



ISSN 1724-0700

ISSN en ligne 2260-8087

Une progression possible pour l'enseignement des notions métalexicales de base en français L2

Maria Francesca Bonadonna

Université de Vérone, Italie

mariafrancesca.bonadonna@univr.it

Reçu le 11-06-2018 / Évalué le 15-07-2018 / Accepté le 04-09-2018

Résumé

Cette contribution présente une réflexion à propos de l'enseignement/apprentissage du lexique français L2 dans le cadre de la Lexicologie Explicative et Combinatoire. Reconnaissant l'importance d'apprendre des notions métalexicales de base, nous ébauchons une démarche progressive pour l'enseignement d'un échantillon des notions concernant quelques relations sémantiques. Notre proposition se fonde sur les résultats d'un test soumis à un groupe d'étudiants universitaires italophones, bien que la progression suggérée soit conçue pour être adaptée à des publics de différents niveaux.

Mots-clés : LEC, didactique du lexique, français L2, notion métalexicale

Una possibile progressione per l'insegnamento delle nozioni metalessicali di base in francese L2

Riassunto

Questo contributo presenta una riflessione sull'insegnamento / apprendimento del lessico francese L2 nell'ambito della Lexicologie Explicative et Combinatoire. Riconoscendo l'importanza dell'apprendimento delle nozioni metalessicali di base, viene tracciato un percorso progressivo per l'insegnamento di un campione di nozioni relative ad alcune relazioni semantiche. La nostra proposta si basa sui risultati di un test svolto da un gruppo di studenti universitari italofofoni, sebbene la progressione suggerita intenda adattarsi a un pubblico di diversi livelli.

Parole chiave: LEC, didattica del lessico, francese L2, nozione metalessicale

A possible progression for teaching basic metalexical notions in French L2

Abstract

This paper deals with the teaching / learning of the French L2 lexicon within the framework of the Explicative and Combinatory Lexicology. Recognizing the importance of learning some basic meta-lexical notions, we sketch out a progressive approach for teaching a sample of notions concerning some semantic relations. Our

proposal is based on the results of a test submitted to a group of Italian-speaking students at the academic level, although the progression we suggest is designed to be adapted to audiences of different levels.

Keywords: LEC, vocabulary teaching, French L2, meta-lexical notion

Introduction¹

L'importance du lexique en vue d'objectifs différents, y compris la maîtrise, la didactique ou l'apprentissage d'une langue, n'est plus à démontrer. Il existe actuellement une tradition d'études bien établie dans les domaines de la psychologie, de la psycho-linguistique, des sciences cognitives (par exemple, Miller, 1986 ; Prince, 1999 ; Marquer, 2005) et de la linguistique, notamment en lexicologie et en didactique des langues : ces travaux se sont occupés, entre autres, des pratiques de l'enseignement du vocabulaire en langue maternelle (Picoche, 1993 ; Charmeux, 2010), du développement de la conscience métalinguistique des apprenants, aux niveaux morphologique, syntaxique et méta-sémantique (Scott, Nagy, 2009 : 106-107), ou encore du statut et des mécanismes en jeu lors de l'apprentissage du lexique d'une langue seconde (Cobb, 2014 ; Heather, 2003). C'est surtout à partir des années 2000 que la didactique du lexique est revenue au premier plan, « après avoir subi une éclipse dans les années 1980-2000 » (Grossmann, 2011 : 163).

Dans cet article², nous nous proposons de réfléchir sur la didactique du lexique français L2 chez un public d'étudiants italophones, en nous situant dans le sillage des recherches menées, au niveau théorique et pratique, au sein de la Lexicologie Explicative et Combinatoire³ (Mel'čuk, Polguère, 2007 ; Tremblay, 2009 ; Frassi, Tremblay, 2016). Notre analyse se fonde sur la nécessité d'inclure des notions métalinguistiques de base dans la didactique du lexique selon une approche structurée. Cela implique qu'une formation spécifique autour de ces notions soit mise en place non seulement pour les apprenants, mais aussi pour les enseignants et les futurs enseignants, dans notre cas de français langue seconde.

