

Amel FTITA

Université de Gafsa/ ECOTIDI. ISEFC. Université Virtuelle de Tunis

La didactique du lexique en Tunisie : Écart entre avancées de recherche et didactisation

Reçu le 04.03.2022

Accepté le 08.05.2022

Publié le 25.07.2022

Résumé

Cette recherche démontre le peu de place accordée au lexique et à son enseignement tant dans les recherches des didacticiens du français tunisiens que dans les documents officiels destinés au cycle secondaire. Le bilan des analyses conclut sur le constat d'un écart significatif entre les avancées de la recherche actuelle en didactique du lexique et les contenus lexicaux didactisés dans ces textes institutionnels.

Mots clés: Didactique du lexique, Didactisation, Programmes officiels, Manuels scolaires, Evaluation lexicale.

The didactics of lexicon in Tunisia: Gap between research advances and didactisation**Abstract**

This research demonstrates the little place given to the lexicon and its teaching both in the research of Tunisian French didacticians and in the official documents intended for the secondary cycle. The review of the analyses concludes on the finding of a significant gap between the advances of current research in lexicon didactics and the lexical contents didactized in these institutional texts.

Key words: Lexicon Didactics, Didactisation, Official Programs, Textbooks, Lexical Evaluation.

Pour citer cet article :

FTITA Amel (2022). La didactique du lexique en Tunisie : Écart entre avancées de recherche et didactisation. *Action Didactique*, [En ligne], 9, 31-53. <http://univ-bejaia.dz/pdf/ad9/Ftita.pdf>.

Pour citer le numéro :

SADI Nabil et YAHIAOUI Kheira (dirs), (2022). L'enseignement/apprentissage du français : états des lieux, approches et perspectives [numéro Varia]. *Action Didactique* [En ligne], 9. <http://univ-bejaia.dz/pdf/ad9>

Introduction

Nous entendons par le présent article prouver la nécessité de repenser en contexte de didactique du français tunisien l'articulation entre les nouveaux acquis théoriques de la recherche en didactique du lexique et leur didactisation¹ dans les textes officiels relatifs au cycle secondaire tunisien, en vue d'éclairer, voire transformer les pratiques de classe qui en découlent. Ce qui nous a amenée à traiter de la problématique de l'enseignement lexical, c'est la pauvreté accrue des recherches des didacticiens tunisiens sur ce volet langagier et le peu de place qui y est accordée par les enseignants dans leurs pratiques pédagogiques. Prennent part aussi à cet état de fait sa mise à l'écart par la politique linguistique dans les choix institutionnels relatifs aux réformes de l'enseignement du français (1958, 1989, 2002, 2006) et l'absence de dispositifs de formation au profit des enseignants sur son enseignement-apprentissage et sur les connaissances lexicales et méta-lexicales² de base. Or, selon les postulats de la psycholinguistique, l'acquisition lexicale conditionne tant celle de la langue (Meara, 1980 ; Segui, 2015) que la communication langagière (Polguère, 2014 ; Gonzalez-Rey, 2016). Ces recherches postulent que le lexique a un caractère multidimensionnel et dynamique et qu'il doit s'appréhender comme un *réseau* ou un *système* dont il faut maîtriser les différentes relations qui le structurent (Polguère, 2014 ; Schur, 2007 ; Tremblay et Anctil, 2020), et non comme un réservoir de mots à mémoriser en bloc sans en maîtriser les différents comportements sémantique, syntaxique, combinatoire, pragmatique, etc.

Dans la première partie, nous faisons un état des lieux des principales recherches menées par les didacticiens de français tunisiens sur le domaine du lexique afin de voir si celui-ci suscite leur intérêt dans leurs propres recherches, et si les travaux qui y auraient été consacrés prennent en considération les avancées des recherches récentes menées en didactique du lexique par les chercheurs francophones et anglophones lors des dernières décennies où elle a vu un nouvel essor.

La deuxième partie est consacrée à l'illustration du manque d'articulation entre principes théoriques et méthodologiques issus des recherches actuelles en didactique du lexique et la didactisation des contenus lexicaux telle

¹ Selon Cuq (2003 : 71), la *didactisation* ou *transposition didactique* correspond à la transformation et à l'exploitation des savoirs théoriques pour en faire un objet d'enseignement. Elle repose sur les trois opérations de hiérarchisation, d'exemplification et d'exercisation,

² Selon Tremblay (2009 : 9), la « connaissance métalexicale » est la connaissance des notions métalinguistiques qui permettent de comprendre, de décrire et d'analyser le fonctionnement du lexique et des phénomènes lexicaux.

qu'elle est conçue dans les textes officiels (programmes et manuels) du cycle secondaire tunisien. Elle se fonde sur deux approches comparatives ou deux confrontations. La première confrontation s'effectue entre les choix lexicaux opérés dans les programmes officiels et les avancées de la recherche actuelle en didactique du lexique se rapportant à la nature, la quantité du lexique à enseigner, les démarches de son enseignement et les principes théoriques qui sous-tendent ces choix. La deuxième confrontation s'opère entre les contenus de ces mêmes programmes et les objets d'enseignement lexical des manuels qui sont censés les mettre en œuvre.

La dernière section sera consacrée à la proposition de quelques pistes d'intervention didactiques spécifiques au contexte scolaire tunisien et inspirées des tendances actuelles en didactique du lexique dont nous choisirons les plus susceptibles de répondre à ces mêmes besoins observés lors des différentes analyses.

1. De la didactique du français à la didactique du lexique en Tunisie

La didactique du français a pour objet de transformer les connaissances disciplinaires (savoir expert, de référence) en savoirs scolaires enseignables et sous-entend que la spécificité des contenus est déterminante dans l'appropriation des connaissances (Develay, 1996). C'est à l'écart entre les résultats de recherche sur le lexique et les savoirs lexicaux tels qu'ils sont didactisés dans les textes institutionnels que nous nous intéressons vu qu'un tel écart se répercute incommensurablement sur les pratiques des enseignants. La présente étude cherche à favoriser la reconsidération du lexique dans les recherches des didacticiens du français tunisiens et l'exploitation des nouvelles voies théoriques déjà explorées sur ce domaine dans la didactisation lexicale liée à la conception du curriculum formel ou prescrit du français. Selon Perrenoud (1998), cette didactisation couvre les deux types de transpositions didactiques et consiste à transformer des savoirs disciplinaires en savoirs à enseigner (énoncés dans les devis ministériels et dans les plans cadres de cours), puis en savoirs enseignés (énoncés dans les plans de cours et les plans de leçon).

