



جامعة يحيى فارس المدية  
مخبر تعليمية اللغة والنصوص (م.ت.ل.ن.)

---

Université Yahia FARÈS Médéa  
Laboratoire de Didactique de la Langue et des Textes  
(L.D.L.T.)

---

**Construire une compétence lexicale en  
licence de français  
Du lexical au métalexical**

Djelloul HABOUL  
Laboratoire de Didactique  
de la Langue et des Textes  
Université de Médéa

---

**Revue Didactiques**

**ISSN 2253-0436**

**Dépôt Légal : 2460-2012**

**N°11 janvier-juin 2017 pages 181-205**

---

Référence : *HABOUL Djelloul, « Construire une compétence lexicale en licence de français Du lexical au métalexical », Didactiques N 11 janvier-juin 2017, pp.181-205*

*<http://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/300>*

---

## Construire une compétence lexicale en licence de français

### Du lexical au métalexical

Djelloul HABOUL

Laboratoire de Didactique de la Langue et des Textes

Université de Médéa

#### Résumé

*Cet article se propose de mettre la lumière sur le paradoxe selon lequel le lexique, bien qu'il soit largement décrit par les linguistes, constitue un objet difficile à saisir pour les didacticiens. Les travaux consacrés à la didactique du lexique sont peu nombreux, notamment en Algérie, bien que les étudiants inscrits en licence de français accusent des difficultés liées aux connaissances lexicales. L'analyse d'un corpus de textes rédigés par des étudiants en 3<sup>ème</sup> année de licence montre que les problèmes liés à la combinatoire restreinte de l'unité lexicale sont les plus saillants. Aussi, l'aspect combinatoire du lexique doit-il avoir sa place comme composante principale de la compétence lexicale. La définition de cette compétence se présente donc comme un préalable à l'élaboration d'un cours du lexique en licence de français dont les objectifs seraient de développer chez ce public d'apprenants conjointement des connaissances lexicales et des connaissances métalexicales.*

**Mots clés :** Didactique du lexique, combinatoire restreinte, compétence lexicale, unité lexicale.

#### Abstract

*This article attempts to shed light on the paradox in which lexicon, that has been largely depicted by linguists, constitutes an object that cannot be found by didacticians. The works dedicated to didactics of lexicon are quite numerous, especially in an Algerian context, despite the fact that students enrolled in a bachelor's degree in French face serious difficulties in relation to lexical awareness. The analysis of a corpus of texts written by 3rd year BA students demonstrates that the problems related to the restricted combinatory of the lexical unity are*

*the most frequent ones. After that being stated, the combinatory aspect of lexicon needs to have its proper place as a principal component of the lexical competence. The definition of this latter is precedent to the introduction of a module of lexicon in a French bachelor of art degree where the objectives will attempt to promote these learners' lexical and meta-lexical awareness.*

**Key words:** Didactics of Lexicon, restricted combinatory, lexical competence, lexical unity.

### ملخص

هذا المقال يهدف إلى تسليط الضوء على تناقض من خلاله المعجم، و إن كان تم وصفه لغويا بكفاية، فإنه يعتبر موضوع غائبا في الجانب التعليمي. إن من الملاحظ أن الأعمال المكرسة لتعليمية المفردات تعد قليلة جدا خاصة في الجزائر بالرغم من أن الطلبة المسجلين في ليسانس لغة فرنسية يواجهون صعوبات كبيرة فيما يخص المعارف المعجمية. لقد تبين لنا من خلال تحليل الأخطاء الموجودة في نصوص طلبة سنة الثالثة لغة فرنسة أنا معظمها متعلق بتركيبية المفردة (النحوية، المعجمية و الأسلوبية). من هذا يتوجب إدراج الجانب التركيبي للمعجم كمكون أساسي للملكة الافرادية. إن تحديد و تعريف هذه الملكة يجب أن يسبق إعداد مادة المعجم في ليسانس اللغة الفرنسية والتي يجب تهدف إلى بناء المعارف المعجمية والمعارف الوصفية المتعلقة معا.

**كلمات مفتاحية:** تعليمية المفردات، التركيبية المعجمية المحددة، الملكة الافرادية، المفردة.

### Introduction

Les étudiants arrivent à l'université avec un répertoire lexical qui ne reflète pas leurs acquis durant la formation scolaire (primaire, moyen, secondaire) bien que les objectifs assignés à l'enseignement du français dans lesdits paliers soient ambitieux. De leur côté, les enseignants ne cessent de relever chez les étudiants des insuffisances à la fois à l'oral et à l'écrit: vocabulaire pauvre, phrases mal formulées et incomplètes, erreurs de tous types touchant les différents aspects de l'unité lexicale (orthographe, sens, combinatoire restreinte, etc.). Tel est le constat unanime que fait la plupart des enseignants au sujet de

leurs étudiants en licence. La situation s'avère problématique, vu qu'il y a obligation de résultats de tous les acteurs de la formation, et que cela ne peut se réaliser sans avoir paré à ses manques linguistiques chemin faisant.

