *J'ai payé ce bouquet vingt euros.* > 'J'ai versé vingt euros pour ce bouquet'.
- V + SN **à** SN : *Payer un jouet à un enfant.* > acheter ; offrir. *Payer une avance au garagiste.* > verser. *Cette prime me paye un mois de cotisation.* > rembourser.
- V + SN **de** SN : *Payer sa réussite de sa santé.* > 'parvenir à la réussite au détriment de la santé'. *Payer qqn de se services.* > rémunérer qqn **pour**.
- SN + **se** V : *Tout se paie.* > coûter de l'argent. *Un jour, tout se paiera.* > être expié.

On le voit, les emplois figurés et familiers sont minimisés, tandis que certains exemples, forgés rappelons-le, sont ressentis comme quelque peu forcés ou artificiels. Par exemple, à la place de *il me paiera cette trahison* on attendrait davantage *il me le paiera* ou *je vais lui faire payer cher*. De même, certaines paraphrases définitoires sont parfois laborieuses : par exemple 'parvenir à la réussite' où l'on attendrait plus simplement « réussir ». Du côté des expressions familières, on note l'absence de *il se paye ma tête* (il se moque de moi), *il s'est payé le mur* (il est rentré dans le mur), *ça paye* (c'est, ça vaut la peine), *s'en payer une tranche* (s'amuser).

Mais quelle que soit la disparité des exemples et des constructions, la permanence sémantique du verbe demeure et suppose une transaction sous la forme d'un échange, y compris pour les exemples figurés ; ainsi la punition vient-elle 'expier' une faute préalable.

Avant de refermer le chapitre de ces verbes, on peut suggérer que, sur la base du dictionnaire consulté (Florea & Fuchs, 2010) un exercice d'appariement serait ici tout indiqué. En effet, à partir du verbe *payer* et de verbes proches, *verser*, *donner*, *coûter* et *rembourser*, on peut souhaiter faire observer aux apprenants que les suites nominales sont ou non compatibles avec les verbes en question :

Verbes	SN
Payer	Le prix
Verser	Un acompte
Coûter	De l'argent
Donner	Une pièce (un billet)
Rembourser	La somme

TAB. 3.8 : *payer le prix*

Pour revenir à notre précédent tableau (3.7), on remarque que les activités lexicographiques se révèlent assez productives et ne laissent pas de côté beaucoup des verbes initialement consignés. Seuls *économiser* et *offrir*, directement en rapport avec l'isotopie de l'argent et de la transaction mériteraient d'être réintégrés.

3.3.3 Analyse d'une expression ordinaire idiomatique : *c'est parti* (documents 33 et 34)

C'est parti est une expression idiomatique intéressante à étudier, étant donné sa fréquence d'emploi. Elle figure à deux reprises dans les discours publicitaires utilisés, les documents 33 et 34 qui ont en commun de signaler le démarrage des soldes. Le discours publicitaire 33 a notre préférence parce qu'il cite explicitement la formule d'origine *À vos marques, prêts, et remplace partez par c'est parti pour les soldes*.

La formule est généralement utilisée au début d'un procès – action ou activité – en signe d'encouragement pour l'individu ou le groupe engagé dans le processus d'action. C'est l'entrée dans l'action – agie ou subie – qui se voit ainsi stimulée, de façon parfois familière. Voici quelques illustrations recueillies sur Internet, dans la presse ou entendue à l'oral :

- *Tout le monde est prêt ? On y va. C'est parti* (Oral, départ collectif en promenade)
- *Courage. Ne vous inquiétez pas. Tout ira bien. Voilà, c'est parti.* (Oral, soin médical, piqûre)
- *C'est parti, mon kiki.*
- *Pas de regret ? Allez c'est parti* (Oral, dans un café, le serveur quand il prend la commande)
- *Tout le monde est là ? on peut commencer ? allez, c'est parti !* (Oral, en classe)
- *Vous êtes prêts ? c'est parti ! allez hop, on sort !* (Presse écrite, *Le Parisien*)
- *C'est parti pour les soldes !* (Document 33)

- *Mirabelles, c'est parti* (titre de presse)

Comme l'indique la base de parti, l'expression signale un « départ », le « lancement d'une opération quelconque » comme les soldes d'un magasin ou d'une marque. Concernant l'emploi de l'expression dans nos documents 33 et 34, l'expression ne signifie pas nécessairement le début des soldes mais plutôt l'engagement du destinataire qui est incité à visiter le site et à profiter des soldes proposées, c'est-à-dire à acheter les produits soldés. L'énoncé *c'est parti*, court et percutant, fréquent et idiomatique, est figé, mais il rappelle la formule utilisée au départ d'une course de vitesse : *à vos marques, prêts, partez*.

L'analyse de *c'est parti* mérite d'être rapportée à l'examen d'autres expressions du même type qui ont pour fonction d'accompagner une action ou de commenter un état de fait. Nous les regroupons ci-dessous par familles de formes et les glosons succinctement :

- *C'est fait* (au sujet d'une tâche prévue), *c'est fini* (par exemple pour calmer les pleurs d'un enfant), *c'est terminé* (par exemple la période des inscriptions qui est close), *c'est passé* (au sujet d'une douleur qui a disparu), *c'est vendu*, *c'est dit* (au sujet d'une promesse qui sera tenue)
- *Ça y est* (aboutissement, arrivée), *ça marche* (accord consenti), *ça dépend* (hésitation)
- *Allons-y, on y va* (pour donner le signal d'un départ ou d'un commencement)

Les formules de ce type sont plus nombreuses que celles que nous indiquons, en particulier les tours en *ça + verbe*. On peut y ajouter celles qui sont formées avec le présentatif *c'est* et où le temps du verbe n'est plus le présent : *c'était très ennuyeux*, *il faut que ce soit complet*, *j'espère que ce sera bon*. Un exercice d'appariement peut être très fait avec des situations en images. Enfin, on peut travailler sur la commutation entre *c'* et *il* sur le seul tour *c'est parti* par différence avec *il est parti*.

3.3.4 Prix cassés

Casser les prix et *les prix cassés* qui figurent dans nos documents 35 permettent de travailler sur les emplois figurés. Nous répertorions dans le tableau qui suit (3.9) les exemples collectés. La colonne de gauche enregistre les emplois au sens propre, tandis que les sens figurés sont dans la colonne de droite. Préalablement, nous indiquons des synonymes pour chaque valeur :

<i>Casser</i> , « sens propre »	<i>Casser</i> , « sens figuré »
Mettre en morceaux, diviser, briser, broyer, disloquer, écraser, fracasser, rompre, démolir, endommager, abimer	Diminuer, affaiblir, troubler Exemple : <i>Casser les prix</i> : vendre à prix réduit

<p>Exemple :</p> <p><i>Casser quelque chose en deux (se casser en deux)</i></p> <p><i>Casser une assiette, un verre</i></p> <p><i>Casser une vitre, un carreau</i></p> <p><i>Casser du bois (pour préparer le feu)</i></p> <p><i>Casser un œuf</i></p> <p><i>Se casser le bras, la jambe, une dent (fracturer)</i></p>	<p><i>Casser sa pipe : mourir</i></p> <p><i>Casser la figure à quelqu'un</i></p> <p><i>Casser du sucre sur le dos de quelqu'un : tenir des propos désobligeants au sujet de quelqu'un</i></p> <p><i>Se casser la tête : réfléchir, chercher à résoudre un problème</i></p> <p><i>Se casser les dents sur un problème : échouer</i></p> <p><i>Se casser le nez à la porte de quelqu'un : trouver porte close</i></p> <p><i>Se casser le cou : tomber</i></p> <p><i>Casser les reins de quelqu'un : empêcher quelqu'un de réussir</i></p> <p><i>Casser les pieds (à qqn) : l'ennuyer fortement, l'importuner</i></p> <p><i>Casser la croûte : manger</i></p>
---	--

TAB. 3.9 : *casser*

Dans l'hypothèse d'un enseignement, on sera attentif aux emplois pronominaux du verbe *casser* qui, quand le verbe est suivi du nom d'une partie du corps (*tête, jambe, nez*), le déterminant possessif n'est pas possible (**il s'est cassé sa jambe*). On relève dans la colonne des emplois figurés la productivité de ces collocations.