En dressant un état des lieux des principales recherches menés par les didacticiens tunisiens sur le lexique et sur son enseignement, notre premier constat est qu'un bon nombre de ces recherches est consacré à la didactique de la grammaire, de la littérature et de l'écrit. Par rapport aux volets langagiers oral, lecture, écrit et grammaire ayant déjà fait l'objet de maintes reconsidérations dans le cadre des réformes scolaires, le volet lexique reste toujours exclu de tout projet de rénovation didactique. En effet, beaucoup de travaux ont été conduits sur sa dimension figée et phraséologique, mais conçus sous un angle purement linguistique et descriptif et non sous un

angle didactique. Nous évoquons la notion de figement finement étudiée par Mejri (1998, 2005a, 2005b, 2006, 2009, 2011, 2017), Ben Amor (2008)³, Baccouche (2006b); la notion de phraséologie théorique (Mejri, 2016, 2017, 2018a, 2018b, 2018c); Sfar (2017, 2018a, 2018b, 2018c, 2018d), et la notion de collocation et de construction à verbe support (Mejri, 2008). Nous recensons d'autres recherches comme celle de Mahrassi (2016) qui aborde le lexique sous un angle lexicographique ou celle de Ben Khalifa (2017) qui le traite sous l'angle du TAL4 pour contourner les problèmes de traduction automatique français/arabe des collocations terminologiques relatives au domaine de droit.

En didactique du lexique à part entière, très peu de travaux de recherche ont été conduits en Tunisie. A titre indicatif, la recherche de Soudani (2015) étudie le statut des collocations aux cycles primaire et secondaire et dresse un état des lieux de leur enseignement au contexte scolaire tunisien. Les deux expériences de Ftita (2019, 2021) sont consacrées à la didactique du lexique et à son tournant collocationnel. Axée sur l'analyse des erreurs lexicales intralinguales et interlinguales les plus significatives des élèves à l'écrit, la première étude cherche à démontrer le rôle influent des difficultés lexicales observées chez les élèves à risque de décrochage dans la fabrication graduelle de leur échec en français et dans l'aggravation de leur désaffiliation scolaire. La deuxième expérience se fonde sur la mise à l'épreuve d'une approche lexicale collocationnelle basée sur le diagnostic du niveau initial des performances lexicales des apprenants afin de mesurer l'impact significatif de l'apprentissage des collocations sur leur compétence lexicale et phraséologique à l'écrit-production. D'autres recherches traitent le lexique intégré à d'autres volets langagiers ou comme l'un des phénomènes à côté d'autres qui donne lieu à des difficultés d'apprentissage chez les apprenants (problèmes d'interférences ou d'analogie (Sahnoun, 2006), problèmes de lecture-compréhension ou d'écrit-production, etc.).

Un autre problème lié la didactique du lexique en Tunisie se pose. C'est l'évaluation de la maîtrise lexicale et l'analyse des erreurs lexicales dont l'intérêt crucial consiste à éclairer les pratiques des enseignants qui ne disposent pas d'outils didactiques pour évaluer la compétence lexicale des apprenants. Le nombre assez réduit des travaux sur l'évaluation lexicale s'explique par la difficulté que trouvent les linguistes et les didacticiens du lexique⁵ à fournir une grille unanime pour l'évaluation lexicale où sera codée

³ Dans son article, Ben Amor (2009) a abordé les différentes catégories d'erreurs interférentielles arabe/français et leurs implications didactiques bien que la majorité de ses travaux portent sur le figement/ défigement linguistiques.

⁴ Traitement Automatique des Langues.

⁵ Dans sa version complétée de 2018, le CECR introduit des échelles de maîtrise du vocabulaire selon les 7 niveaux comme l'*exactitude* ou la *précision* (emploi d'un vocabulaire

et opérationnalisée presque la majorité des problèmes lexicaux observés dans les écrits d'apprenants. Du fait que les didacticiens tunisiens privilégient dans leurs travaux l'erreur grammaticale et exploitent peu les travaux sur l'erreur lexicale et l'enseignement lexical, nous pensons que le lexique a besoin d'être revalorisé à la fois dans la transposition des savoirs disciplinaires et celle des savoirs enseignables effectués par les enseignants. Ceux-ci seraient à l'écart des nouveaux acquis de recherches en didactique du lexique et en phraséodidactique⁶ et donc peu intéressés par les phénomènes lexicaux et phraséologiques, s'il existait dans les textes officiels peu de recommandations visant l'articulation entre les principaux principes théoriques sur le lexique et son enseignement et leurs pratiques de classe. Ce fossé serait creusé davantage si leur formation initiale et continuée sur ce volet est peu suffisante.

2. Écart entre avancées de recherche en didactique du lexique et contenus didactisés dans les textes officiels

Le corpus qui nous permettrait de démontrer ce hiatus entre les avancées de la recherche en didactique du lexique et les choix didactiques opérés au sein des textes officiels est constitué des programmes officiels et des six manuels inhérents aux quatre degrés scolaires annuels du cycle secondaire tunisien.

2.1. Confrontation des avancées de la recherche en didactique du lexique et des contenus lexicaux des textes officiels

Dans le tableau ci-dessous, nous retenons les principales avancées ou acquis théoriques de la recherche en didactique du lexique qui gagneraient à être prises en considération dans les documents officiels. Nous en écartons certains acquis ou critères tels le *réemploi lexical* (Sardier et Roubaud, 2020 ; Garcia-Debanc et Aurnague, 2020 ; Anctil et Sauvageau, 2020), l'*évaluation* de la compétence lexicale (Granger et Monfort, 1994 ; Anctil, 2011, 2012, 2014, 2015, 2017) et la *sensibilité lexicale*⁷ du fait qu'ils nous semblent difficiles à aborder tous dans la cadre de la présente étude surtout que certains d'entre eux seraient mieux appréhendés dans le cadre d'observations assez fines des pratiques de classe. Les critères retenus sont au nombre de six et portent sur l'*étendue du vocabulaire* (cf. CECR, 2018, p. 138), le *principe phraséologique* et collocationnel, l'*enseignement explicite* du vocabulaire et des collocations,

recherché, idiomatique et approprié), et des échelles pour l'*étendue* de vocabulaire (cf. CECR, 2018, p. 138).

⁶ Cf. Les travaux menés par González Rey (2010) à la base des travaux antérieurs de Bally (1951), Bardosi (1983a) et Galisson (1984a, 1984b), et dans le cadre de ses deux méthodes phraséodidactiques du FLE : « *La didactique du français idiomatique* » (Gonzalez-Rey, 2007, 2008) et « *Phraséotext - Le français idiomatique* » (Gonzalez et al. 2015, Gonzalez, 2017a, 2017b).

⁷ Cf. Travaux de Tremblay (2017), Tremblay et Gagné (2020).

la *progression lexicale*, l'*enseignement distribué* basé sur la *répétition* et la *révision structurée* du vocabulaire et l'*approche intégrée* du lexique et de la grammaire.