En effet, dans le souci de prendre à bras le corps cette question, nous avons jugé impératif de nous pencher sur un aspect de la langue qui n'a pas été suffisamment travaillé dans une perspective didactique, à savoir le lexique. Celui-ci a toujours été considéré comme "le parent pauvre" de la didactique des langues, et ce bien qu'il soit en mesure de permettre un gain appréciable dans l'apprentissage du français langue étrangère et seconde.

### **1. Le paradoxe d'un objet bien décrit et mal enseigné**

Les recherches en didactique du lexique se multiplient depuis une vingtaine d'années tentant de répondre aux nombreuses questions que suscite le lexique lorsqu'il s'agit de l'aborder en classe de langue, qu'elle soit maternelle, seconde ou étrangère. En effet, pendant une longue période, le lexique était vu comme "*la cinquième roue du carrosse*" si nous empruntons les termes de Vancomelbeke (2004, p.7). A ce sujet, Daniel Leeman (2000) allait même jusqu'à affirmer que le lexique «*procure le vertige de l'infini* » en raison de son étendue et de la diversité des liens entretenus par les unités qui le composent, ce qui laisse croire qu'il ne connaît aucune régularité. L'enseignement du lexique, quant à lui, était le plus souvent annexé à d'autres activités jugées plus fondamentales comme la lecture (signification des mots), la grammaire (genre nominal, règle de formation de mots, etc.), ou encore la syntaxe (préposition régie, mode verbal, etc.). Le travail sur le lexique se limitait à la consultation du dictionnaire, seul objet d'apprentissage lexical aussi bien pour les enseignants que pour les apprenants. Ces derniers sont le plus souvent livrés à eux-mêmes face à cet immense nomenclature de mots qui disent le monde. D'ailleurs même, cette présentation du lexique en liste par ordre alphabétique éclipse sa structuration en réseaux dans lesquels les mots entretiennent différentes relations syntagmatiques (combinatoire

morphosyntaxique, lexicale) et paradigmatiques (synonymie, antonymie, hyperonymie, etc.). Ainsi présenté, l'apprentissage du lexique sera contingenté dans une approche pauvre et simpliste de la référence, conçue comme une simple correspondance entre les mots et les choses (David, Paveau et Petit, 2000).

Pourtant, lexicologues et sémanticiens n'ont pas cessé de décrire et de théoriser sur le lexique. Du structuralisme (la syntaxe structurale de Tesnière, 1959; la sémantique componentielle de Pottier, 1967) au générativisme (le lexique génératif de Pusteyovsky, 1995) passant par les théories sémantiques du langage (la grammaire du mot de Hudson, 1985, la sémantique lexicale de Cruse, 1986), le lexique se voit décrit différemment, mais toujours difficile à cerner dans sa totalité. A partir des années 80, les travaux réalisés par Mel'čuk et son équipe de l'Observation de Linguistique Sens Texte (OLST) vont déboucher sur un véritable modèle lexical basé sur un système notionnel riche permettant d'offrir une description plus fine du lexique dans tous ses aspects: formel, sémantique et combinatoire. Il s'agit de la Lexicologie explicative et combinatoire (LEC), branche lexicale de la théorie linguistique Sens-Texte. L'intérêt de l'OLST s'oriente actuellement vers la production lexicographique informatisée et ses implications didactiques.

Face à cette situation, pour le moins paradoxale, le lexique apparaît comme un objet difficile à saisir pour les didacticiens. Les descriptions lexicales élaborées jusqu'à présent n'ont pas été exploitées suffisamment dans une perspective didactique. Les numéros de revues consacrés explicitement à la didactique du lexique sont peu nombreux comparés à ceux réservés à la grammaire, à la lecture ou encore à l'écrit. Citons en quelques uns: *Pratiques*, n°43, «Le sens des mots» (1984), *Enjeux*, n°26, «Enseigner le vocabulaire» (1992), *Repères*, n°8, «Pour une didactique des activités lexicales à l'école» (1993), *Le Français aujourd'hui*, n°131, «Construire les compétences lexicales» (2000), *Lidil*, n°21, «Enseignement/apprentissage du lexique» (2000), *La lettre de l'AIRDF*, «Enseignement/apprentissage du

lexique» (2003). On citera quand même trois ouvrages essentiellement orientés vers la didactique du lexique réunissant les travaux d'universitaires chevronnés: Calaque et David (dir.) (2004), *Didactique du lexique: contextes, démarches, supports*; Grossmann, Paveau et Petit (dir) (2005), *Didactique du lexique: langue, cognition, discours*; Grossmann et Plane (dir) (2008), *Lexique et production verbale*.