Plus précisément, nous nous penchons sur la question du lexique français chez un public d'étudiants universitaires italophones de différents niveaux. Dans la première partie de cette contribution, nous présentons un test que nous avons élaboré pour vérifier la connaissance de quelques notions métalexicales de base relevant des liens sémantiques : à ce propos, sont illustrés le document à partir duquel le test a été construit, la structure et les contenus des questions, les données principales sur les participants, l'analyse des réponses. À partir des résultats de notre enquête, nous proposons, dans la deuxième partie, une démarche possible pour la didactique de ces notions : nous esquissons un classement possible des notions métalexicales renvoyant aux relations sémantiques et nous suggérons une piste méthodologique pour leur enseignement selon un parcours progressif.

1. Un test sur la maîtrise de quelques notions métalexicales en français L2

Nous avons élaboré un test en vue de vérifier la compréhension d'un échantillon de notions métalinguistiques (voir ci-dessous) dans le champ sémantique de l'alimentation. Ce test a été créé à partir du document *Une journée rythmée par les repas*⁴, publié sur le site *Manger Bouger* dans le cadre du Programme National Nutrition Santé par le Ministère chargé de la Santé en France⁵. Le niveau linguistique correspond au B1, selon le Cadre européen commun de référence pour les langues⁶.

1.1 Les questions

À partir des contenus du texte sont formulées sept questions portant sur des notions métalinguistiques de base ; la sélection de ces notions s'inspire de celle effectuée par Frassi et Tremblay à propos de l'apprentissage du lexique français à travers la banque de données *Réseau lexical du français* : le *vocabulaire*, la *lexie*, la *définition*, les *relations sémantiques* telles que la *polysémie*, la *synonymie*, l'*antonymie* et l'*hyperonymie* (Frassi, Tremblay, 2016 : 156). Toutes ces notions sont englobées dans notre test, bien que certaines ne soient pas évoquées de manière explicite.

Notre hypothèse de départ est que la connaissance de ces notions n'est pas uniforme et que, si nous distinguons les différents degrés d'une telle connaissance, il est possible de prévoir une progression pour leur enseignement. Les questions sont ainsi articulées en trois parties complémentaires, chacune étant conçue avec un but spécifique : la première vise à vérifier, de manière générale, la connaissance de la notion de liens sémantiques et à observer quels types de liens sémantiques apparaissent de préférence ; la deuxième se concentre sur des notions spécifiques que nous croyons assez connues, alors que la troisième concerne des notions que nous pensons être moins courantes et pour lesquelles nous jugeons opportun de fournir des indications claires. Les consignes indiquent de répondre à la question de la partie A immédiatement après la lecture, puis de passer aux parties B et C tout en suivant l'agencement donné, sans revenir sur les questions précédentes. Le respect de l'ordre prédéfini est essentiel pour ne pas altérer les résultats.

Plus précisément, la partie A prévoit une seule question ouverte destinée à observer la compréhension de la notion de liens sémantiques :

1. *Quels liens sémantiques identifiez-vous dans ce texte ? Pour chacun, fournissez un exemple.*

La partie B se compose, en revanche, de quatre questions sur des notions spécifiques, à savoir l'antonymie, la synonymie, le sens et l'acception, l'hyponymie :

2. Repérez les paires d'antonymes dans le texte et insérez-les dans le tableau suivant.
3. Y a-t-il des synonymes ? Si oui, donnez des exemples.
4. Illustrez le sens du mot *γοût* dans le texte. Est-ce que vous connaissez d'autres acceptions possibles ?
5. Quels sont les hyponymes du mot *ALIMENT* ?

Aucune aide n'est fournie pour ces questions qui renvoient à des notions qui seraient, selon notre hypothèse, assez bien connues.

Quant à la partie C, elle consiste en deux questions sur les notions de collocation et de locution ; pour celles-ci des indications plus détaillées sont offertes aux participants. En effet, compte tenu des descriptions hétérogènes de ces deux notions selon les différentes approches, nous avons voulu fournir une définition, accompagnée d'exemples, au sein de la LEC (Mel'čuk, Polguère, 2007 : 20-22 ; 27) :

6. Une collocation est un semi-phrasème composé d'une base, qui est choisie librement, pour son sens, et d'un collocatif, sélectionné en fonction de la base. (Par exemple, donner un *COUP*, *AIMER* à la folie). À partir de cette définition, identifiez cinq collocations dans le texte.
7. La locution est un syntagme sémantiquement non compositionnel (par exemple, *JETER L'ÉPONGE* = 'renoncer à agir face à une situation problématique'). Donnez des exemples de locutions que vous retrouvez dans le texte.