On peut compléter le tableau à l'aide d'énoncés tels que ceux-ci, pour lesquels on demande aux étudiants de reformuler ce qu'ils en ont compris :

- *Tu me casses la tête avec tes histoires*
- *Mon grand-père a cassé sa pipe, je lui en ai offert une autre pour son anniversaire*
- *On ne fait pas d'omelette sans casser d'œufs*
- *Arrête-toi, on va casser la croûte dans cette auberge*
- *Paul est un vrai casse-cou*
- *La répartition des vacances du personnel est un vrai casse-tête si l'on veut éviter de fermer le magasin*

Au terme de ces réflexions sur les discours publicitaires, nous voudrions souligner combien le genre de discours choisi est à la fois intéressant et délicat à traiter. L'intérêt réside dans la brièveté des formes et la motivation supposée des apprenants à travailler sur un genre de

discours qui leur est familier et dont ils peuvent saisir les enjeux pragmatiques sans même parvenir à décoder l'intégralité du message.

Mais paradoxalement, en dépit d'une forme apparemment simple et de leur évidence perceptive, les discours publicitaires masquent une complexité sémiotique qu'il faut chercher à déchiffrer avant de procéder aux investigations lexicales. Quant au lexique lui-même, nous avons pu voir combien les verbes présentaient une base de travail intéressante, d'autant plus qu'elle équilibre des activités qui jusque-là avaient été largement dominées par la catégorie nominale.

3.3.5 Bilan des propositions didactiques

À l'issue de cette troisième partie, il est temps de dresser le bilan des propositions didactiques que nous avons pu avancer. Plusieurs obstacles se sont dressés devant nous et il convient de se les rappeler pour éviter les mêmes écueils lors d'une étape de travail ultérieur.

La première difficulté réside dans le choix des documents qui doivent servir de supports aux activités lexicales. Avec l'objectif de ne pas cantonner l'apprentissage du vocabulaire au domaine de la langue ni de réduire les unités lexicales enseignées aux unités simples, nous étions désireuse de collecter divers documents qui confrontent les apprenants aux discours effectifs tels que les apprenants sont susceptibles d'en rencontrer dans leur vie quotidienne. Dès lors, deux pistes s'ouvraient, celle des dialogues ordinaires au cours desquels se négocient les achats, et celle des discours publicitaires qu'Internet en particulier rend très familiers. Ces deux options choisies, il a fallu forger des dialogues opérants et, parallèlement, sélectionner des discours publicitaires qui nous paraissent satisfaisants, c'est-à-dire suffisamment variés et ressemblants. Le caractère authentique des discours publicitaires, on l'a vu, n'évite pas parfois la stéréotypie de formes assez convenues et répétitives. Mais inversement, leur familiarité rend les apprenants capables de trouver par eux-mêmes des documents de même nature et ainsi de développer leur autonomie. On sait que les discours publicitaires peuvent atteindre un haut degré de sophistication et nous voulions en rester à des formes plus banales et explicites.

Le passage des dialogues forgés aux discours authentiques se fait à l'occasion du changement de niveau, de A à B. Parallèlement la thématique est modifiée : des courses d'alimentation au marché et dans les magasins, on passe aux négociations immobilières dans une agence. La dernière étape, pour le niveau C, introduit le langage de spécialité avec les ventes aux enchères. Quant au recueil de discours publicitaires, il est livré sans consignes d'accompagnement ni niveau d'apprentissage. Si l'on ajoute à cela, les extraits littéraires, de Zola en particulier, on peut craindre que la progression ne soit irrégulière et qu'elle nécessite davantage de transitions

pour l'instant absentes. Ces transitions pourraient prendre la forme de travaux préparatoires qui introduisent une partie du vocabulaire nouveau et qui n'hésitent pas à distribuer en classe des documents élaborés et complexes à étudier ultérieurement.

Concernant le lexique et les unités à privilégier, nous nous sommes fixée comme priorité d'introduire assez tôt des unités phraséologiques (*faire ses courses*), pour ne pas réduire le vocabulaire à une représentation schématique (à une chose, un mot simple) qui le viderait de toute réflexion sur les relations de forme et de sens et les combinaisons linguistiques tout en accentuant à l'excès une conception traductologique. De ce point de vue, les ressources offertes par la catégorie du verbe sont précieuses : elles servent de base à l'observation des constructions syntaxiques et des collocations et d'autre part elles détournent d'une conception abusivement onomasiologique.

Quant au type d'exercices et aux consignes d'activités, nous avons éprouvé des difficultés à nous écarter ou à nous abstraire du modèle des manuels et des activités les plus standard. Le recueil des données se fait dans des tableaux préparés, les relations lexicales sont montrées à travers des appariements, la compréhension d'un scénario comme celui des ventes aux enchères est restitué à l'aide d'un texte puzzle et le texte à trou permet de replacer les unités manquantes. Si ces activités sont si fréquentes c'est sans doute parce qu'elles sont sans ambiguïté et utiles. Il n'empêche que nous avons la conviction qu'il faut élargir les tâches à des situations problèmes plus originales et motivantes. Pour cela, il nous faut parfaire notre connaissance pratique des types d'exercices et des manuels, en français langue étrangère mais aussi en français langue maternelle. L'exemple qui justifie cette dernière remarque est celui de l'exercice à trous que nous avons proposé pour l'apprentissage des diphtongues (7, p. 9). Le seul à porter sur l'orthographe, il choisit des graphèmes très difficiles sans envisager de progression. Il nous faudra revoir ce point et nous pencher sur certains manuels d'exercices en orthographe qui se montrent plus novateurs. Un tel matériel existe en FLE (Abry & Chalaron, 2015) et en FLM (Duprez & Gey, 1988).

Mais l'obstacle principal est ailleurs. À nos yeux, la difficulté tient au fait que le versant de la réception du vocabulaire et du décodage l'emporte trop nettement sur la production et l'encodage. C'est d'ailleurs une orientation qui dépasse notre seul travail et qui vaut pour maints manuels. Il est bien difficile d'échapper à cette idée qu'il faut d'abord comprendre et apprendre le sens des mots avant d'utiliser ces derniers, tant cette habitude de pensée paraît logique et indépassable, et elle l'est peut-être plus encore dans le domaine lexical que dans tout autre. On ne peut pas inventer des mots qu'on ne connaît pas !

Comment sortir de ce dilemme ? Peut-être en nous orientant plus nettement que nous ne l'avons fait vers des situations de production, ce qui n'interdit pas le recours à des documents sources (y compris de simples énoncés) ; et en réfléchissant à des outils d'évaluation formative. L'évaluation doit s'interroger simultanément sur le genre de discours, le canal (oral ou écrit) et les ressources lexicales. Nous esquissons ci-dessous deux exemples d'activité de production.

Situation A

- Situation : deux amies étudiantes, de deux nationalités différentes, colocatrices
- Genre de discours : oral dialogué (conseil d'action et requête). Une dizaine de répliques
- Consigne de travail : improviser un dialogue dont l'ouverture et la fermeture sont imposées et pour lequel quelques énoncés sont donnés (utiliser obligatoirement trois d'entre eux).

Situation B

- Situation : trois étudiants discutent au sujet du studio que l'un des trois cherche à louer
- Genre de discours : oral dialogué (comparaison et conseil d'action). Une vingtaine de répliques
- Consigne de travail : improviser un dialogue dont la fermeture est imposée et pour lequel les apprenants disposent de petites annonces.

Les critères d'évaluation portent sur l'adéquation pragmatique du dialogue proposé et sur les unités lexicales produites. L'adéquation pragmatique se mesure à la fluidité discursive, à l'intérêt et à la longueur du dialogue, et à l'enchaînement de ses interactions. L'évaluation des unités lexicales porte sur leur variété formelle et leur justesse sémantique.

On peut chercher à établir des seuils d'acquisition lexicale, comme l'a fait D. Véronique (2009) à propos des acquisitions syntaxiques. Les familles de critères pour être utilisables doivent demeurer assez sommaires. Elles pourraient être par exemple les suivantes :

- Longueur et complexité des énoncés
- Enchaînements cohésifs
- Justesse lexicale
- Variété formelle des unités lexicales

Chacun des critères peut ensuite être rapporté à trois seuils ou trois niveaux. Il serait difficile de ne pas considérer que la longueur et la complexité des énoncés ne constituent pas le premier critère d'évaluation. Cependant, étant donné le caractère très relatif de cette mesure, nous ne donnons ici aucune indication de longueur minimum. Ensuite la qualité des enchaînements

cohésifs nous semble importante pour apprécier le discours produit du point de vue de sa fluidité et de son adéquation fonctionnelle. Les deux derniers critères concernent directement le lexique. La justesse concerne la forme et la signification des unités. La variété s'estime à la présence combinée de mots rares, de collocations justes, de périphrases, de routines conversationnelles, etc. La variété maximum des formes d'expression caractérise le seuil d'acquisition supérieur.