Bien qu'il n'ait pas reçu la part qui lui revient en didactique, le lexique constitue le premier vecteur d'information car il donne un accès direct au système conceptuel de la langue. Il permet à l'apprenant d'assurer une communication rudimentaire, sans pour autant maîtriser la syntaxe. D'ailleurs même, les connaissances lexicales participent au processus de grammaticalisation en mettant en place progressivement les relations syntaxiques, les systèmes morphologiques, et les nuances temporelles et modales (Champion, 2004).

## 2. La combinatoire restreinte ou l'autre face du lexique

Selon la tradition structuraliste fondée essentiellement par les travaux du genevois F. De Saussure, le signe linguistique est appréhendé comme la combinaison indissoluble d'un signifiant représenté par une chaîne de sons à l'oral ou de caractère graphiques à l'écrit et d'un signifié conçu comme l'image mentale mobilisée par l'individu à la réception de ce signifiant. Cette vision bidimensionnelle du signe s'est montrée restrictive en ce sens qu'il ne suffit pas de connaître la forme et le sens de l'unité lexicale pour pouvoir l'utiliser correctement. D'autres informations d'ordre morphologique (genre nominal, invariabilité, auxiliaire, etc.), syntaxique (régime, transitivité, etc.), lexical (collocation) et pragmatique (registre de langue, connotation) doivent entrer en jeu afin de permettre une meilleure connaissance de son usage. Il s'agit de sa *combinatoire restreinte* ou *syntactique*, c'est-à-dire «l'ensemble des contraintes propres à ce signe qui limitent sa capacité de se combiner avec d'autres signes linguistique et qui ne peuvent être déduites ni de son signifiant ni de son signifié» (Polguère, 2008, p.40).

Dans une étude que nous avons menée sur un corpus constitué de textes narratifs rédigés par des étudiants inscrits en 3<sup>ème</sup> année de licence de français à l'université de Médéa (Haboul, 2016), il s'est avéré que les problèmes lexicaux les plus fréquents concernent la combinatoire restreinte (morphosyntaxique, lexicale et pragmatique) de l'unité lexicale, suivis par ceux liés à la forme et puis ceux touchant au sens.

Classes d'erreurs lexicales	Nombre	Pourcentage	Types de combinatoire	Nombre
<b>Combinatoire restreinte</b>	424	46,1	<i>syntaxique</i>	206
			<i>morphologique</i>	145
			<i>lexicale</i>	48
			<i>pragmatique</i>	25
<b>Forme</b>	311	33,8		
<b>Sens</b>	183	19,9		
<b>Total</b>	918	100		424

### Répartition des erreurs lexicales de notre corpus

L'utilisation d'une mauvaise préposition régie ainsi que l'absence de celle-ci dans certains cas constituent les types d'erreurs lexicosyntaxiques les plus fréquents. Les erreurs lexicomorphologiques sont majoritairement dominées par le non-respect du genre nominal. A ce sujet, nous avons relevé de nombreux cas d'interférence avec la langue arabe. L'utilisation d'une collocation boiteuse ou inexistante, c'est-à-dire ne correspondant pas aux cooccurrences récurrentes dans la langue renseigne sur les difficultés que les étudiants ont quant à la

combinatoire lexicale des unités. Il faut rappeler que la maîtrise des collocations constitue la clé de voûte de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère ou seconde (Binon et Verlinde, 2003). Quant à la combinatoire pragmatique, nous avons noté plusieurs cas d'utilisation de termes jugés familiers inappropriés au contexte académique de la rédaction.

Par ailleurs, la déformation du signifiant de l'unité lexicale représente à elle seule l'écrasante majorité des erreurs formelles. Il s'agit de l'altération plus ou moins importante de la forme de l'unité lexicale qui se répercute sur sa prononciation. Les erreurs liées au sens nous ont permis de constater que les étudiants ne maîtrisent pas les *différences spécifiques* entre les termes sémantiquement proches.