Avancées de recherche	Programme officiel	Manuel scolaire
Etendue du vocabulaire	Ignorée -Accent mis sur le sens lexical	Ignorée -Vocabulaire thématique, sélectionné
Principe phraséologique/ collocationnel	Non explicité -Recours au terme générique « expression » pour référer aux collocations et unités phraséologiques	Peu considéré -Accent mis sur les mots individuels, l'axe paradigmatique -Collocations introduites dans les exercices dès le module 4)
Enseignement explicite du lexique /des collocations	Ignoré	Peu considéré -Relativement explicite pour les relations de sens : <i>synonymie, antonymie, polysémie</i> -Implicite, ponctuel, non structuré
Progression lexicale	Non considérée -Prescrite uniquement pour les capacités en lecture, oral, écriture	Peu considérée - Observée seulement dans les exercices allant des mots/tâches simples aux expressions/ tâches complexes
Enseignement distribué/ révision structurée	Ignorés	Ignorés
Approche intégrée de lexique et de grammaire	Non considérée -Vocabulaire intégré à l'oral et à l'écrit -Grammaire intégrée à la lecture, l'écriture	Non considérée -Approche dichotomique du lexique et de la grammaire -Vocabulaire occasionnellement intégré à la lecture, l'oral, l'écriture

Tableau n° 1 : Écart entre avancées de la recherche en didactique du lexique et contenus des documents officiels (1^{re} année du cycle secondaire tunisien)

Avancées de recherche	Programme officiel	Manuel scolaire
Etendue du vocabulaire	Ignorée	Ignorée -Vocabulaire thématique sélectionné, pourtant, valorisé dans la préface du manuel
Principe phraséologique/ collocationnel	Non explicité -Recours au terme générique« expression » /Termes « collocation », « phraséologie » non évoqués	Peu considéré -Accent mis sur les mots individuels, l'axe paradigmatique -Collocations plus ou moins présentes dans les exercices -Termes collocation et phraséologie

		non évoqués
Enseignement explicite du lexique /des collocations	Ignoré	Peu considéré -Relativement explicite pour les relations de sens : <i>synonymie, antonymie, polysémie</i> -Implicite, ponctuel, non structuré
Progression des contenus lexicaux	Non considérée -Prescrite uniquement pour les capacités en lecture, oral, écriture	Peu considérée -Observée seulement dans les exercices allant des mots/tâches simples aux expressions/ tâches complexes
Enseignement distribué/ révision structurée	Ignorés	Ignorés
Approche intégrée de lexique et de grammaire	Non considérée -Grammaire intégrée à la lecture, l'écriture	Non considérée -Deux activités séparées : « <i>vocabulaire et sens</i> » / « <i>grammaire et sens</i> » -Grammaire textuelle intégrée à l'écrit -Vocabulaire intégré à l'écrit

Tableau n° 2 : Écart entre avancées de la recherche en didactique du lexique et contenus des documents officiels (2e année)

Avancées de recherche	Programme officiel	Manuel scolaire
Etendue du vocabulaire	Ignorée	Peu considérée -Présence relative dans toutes les activités -Vocabulaire thématique, sélectionné
Principe phraséologique/ collocationnel	Non explicité -Recours au terme générique « <i>expression</i> » pour référer aux collocations et unités phraséologiques	Peu considéré -Accent mis sur les mots individuels, l'axe paradigmatique
Enseignement explicite du lexique /des collocations	Ignoré	Ignoré - Implicite, ponctuel, non structuré
Progression des contenus lexicaux	Non considérée -Prescrite uniquement pour les capacités en lecture, oral, écriture	Peu considérée - Observée seulement dans les exercices allant des mots/tâches simples aux expressions/ tâches complexes
Enseignement distribué/ révision structurée	Ignorés	Ignorés
Approche intégrée de lexique et de grammaire	Non considérée	Non considérée -Vocabulaire et grammaire au service du sens

Tableau n° 3 : Écart entre avancées de la recherche en didactique du lexique et contenus des documents officiels (3^e année, sciences)

Avancées de recherche	Programme officiel	Manuel scolaire
Etendue du vocabulaire	Ignorée	Ignorée -Vocabulaire thématique sélectionné
Principe phraséologique/ collocationnel	Non explicité -Recours au terme générique « expression »	Peu considéré
Enseignement explicite du lexique /des collocations	Ignoré	Ignoré - Implicite, ponctuel, non structuré
Progression des contenus lexicaux	Non considérée -Prescrite uniquement pour les capacités en lecture, oral, écriture	Peu considérée -Observée seulement dans les exercices allant des mots/tâches simples aux expressions/ tâches complexes
Enseignement distribué/ révision structurée	Ignorés	Ignorés
Approche intégrée de lexique et de grammaire	Non considérée	Non considérée -Vocabulaire intégré à la lecture -Vocabulaire et grammaire au service du sens

Tableau n° 4 : Écart entre avancées de la recherche en didactique du lexique et contenus des documents officiels (3^e année, lettres)

Avancées de recherche	Programme officiel	Manuel scolaire
Etendue du vocabulaire	Ignorée	Ignorée -Vocabulaire thématique, sélectionné
Principe phraséologique/ collocationnel	Non explicité -Recours au terme générique « expression » pour référer aux collocations et unités phraséologiques	Relativement considéré -Relative présence fréquente des collocations thématiques
Enseignement explicite du lexique /des collocations	Ignoré	Ignoré - Implicite, ponctuel, non structuré
Progression des contenus lexicaux	Non considérée -Prescrite uniquement pour les capacités en lecture, oral, écriture	Peu considérée -Observée seulement dans les exercices allant des mots/tâches simples aux expressions/ tâches complexes
Enseignement distribué/ révision structurée	Ignorés	Ignorés
Approche intégrée de lexique et de grammaire	Non considérée	Peu considérée -Intégration relative entre lexique et grammaire (EX : p. 57, 71) -Vocabulaire intégré à la lecture

Tableau n° 5 : Écart entre avancées de la recherche en didactique du lexique et contenus des documents officiels (4e année, sciences)

Avancées de recherche	Programme officiel	Manuel scolaire
Etendue du vocabulaire	Ignorée	Ignorée -Liée aux mots individuels, polysémiques -Vocabulaire sélectionné en fonction de sa pertinence thématique, culturelle
Principe phraséologique/ collocationnel	Non explicité	Peu considéré -Collocations négligées par rapport aux expressions idiomatiques et formules du discours
Enseignement explicite du lexique /des collocations	Ignoré	Ignoré - Implicite, ponctuel, non structuré
Progression des contenus lexicaux	Non considérée -Prescrite uniquement pour les capacités en lecture, oral, écriture	Peu considérée -Observée seulement dans les exercices allant des mots/tâches simples aux expressions/ tâches complexes
Enseignement distribué/ révision structurée	Ignorés	Ignorés
Approche intégrée de lexique et de grammaire	Non considérée	Peu considérée -Vocabulaire intégré à la lecture -Vocabulaire et grammaire au service du sens

Tableau n° 6 : Écart entre avancées de la recherche en didactique du lexique et contenus des documents officiels (4e année, lettres)

En confrontant les choix opérés en matière du lexique dans les textes officiels avec les acquis théoriques introduits ci-haut, nous déduisons que le vocabulaire occupe un statut périphérique et que les objets d'enseignement lexical se montrent dans l'ensemble décalés par rapport aux nouvelles tendances de la didactique du lexique lesquelles tournent essentiellement autour des modalités d'accroissement du lexique et de la fructification de son enseignement-apprentissage. Des chercheurs comme Hausmann (1989), Mel'cuk et *al.*, (1995), Mel'cuk (1998), Cavalla et Labre (2009), Gonzalez-Rey (2019) plaident pour la prise en compte du *principe phraséologique* et collocationnel de la langue et de l'approche intégrée du lexique et de la grammaire. La *répétition* et la *pratique distribuée* de l'apprentissage constituent pour de nombreux chercheurs (Lieury, 1998. Ebbinghaus, 2010 ; Wahlheim, Maddox et Jacoby, 2014) des pistes utiles pour favoriser la mémorisation. Des recherches actuelles démontrent l'intérêt didactique de

l'enseignement *explicite*⁸ du vocabulaire et des collocations (Tsedryk, 2020 ; Roux-Baron et Cèbe, 2020 ; 2020), de la *progression lexicale* (Nonnon, 2010 ; Leclaire-Halté et Rondelli, 2012).