Conclusion générale

Je voudrais pour conclure revenir synthétiquement sur les étapes principales de mon travail et émettre quelques observations, critiques et prospectives, tant la conception de l'objet de cette recherche a évolué au fil des mois et des années. Je ne me fais plus du tout les mêmes hypothèses des enjeux et de la démarche que celles que je formulais au départ.

Le lexique m'était apparu, quand j'ai commencé mes investigations, un domaine attrayant pour les raisons déjà énoncées par R. Galisson : la curiosité pour les mots du français est pour un apprenant étranger, une source d'intérêt constamment renouvelée, en raison de l'attrait culturel et de l'ouverture au mode de pensée et aux habitudes françaises qu'ils symbolisent, et en même temps il présente un domaine dont l'acquisition semble plus naturelle ou fluide que celle de la syntaxe par exemple, nettement plus rebutante. Les dictionnaires comptent aussi pour beaucoup dans l'attrait que représente le vocabulaire : leur richesse d'information, leur économie de moyen et leur consultation sans cesse relancée de proche en proche, en font des aides précieuses et stimulantes. Pourtant, dès le début de cette recherche, les obstacles d'abord insoupçonnés du lexique me sont apparus. La double perspective, onomasiologique ou sémasiologique, explique pour une part cette difficulté. Selon que l'on s'appuie sur le monde extérieur pour nommer ce qu'on y perçoit, ou que l'on prenne appui au contraire sur les relations de formation et de sens des mots entre eux, le résultat est le même : les unités surgissent indéfiniment et elles sont difficiles à ordonner méthodiquement. Autrement dit, la maîtrise du vocabulaire et la saisie de sa construction n'offre pas de prise solide. La découverte d'un mot nouveau ou d'une règle de construction renvoie à celle d'un autre, et ainsi de suite.

J'ai mené cette recherche dans trois directions différentes, qui ont donné les trois parties de ma thèse. Les investigations et approfondissements ont été menés parfois séparément, parfois de manière parallèle, ce qui est sans doute à l'origine de certains décalages.

Tout d'abord, j'ai voulu faire le point sur les méthodes et les méthodologies de l'enseignement du FLE. Je voulais en particulier suivre la part qui était assignée au vocabulaire et à son enseignement, à travers différentes époques et dans les méthodologies qui leur correspondaient. Certaines lignes de force se sont dégagées, notamment la prédominance de l'approche communicative et les relations étroites d'attraction autant que de rejet entre la didactique du FLE et les sciences du langage. Longtemps tenue dans un rôle ancillaire, la didactique du FLE était perçue au mieux comme une « linguistique appliquée ». Une telle situation faite à une discipline naissante mais forte d'un public de plus en plus important explique probablement qu'elle ait pu être comme nous l'avons constaté l'enjeu de vives polémiques et de débats

méthodologiques infinis. Nous avons suivi dans notre première partie les positions de Puren et Galisson, tous les deux emblématiques des débats autour de l'enseignement du FLE dans les années 80-90. Le premier, historien des méthodologies, s'est ensuite fait le porte-parole des bienfaits d'une réflexion épistémologique pour laquelle il promeut les bienfaits d'un éclectisme fondamental, philosophiquement fondé. Le second, revendiquant l'inscription pratique de ses recherches, sur la base de son enseignement direct devant des élèves puis des étudiants, forge des outils et les expérimente avant d'en diffuser la forme dans des articles qui sont collectés ensuite dans divers ouvrages. C'est ainsi que la lexiculture est désormais bien installée dans les réflexions sur l'enseignement des langues et des cultures étrangères. Il en va de même avec la charge culturelle partagée, ce substrat pragmatique de la signification ou plutôt de l'usage situé des mots d'une langue. Au-delà de ces deux grandes figures de l'enseignement du FLE que sont C. Puren et R. Galisson, j'ai cherché à établir le cheminement parallèle de la didactique du FLE et des sciences du langage, et j'ai pu mesurer l'importance capitale des trois ouvrages de référence en FLE, respectivement le Français Fondamental de G. Gougenheim et son équipe, le Niveau-seuil d'E. Roulet, D. Coste et l'équipe du Crédif, et le plus récent CECRL qui fait toujours autorité. Les méthodologies qui en sont issues traitent inégalement de l'importance du vocabulaire : central dans le Français fondamental, le vocabulaire se dilue dans le CECRL tout entier préoccupé par l'interférence et l'évaluation des grandes compétences. La linguistique voyait dans les années 1990-2000 se développer les courants de la pragmatique qui, jointe aux développements de l'ethnographie de la communication, offrait à la didactique du FLE de quoi consolider le socle des compétences culturelles.

Dans la deuxième partie, j'ai cherché à approfondir le domaine des théories lexicales, tout en donnant une couleur pratique à cette investigation. Parmi les ressources théoriques, les mises au point de D. Apothéloz sur la construction du lexique et l'entrée morphologique m'ont paru les plus synthétiques et convaincantes pour ce que je souhaitais faire. Les différents modes de construction des dérivés ont attiré mon attention pour les développements de forme et de sens qu'ils permettaient de mettre à jour sur une unité lexicale composée. J'ai cependant essayé de ne pas perdre de vue d'autres phénomènes de construction et de donner toute leur importance à des prolongements pragmatiques imprévus. Parallèlement, j'avais arrêté un thème et je m'efforçais de constituer un recueil d'exemples à même de fournir l'horizon pratique que je cherchais pour des applications à mener dans le domaine didactique. La thématique des situations de transaction commerciale m'apportait à la fois une limite concevable à la multitude des lexèmes et des relations lexicales, m'évitant un éparpillement trop généreux, et en même

temps me fournissait les exemples dont j'avais besoin pour illustrer les mécanismes de construction du lexique. Inévitablement, ce cheminement théorique et pratique devait me mener jusqu'au domaine aujourd'hui foisonnant de la phraséologie. J'ai été ainsi menée à la marge des territoires du lexique proprement dit par les recherches dans le domaine, à la fois sémantique et syntaxique, des grammaires de construction (Legallois). Le parcours s'est conclu par la cartographie des collocations des verbes *acheter* et *vendre*.

La troisième partie procède à la description des activités didactiques que j'ai élaborées en parallèle sans toutefois pouvoir les expérimenter professionnellement. Ces activités sont regroupées dans le volume d'annexes que je joins au volume de la thèse. La division en trois parties – une progression d'exercices par niveaux, de A à C, un recueil de messages publicitaires et des extraits littéraires et de presse écrite – s'explique partiellement par la distinction entre langue et discours. Les activités proposées s'appuient sur le vocabulaire de base mis en œuvre dans des situations ordinaires, pour les niveaux A et B. Le niveau C introduit des dialogues ayant trait à l'immobilier et aux tractations au cours desquelles se négocie le prix d'un appartement. Les messages publicitaires que j'ai recueillis sur Internet présentent l'intérêt d'un ensemble homogène de brefs discours, reconnaissables, dans lesquels les phénomènes liés au lexique sont assez repérables pour devenir des objets d'étude en didactique. Quant aux textes littéraires, ils offrent un contrepoint intéressant mais difficile. Ils mériteraient une étude approfondie pour leur dimension au moins autant ethnographique, sociologique que littéraire. Je les ai consignés dans le volume d'annexes, dans le but d'ébaucher ce que je souhaite poursuivre : un dossier de documents variés se rapportant aux situations de transaction commerciale.

Ce dernier projet m'amène à une remarque critique, qui est aussi le constat rétrospectif des obstacles que j'ai rencontrés au cours de mon travail. Les trois parties (méthodologie, lexique, activités didactiques) sont à la relecture de l'ensemble trop fortement dissociées les unes des autres. C'est l'effet du souhait que j'ai eu d'éviter les redites. Et ce n'est qu'à l'issue du travail final de soudure des parties que je suis en mesure d'en apprécier les points forts et les points faibles et de regretter que les points forts ne me soient pas apparus assez tôt pour infléchir et dynamiser le reste d'une manière plus sensible ! Trois aspects de ce point de vue me semblent importants : la thématique choisie (les situations de transaction commerciale) qui permet des analyses aussi bien culturelles que lexicales, la double entrée de l'analyse lexicale, par la construction du système et la construction des énoncés phraséologiques qui allie sémantique et syntaxe et permet de revenir aux rôles situationnels, enfin, didactiquement, la collection de

documents à rassembler progressivement de manière à constituer une base de ressources qui me laisse une marge de liberté pour la conduite des activités, des consignes et des aides à concevoir.