Ces résultats viennent étayer notre point de vue selon lequel toute approche du lexique ne doit pas se limiter à l'orthographe lexicale et à l'analyse sémantique. La méconnaissance des informations liées à la combinatoire restreinte constitue un facteur non négligeable pour expliquer les erreurs lexicales survenues dans les écrits de nos étudiants. Il faut souligner que nous entendons par *erreur lexicale* toute transgression qui touche une propriété de l'unité lexicale, qu'elle soit d'ordre formel, sémantique ou de combinatoire restreinte (morphosyntaxique, lexicale ou pragmatique). Cette définition a l'avantage d'être appliquée aussi bien dans un contexte de langue maternelle que ceux de langue étrangère ou seconde. De plus, elle s'appuie sur une séparation claire des aspects du lexique purement formels et ceux qui relèvent des propriétés de combinatoire sans pour autant négliger les liens qu'entretient le lexique avec la grammaire (morphosyntaxe) et le discours (pragmatique).

Toutefois, il n'est pas évident de cerner toutes les informations relatives à cette dimension négligée du lexique. Les travaux de lexicologues et lexicographes ont permis la création de plusieurs supports facilitant l'accès aux informations lexicales à l'instar des produits dérivés de la lexicologie explicative et combinatoire: *Le dictionnaire explicatif et combinatoire* (1984,

1988, 1992, 1999), *Le lexique actif du français* (2007). Récemment, plusieurs chercheurs s'attèlent à l'élaboration de bases de données lexicales en se donnant pour objectif d'offrir une meilleure visibilité du lexique informatisé et une meilleure exploitation de celui-ci en classe de langue aussi bien par les enseignants que par les apprenants (*Dicouèbe*, 2013, *Emobase*, 2013).

Appréhender le lexique en classe de langue s'exprime en termes de compétence. Ainsi, la compétence lexicale s'affiche comme une notion fondamentale dans les instructions officielles fixant les objectifs de l'enseignement/apprentissage des langues. Toutefois, la définition de ce concept est loin de faire consensus chez les chercheurs et praticiens de langue.

### **3. La compétence lexicale entre connaissances et habilités**

Depuis les travaux de Chomsky (1965) et de Hymes (1984) sur la notion de compétence et leur implication didactique en termes de compétence communicative traduite plus tard dans le cadre des approches par compétence<sup>1</sup>, il est usuel de définir la compétence comme étant «*un ensemble ordonné de capacités (activités) qui s'exercent sur des contenus dans une catégorie donnée de situations pour résoudre des problèmes posés par celle-ci*» (Gérard et Roegiers, 2003, p.59). Ainsi présentée, la compétence se voit assimilée à une structure avec différentes composantes qui s'interagissent d'une manière hiérarchique et ordonnée.

La compétence lexicale, quant à elle, n'échappe pas à cette règle. En effet, nombreuses définitions ont été attribuées à cette notion qui diffère selon le point de vue adopté (linguistique, psycholinguistique, didactique, etc.) et le statut de la langue à apprendre (maternelle, étrangère ou seconde).

Une des premières définitions formulées avait le mérite de remettre en cause l'idée selon laquelle le lexique est le lieu d'irrégularités par excellence. La compétence lexicale y est assimilée à la compétence syntaxique en ce sens que la créativité lexicale n'est pas moins importante que celle syntaxique.

L'individu est capable de créer de nouvelles unités lexicales sur la base de celles déjà existantes en mettant en œuvre des règles de dérivations ou *règles de construction de mots* (RCM). La compétence lexicale sera donc la somme «*des connaissances inconscientes que possède le locuteur-auditeur idéal sur les mots de sa langue, plus particulièrement sur les mots dérivés, seul domaine où s'exercent les règles lexicales*» (Corbin, 1980, p.54). Ainsi réduite aux connaissances portant uniquement sur les mots dérivés, la compétence lexicale se limite au seul domaine de la morphologie dérivationnelle<sup>2</sup> alors que nous défendons une vision plus large du lexique dépassant le seul aspect formel de l'unité lexicale.

Dans un essai de définition de la compétence lexicale, Simard (1994) relève quatre aspects qui façonnent cette dernière: un aspect quantitatif (nombre de mots possédés), un aspect linguistique (discrimination des mots proches par le sens et par le forme: synonymes et paronymes, entre autres, co-occurents d'un mot), un aspect sociolinguistique (choix de registre de langue) et un aspect cognitif (fonctionnement de la mémoire). Cette vision présente l'avantage de mettre en exergue les différentes facettes de l'unité lexicale sans pour autant négliger le phénomène collocationnel et les registres de langue. Le dernier aspect souligné renvoie aux mécanismes d'accès au lexique mental qui suscite l'intérêt des chercheurs ces vingt dernières années (Bassano 2000).