Le principe qui semble exclusivement négligé dans les programmes et manuels de tous les degrés du cycle secondaire c'est l'enseignement distribué et la révision du vocabulaire qui permettent sa mémorisation et son appropriation. Le deuxième principe peu valorisé est l'étendue du vocabulaire⁹. Ce dernier est sélectionné en fonction des thèmes et objectifs discursifs et non en fonction de sa propre organisation interne lors de son utilisation par le locuteur en discours pour comprendre et s'exprimer. Le travail du répertoire lexical qui conditionne la compréhension et la production de l'écrit et de l'oral est relégué au second plan et est confié aux élèves eux-mêmes étant donné qu'il ne fait pas l'objet de dispositifs didactiques bien ciblés.

L'enseignement lexical dans ces textes institutionnels est dans son ensemble implicite et ponctuel et s'effectue à la base des pré-requis des élèves et très rarement d'une pratique systématique et guidée. Cet enseignement explicite¹⁰ du vocabulaire est très peu dispensé et porte exceptionnellement sur les mots individuels et les notions traditionnelles liées à l'axe paradigmatique de la langue (*synonymie, antonymie, polysémie*). Il écarte les associations syntagmatiques (*collocations, locutions*) dont l'apprentissage constitue pourtant selon les recherches des lexicologues (Binon et Verlinde, 2004) la clé de voûte de l'apprentissage de la langue dans sa totalité, mais aussi des psycholinguistes (Marot, 2011, Pouliot, 2015, Matsukawa, 2015). Et ce, du fait qu'elles contribuent à la structuration du lexique mental de l'élève et à la réduction de la charge cognitive de sa mémoire de travail (Wray, 2002). Dans les travaux en analyse de discours et en linguistique textuelle (Legallois et Tutin, 2013), les unités phraséologiques contribuent à la cohérence du discours compte tenu de leur aspect préfabriqué et fréquence élevée dans plusieurs types de discours (cf. Notion de *motif* (Longrée et Mellet, 2013) et de *segment répété* (André Salem, 1987)).

Le choix et le degré de difficulté/facilité du lexique dépend majoritairement des textes de lecture et des thématiques assignées aux modules d'apprentissage, et peu suffisamment sur la progression lexicale en soi. La

⁸ L'enseignement explicite consiste dans les trois phases de *modelage*, de *pratique guidée* et de *pratique autonome* formalisées par Rosenshine (1986). Cf. Travaux de Bissonnette et Richard (2001, 2005).

⁹ D'après le CECR (2018), l'*étendue du vocabulaire* consiste dans l'*exactitude* ou la *précision* assurée par les expressions phraséologiques.

¹⁰ À côté des exercices systématiques, le recours aux *ontologies lexicales* (Tremblay, 2009, Polguère et Tremblay, 2014) pourrait aider les concepteurs de programmes et les enseignants à didactiser le lexique, à concevoir des modules de cours bien structurés et adéquats à l'organisation du système lexical.

progression des savoirs disciplinaires est majoritairement envisagée en fonction de leur dimension thématique et des objectifs discursifs et communicationnels escomptés par les élaborateurs des programmes, mais très rarement en fonction de la progression interne du *lexique mental* des élèves¹¹. Des notions lexicales prises pour objets d'enseignement sont reprises dans plusieurs cours avec un nouveau vocabulaire varié et émanant des textes, d'autres en sont écartées ou destinées à un apprentissage implicite (cf. la notion de collocation).

L'approche intégrée du lexique et de la grammaire est également ignorée, vu qu'ils continuent d'être introduits et étudiés isolément et que leur intégration n'est conçue que par rapport aux pratiques discursives (lecture, oral, écriture) et non par rapport à eux-mêmes. Or, selon l'approche lexique-grammaire (Gross, 2011), ces deux disciplines sont en interaction constante et on ne peut mener l'étude de l'une que conjointement avec l'étude de l'autre.

Dans la section ci-après, nous allons voir si les mêmes contenus et principes théoriques et méthodologiques retenus dans les programmes officiels sont considérés dans les manuels scolaires qui s'y rattachent afin de voir si ces manuels accordent également peu de place aux avancées de recherche en didactique du lexique évoquées *supra*.

2.2. Confrontation des contenus des programmes officiels et des manuels scolaires

2.2.1. Les programmes officiels

Selon la préface des programmes officiels du cycle secondaire, l'enseignement du français occupe le statut de première langue étrangère et sert à développer la compétence de lecture chez les élèves, à affiner leurs capacités d'expression à l'oral et à l'écrit et à développer leur autonomie. Les différents savoirs prennent appui sur l'apport des théories de l'apprentissage (l'approche béhavioriste, cognitiviste et socioconstructiviste) et ne se réduisent pas à des contenus disciplinaires, mais intègrent des démarches de pensée nécessaires à leur acquisition dont le décroisement des activités, le recours à la pédagogie active, la prise en compte des pré-requis et besoins des élèves dans le choix des stratégies, l'exploitation de l'erreur, et la mise en œuvre de projets disciplinaires ou interdisciplinaires. D'après ces repères, seul le principe inhérent à l'enseignement grammatical est énoncé explicitement, à l'encontre de celui lié au lexique qui n'est pas évoqué : « l'enseignement de la grammaire [doit favoriser] la pratique de la langue et [...] s'attache, en priorité, à développer et à affiner les capacités d'expression

¹¹ Cf. Segui (2015); Aichison (1994, 2003); Prince (1999) ; Levelt (1989) ; Heather (2003).

des élèves tant à l'oral qu'à l'écrit ». Les pratiques discursives (oral, lecture et écriture) sont introduites comme les seules activités à mener, alors que la grammaire et le lexique ne sont conçus que comme deux auxiliaires pour servir l'apprentissage de celles-ci, ou comme de simples outils linguistiques servant le développement des compétences réceptives et productives dans ces trois volets langagiers majeurs.

D'après ces choix, les contenus grammaticaux et lexicaux sont destinés à être adaptés par l'enseignant aux contenus discursifs et capacités orales, lecturales et scripturales de l'élève visées au terme de chaque cycle d'apprentissage, mais aussi aux contenus thématiques et culturels présumés.