1.2 Les participants et les critères d'évaluation

Le test a été soumis en mars 2017 à un groupe de 26 étudiants universitaires, de 20 à 27 ans, inscrits au Département de Linguistique et Littérature Stranière de l'Université de Vérone ; tous les participants sont italophones et étudient le français en tant que langue seconde. De surcroît, ils suivent des cours de linguistique à différents niveaux, selon l'année de cours. 17 étudiants, représentant 65.38% des participants, étaient inscrits en Licence, dont 5 en deuxième année et 12 en troisième année ; 9 étudiants, représentant 34.61%, étaient inscrits en Master, ainsi répartis : 7 en première année et 2 en deuxième année. En ce qui concerne le niveau de français, 23.07% des étudiants ont déclaré posséder le niveau B1, 46.15% le B2, 23.07% le C1 et 7.69% le C2. Nous signalons également que le test, dans sa forme définitive, a été proposé après un essai préliminaire, effectué au mois de février par une étudiante en troisième année de Licence, ce qui a permis d'introduire quelques ajustements par rapport à la version initiale. La durée du test était de 1h30 et tous les participants ont pu compléter leur questionnaire.

Nous avons classé les réponses données par les participants en quatre groupes :

- a) réponse correcte ;
- b) réponse partiellement correcte / complète ;
- c) réponse incorrecte ;
- d) aucune réponse.

À propos des réponses partiellement correctes / complètes, le critère d'évaluation a été adapté en fonction de la question : par exemple, pour la question 1, nous avons considéré comme partiellement correctes les réponses qui offrent au maximum quatre types de liens sémantiques avec des exemples pas toujours pertinents, alors que pour la question 4. *Illustrez le sens du mot GÔÛT dans le texte. Est-ce que vous connaissez d'autres acceptions possibles ?* nous avons inclus dans cette catégorie les réponses qui satisfont seulement l'une des deux parties des consignes.

1.3 L'examen des résultats

Nous nous penchons maintenant sur l'examen des réponses obtenues : pour chacune nous fournissons des résultats statistiques et des exemples de réponses. En ce qui concerne la première question ouverte sur le repérage des liens sémantiques, seulement 2 participants ont répondu de manière correcte, en mentionnant, entre autres, les relations de synonymie (comme *jour/journée*), d'hyponymie / hyponymie (par exemple, *produit laitier/lait*) et d'antonymie (ex. *crus/cuits, rapidement/tranquillement*). 10 participants ont fourni des réponses partiellement correctes et/ou complètes, et 6 des réponses incorrectes. Dans 8 tests, tant du niveau Licence que du niveau Master, aucune réponse n'est donnée, ce qui fait présumer que la notion de lien sémantique est complètement inconnue. Lorsque la notion est connue, ce sont principalement des relations de type paradigmatic qui sont évoquées, alors que les relations syntagmatiques n'apparaissent que dans quatre tests.

À propos de la partie B, les résultats varient de manière considérable d'une question à l'autre. À la question 2 portant sur l'antonymie, *Repérez les paires d'antonymes dans le texte et insérez-les dans le tableau suivant*, la plupart des étudiants ont répondu de manière correcte (61.53%) ou partiellement correcte (15.38%), en mentionnant, entre autres, *nuît/journée, cru/cuit*. Il n'y a aucune réponse incorrecte et les réponses vides sont 8 (30.79%), dont 6 apportées par des étudiants de niveau Licence. Cet écart considérable entre les réponses complètement ou partiellement correctes, d'une part, et les réponses vides, de l'autre, pourrait suggérer que la notion est soit plus ou moins maîtrisée, soit complètement inconnue.

La synonymie est sans nul doute la notion la plus connue : toutes les réponses à la question *Y a-t-il des synonymes ? Si oui, donnez des exemples* sont correctes (61.53%) ou partiellement correctes/complètes (34.61%). Dans ce cas, tous les exemples fournis ne sont pas pertinents, comme *gagner/garder, favorisant/plutôt que*. Un seul participant n'a pas répondu à cette question.