Par ailleurs, l'utilisation du lexique en contexte et la mobilisation des stratégies pour résoudre les problèmes de communication vont constituer l'art boutant sur lequel va la caractérisation de la compétence lexicale formulée par Chapelle (1998). L'auteure distingue ainsi trois composantes essentielles: *le contexte d'utilisation* (choix lexicaux, registres de langue), *la connaissance et les habilités lexicales* (nombre de mots connus, connaissance des propriétés de l'unité lexicale, modes d'accès au lexique mental), *les stratégies métacognitives* mises en œuvre lors de l'utilisation de la langue.

Cette caractérisation de la compétence lexicale met l'accent sur le contexte d'utilisation du lexique (genre textuel, situation de communication, etc.). L'auteur y insiste aussi bien sur l'aspect quantitatif (nombre de mots) que sur celui qualitatif (connaissance des propriétés de l'unité lexicale). Toutefois, il nous semble mieux approprié de considérer les stratégies métacognitives comme relevant de la compétence métalexicale car elle dépasse, selon nous, le cadre proprement lexical.

Partant de l'intérêt des modèles didactiques issus de la compétence de communication, Tréville (2000) et Nisubire (2002) vont insister sur l'intérêt que les unités lexicales présentent lors de la communication en ce sens qu'elles se situent aux croisements de la langue et de la culture, des faits et des phénomènes sociaux, des discours écrits et oraux, des processus de compréhension et de production. Calquée sur le modèle de la compétence de communication, la compétence lexicale sera ainsi constituée de *composante linguistique* (connaissance de la forme de l'unité lexicale, de son sens et son comportement morphosyntaxique), *composante discursive* (connaissance des règles de discours en termes de cooccurrences, de cohérence et de cohésion), *composante référentielle* (connaissance des domaines d'expérience et des objets du monde et de leurs relations), *composante socioculturelle* (connaissance des registres de langue et de la charge culturelle des mots), *composante stratégique* (aptitude à résoudre les problèmes de communication et à mobiliser des stratégies compensatoires<sup>3</sup>).

S'il est indéniable que la compétence lexicale doit inclure non seulement des composantes liées aux connaissances lexicales mais aussi des aptitudes à résoudre des problèmes lexicaux et des difficultés liées à la situation de communication, il est tout de même nécessaire de réhabiliter le fait acquisitionnel à travers la mise en exergue de l'importance du lexique mental, sa structure et les modalités d'accès à ces réseaux notamment en langue étrangère et seconde<sup>4</sup>.

#### 4. Quelle compétence lexicale en licence de français?

Ce survol de quelques définitions les plus pertinentes de la compétence lexicale laisse constater que cette dernière s'exprime soit en termes de connaissances lexicales (nombre de mots, formes orale et écrite, co-occurents, registres et contextes d'utilisation, nuances sémantiques, formation lexicale par dérivation, rapport au monde), soit entre termes d'habilités lexicales (mémorisation, lexique mental, stratégies compensatoires).

Une chose est sûre, distinguer au sein de la compétence lexicale aussi bien des connaissances que des habilités nous semble de bon aloi: il ne suffit pas de connaître les propriétés d'une unité lexicale pour pouvoir l'utiliser; le locuteur doit être capable de manipuler ces unités en fonction de la situation de communication dans laquelle il est impliqué. Toutefois, il nous semble que le nombre de mots connus et utilisé par l'apprenant ne peut constituer une composante de cette compétence, mais plutôt un critère de l'évaluation de celle-ci. Ainsi, le niveau de compétence lexicale peut varier selon le nombre de mots connus. Un étudiant en troisième année de licence de français est censé connaître plus de mots qu'un étudiant de première année. La compétence lexicale du premier doit être donc supérieure à celle du second.

Si nous envisageons de proposer une définition de cette compétence à l'issue de cette synthèse critique, elle sera formulée de la manière suivante:

C'est l'ensemble des connaissances lexicales portant sur les propriétés formelles (phonique et graphique), sémantique et de combinatoire (morphosyntaxique, lexicale et pragmatique) de l'unité lexicale ainsi que les habilités lexicales (la prise en compte du contexte, la mémorisation, la mise en œuvre de stratégies compensatoires) qui permettent d'utiliser ladite unité correctement aussi bien à l'oral qu'à l'écrit.

Cette définition telle que nous l'envisageons revêt un caractère général et doit subir des modulations suivant le contexte d'enseignement/apprentissage dans lequel elle sera investie. Dans cet article, nous avons choisi d'explorer cette question dans le cadre de la formation en licence de français offerte par l'université algérienne. Notre expérience en tant qu'enseignant au département des langues étrangères de l'Université de Médéa renforcée par la responsabilité dont nous étions chargé de faire partie de l'équipe de formation dans ledit département nous a permis de constater de près les difficultés en matière d'enseignement et d'apprentissage lexicaux ainsi que les lacunes que comporte le socle commun de licence.