Oral					
1 ^{re} année	2 ^e année	3 ^e année, sciences	4 ^e année, sciences	3 ^e année, lettres	4 ^e année, lettres
Registres de langue	Registres de langue	Registres de langue	Registres de langue	Registres de langue	Registres de langue
∅	Formules d'adresse	∅	∅	Formules d'adresse	Formules d'adresse
Vocabulaire relatif à la communication orale	∅	∅			
Expression de l'opinion et la modalisation	Modalisateurs	Modalisateurs			
Reformulation	Reformulation	Reformulation	Reformulation	∅	∅
Vocabulaire relatif aux thèmes traités	Vocabulaire relatif aux thèmes traités	Vocabulaire relatif aux thèmes traités			

Tableau 7. Contenus lexicaux des programmes officiels pour l'activité d'oral répartis officiels selon les six degrés du cycle secondaire

Lecture					
1 ^{re} année	2 ^e année	3 ^e année, sciences	4 ^e année, sciences	3 ^e année, lettres	4 ^e année, lettres
∅	∅	∅	∅	∅	<i>Maitriser le vocabulaire : s'approprier le vocabulaire d'analyse et celui en rapport avec le thème étudié</i>
∅	∅	∅	∅	Mots abstraits/ concrets	Mots abstraits/

					concrets
∅	∅	∅	∅	Vocabulaire commun/ vocabulaire spécifique	Vocabulaire commun/ vocabulaire spécifique
∅	∅	∅	∅	Champs lexicaux/ champs notionnels	Champs lexicaux/ champs notionnels
∅	∅	∅	∅	Relations sémantiques (synonymie, antonymie, polysémie)	Relations sémantiques (synonymie, antonymie, polysémie)
∅	∅	∅	∅	Vocabulaire de l'affectivité	Vocabulaire de l'affectivité
∅	∅	∅	∅	Registres de langue	Registres de langue
∅	∅	∅	∅	Sens propre/ Sens figuré	Sens propre/ Sens figuré
∅	∅	∅	∅	Figures de style : <i>comparaison, métaphore, périphrase, métonymie, accumulation, gradation, antiphrase</i>	Figures de style : <i>litote, euphémisme, antiphrase hyperbole, gradation, oxymore, antithèse, chiasme</i>

Tableau 8. Contenus lexicaux des programmes officiels pour l'activité de lecture répartis selon les six degrés du cycle secondaire

Ecriture					
1 ^{re} année	2 ^e année	3 ^e année, sciences	4 ^e année, sciences	3 ^e année, lettres	4 ^e année, lettres
Champs lexicaux/ relations lexicales	Champs lexicaux/ relations lexicales	Champs lexicaux/ relations lexicales	Champs lexicaux	Champs lexicaux/ relations lexicales	Champs lexicaux
Vocabulaire des sentiments	∅	Vocabulaire des sentiments	∅	∅	∅
∅	Vocabulaire appréciatif/ dépréciatif	∅	Vocabulaire appréciatif/ dépréciatif	∅	∅
Substitutio n (<i>pronomina le et lexicale</i>)	Substitution (<i>pronominale et lexicale</i>)	Substitution (<i>pronominale et lexicale</i>)	Substitution	Substituts lexicaux et pronominaux	Substitution totale/ partielle
Expression du jugement	Expression du jugement	Expression du jugement	∅	∅	∅
∅	∅	∅	∅	Vocabulaire abstrait/conc ret	Vocabulaire abstrait/con cret
∅	∅	∅	Vocabulaire d'analyse	Vocabulaire d'analyse	Vocabulaire d'analyse
Vocabulaire de	Vocabulaire de	Vocabulaire de	Vocabulaire de	Vocabulaire de	∅

l'explication/ l'argumentation	l'explication/ l'argumentation	l'explication/ l'argumentation	l'explication/ l'argumentation	l'explication/ l'argumentation	
∅	∅	∅	Vocabulaire servant à insérer des exemples, des arguments et des citations	∅	∅
∅	∅	∅	∅	Figures d'analogie/ de substitution	∅
∅	Nominalisation	∅	Nominalisation Caractérisation	Nominalisation Caractérisation	Nominalisation Caractérisation
∅	∅	∅	Vocabulaire lié aux thèmes étudiés	Vocabulaire lié aux thèmes étudiés	∅
∅	Les termes génériques	∅	Les termes génériques	Les termes génériques	Les termes génériques
∅	∅	∅	Vocabulaire et tournures en rapport avec le texte source	Vocabulaire et tournures en rapport avec le texte source	Vocabulaire et tournures en rapport avec le texte source

Tableau 9. Contenus lexicaux des programmes officiels pour l'activité d'écriture répartis selon les six degrés du cycle secondaire

En fouillant les contenus lexicaux de ces programmes officiels relatifs aux trois activités d'oral, de lecture et d'écriture des six degrés scolaires, nous constatons que beaucoup d'entre eux sont repris dans plusieurs activités et modules du même niveau et parfois dans tous les niveaux. Pour l'oral, les mêmes contenus récurrents (*vocabulaire relatif à la communication orale, reformulation, vocabulaire relatif aux thèmes traités et modalisation*) traversent presque tous les niveaux d'enseignement. Pour la lecture, aucun contenu lexical n'est conçu pour les quatre premiers degrés, excepté les deux classes de 3^e et 4^e années de la section lettres auxquelles sont destinés les mêmes contenus (*mots abstraits/mots concrets, vocabulaire commun/vocabulaire spécifique, champs lexicaux et champs notionnels, relations sémantiques (synonymie, antonymie, polysémie), vocabulaire de l'affectivité, registres de langue, sens propre/sens figuré, figures de style*). Pour l'écriture, le choix des contenus introduits est disproportionné : certains sont repris dans tous les degrés (*champs lexicaux, substitution*), d'autres sont

réintroduits pour la majorité des degrés (*vocabulaire de l'explication et de l'argumentation, vocabulaire générique, nominalisation*), d'autres concernent les trois premiers degrés seulement (*l'expression du jugement*), alors que d'autres sont adressés aux trois derniers degrés (*vocabulaire de l'analyse, vocabulaire et tournures en rapport avec le texte source*). Malgré la cohérence globale de cette didactisation et sa conformité avec les deux approches didactiques adoptées par la politique éducative tunisienne pour l'enseignement du français (l'approche communicative et l'approche par les compétences), elle accorde une place peu suffisante au système lexical et à l'acquisition de la compétence lexicale vu que les choix lexicaux sont exclusivement conditionnés par leur option thématique et discursive (capacités communicatives et types de discours à maîtriser par l'élève à l'oral et à l'écrit).

2.2.2. Les manuels scolaires

Les choix lexicaux dans les manuels¹² scolaires destinés aux lycéens semblent dépendre également des objectifs discursifs et choix thématiques inhérents aux activités de lecture et d'écriture pour chaque module.

En comparant le manuel de 1^e année et de 2^e année, nous avons remarqué que malgré la diversité des objectifs discursifs assignés aux cinq modules, la typologie discursive argumentative en constitue la toile de fond. Le lexique dont la présentation est essentiellement basée sur des listes de mots individuels et occasionnellement des expressions phraséologiques (EP), continue d'être également sélectionné en fonction des thèmes étudiés et adapté aux objectifs généraux et aux types de discours visés. Les contenus se focalisent en général sur les mêmes notions traditionnelles assez récurrentes (*synonymie, antonymie, champ lexical, polysémie, paraphrase définitoire*).