Lexique et compétence lexicale dans le domaine de l'enseignement du FLE **Enjeux fonctionnels et propositions didactiques**

RÉSUMÉS

La thèse s'inscrit dans le domaine de l'enseignement du Français Langue Étrangère (FLE) et plus précisément de celui du lexique. Étant donné le caractère ouvert, multiple et complexe des unités lexicales, nous avons cherché à cerner ce domaine de compétences d'une part en nous appuyant sur la confrontation de modèles méthodologiques et de matériels didactiques, et d'autre part en circonscrivant un champ d'application. Le but est de parvenir à des propositions didactiques qui soient conformes aux objectifs d'enseignement et d'apprentissage du lexique en classe de FLE et qui s'inspirent des descriptions théoriques du système lexical qui nous ont paru les plus productives.

La thèse comporte trois parties d'inégale importance. La première procède à un rappel historique des principales méthodologies du FLE. Nous partons de la notion d'éclectisme et d'hétérogénéité constitutive, empruntée à C. Puren (1988), pour souligner la variété et la complexité des pratiques d'enseignement elles-mêmes ainsi que des théories psychologiques et linguistiques qui les sous-tendent. De ce premier panorama émergent les travaux fondateurs de Gougenheim (1967) et Galisson (1979) pour leurs apports respectifs sur le vocabulaire effectif dans des situations ordinaires (Gougenheim) et ses déterminations culturelles (Galisson). Parallèlement à ces travaux, l'approche communicative de l'enseignement du FLE a surgi avec le *Niveau Seuil* (1976) élaboré dans le cadre du CREDIF par l'équipe d'un spécialiste des interactions verbales, E. Roulet. Nous concluons ce cadrage méthodologique par la comparaison de différents manuels de FLE, choisis pour leur exemplarité de tel ou tel courant. Les activités de vocabulaire ont été le fil rouge de nos observations de ces manuels. La deuxième partie est consacrée aux apports de la linguistique dans la description du lexique. Deux notions centrales ont guidé notre travail : la notion de *construction* et les emplois phraséologiques. Le concept de construction s'emploie ici avec deux sens distincts : le premier renvoie à la « construction du lexique » et aux mots « construits » et nous l'avons envisagé en privilégiant les opérations de dérivation. Les analyses de D. Apothéloz (2002, 2005) nous ont été précieuses. Le second sens de *construction* nous rapproche de la phraséologie : c'est l'acception qui réunit syntaxe et sémantique. Ce sont alors I. Novakova (2015), C. Cavalla & V. Labre (2009), I. González Rey (2002 ; 2014) et D. Legallois (2014) qui nous ont

principalement inspirée. Dans le but de resserrer notre propos et d'éviter l'écueil des généralités théoriques, nous avons pris le parti d'une thématique lexicale. C'est celle que nous appelons « les situations de transaction commerciale » et que nous avons préférée à des choix plus fermés tels que « faire son marché » ou « acheter un billet d'avion ».

Enfin, notre thèse se referme, dans sa troisième partie, sur des propositions didactiques où nous privilégions les échanges communicationnels et les discours de la vie quotidienne (la publicité). Nous y présentons des activités de classe qui restent à augmenter et étoffer avant d'être expérimentées. À côté de ces activités, nous nous interrogeons sur l'intérêt pratique pour un enseignant de constituer son recueil de documents et nous concluons sur la notion de seuil d'apprentissage valant pour la compétence lexicale.

MOTS-CLÉS

Compétence lexicale – usage du vocabulaire – phraséologie – construction – enseignement du FLE – didactique du lexique – transactions commerciales

Glossary and lexical competence in the field of teaching French as a foreign language Functional issues and didactic proposals

ABSTRACT

The thesis is part of teaching French as a Foreign Language (FLE) and more specifically that of the lexicon. Given the open, multiple and complex nature of the lexical units, we sought to define this area of competence on the one hand by relying on the confrontation of methodological models and didactic materials, and on the other hand by circumscribing a field of application. The goal is to arrive at didactical propositions that are in line with the teaching and learning objectives of the lexicon in French as a foreign language and which are inspired by the theoretical descriptions of the lexical system which seemed to us the most productive. The thesis has three parts of unequal importance. The first is a historical review of the main methodologies of FLE. We start from the notion of eclecticism and constitutive heterogeneity, borrowed from C. Puren (1988), to emphasize the variety and complexity of the teaching practices themselves as well as the psychological and linguistic theories underlying them. From this first panorama emerge the founding works of Gougenheim (1967) and Galisson (1979) for their respective contributions on the effective vocabulary in ordinary situations (Gougenheim)

and its cultural determinations (Galisson). Parallel to this work, the communicative approach of FLE teaching arose with the Threshold Level (1976) developed within the framework of CREDIF by the team of a specialist in verbal interactions, E. Roulet. We conclude this methodological framework by comparing different FFL textbooks, chosen for their exemplary of this or that current. The vocabulary activities have been the thread of our observations of these manuals.

The second part is devoted to the contributions of linguistics in the description of the lexicon. Two central notions guided our work: the notion of construction and phraseological uses. The concept of construction is used here with two distinct meanings: the first refers to the “construction of the lexicon” and the words “built”, and we have considered it by favoring the derivation operations. The analyzes of D. Apothéloz (2002, 2005) have been invaluable.

The second meaning of construction brings us closer to phraseology: it is the meaning that combines syntax and semantics. It was I. Novakova (2015), C. Cavalla & V. Labre (2009), I. Gonzalez Rey (2002; 2014) and D. Legallois (2014) who inspired us mainly. In order to narrow our point and to avoid the pitfall of theoretical generalities, we took the side of a lexical thematic. This is what we call "business transaction situations" and we prefer more closed choices such as "market" or "buy a plane ticket".

Finally, our thesis closes, in its third part, on didactic propositions where we privilege the communication exchanges and the speeches of the everyday life (the publicity). We present classroom activities that remain to be expanded and expanded before being tested. In addition to these activities, we question the practical interest of a teacher in compiling his collection of documents and conclude on the notion of learning threshold valid for lexical competence.

KEYWORDS

Lexical competence - use of vocabulary - phraseology - construction - teaching of FLE - didactics of lexicon - commercial transactions

Listes des schémas, figures et tableaux

Liste des schémas et figures

Modèle fonctionnel pour l'analyse du lexique des émotions, proposé par Novakova (2015 : 199)	174
Deux axes de classification des constructions (Puckika 2007 : 2-3)	191
Nature symbolique d'une construction (d'après Croft 1013), in Legallois 2016	192
Cartographie des verbes de transfert commercial (<i>acheter – vendre</i>)	198
Schéma 3.1 : rôles et procès d'une transaction commerciale	224
Schéma 3.2 : rôles, procès et composante locative d'une transaction	225

Liste des tableaux

TABLEAUX DE LA PREMIÈRE PARTIE

TAB. 1.1 : Grappes de conversation, <i>Demander son chemin à un passant inconnu</i> (Beacco 2007 : 128).....	41
TAB. 1.2 : Fréquence de <i>acheter, vendre, cher, prix et magasin</i> d'après Gougenheim <i>et al.</i> 1964.....	49
TAB. 1.3 : « Objets et notions » du <i>Niveau-seuil</i> , le vocabulaire du commerce.....	53
TAB. 1.4 : Compétence lexicale, d'après le <i>CECRL</i> , 2000, p. 88	71
TAB. 1.5 : Correction sociolinguistique, <i>CECRL</i> , 2000, p. 95	72
TAB. 1.6 : manuels retenus pour l'observation de leur traitement respectif du vocabulaire	82