Ce socle commun<sup>5</sup> dédié au français par le ministère algérien de l'enseignement supérieur vient rompre avec les différents canevas improvisés par les départements de français dans les universités algériennes. Il s'agit d'unifier les unités et les matières de formation tout en laissant aux comités de formation l'apanage de spéculer sur les contenus à enseigner. Trois unités fondamentales y sont réservées aux modules de langue (compréhension et expression écrite, grammaire, phonétique) et d'initiation à la linguistique, à la culture française, et au texte littéraire. Ces unités sont jugées déterminantes dans l'évaluation et la passation d'une année à une autre de par leurs coefficients et les crédits qui leurs sont attribuées. Cette organisation est maintenue durant les trois années de la licence avec l'intégration de matières d'initiation durant la troisième année pour permettre aux étudiants de se lancer dans les masters offerts (sciences du langage, didactique, sciences des textes littéraires, traduction).

Ainsi décrit, ce socle n'inclut aucune matière destinée exclusivement au lexique et à la lexicologie. Le travail sur le lexique, s'il y a lieu, pourrait se faire en lien avec les activités de lecture-écriture conçues pour les séances de compréhension et de production écrites et orales. Il serait donc annexé aux autres activités jugées fondamentales et participerait à l'élaboration de ces dernières. Ceci dit, on n'en est pas encore arrivé à fonder un enseignement du lexique explicite et indépendant. L'intégration de la lexicologie au sein de ce socle constituera un tremplin sur

lequel pourra se construire toute entreprise visant à améliorer la compétence lexicale chez nos apprenants. Toutefois, il faut préciser qu'il ne s'agira pas uniquement d'un travail descriptif sur le lexique, comme le laisse comprendre la définition du terme "lexicologie", mais d'un module où seront alternées des activités du lexique et sur le lexique. Les objectifs seront alors d'enrichir chez nos étudiants à la fois les connaissances lexicales et les connaissances métalexicales. Le tableau qui suit met en correspondances ces deux types de connaissances:

Exemples de connaissances lexicales	Les connaissances métalexicales associées
Savoir écrire <i>aborigène</i> et ne pas confondre avec <i>arborigène</i> .	Connaissance de la forme orale et écrite de l'UL ; Connaissance de la paronymie comme relation entre les UL.
Savoir qu' <i>adopter</i> peut être utilisé pour véhiculer les sens suivants : -Prendre légalement pour fils ou pour fille' ;-'Traiter comme quelqu'un de la famille, comme l'un des siens' ;-'Faire sien en choisissant' ;-'Approuver par un vote'.	Connaissance de la polysémie comme propriété des UL ; Être capable de dire qu' <i>adopter</i> est un verbe polysémique.
Savoir qu' <i>adopter</i> et <i>choisir</i> sont rattachés sémantiquement.	Connaissance de la dérivation sémantique comme relation lexicale liant sémantiquement deux UL.
Savoir que <i>vélo</i> et <i>bicyclette</i> veulent dire la même chose.	Connaissance de la synonymie comme relation sémantique.
Produire et comprendre les collocations associées au nom <i>bras</i> ( <i>bras musclé, bras tendu, allonger</i>	Savoir que la collocation est une propriété de combinatoire de l'UL ;

<i>les bras, appareiller un bras).</i>	Être capable de repérer les collocations dans le discours.
Savoir que la locution <i>avoir le bras long</i> signifie ' <i>avoir de l'influence</i> '.	Reconnaître que l'expression <i>avoir le bras long</i> est une locution.
Savoir que <i>mec</i> et <i>bagnole</i> sont des noms appartenant au registre familier.	Savoir que le registre de langue est une propriété de combinatoire de l'UL.

### Mise en correspondance des connaissances lexicales et des connaissances métalexicales

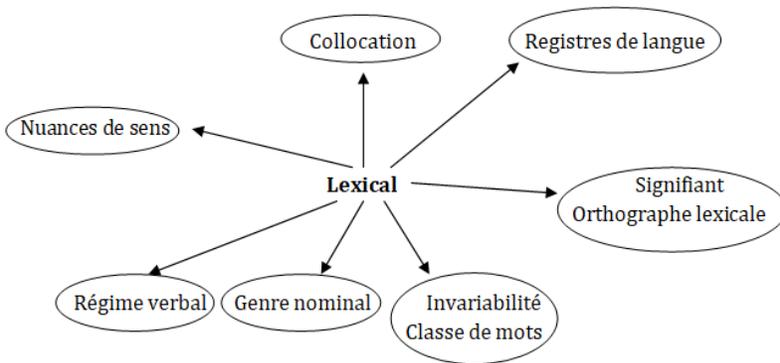
Ce tableau illustre, dans sa première colonne, les propriétés formelle, sémantique et combinatoire de l'unité lexicale qui se traduisent ici en connaissances lexicales. Elles sont censées permettre à tout apprenant d'utiliser correctement une unité lexicale. Dans l'autre colonne, sont présentées les connaissances d'ordre lexicologique qui leur sont associées. Ces connaissances s'avèrent d'autant plus importantes lorsqu'on sait que les étudiants titulaires d'une licence de français s'orientent dans leur majorité vers l'enseignement aux cycles primaire, moyen et secondaire. Il leur sera exigé non seulement d'avoir des connaissances lexicales suffisantes leurs permettant d'interagir dans différentes situations de communication, mais aussi des connaissances métalexicales nécessaires à leur tâche d'enseignant de français (préparation de fiches pédagogiques, des activités, explication des notions lexicales contenues dans le manuel, etc.).