Dans le manuel de 3^e année sciences, les questions de lexique portent majoritairement sur le sens de mots et d'expressions associés au thème central (par exemple, le thème du *tourisme*, cf. p. 12). Or, malgré le nombre réduit d'unités lexicales introduites (mots et collocations) et l'absence de la rubrique *vocabulaire* de l'organisation modulaire globale dans ce manuel, le vocabulaire est relativement présent dans la plupart des activités soit sous forme de listes de mots ou d'expressions soit sous forme d'exercices pratiques. On l'associe à un apprentissage incident et implicite vu que malgré

¹² Etant un document prescriptif qui complète les programmes officiels, le manuel scolaire est un outil de travail de classe indispensable à la fois pour le travail de l'enseignant et de l'élève. Ce document est censé traduire en détail les contenus des programmes officiels en y associant des supports, des appareils pédagogiques et exercices variés pour toutes les activités et en fonction des objectifs assignés aux différents modules d'apprentissage. Le but de son usage est de guider la transposition didactique interne dont se charge l'enseignant et de préciser les tâches que les élèves doivent accomplir dans chaque étape de leur cursus scolaire.

la pertinence des exercices (de semi-production respectant la complexité progressive), ceux-ci ne sont ni réguliers ni systématiques.

Dans le manuel de 3^e lettres, le contenu des exercices de la rubrique *Activités lexicales* gravite comme les autres manuels autour du thème développé par chaque module et dans le cadre d'une approche tenant compte du lexique en discours et non du système lexical selon son organisation interne.

Le manuel de 4^e sciences respecte relativement le décloisonnement entre lexique et grammaire et intègre un métalangage grammatical relatif au discours à la rubrique *Les mots pour le dire* consacrée au vocabulaire (cf. *chute du poème/ énoncé/ énonciation*, cf. p. 57 ; *substantif/infinitif*, cf. p. 71). Ce qui est à mettre en exergue dans ce manuel, c'est la présence plus ou moins fréquente des collocations thématiques dans la rubrique *Ressources linguistiques* de l'activité orale dans tous les modules d'apprentissage, bien que les activités de grammaire et exercices de vocabulaire soient essentiellement conçus pour aider l'apprenant à surmonter les difficultés liées à la lecture et à l'écriture.

Quant au programme lexical du manuel de la classe terminale (4^e année lettres), il est assez chargé par rapport à celui destiné aux bacheliers des branches scientifiques. Le vocabulaire bénéficie d'un certain privilège sur les plans qualitatif (contenu et exercices très variés) et quantitatif (nombre d'exercices très élevé¹³). A cet égard, les coauteurs précisent : « dans un cas, il s'agira du vocabulaire thématique et spécifique en rapport avec les textes étudiés et les nombreux extraits-supports fournis dans la fiche *Activités lexicales*, dans l'autre, on s'entraînera au langage technique fondamental, relatif à l'image ». Ajoutons que la découverte des particularités d'usage du fait lexical ciblé s'effectue d'une façon implicite à travers des exercices de complexité progressive et non explicite. Le statut alloué à la phraséologie en général est subalterne par rapport à la place accordée à l'étude des nuances de sens du champ sémantique des mots polysémiques (cf. par exemple, les mots *instruction* et *engagement* appartenant au thème *l'engagement en littérature*, cf. p 82). Le primat est accordé aux mots individuels associés au champ lexical ou thème abordé aux dépens des collocations et des collocatifs avec lesquels ces mots se combinent dans différents contextes.

2.2.3. Confrontation des programmes et des manuels

En confrontant ces deux documents institutionnels, nous constatons un certain écart entre eux au niveau du choix des notions lexicales introduites, leur présentation, leur récurrence et leur progression. Ces contenus sont

¹³ Par exemple, le module n° 1 consacre 11 pages au vocabulaire et uniquement 3 pages à la grammaire.

introduits d'une façon globalisante, anarchique et cumulative dans les programmes officiels mais plus organisée et détaillée dans les manuels. Malgré son efficacité en matière d'apprentissage, la didactisation du lexique dans les deux documents officiels est plus sémantique que formelle vu qu'elle introduit un métalangage lexical très réduit et met uniquement l'accent sur les actes de communications et le lexique en discours. Or, malgré l'intérêt d'amener les élèves à étudier et à utiliser le lexique dans des discours différents à travers des exercices variés, cela nécessite encore qu'un travail explicite et systématique du lexique en classe soit conduit au préalable afin de garantir son appropriation par les élèves, c'est-à-dire, son utilisation efficace par ces derniers en passant d'un contexte de communication à l'autre.

Par ailleurs, la didactisation lexicale dans les manuels semble être fondée sur le sens et les emplois spécifiques des mots et expressions qui surgissent des textes (souvent littéraires) destinés à la lecture, mais aussi des textes pris pour supports d'exercices dans les activités d'écriture ou de grammaire. Dans les programmes officiels, elle est exclusivement conditionnée par les options thématiques et culturelles génériques, les objectifs discursifs et capacités communicatives assignés à chaque partie du discours et degré scolaire. De surcroît, certaines notions lexicales figurent dans l'un et sont absentes de l'autre. Par exemple, les notions de *vocabulaire de sentiments* et de *reformulation* introduites dans le programme officiel de 1^{re} année sont exclues du manuel qui introduit à son tour des notions que ce programme n'a pas prévues comme le *vocabulaire mélioratif/péjoratif*, la *polysémie*. Ce détail illustre l'aspect arbitraire et peu méthodique de la conception des objets lexicaux et la négligence de la révision structurée et distribuée des unités introduites en vue de garantir leur rétention à long terme par les élèves. Par rapport aux programmes officiels où presque la totalité des critères liés aux acquis théoriques de la didactique du lexique sont ignorés, ceux-ci sont relativement considérés dans certains manuels comme le critère de progression pour tous les manuels, d'étendue pour le manuel de 4^e, lettres, de présence des collocations pour le manuel de 2^e année et le manuel de 4^e année, sciences et d'intégration des objets lexicaux à la lecture, et écriture (et non à la grammaire) pour tous les manuels.

En bref, selon la didactisation des contenus lexicaux dans les manuels scolaires les mêmes considérations thématiques et communicatives déjà énoncées dans les programmes officiels sont dans l'ensemble reprises. Les divergences de ces deux référents institutionnels se manifestent au niveau de l'ampleur des contenus lexicaux pris pour supports d'exercices. Les choix lexicaux s'orientent plus vers la communication du sens que vers l'appropriation lexicale. Le choix des contenus lexicaux semble être conçu

d'une façon arbitraire et peu structurée du fait que les exercices portent sur des mots et des expressions qui émanent exclusivement des textes de lecture déjà choisis pour leur option thématique et discursive. Ainsi, le problème majeur qui se pose réellement en Tunisie est lié essentiellement à la diffusion des acquis des recherches menées en didactique du lexique au sein du système scolaire, mais aussi à l'actualisation des curriculums de français laquelle constitue la première préconisation didactique que nous formulons pour la section suivante.