TABLEAUX DE LA DEUXIÈME PARTIE

TAB. 2.1 : <i>Vendre et acheter</i> , dérivés, composés et collocations.....	113
TAB. 2.2 : Composants sémantiques du procès vendre et réalisations lexicales	114
TAB. 2.3 : Liste des dérivés en <i>-ERIE</i>	130
TAB. 2.4 : Classement de dérivés en <i>-erie</i> d'après l'acception du suffixe et la catégorie grammaticale de leur base.....	137
TAB. 2.5 : double série lexicale des antonymes directionnels	145
TAB. 2.6 : Sens annulatif et sens itératif	145
TAB. 2.7 : Traitement de l'homonymie dans deux dictionnaires de langue (<i>course, liquide, rayon</i>)	151
TAB. 2.8 : grille des dimensions-valeurs sémantiques proposé par I. Novakova (2015 : 184).....	171
TAB. 2.9 : Extrait de la grille syntaxique (Novakova 2015 : 189).....	172

TAB. 2.10 : Lexique des trois procès génériques du champ notionnel de la vente.....	175
TAB. 2.11 : grille des dimensions-valeurs sémantiques illustrées par le lexique des transactions commerciales.....	176
TAB. 2.12 : extrait de la grille syntaxique des verbes <i>acheter</i> et <i>vendre</i>	178
TAB. 2.13 : collocations et expressions figées se rapportant au commentaire d'un prix élevé.....	187
TAB. 2.14 : les types de constructions, adaptés de Croft & Cruse (2004 : 255), in Legallois 2016.....	192

TABLEAUX DE LA TROISIÈME PARTIE

TAB. 3.1 : les dérivés féminins (N < V) en <i>-ION</i>	208
TAB. 3.2 : Répertoire par catégories grammaticales du vocabulaire usuel des transactions commerciales.....	213
TAB. 3.3 : différents types de ventes et leurs caractéristiques respectives.....	216
TAB. 3.4 : Synthèse des paramètres didactiques et linguistiques déterminant une activité.....	223
TAB. 3.5 (A, B, C) : synthèse comparative des paramètres descriptifs des activités didactiques.....	237
TAB. 3.6 (Adam & Bonhomme 2012 : 25) : Pragmatique des actes de langage.....	250
TAB. 3.7 : énoncés publicitaires à l'impératif.....	251
TAB. 3.8 : <i>payer le prix</i>	256
TAB. 3.9: <i>casser</i>	257

BIBLIOGRAPHIE

- Adam J.-M., & Bonhomme, M., 2012. *L'argumentation publicitaire*. Paris : Armand Colin.
- Adam J.-M., 2001. Entre conseil et consigne : les genres de l'incitation à l'action. *Pratiques*, n°111-112, p. 7-38.
- Anctil, D., 2005. *Maîtrise du lexique chez les étudiants universitaires : typologie des problèmes lexicaux et analyse des stratégies de résolution de problèmes lexicaux*. Mémoire de M.A. en didactique, Montréal, Université de Montréal.
- Anquetil M., 2006. *Mobilité Erasmus et communication interculturelle*, Berne : Peter Lang SA, Editions scientifiques internationales.
- Apothéloz D., 2002. *La construction du lexique français*. Paris : Ophrys.
- Apothéloz D., 2005. RE- et les différentes manifestations de l'itérativité, in *Pratiques*, n° 125-126, p. 48-71.
- Arditty J., & Vasseur M.-T., eds, 1999. Interaction et langue étrangère : présentation. *Langages*, n°134, p. 3-19.
- Austin J. L., 1970. *Quand dire c'est faire*. Paris, Seuil.
- Bachmann C., Lindenfeld J., & Simonin J., 1981. *Langage et communications sociales*. Paris, Crédif-Hatier.
- Bailly D., 2000. *Les mots de la didactique des langues. Le cas de l'anglais, lexique*. Paris, Ophrys.
- Barthes R., 2002. *Œuvres complètes, Volume II (1962-1967)*. Paris, Seuil.
- Bassano D., 2000. La constitution du lexique, in M. Kail & M. Fayol, éd., *L'acquisition du langage. Le langage en émergence. De la naissance à trois ans*. Paris, PUF, p. 137-168.
- Beacco J.-C., 2007. *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*. Paris, Hatier.
- Benveniste É., 1966. *Problèmes de linguistique générale*. Paris, Gallimard.
- Bérard E., 1991. *L'Approche communicative. Théorie et pratiques*. Paris : CLE international.
- Bernicot J., 2000. La pragmatique des énoncés chez l'enfant, in M. Kail & M. Fayol, éd., *L'acquisition du langage. Le langage en développement au-delà de trois ans*. Paris, PUF, p. 45-82.
- Berthelot-Guit K., 2015. *Analyser les discours publicitaires*. Paris : Armand Colin.

- Bertrand O. & Schaffner I., dir., (2008). *Le français de spécialité*. Paris : Les éditions de l'École Polytechnique.
- Besse H., 1984. *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Paris, Didier-Crédif.
- Besse H., 1989. De la relative rationalité des discours sur l'enseignement/ apprentissage des langues, in *Langue française*, n°82, p. 28-43.
- Besse H., 2001. Comenius et sa méthode d'enseignement graduée, in *Langue française* n°131, p. 7-22.
- Besse H., & Galisson R., 1980. *Polémique en didactique. Du nouveau en question*. Paris, CLE International.
- Besse H., & Porquier, R., 1984. *Grammaires et didactique des langues*. Paris : Hatier, Crédif.
- Binon J., 2000. Un quart de siècle d'enseignement / apprentissage de français des affaires 1. Du dogmatisme au pluralisme didactique. ILT, KU Leuven.
(En ligne : www.vlrom.be/pdf/004francdesaffaires.pdf)
- Binon J., & Verlinde S., 1992. Le Dictionnaire d'Apprentissage du Français des Affaires. Un projet de lexicographie pédagogique. EURALEX 92, Proceedings, p. 43-50.
- Binon J., & Verlinde S., 2004. L'enseignement/ apprentissage du vocabulaire et la lexicographie pédagogique du français sur objectifs spécifiques (FOS): le domaine du français des affaires. *Études de linguistique appliquée*, n°135, p. 271-283.
- Blumenthal P., 2007. A used-based French dictionary of collocations, in Y. Kawaguchi, T. Takagaki, N. Tomimori and T. Tsuruga (eds), *Corpus-Based Perspective in Linguistics*, Amsterdam and Philadelphia Benjamins, p. 67-83.
- Bouchard. R, 1992, Pour une didactique descriptive et explicative, Université Lumière-Lyon.
- Bouveret M., & Legallois D., 2012. *Constructions in French*. Amsterdam-Philadelphia : John Benjamins Publishing Company.
- Brohy C., 2008. *Didactique intégrée des langues : évolution et définitions*, in *Babylonia 01/08*, p. 9-11.
- Bronckart J.-P., 2003. *Constructivisme piagétien et interactionnisme vygotkien. Leurs apports à une conception des apprentissages et de la formation*. In : J.M. Ferry & B. Libois (Eds), *Pour une éducation postnationale*, Bruxelles, Edition de l'Université de Bruxelles, p. 129-147.
- Bybee J., 2007. *Frequency of Use and the Organization of Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Bybee J., 2010. *Language, Usage and Cognition*. Cambridge : Cambridge University Press.

- Byram M. (1992). *Culture et éducation en langue étrangère*. Paris : Crédif, Hatier-Didier.
- Byram M. & Beacco J.-C., 2003. *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*, (2000), Paris : Didier.
- Calaque E., & David J., éd., 2004. *Didactique du lexique*. Bruxelles : De Boeck.
- Calaque, E., 2000. Enseignement et apprentissage du vocabulaire, hypothèses de travail et propositions didactiques, *Lidil*, n°21, 17-32.
- Carras C., et al., 2007. *Le Français sur objectifs Spécifiques et la classe de langue*, Paris : CLE International.
- Cavalla C., *Propositions didactiques pour l'enseignement d'éléments phraséologiques en FLE*. Dan Van Raemdonck et Marie-Eve Damar. Enseigner les structures langagières en FLE, Gramm-FLE, <http://tmaes.no-ip.org/ME/>, 2008. <Hal-00397807>
- Cavalla C., Labre V., 2009. L'enseignement en FLE de la phraséologie du lexique des affects. In A. Tutin & I. Novakova, *Le lexique des émotions et sa combinatoire lexicale et syntaxique*. Grenoble : Ellug, p. 297-316.
- Cavalla C., Crozier E., Dumarest D., Richou C., 2009. *Le vocabulaire en classe de langue*. Paris : CLE International.
- Cavalla C., 2009, La phraséologie en classe de FLE. Les langues modernes, Association des professeurs de langues vivantes (APLV). Pp. en ligne.
- Cavalla. C., 2016. Les apprentissages lexicaux : des unités linguistiques à l'enseignement du FLE. Education. Université Grenoble Alpes. <tel-01468588>
- Chiss J.-L., David J., & Reuter Y., 2008, *Didactique du français (fondement d'une discipline)*. Bruxelles : Edition de Boeck université.
- Clot Y., éd., 1999. *Avec Vygotski*. Paris, La Dispute.
- Conseil de l'Europe, 2001. *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : enseigner, apprendre, évaluer*. Paris : Didier.
- Coste D., 1970. Le renouvellement méthodologique dans l'enseignement du français langue étrangère : remarques sur les années 1955-1970, *Langue française*, n°8, p. 7-23.
- Courtillon J., 1985. Pour une grammaire notionnelle. *Langue française*, n°68, p. 32-47.
- Courtillon J., 2003². *Élaborer un cours de langue*. Paris : Hachette.