Construire une compétence lexicale en licence de français nous met donc face de deux défis: développer chez nos étudiants à la fois des connaissances lexicales et des connaissances métalexicales. Nous présentons dans ce qui suit quelques pistes didactiques qui serviront de repères à une didactique du lexique à l'université, notamment en contexte de langue seconde et étrangère.

### 5. Un cours du lexique en licence de français

Nous regroupons sous le terme "module" toute action didactique en faveur du lexique, qu'elle soit indépendante ou intégrée dans une autre activité de la langue. Ce module que nous proposons s'appuiera sur les problèmes lexicaux chez nos étudiants pour tenter d'y remédier. Nous y distinguons les composantes destinées au développement de la compétence lexicale de celles consacrées aux connaissances métalexicales.

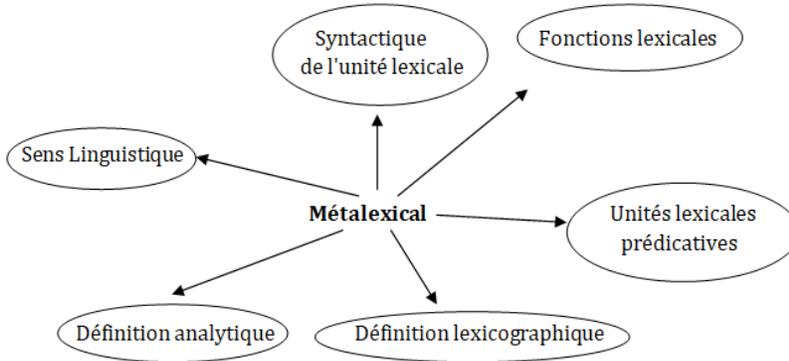
**a. Du lexical:**



- Le régime verbal associé à chaque verbe, notamment l'usage des prépositions;
- Le genre nominal: à l'origine de la plupart des cas d'interférence avec la langue arabe;
- Invariabilité et classe de mots: les abréviations lexicographiques (Inv, N, V, etc.) doivent bénéficier de l'attention nécessaire chez les apprenants.
- Signifiant et orthographe lexicale;
- Nuances de sens: la définition analytique par genre commun et différences spécifiques permet de prévenir les difficultés liées aux unités lexicales proches sémantiquement;
- Collocation: Le recours aux bases de données lexicales informatisées permet d'avoir un accès facile aux cooccurrences lexicales de chaque unité (par exemple, colère: *calmer sa colère, colère intense*, etc.)

- Registres de langue: les abréviations lexicographiques (fam., vieill. etc.) doivent bénéficier de l'attention nécessaire.

### b. Du métalexical:



- Syntactique du signe linguistique: concevoir le signe linguistique comme possédant trois dimensions (signifiant, signifié et propriétés de combinatoire)
- Sens linguistique et définition analytique;
- Définition lexicographique;
- Unités lexicales prédicatives: ces unités se caractérisent par la présence d'actants sémantiques.
- Fonctions lexicales: Il s'agit d'un système notionnel qui permet de décrire toutes les relations lexicales (synonymie, antonymie, etc.) et anticipe les collocatifs avec lesquels une unité lexicale peut apparaître.

Ces composantes doivent être privilégiées au moins en contexte universitaire algérien, si nous nous fions au corpus traité et aux problèmes relevés et analysés. Toutefois, nous ne prétendons pas généraliser ces résultats sur l'ensemble des apprenants du français en Algérie (peu importe le palier d'enseignement). L'étude de corpus plus large permettrait de révéler d'éventuels aspects méconnus ou peu connus de ce vaste champ, qu'est le lexique.