3. Perspectives didactiques

3.1. Préconisations aux concepteurs des programmes et des manuels

L'actualisation des contenus des programmes et des manuels scolaires en tenant compte des résultats des recherches récentes en didactique du lexique et en psycholinguistique est une affaire incontournable. Exploiter aussi efficacement les acquis des recherches menées en lexicologie et en phraséodidactique pourrait soutenir également le développement de la compétence lexicale et combinatoire des apprenants. L'autre intervention consiste dans la mise en œuvre des dispositifs de formation et d'accompagnement de court, moyen et long terme au profit des enseignants sur les acquis de recherche et phénomènes lexicaux considérés. Il est nécessaire aussi d'exploiter les données de la littérature psycholinguistique qui proposent de structurer le vocabulaire enseigné de la même manière dont il semble structuré dans la mémoire des élèves afin de rentabiliser son apprentissage (Tréville et Duquette, 1996). Adapter les méthodes d'approche lexicale aux processus mentaux qu'ils mobilisent (distribution temporelle graduelle des savoirs lexicaux et réemploi lexical) permet d'automatiser l'emploi des mots et des EP dont les collocations et d'en garantir l'utilisation et la réutilisation efficaces. Pour ce faire, les élaborateurs du curriculum de français sont invités à officialiser le recours à la répétition tant dans les programmes officiels que dans les manuels et appareils pédagogiques accompagnant les textes supports des différentes activités.

3.2. Préconisations à l'intention des enseignants

Les enseignants du lycée tunisien sont appelés à augmenter le capital lexical des élèves tant dans le cours de vocabulaire que dans les activités où il est intégré, notamment, l'oral, la lecture et l'écriture. Ils peuvent recourir à la fois aux deux modalités de traduction intralinguale et de traduction interlinguale afin de contourner le problème d'*interférence* ou de *surgénéralisation*. Outre la ritualisation du recours aux dictionnaires variés (de collocation, bilingues, monolingues, etc.), ils peuvent concevoir une approche intégrée du lexique et de la grammaire lors du même cours en

valorisant à la fois les volets syntagmatique et paradigmatique de la langue (Lewis, 1983). Le travail de la mémorisation des unités introduites peut se fonder sur la technique de *catégorisation* lexicale (Goody, 1979) ou sur la manipulation de la *carte mentale* par les élèves eux-mêmes. L'intérêt de la technique de la carte heuristique est également attesté dans les recherches de plusieurs psycholinguistes et didacticiens de lexique¹⁴ pour l'apprentissage de toutes les connaissances sur les mots y compris leur potentiel combinatoire (collocations que ces mots contrôlent). La présence fréquente des collocations ou « *phrasème* » (Mel'cuk, 2007, 2011) dans tous les types de discours et registres de langue et leur ouverture sur la plupart des parties de discours et niveaux de description de la langue, prouvent leur rôle fédérateur dans la maîtrise de la langue orale et écrite. A titre indicatif, au lieu de limiter la sélection lexicale à la thématique et aux actes de parole assignés à chaque module, les enseignants peuvent aussi introduire une bonne masse de *collocations simples* dans l'input lexical à côté de quelques expressions idiomatiques ou métaphoriques. En fait, le *semi-figement* des *collocations simples* admettant la *substitution* et l'*insertion* (Pellen, 2001), ou des *collocations ouvertes* employées avec des verbes productifs (*faire, donner, avoir, être, prendre*) les rend moins difficiles à investir que les expressions idiomatiques qui sont totalement figées (Hausmann, 1989 ; Cruse, 1986), d'autant plus qu'elles constituent une source indéniable d'accroissement lexical. Toutefois, il semble difficile pour les enseignants du lycée tunisien de tenir compte de ces préconisations dans leurs pratiques sans recevoir *a priori* une formation initiale et continuée assez solide sur ces objets et principes théoriques et méthodologiques.

Conclusion

À l'issue de cette étude, nous retenons que malgré l'intérêt discursif, thématique et culturel des notions lexicales considérées dans les programmes et les manuels, leur choix ne vise pas l'apprentissage lexical en soi et ne sert qu'à développer partiellement la compétence lexicale des apprenants. Les dispositifs proposés permettent de promouvoir une compétence globale qui s'avère plus axée sur la communication du sens dans des situations concrètes et diverses que sur l'acquisition réelle et affinée du système linguistique et lexical. Les dispositifs didactiques introduits sont conformes aux objectifs et fonctions assignés à l'enseignement du français (l'utilisation de la langue française pour comprendre et communiquer efficacement des messages en contexte, tant à l'oral qu'à l'écrit). La didactisation lexicale observée dans les dispositifs didactiques et appareils pédagogiques ne tient pas compte des principaux acquis théoriques et

¹⁴ Cf. Bogaards, 1994 ; Nation, 2001 ; Calaque, 2002 ; Cavalla, 2007 ; Paveau, 2006 ; Marot, 2011 ; Lavoie et Hoa, 2013b ; Lascombe, 2013 ; Lavoie, 2015 ; Yong, 2017).

avancées des recherches récentes en didactique du lexique. À leur tour, les syntagmes phraséologiques et collocationnels sont peu valorisés dans les programmes officiels et leur présence dans les manuels scolaires demeure occasionnelle et réduite à leur rôle d'accessoire lexical ou de simple inventaire d'unités lexicales qui dépend étroitement des thèmes étudiés, et ce malgré leur importance cruciale attestée par maintes expériences en sciences du langage pour la communication langagière.

Au-delà de la présence étude, l'observation des pratiques d'enseignement lexical menées par les enseignants tunisiens dans lesquelles le vocabulaire est abordé soit comme une activité à part entière soit quand il est intégré aux activités de lecture, d'écriture et d'oral en tant que composant transversal, s'impose. Une telle observation permettra de voir si la première didactisation des contenus lexicaux observée dans les deux documents officiels influence la deuxième didactisation lexicale qu'effectuent les enseignants dans leurs pratiques quotidiennes. Outre les différents types d'écarts susdits, un autre hiatus perceptible dans le système scolaire tunisien mérite d'être étudié dans le cadre de recherches approfondies. Il s'agit du hiatus qui se creuse entre les nouvelles tendances en matière d'évaluation de la maîtrise de lexique et du réemploi lexical, et les pratiques d'évaluation lexicale effectives adoptées par les enseignants du lycée tunisien dans l'enceinte de la classe.

Bibliographie

- Anctil, D. (2011). *L'erreur lexicale au secondaire. Analyse d'erreurs lexicales d'élèves de 3e secondaire et description du rapport à l'erreur lexicale d'enseignants de français*. Thèse. Université de Montréal.
- Ben Amor, T. (2009). Erreurs interférentielles arabe- français et enseignement du français. *Synergies Tunisie* n° 1, pp. 105-117.
- Ben Khalifa, M-B. (2017). *Extraction automatique des collocations en contexte à partir d'un corpus spécialisé en vue d'une traduction automatique*. Thèse de doctorat. Sous la direction de Bouattour Mohamed. Laboratoire de Langue et de Traitement Automatique de FLSH de l'université de Sfax. Tunisie.
- Binon, J., Verlinde, S. (2004). Les collocations : clef de voûte de l'enseignement et de l'apprentissage du vocabulaire d'une langue étrangère ou seconde. *Romanesque*, 29 (2), 16-24.
- Cavalla, C. et al. (2014). Corpus, base de données, cartes mentales pour l'enseignement. Peter Blumenthal, Iva Novakova, Dirk Siepmann. *Les émotions dans le discours. Emotions in discourse*, Peter Lang, pp.327-341.