La quatrième question *Illustrez le sens du mot goût dans le texte. Est-ce que vous connaissez d'autres acceptions possibles ?* se compose en réalité de deux parties : la première est centrée sur la paraphrase de *goût* dans le texte, la seconde sur la connaissance d'autres acceptions du vocable⁸, à savoir sur sa nature polysémique, bien que les deux notions de vocable et de polysémie ne soient pas évoquées de manière explicite. 15 réponses, à savoir 57.69%, sont correctes : dans la première partie sont données des paraphrases synonymiques telles que *saveur* et dans la seconde sont rappelées, par exemple, les acceptions *ce qu'on aime, intérêt, préférence d'une personne, plaisir*. En ce qui concerne les réponses partiellement correctes / complètes, qui représentent 34.61% des résultats, les participants ont fourni des réponses adéquates uniquement à la première partie de la question, mais ils n'ont pas présenté les autres acceptions possibles de *goût*, ce qui pourrait s'expliquer soit par l'incapacité de déceler d'autres sens, soit par l'incompréhension d'*acception* dans la consigne. Aucune réponse n'est incorrecte, alors que les réponses vides sont 2.

Quant à la question 5. *Quels sont les hyponymes du mot ALIMENT ?*, 16 participants ont formulé une réponse correcte, comme *beurre, fromage, fruits, légumes, moutarde, pain, thon*, etc. ; 6 n'ont donné aucune réponse, 4 ont fourni des exemples non pertinents, par exemple les verbes *consommer* et *manger*, alors qu'il n'y a pas de réponse partiellement correcte / complète. Ces résultats laissent supposer que la notion d'hyponymie est soit bien connue, soit obscure ; le fait que les réponses incorrectes et vides ne soient offertes que par des étudiants de Licence suggère également que cette notion n'est pas complètement acquise en Licence, mais qu'elle le devient lorsque l'on passe au niveau Master.

À propos de la question 6. *Une collocation est un semi-phrasème composé d'une base, qui est choisie librement, pour son sens, et d'un collocatif, sélectionné en fonction de la base. (Par exemple, donner un COUP, AIMER à la folie). À partir de cette définition, identifiez cinq collocations dans le texte*, 4 réponses sont correctes : entre autres, sont mentionnées les collocations *adepte inconditionnel, atteindre l'objectif, consommer une boisson* ; nous avons considéré comme partiellement correctes ou complètes les réponses apportant au moins deux exemples pertinents, soit 34.61% des tests. Le même pourcentage se retrouve pour les réponses incorrectes (par exemple, *c'est-à-dire*) alors que dans deux cas aucune réponse n'est fournie.

La question 7. *La locution est un syntagme sémantiquement non compositionnel (par exemple, JETER L'ÉPONGE = 'renoncer à agir face à une situation problématique')*. *Donnez des exemples de locutions que vous retrouvez dans le texte* a obtenu 3 réponses correctes, mentionnant *le tour est joué, faire bon ménage* ; nous avons inclus parmi les réponses partiellement correctes / complètes celles qui ont fourni un seul exemple correct, correspondant à 15.38% des résultats. Cependant, la majorité des résultats, 57.69%, présentent des réponses incorrectes, dans lesquelles sont fournies principalement des collocations, comme *importance capitale, préparer le repas*, ou des syntagmes libres, par exemple *préparer la veille*. 4 participants n'ont pas répondu à la question.

Les données portant sur la partie C montrent que, malgré l'explication des notions de collocation et de locution dans les consignes, par le biais d'une brève définition et d'exemples, les étudiants se sont heurtés à de nombreuses difficultés dues à une connaissance vague des notions et à une certaine confusion entre les deux.

2. Une proposition de démarche progressive

2.1 Une connaissance fluctuante des notions métalexicales

Quelques considérations s'imposent sur l'ensemble des résultats. En premier lieu, ce test a confirmé que toutes les notions de notre échantillon ne sont pas connues de manière homogène, ce qui justifie la nécessité d'un travail systématique de la part des enseignants et des apprenants. De surcroît, nous croyons que, lorsque les étudiants présentent des lacunes, celles-ci ne découlent pas du fait que le test concerne le français langue seconde, mais plutôt d'une connaissance fluctuante de ces notions en langue maternelle. Cela nous est suggéré par plusieurs éléments : d'abord, le niveau B1 du texte et le vocabulaire employé sont à la portée des participants, possédant un niveau de français égal ou supérieur au B1 ; ensuite, tous les participants ont remis leur épreuve avant ou à la fin du test, ce qui laisse entendre que la durée prévue a été largement suffisante ; il faut rappeler également que l'italien dispose d'équivalents transparents et facilement compréhensibles des notions abordées (par exemple, *antonimo* pour *antonyme*, *locuzione* pour *locution*, *polisemia* pour *polysémie*, *sinonimia* pour *synonymie*). Sans approfondir ici cet aspect, rappelons, enfin, que des études ont montré des carences en matière de compétences métalinguistiques, y compris les compétences métalexicales, en italien L1, chez un public académique de Master en Lettres (Lavinio 2011).