- Cowie A. P., éd., [1998], 2005. *Phraseology. Theory, Analysis and Applications*. Oxford : Oxford University Press.
- Cuq J.-P., 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.
- Cuq J.-P., 2004. Le lexique en situation d'apprentissage guidé : pour une méthodologie d'enseignement interventionniste dans l'enseignement du français langue étrangère. In E. Calaque & J. David, éd., 2004. *Didactique du lexique*. Bruxelles : De Boeck, p. 61-71.
- Cuq J.-P., & Gruca I., [2005], 2017⁴. *Cours de didactique du Français Langue Étrangère*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- De Carlo M., 2007. *L'interculturel*. Paris : CLE international.
- De Salins G.-D., 1992. *Une introduction à l'ethnographie de la communication*. Paris, Didier.
- Dik S. C., 1997. *The Theory of Functional Grammar. 1. The Structure of the Clause. 2. Complex and Derived Constructions*. Berlin : Mouton de Gruyter.
- Dubois J., & Dubois-Charlier F., 1997. *Les verbes français*. Paris, Larousse.
- Fayol M., 2013. *L'acquisition de l'écrit*. Paris, PUF, Que sais-je ?
- Fuchs C., 2004. Pour introduire à la linguistique cognitive, in C. Fuchs, éd., *La linguistique cognitive*. Paris, Ophrys, p. 1-24.
- Gajo L. & Mondada L., 1998. Contexte, activité discursive et processus d'acquisition : quels rapports ? In : M. Souchon (éd.), *Pratiques discursives et acquisition des langues étrangères. Actes du Xe colloque international Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches, 19-21 sept. 1996*, Besançon (p. 91-102). Besançon : Centre de linguistique appliquée.
- Galisson R., 1980. *D'hier à aujourd'hui, la didactique des langues étrangères. Du structuralisme au fonctionnalisme*. Paris : CLE International.
- Galisson R., 1988. Cultures et lexicultures. Pour une approche dictionnaire de la culture partagée. In: *Annexes des Cahiers de linguistique hispanique médiévale*, Vol. 7, Hommage à Bernard Pottier, p. 325-341.
- Galisson R., 1991. *De la langue à la culture par les mots*. Paris : CLE International.
- Galisson R., 1999. La pragmatique lexicoculturelle pour accéder autrement à une autre culture par une autre culture, par un autre lexique, *Études de Linguistique Appliquée*, n°116, p. 477-496. Article repris dans les *Mélanges CRAPEL*, n°25.
- Galisson R., & Pruvost J., dir., 1999. Vocabulaire et dictionnaires en français langue maternelle et en français langue étrangère. *Études de Linguistique Appliquée*, n° 116.

- Gaonac'h D., 1991. *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris : Hatier-Didier.
- Gary-Prieur M.-N., 2011. *Les déterminants du français*. Paris : Ophrys.
- Genouvrier É., & Peytard J., 1970. *Linguistique et enseignement du français*. Paris : Larousse.
- Genouvrier É., & Gruwez C., 1973. *Français et exercices structuraux au CM2*. Paris : Larousse.
- Germain C., 1991. *Le point sur ... l'approche communicative en didactique des langues*. Anjou (Québec) : Centre Educatif et Culturel.
- Germain C., 1993. *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. Paris : CLE International.
- Gineste M.-D., & Le Ny J.-F., 2002. *Psychologie cognitive du langage*. Paris, Dunod.
- Ginet A., et al. 1997. *Du laboratoire de langues à la salle de cours multimédias*. Paris : Nathan.
- Girard D., 1974. *Les langues vivantes*. Paris : Larousse, coll. Enseignement et pédagogie.
- Goffman E., 1973. *La mise en scène de la vie quotidienne. 1. La présentation de soi. 2. Les relations en public*. Paris, Éditions de Minuit.
- Goffman E., 1987. *Façons de parler*. Paris, Éditions de Minuit.
- Goldberg A. E., 1992. *Constructions. A Construction Grammar Approach to Argument Structure*. Chicago-Londres: The University of Chicago Press.
- González Rey I., [2002] 2015². *La phraséologie du français*. Toulouse : Presses Universitaires du Midi.
- González Rey I., (dir.), 2007. *Les expressions figées en didactique des langues étrangères*. Bruxelles : EME.
- González Rey I., 2010. *La phraséodidactique en action : les expressions figées comme objet d'enseignement, La culture de l'autre : l'enseignement des langues à l'Université - Actes. La clé des langues, Lyon.*
 Disponible sur : " González Rey", *La Clé des Langues* [en ligne], Lyon, ENS de LYON/DGESCO (ISSN 2107-7029), mars 2010. Consulté le 09/12/2017. URL: <http://cle.ens-lyon.fr/espagnol/langue/gonzalez-rey>
- González Rey I., (dir.), 2014. *Outils et méthodes d'apprentissage en phraséodidactique*. Bruxelles : EME.
- Goossens V., 2005. Les noms de sentiment. Esquisse d'une typologie sémantique fondée sur les collocations verbales. *Lidil*, n°32, p. 103-121.
- Gougenheim G., et al., 1958. *L'élaboration du français fondamental*, Paris : Didier.

- Gougenheim G., 1971. *Étude sur les périphrases verbales de la langue française*. Paris : Nizet.
- Granfeldt J., 2006. Evaluation du niveau lexical et grammatical à l'écrit en français langue étrangère : l'apport des analyses automatiques. *Revue française de linguistique appliquée* 2006/1 (Vol. XI), p. 103-117.
- Greciano G., 1983. *Signification et dénotation en allemand. La sémantique des expressions idiomatiques*. Metz, Centre d'Analyse Syntaxique.
- Gross G., 1996. *Les expressions figées en français. Noms composés et autres locutions*. Paris, Ophrys.
- Gross M., 1975. *Méthodes en syntaxe. Régime des constructions complétives*. Paris, Hermann.
- Gross M., 1988. Les limites de la phrase figée. *Langages*, n°90, p. 7-22.
- Grossmann F., & Calaque É., dir., 2000. Enseignement/ apprentissage du lexique. Grenoble, *Lidil*, n°21.
- Grossmann F., & Tutin, A., 2005. Sémantique des noms et adjectifs d'émotion. *Lidil*, n°32. Disponible sur : <https://lidil.revues.org/81>
- Halté J.-F., 1983. De la langue à la communication dans l'école. *Pratiques*, n°40, p. 3-16.
- Halté J.-F., 1992. *La didactique du français*. Paris, PUF.
- Herskovits M.-J., 1967. *Les bases de l'anthropologie culturelle*, Paris, François Maspero Éditeur.
- Holec H., 1994. Compétence lexicale et acquisition/apprentissage, *Cahiers de l'ASDIFLE*, n°6, Lexique et didactique du français langue étrangère, Paris. Disponible sur < http://fle.asso.free.fr/asdifle/Cahiers/Asdifle_Cahier6_Holec.pdf>
- Hymes D. H., 1984. *Vers la compétence de communication*. Paris, Crédif, Hatier.
- Kail M., & Fayol M., éd., 2000. *L'acquisition du langage. Le langage en émergence. De la naissance à trois ans*. Paris, PUF.
- Kail M., & Fayol M., éd., 2000. *L'acquisition du langage. Le langage en développement. Au-delà de trois ans*. Paris, PUF.
- Kerbrat-Orecchioni C., 1981. *L'énonciation*. Paris, Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni C., 1990. *Les interactions verbales, 3 volumes*. Paris, Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni C., 2001. *Les actes de langage dans le discours. Théorie et fonctionnement*. Paris, Nathan.