- Conseil de l'Europe. (2018). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, enseigner, évaluer* Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs.
- Cuq, J.-P. (dir). (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.
- Ebbinghaus, H. (2010). *La mémoire : recherches de psychologie expérimentale*. L'Harmattan.
- Ftita, A. (2021). Une approche collocationnelle mixte pour développer les compétences scripturales des lycéens tunisiens. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03183836>
- Gonzalez-Rey, Ma I. (2007). *La didactique du français idiomatique* : Fernelmont (Belgique) : E.M.E.Gonzalez-Rey, M^a I. (2019). La phraséodidactique : État des lieux, *Repères DoRiF* n. 18 - Phraséodidactique : de la conscience à la compétence, DoRiF Università, Roma.
- Lascombe, V. (2013). L'utilisation des cartes heuristiques pour l'enseignement des collocations en FLE. *Sciences de l'Homme et Société*.
- Legallois, D., Tutin, A. (2013). Présentation : vers une extension du domaine de la phraséologie. Armand Colin | « *Langages* ». 2013/1 n° 189 | pages 3 à 25.
- Lewis, M. (1993). *The lexical approach: The state of ELT and a way forward*. Hove, England : Language Teaching Publications.
- Mahrassi, D. (2016). Les mots de la Méditerranée dans le dictionnaire. *Les Cahiers du dictionnaire*, n° 8.
- Matsukawa, Y. (2015). *Effet de l'entraînement à l'association lexicale sur la récupération des mots et l'apprentissage du vocabulaire en L2 chez des apprenants japonais débutants*. Thèse Université Laval, Québec, Canada.
- Meara, P. (1980). Vocabulary acquisition: a neglected aspect of language learning. *Language Teaching and Linguistics* : Abstracts, 13(4), 221-246.{1.3}
- Mejri, S. (2008). Constructions à verbes supports, collocations et locutions verbales. Pedro Mogorron Huerta ; Salah Mejri, S. *Las construcciones verbo-nominales libres y fijas. Aproximación contrastiva y traductológica*, Universidad de Alicante, pp.191-202.
- Ministère de L'Éducation. *Programmes de français. Enseignement secondaire*. Direction Générale du Cycle Préparatoire & de l'Enseignement Secondaire. République Tunisienne. Septembre 2008.

- Ministère de L'Éducation. *Manuel de 1^{re} année : Communiquer en français*, 1^{re} année de l'Enseignement Secondaire, Français, CNP, République Tunisienne.
- Ministère de L'Éducation. *Itinéraires*, 3e année de l'Enseignement Secondaire, Sciences, Français, CNP, République Tunisienne.
- Ministère de L'Éducation. *Monde singulier, voix plurielles*, 3e année de l'Enseignement secondaire, Lettres, Français, CNP. République Tunisienne.
- Ministère de L'Education. *Le français en situation*, 2e année de l'Enseignement Secondaire, Français, CNP, République Tunisienne
- Ministère de L'Education. *Au gré des textes*, 4e année de l'Enseignement Secondaire, Sciences, Français, CNP. République Tunisienne.
- Ministère de L'Education. *Monde singulier, voix plurielles*, 3e année de l'Enseignement secondaire, Lettres, Français, CNP. République Tunisienne.
- Ministère de L'Education. *Partage*, 4e année de l'Enseignement Secondaire, Lettres, Français, CNP. République Tunisienne.
- Nonnon, E. (2010). « La notion de progression au cœur des tensions de l'activité d'enseignement », *Repères* [En ligne], 41 | 2010, mis en ligne le 15 juin 2010, consulté le 07 novembre 2021. URL: <http://journals.openedition.org/reperes/276>
- Nation, P. et Waring, R. (1997). Vocabulary size, texte coverage and word lists, in : N. Pellen, R. Phraséologie et phraséographie en espagnol. De la typologie à l'inventaire des ressources. In: *Bulletin Hispanique*, tome 103, n°2, 2001. pp. 607-674. <https://doi.org/10.3406/hispa.2001.5090>
- Perrenoud, P. (1998). La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences in *Revue des sciences de l'éducation* (Montréal), Vol. XXIV, n° 3. pp. 487-514.
- Roux-Baron, I. et Cèbe, S. (2020). « Effets d'un enseignement explicite du vocabulaire sur l'apprentissage et le réemploi », *Repères* [En ligne], 61 | 2020, mis en ligne le 20 octobre 2020, consulté le 06 octobre 2021. « Construire la compétence lexicale : quelles avancées vers le réemploi aujourd'hui ? », Anne Sardier et Marie-Noëlle Roubaud (dir). Doi : <https://doi.org/10.4000/reperes.2682>
- Tréville, M-C. et Duquette, L. (1996). *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*, Paris, Hachette.

AUTEURE

Amel Ftita, docteure en didactique du français et enseignante du français et de la didactique du français depuis 2016 à l'Université de Gafsa de la Tunisie. Inscrite à l'UR-16ES10-ECOTIDI (Éducation, Cognition, TICE et Didactique) de l'ISEFC (Institut Supérieur de l'Éducation et de la Formation Continue) de l'Université Virtuelle de Tunis, elle a soutenu une thèse intitulée « *L'enseignement - apprentissage du vocabulaire au lycée tunisien. Le rôle des combinaisons lexicales dans le développement des compétences scripturales* », dirigée par le professeur Samir Labidi (Académie Militaire de Tunis) et évaluée par les professeurs Claudine Garcia-Debanç (Université Toulouse 2 Jean Jaurès) et Arbi Dhifaoui (Université de Sfax). Elle a publié de nombreux articles sur la didactique du lexique et la phraséo-didactique, en particulier, sur le rôle de la collocation ou la combinatoire lexicale dans la communication langagière (cf. Ftita, 2021a, 2021c, 2021d). Une partie de ses travaux portent sur l'analyse et l'exploitation de l'erreur lexicale dont l'erreur colloctationnelle comme outil de rémediation à l'écrit. (cf. Ftita, 2018, 2019a, 2019b, 2021b). Deux bourses de recherche lui ont été octroyées : la bourse Michel Foucault en 2019 dans le cadre de sa recherche doctorale par Campus France ; l'autre dans le cadre de son master de recherche en 2013 par l'[UR-11ES40 \(Recherche en littérature et en didactique du français\)](#) domiciliée à la Faculté des Lettres, Arts et Humanités de la Manouba. Elle a aussi créé depuis janvier 2021 le réseau AIRDF-Tunisie (Association Internationale pour la Recherche en Didactique du Français, Tunisie) dont le siège est l'ISEFC et autour duquel elle a fédéré nombre de chercheurs didacticiens du français tunisiens en vue de réhabiliter et de promouvoir la recherche en didactique du français.