Relativement à notre test, la première question témoigne d'une connaissance vague, voire de la méconnaissance, de la notion de lien sémantique : dans deux cas

seulement, les participants ont répondu de manière satisfaisante avec des exemples pertinents, les autres fournissant pour la plupart des réponses incomplètes ou des exemples inexacts. Lorsque des liens sémantiques sont mentionnés, il s'agit principalement des liens paradigmatiques de la synonymie et de l'hyponymie/hyponymie. Quant aux questions de la partie B, dans lesquelles sont précisées quelques-unes de ces relations paradigmatiques, il ressort que la notion métalexicalement la plus connue est la synonymie, pour laquelle presque tous les participants ont donné des réponses correctes et des exemples adéquats. Ces résultats confirment le statut de la synonymie comme « un des plus puissants principes organisateurs du lexique mental » (Prince 1999 : 4), que les étudiants possèdent aisément.

La question sur la polysémie mériterait d'autres approfondissements : d'abord, car le terme polysémie n'a pas été formulé ouvertement ; ensuite, parce que, si la notion de sens résulte bien connue, il resterait à vérifier si les résultats moins satisfaisants portant sur la partie de l'acception dépendent du contenu de la question ou de la notion métalinguistique elle-même. À propos de l'antonymie, nous constatons un écart évident entre les réponses correctes et les réponses vides : il s'ensuit que les participants soit comprennent aisément cette notion, soit l'ignorent. Cependant, si nous admettons que l'antonymie représente l'une des premières associations que les locuteurs opèrent au sein du lexique mental (Marquer 2005), nous avançons l'hypothèse selon laquelle l'absence de réponses ne dépendrait pas de l'absence de la notion au niveau conceptuel, mais de la méconnaissance du métalangage. Quant à la notion d'hyponymie, les tests suggèrent qu'elle ne pose aucun problème aux étudiants de Master, alors qu'au niveau Licence les résultats sont plus hétérogènes, certaines réponses étant imprécises ou incomplètes. Dans la troisième partie, nous relevons des inexactitudes et une certaine confusion entre les notions de collocation et de locution, malgré la définition et les exemples indiqués dans les deux questions ; dans de nombreux cas, les mêmes exemples sont proposés pour les deux notions, dans d'autres les deux phénomènes sont inversés : des cas de collocation sont fournis dans la question relevant de la locution et, vice versa, des locutions sont mentionnées en tant que collocations. La complexité majeure de certaines notions vient du fait que leur connaissance présuppose la connaissance d'autres notions ; à propos de la collocation, Tremblay et Polguère affirment que « si l'on veut faire l'étude de la notion de collocation, d'ailleurs au carrefour de la sémantique et de la syntaxe, on doit donc d'abord maîtriser les notions qui la définissent et la caractérisent : *unité lexicale*, *syntagme*, *locuteur*, *sens*, *combinatoire restreinte*, *base* [d'une collocation] et *collocatif* » (Tremblay, Polguère, 2014 : 1184). À cela s'ajoutent, dans le cas de l'apprentissage d'une langue seconde, les difficultés liées aux changements touchant les propriétés de combinatoires lors du passage de la langue maternelle à la langue seconde.

Le niveau des participants peut également influencer les réponses du test. Quant à l'hyponymie et à l'antonymie, les erreurs et les imprécisions sont étroitement liées au niveau des étudiants : relativement à l'antonymie, 75% des réponses vides intéressent les étudiants de niveau Licence, et, relativement à l'hyponymie, 100% des réponses incorrectes et vides sont fournies par des étudiants du même niveau. Cependant, d'autres erreurs semblent être indépendantes du niveau : c'est le cas des questions concernant les notions de lien sémantique, de collocation et de locution.