- Krötsch M., & Osterreicher W., 2002. Dynamique des configurations actancielles. Modifications des constructions verbales en français non standard. *Syntaxe et sémantique*, n°4, p. 109-137.
- Larminaux C., 2010. *Traduction-adaptation du discours publicitaire : analyse comparée des sites internet du groupe Danone, version pour la France et pour l'Espagne*. Thèse de doctorat en ligne.
- Lavault E., 1998. *Enseignement de la traduction et traduction dans l'enseignement*. Ottawa : Les presses de l'université d'Ottawa, p.. 79-95.
- Legallois D., 2014. La grammaire d'une langue peut-elle être enseignée à partir de ses unités phraséologiques ?, in I. González Rey, (dir.), *Outils et méthodes d'apprentissage en phraséodidactique*, Bruxelles, EME : p. 39-57.
- Legallois D., 2016. La notion de construction, in *Encyclopédie grammaticale du français*, Disponible sur : http://encyclogram.fr/notx/012/012_Notice.php
- Legallois D. & Patard A., 2017. « Les constructions comme unités de la langue : illustrations, évaluation, critique ». *Langue française*, n°197, p. 5-14.
- Legallois D., 2017. Pour une conception constructionnelle de la transitivité. *Langue française*, n°197, p. 15-32.
- Lehmann A., & Martin-Berthet, F., 2013. *Lexicologie : sémantique, morphologique, lexicographie*. Paris : Armand Colin.
- Lehmann D., 1993, *Objectifs spécifiques en langue étrangère*. Paris : Hachette.
- Le Ny J.-F., 1979. *La sémantique psychologique*. Paris : PUF.
- Linard M., 2000. L'écran de TIC, 'dispositif' d'interaction et d'apprentissage : la conception des interfaces à la lumière des théories de l'action ».
- Luste-Chaâ O., 2009. Les acquisitions lexicales en français langue seconde : conceptions et applications, Thèse de doctorat, 2 volumes, Université Paul Verlaine – Metz.
- Marquilló Larruy M., 2003. *L'interprétation de l'erreur*. Paris, CLE International.
- Martin R., 1976. *Inférence, antonymie et paraphrase*. Paris, Klincksieck.
- Martin R., 1997. Sur les facteurs du figement lexical. In M. Martins-Baltar, eds, *La locution entre langue et usages*, Paris, Ophrys, p. 291-305.
- Masseron C., 1982. Les dictionnaires, une introduction. *Pratiques*, n°33, p. 91-109.
- Masseron C., 1997. Pour une didactique de l'argumentation (écrite) : problèmes, objets et propositions (I). *Pratiques*, n°96, p. 7-34.
- Martinez P., 1996. *La didactique des langues étrangères*. Paris, PUF, coll. Que sais-je ?

- Martins-Baltar, M., 1997. *La locution entre langue et usages*. Paris : Ophrys.
- Matthey M. & Véronique D., 2004. *Trois courants de recherche en acquisition des langues*, Article paru dans n°21/ 2004 pp. 203-223 d'Aile. Disponible sur : <http://www.aile.revues.org/4549>
- Mejri S., 1999. Unité lexicale et polylexicalité, *Linx*, n°40, disponible sur: <https://linx.revues.org/pdf/752>
- Mejri S., 2002. Traduction, *poésie, figement et jeux de mots*, *Meta : journal des traducteurs*, Volume 45, numéro 3, p. 412-423.
- Moirand S., 1979. *Situations d'écrit. Compréhension, production en langue étrangère*. Paris : CLE international.
- Moirand S., 1982. *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris : Hachette.
- Moirand S., 1990. *Une grammaire des textes et des dialogues*. Paris : Hachette.
- Nation I.S.P., 2001. *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Niklas-Salminen A., 1997. *La lexicologie*. Paris : Armand Colin.
- Noailly M., 1990. *Le substantif épithète*. Paris, PUF.
- Nonnon E., 2008. Travail des mots, travail de la culture et migration des émotions : les activités de français comme techniques sociales du sentiment, in M. Brossard & J. Fijalkow, eds, *Vygotski et les recherches en éducation et en didactiques*. Bordeaux : Presses Universitaires de Bordeaux, p. 91-121.
- Novakova I., 2004. Apprentissage des expressions verbo-nominales en français langue étrangère. In E. Calaque, & J. David, eds, 2004. *Didactique du lexique*. Bruxelles : De Boeck, p. 89-101.
- Novakova I., 2015. Les émotions entre lexique et discours, in A. Rabatel, A. Ferra-Léturgie & A. Léturgie, dir., *La sémantique et ses interfaces*, Limoges : Lambert-Lucas, p. 181-204.
- Novakova I., et al., 2013. Interactions entre profil discursif et structures actanciennes : l'exemple des verbes de surprise et de respect, *Langue française*, n°180, p. 31-46.
- Novakova I., & Melnikova E., 2013. Vers un modèle fonctionnel pour l'analyse du lexique des émotions, *Bulletin de la société de linguistique de Paris*, t. CVIII, fasc. I, p. 131-160.
- Olivieri C., 1995. Le cœlacanthe et l'ordinateur, *Les Cahiers de l'ASDIFLE*, n° 6, p. 5.
- Olivieri C., 1996. La culture cultivée et ses métamorphoses, dans *Le français dans le monde, numéro spécial*, p. 8-18.

- Peguret M., 2009. *Pour un cadre canadien commun de référence dans le contexte du français langue seconde post-immersif*. Thèse de PhD. Université de Dalhousie.
- Pekarek Doehler S., 2000. Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères : concepts, recherches, perspectives. *Aile*, n°12 [En ligne].
- Perdue C., & Gaonac'h D., 2000. Acquisition des langues secondes, in M. Kail & M. Fayol, éd., *L'acquisition du langage. Le langage en développement au-delà de trois ans*. Paris, PUF, p. 215-246.
- Perelman C., & Olbrechts-Tyteca L., 1958. *Traité de l'argumentation*. Bruxelles : Éditions de l'Université de Bruxelles.
- Petitjean B., 1984. Formes et fonctions des différents types d'évaluation. *Pratiques*, n°44, p. 5-20.
- Piaget J. [1923], 1989¹⁰. *Le langage et la pensée chez l'enfant*. Neuchâtel : Delachaux & Niestlé.
- Picoche J., 1986. *Structures sémantiques du lexique français*. Paris : Nathan.
- Picoche J., 1992, *Précis de lexicologie française. L'étude et l'enseignement du vocabulaire*. Paris : Nathan.
- Picoche J., 1993. *Didactique du vocabulaire français*. Paris : Nathan.
- Picoche J., 1999. Dialogue autour de l'enseignement du vocabulaire, *Études de linguistique appliquée*, n°116, p. 421-433.
- Plane S., & Lafourcade B., 2004. Pour une approche discursive de l'apprentissage du lexique : les activités définitionnelles. In E. Calaque, & J. David, éd., 2004. *Didactique du lexique*. Bruxelles : De Boeck, p. 47-59.
- Plane S., 2005. Les activités définitionnelles au service des apprentissages lexicaux. *Pratiques*, n°125-126, p. 115-138.
- Polguère A., 2002. Une base de données lexicales du français et ses applications possibles en didactique. *Lidil*, 21, 75-97.
- Pruvost J., 1999. Lexique et vocabulaires : une dynamique d'apprentissage, *Études de linguistique appliquée*, n°116, 395-419.
- Pruvost J., 2006. *Les dictionnaires français outils d'une langue et d'une culture*. Paris, Ophrys.
- Pruvost J., dir., 2009. *Voix et voies de la lexiculture en lexicographie. Études de Linguistique Appliquée (revue de didactologie des langues cultures et de lexiculturologie)*. Présentation du numéro, p. 133-136.
- Pruvost J., 2009. *Quelques perspectives lexicographiques à mesurer à l'aune lexiculturelle*, *Études de Linguistique appliquée*, p. 137-153.