## Conclusion

Loin de théoriser pour une didactique du lexique, espérons-le, cet article aurait le mérite de repenser le lexique en classe de langue en remontant aux origines d'une minoration injuste de cet aspect de la langue. L'entreprise est colossale, mais partir des problèmes réels que pose le lexique aux apprenants serait pour nous une piste d'investigation prometteuse. Nous souhaitons dans de futures publications didactiser une propriété de l'unité lexicale et voir en quoi le recours aux TICE (bases de données lexicales, outils didactiques informatisés) permettrait de surpasser l'idée selon laquelle le lexique causerait "le vertige de l'infini".

<sup>1</sup> Pour un retour critique sur la notion de compétence en didactique des langues, voir Castelloti, V. et Py, B. (coord.) (2002), *La notion de compétence en langue*, ENS éditions, Lyon.

<sup>2</sup> Voir Haboul (2010) pour une analyse des erreurs liées à la suffixation nominale chez des lycéens algériens. Les formes produites par ces apprenants témoignent non pas de la méconnaissance des RCM, mais plutôt

<sup>3</sup> Nous regroupons sous ce terme des stratégies permettant de compenser la méconnaissance d'une unité lexicale ou de l'une de ses propriétés; nous en citons, entre autres, l'inférence, la définition, la paraphrase, les formulations approximatives.

<sup>4</sup> Voir à ce sujet les travaux de Kroll et Stewart (1994), Altarriba et Mathis (1997), Annette de Groot (1998), Prince (1998), Singleton (2000).

<sup>5</sup> A consulter sur le site [\[https://www.mesrs.dz/documents/12221/519571/Socle+commun+domaine+LLE+-+Arret%C3%A9%20n%C2%B0500+du+28+juillet+2013.pdf/b8d3753c-d77a-45b2-8498-0eb606c0fc32\]](https://www.mesrs.dz/documents/12221/519571/Socle+commun+domaine+LLE+-+Arret%C3%A9%20n%C2%B0500+du+28+juillet+2013.pdf/b8d3753c-d77a-45b2-8498-0eb606c0fc32)

## Références bibliographiques

- Bassano, D. (2000), « La constitution du lexique : le "développement lexical précoce" ». Kail, M. et Fayol, M. (2000), *Acquisition du langage*. Vol. 1. *Le langage en émergence : de la naissance à trois ans*. Paris, PUF, p.137-168.
- Binon, J. et Verlinde, S. (2003), « Les collocations : clef de voûte de l'enseignement et de l'apprentissage du vocabulaire d'une langue étrangère ou seconde », *La lettre de l'AIRDF*, 33, p.31-36. [[www.vlrom.be/pdf/042collocations.pdf](http://www.vlrom.be/pdf/042collocations.pdf)], consulté le 27-05-2012.
- Champion, F. (2004), *Le mot et ses indices : Rôle du lexique dans l'interaction didactique avec des adultes migrants en situation professionnelle*. Thèse de doctorat de l'Université de Paris X – Nanterre. Paris.
- Chapelle, C. (1998), « Construct definition and validity inquiry in SLA research », in Bachman, L. F. et Cohen, A. D. (Eds), *Seconde language acquisition and language testing interfaces*. Cambridge University Press, Cambridge, pp.32-70
- Corbin, D. (1980), « Compétence lexical et compétence syntaxique ». *Modèles linguistiques*, II/2, p.52-138.
- David, J., Paveau, M-A. et Petit G. (2000), « Présentation », *Le Français aujourd'hui*, 131, 3-6
- Gérard, F-M, et Roegiers, X. (2003), *Des manuels scolaires pour apprendre. Concevoir, évaluer, utiliser*, De Boeck, Bruxelles.

- Haboul, D. (2016), *Pour une didactique du lexique basée sur la lexicologie explicative et combinatoire. Evaluation de la compétence lexicale d'étudiants en licence de français*. Thèse de doctorat de l'Université de Médéa
- Leeman, D. (2000). «Le vertige de l'infini ou de la difficulté de didactiser le lexique». *Le français Aujourd'hui*, 131, 42-52
- Nisubire, P. (2002), *La compétence lexicale en français langue seconde: stratégies et activités didactiques*. Cortil-Wodon, Éditions Modulaires Européennes (EME).
- Polguère, A. (2008), *Lexicologie et sémantique lexicale : Notions fondamentales*. Nouvelle édition revue et augmentée. Montréal, Presses universitaires de Montréal.
- Simard, C. (1994), «Pour un enseignement plus systématique du lexique», *Québec français*, 92, p.28-33.
- Tréville, M.-C. (2000), *Vocabulaire et apprentissage d'une langue seconde*. Québec, Les Éditions Logiques.
- Vancomelbeke, P. (2004), *Enseigner le vocabulaire*. Paris, Nathan, coll. «Les repères pédagogiques».