- Puckica J., 2007. *Les grammaires de construction*, in *Anglophonia (French journal of English Linguistics)*, p. 69-80.
- Puren C., 1988. *Histoire des méthodologies d'enseignement des langues*. Paris, Nathan, CLE International.
- Puren C., 1994. *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes, essai sur l'éclectisme*. Paris, Didier-Érudition.
- Puren C., 1996. Approche communicative et éclectisme : constat et perspectives. *Bulletin du Centre de formation des professeurs*. Madrid, CEP de Villaverde, p. 1-7.
Disponible sur : <http://www.christianpuren.com/mes-travaux/1996a/>
- Puren C., 1997. Que reste-t-il de l'idée de progrès en didactique des langues ? *Les langues Modernes*, n°2/1997, p. 8-14.
- Puren C., 1998. Éclectisme et complexité en didactique scolaire des langues étrangères. *Les cahiers pédagogiques*, n°360, p. 13-16.
- Rey A., & Chantreau S., 2007. *Préface, Dictionnaire des expressions et locutions*. Paris: Le Robert.
- Rézeau J, 2001, *Médiatisation et médiation pédagogique dans un environnement multimédia. Thèse de PhD. Université Victor Segalen Bordeaux 2*. Disponible sur : <http://perso.orange.fr/joseph.rezeau/recherche/theseNet/index.htm>.
- Richer J.-J., Quelques remarques sur l'éclectisme de la didactique du FLE. Article disponible sur : <http://gerflint.fr/Base/Chine2/richer.pdf>
- Richterich R., 1985. *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*. Paris : Hachette.
- Richterich R., 1994. Lexique et didactique du français langue étrangère, *Cahier de l'ASDIFLE* n°6, Actes des 13^{ème} et 14^{ème} Rencontres, Paris.
- Rivenc P. (Éd.), 2003. *Apprentissage d'une langue étrangère/ seconde. Vol. 3. La méthodologie*. Bruxelles, De Boeck.
- Rivenc P., 2008, Edgar Morin, la didactique des langues-cultures et ... l'université, in *Synergie Monde*, n°4/2008 : p. 225-234.
Disponible sur : <http://gerflint.fr/Base/Monde4/rivenc.pdf>
- Robert, J.P., 2002, *Dictionnaire pratique de didactique du FLE* ; Paris : Ophrys.
- Rolland J.-C. *L'enseignement du vocabulaire en classe de français langue étrangère*.
Disponible sur : <http://www.cilf.fr/f/index.php?sp=liv&livreid=302>
- Roulet E., 1980. *Langue maternelle et langues secondes : vers une pédagogie intégrée*. Paris : Hatier.

- Roulet E. et al., 1987. L'articulation du discours en français contemporain. Berne, Peter Lang.
- Roulet E., 1989. Des didactiques du français à la didactique des langues. *Langue française*, n°82, p. 3-7.
- Roulet E., & Galisson E., dir., 1989. Vers une didactique du français ? *Langue française*, n°82.
- Schneuwly B., & Bronckart J.-P., éd.s., 1985. Vygotski aujourd'hui. Neuchâtel, Delachaux & Niestlé.
- Searle J. R., 1972. Les actes de langage. Paris, Hermann.
- Sinclair J., 1991. *Corpus, Concordance, Collocation*. Oxford : Oxford University Press.
- Sinclair J., [2004], 2006. *Trust the Text. Language, corpus and discourse*. Londres, New York : Routledge.
- Springer C., 2000. Les facettes de la compétence en langues. *Actes des journées d'étude du groupe de recherche GEPED : Cognition, langue et culture, éléments de théorisation*. Université Paris 6, p. 67-79.
- Stosic D, Fagard. B, « Formes et sens : de l'unicité à la variabilité », *Langages*, n° 188, p. 3-24. DOI 10.3917/lang.188.0003.
- Tagliante C., 2006. *La classe de langue*. Paris : CLE International.
- Toulmin S. E., [1958], 1993. *Les usages de l'argumentation*. Paris, PUF.
- Tréville M.-C., & Duquette L., 1996. *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*. Paris : Hachette.
- Tutin A., Novakova I., Grossmann F. & Cavalla C., 2006. Esquisse de typologie des noms d'affect à partir de leurs propriétés combinatoires. *Langue française*, n°150, p. 32-49.
- Un niveau-seuil*, Crédif & E. Roulet, 1976. Paris, Hatier-Didier.
- Vanoye F., 1983. Fonctions du langage et pédagogie de la communication, *Pratiques*, n°40, p. 37-50.
- Verlinde S., Selva T., & Binon J., 2004. ALFALEX : un environnement et un outil d'apprentissage du lexique. In É. Calaque & J. David, dir., *Didactique du lexique. Contextes, démarches, supports*. Bruxelles, de Boeck, p. 227-240.
- Véronique D., et al., 2009. *L'acquisition de la grammaire du français, langue étrangère*. Paris : Didier.
- Vygotski L. S., 1985. *Pensée et langage*. Paris, Messidor.
- Winkin Y., [1996], 2001. *Anthropologie de la communication. De la théorie au terrain*. Paris, Seuil.

Yannick Mathieu Y., La Grammaire de Construction, *Linx* [En ligne], 48 | 2003, disponible sur : <http://www.linx.revues.org/121> (consulté le 11 août 2018)

Manuels scolaires

Archipel 1. 1982. J. Courtilon & S. Raillard, dir., Paris : CRÉDIF et Didier.

Café crème 1. Méthode de français. M. Kaneman-Pougatch, S. Trevisi, M. Beacco di Giura & D. Jennepin. Paris : Hachette.

Cours de langue et de civilisation française I, [1953] 1964. G. Mauger, avec la collaboration de J. Lamaison & M.-A. Hameau, Paris : Hachette.

Écrire sans fautes. L'orthographe au collège 1, 1985. D. Duprez & M. Gey.

La France en direct, 1969. J. & G. Capelle, Paris : Hachette.

Studio 100, niveau 2, 2002. C. Lavenne, E. Bérard, G. Breton, Y. Canier, C. Tagliante, Paris : Didier.

Dictionnaires consultés

Dictionnaire d'apprentissage du français des affaires. Dictionnaire de compréhension et de production de la langue des affaires. J. Binon, S. Verlinde, J. van Dyck, & A. Bertels, 2000. Paris, Didier.

Dictionnaire d'expressions et locutions. A. Rey & S. Chantreau, [1999], 2003. Paris, Le Robert.

Dictionnaire de proverbes et dictons. F. Montreynaud, A. Pierron & F. Suzzini, 1989. Paris, Le Robert.

Dictionnaire du français usuel. J. Picoche, J.-C. Rolland, & M.-L. Honeste, 2000. Paris, Duculot.

Dictionnaire du Français Contemporain (DFC), J. Dubois, 1965. Paris, Larousse.

Dictionnaire des verbes du français actuel. Constructions, emplois, synonymes. L. S. Florea & C. Fuchs, 2010, Ophrys.

Le Brio. J. Rey-Debove, [1982], 2004. Paris: Dictionnaires Le Robert.

Le nouveau Petit Robert de la langue française, version électronique. R. Petit, 2007. Paris : Dictionnaires Le Robert.

Le Lexis. J. Dubois *et al.*, 2002. Paris, Larousse.

Le Robert historique, A. Rey, 1992. Paris : Dictionnaires Le Robert.

Petit dictionnaire des expressions et des proverbes. M. Ghiassi, 1989. Téhéran : Morvarid.

Petit dictionnaire de la langue verte. M. Ghiassi, 1992. Téhéran : Kalameh.

SITES CONSULTÉS

www.christianpuren.com

<http://olst.ling.unmotreal.ca/textes-a-telecharger/>

<http://u2.u-strasbg.fr/dilanet/coursmaitrise23Geped.htm>.

<http://www.afef.org/blog/post-l-enseignement-du-vocabulaire-en-didactique-du-franus-aa-fuier-p1457-c28.html>

<http://www.afef.org/blog/post-un-choix-muodologique-dans-l-enseignement-apprentissage-du-vocabulaire-en-flm-fle-fls-flscol-de-philippe-normand-p1042-c28.html>

http://www.Gredos.usual.es/jspui/.../1/DTI_LarminauxC_Traduction-adaption.pdf

<http://www.lecafedufle.fr/wp-content/uploads/2011/06/apprentissage-lexical-en-FLE.pdf>

<https://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistiqueappliquee-2006-1-page-103.htm>

<https://www.cairn.info/revue-langue-francaise-2013-4-page-31.htm>

<http://www.aile.revues.org/Numéros/12>

<http://journals.openedition.org/aile/934>

http://www.gerflint.fr/Base/SE_europeen2/sofia.pdf

<http://www.txtnet.com/ote/linard.htm>

<https://journals.openedition.org/anglophonia/781>