2.2 Une démarche progressive en classe de FLE

À l'issue de ces résultats, nous essayons de proposer un premier classement des notions métalexicales de base sur lesquelles nous nous sommes penchée, ainsi qu'une démarche progressive pour leur enseignement en classe de FLE. Nous laissons de côté uniquement la notion d'acception pour laquelle, comme nous l'avons observé plus haut, les résultats ne sont pas transparents. Trois catégories de notions métalexicales peuvent être identifiées :

1. les notions qui sont bien maîtrisées tant sur le plan conceptuel que sur le plan terminologique : il s'agit, dans notre échantillon, des notions de synonymie et de sens. Les réponses aux questions portant sur celles-ci sont correctes et complètes dans la majorité des cas et à n'importe quel niveau ;
2. les notions qui sont simples au niveau conceptuel, mais problématiques par rapport au métalangage, comme l'antonymie et l'hyponymie ; par conséquent, les obstacles majeurs ne sont pas de nature conceptuelle, mais peuvent s'expliquer par des lacunes métalinguistiques. Ces notions sont bien ou mal connues selon le public envisagé : une fois le métalangage acquis - c'est le cas des étudiants qui ont reçu une formation plus avancée en Master - les erreurs diminuent sensiblement, voire disparaissent ;
3. les notions mal connues et aux contours flous tant du point de vue conceptuel que terminologique ; dans notre échantillon, il s'agit des notions de lien sémantique, de collocation et de locution, pour lesquelles les imprécisions et les fautes se retrouvent à tous les niveaux. Leur complexité peut dépendre du fait que leur compréhension exige la compréhension d'autres connaissances préalables ainsi que des difficultés relevant de la combinatoire lorsque l'on passe de la L1 à la L2.

En admettant cette tripartition, nous illustrons une démarche possible pour l'enseignement des notions métalexicales de base dont il a été question dans notre test. Tremblay et Polguère soulignent la nécessité de systématiser les notions pour

l'enseignement du vocabulaire français langue maternelle au primaire, en ayant recours aux fondements théoriques solides de la LEC : « Or, l'ensemble de ces notions de base est peut-être encore mal organisé et gagnerait à être systématisé davantage afin d'assurer une progression cohérente et systématique des notions aux fins d'une meilleure compréhension du système lexical par les enseignants et les élèves, et d'un meilleur enseignement/apprentissage du lexique » (Tremblay, Polguère, 2014 : 1175). La progression qu'ils tracent, à partir de la création préliminaire d'une ontologie des savoirs linguistiques (Tremblay, 2009), consiste en 5 séances de cours selon un ordre rigoureux ; pour chaque séance sont détaillées les notions : par exemple, dans la séance 1 sont incluses, entre autres, les notions de *lexique*, d'*unité lexicale*, de *locution*, de *vocable* ; la séance 2 prévoit de travailler sur la *synonymie*, l'*antonymie*, l'*actant sémantique*, etc., jusqu'à arriver à la dernière séance 5 autour du *dictionnaire* (Tremblay, Polguère, 2014 : 1184).

Le parcours que nous suggérons ici est destiné à l'enseignement et à l'apprentissage du lexique L2 et se veut plutôt de nature méthodologique, notre intention étant de proposer des étapes qui puissent être adaptées en fonction d'objectifs et de destinataires différents. Il peut être articulé en trois phases enchaînées de la manière suivante :

1. la première consiste en la systématisation des notions qui résultent déjà assez connues et qui ne sont problématiques ni au niveau conceptuel ni au niveau terminologique ; cette étape peut inclure une reprise des notions du point de vue théorique et, surtout, des activités pratiques. Le fait de commencer par des notions facilement accessibles permet non seulement de renforcer les connaissances préalables, mais aussi de construire un modèle qui puisse servir de référence par rapport aux notions des étapes successives ;
2. la deuxième phase est centrée sur l'acquisition ou la révision des notions qui, bien que transparentes au niveau conceptuel, posent des problèmes terminologiques. Pour ces notions, tant les élucidations théoriques que les activités pratiques devraient ainsi mettre l'accent sur la systématisation du métalangage ;
3. dans la troisième phase sont explorées de manière structurée les notions inconnues ou mal connues, qui exigent un travail approfondi tant au niveau conceptuel que terminologique. Les activités effectuées dans les étapes précédentes devraient rendre cette partie plus abordable, les apprenants ayant entre-temps acquis les notions plus simples, dont la connaissance est requise pour les notions plus complexes, et une précision majeure concernant l'emploi du métalangage.

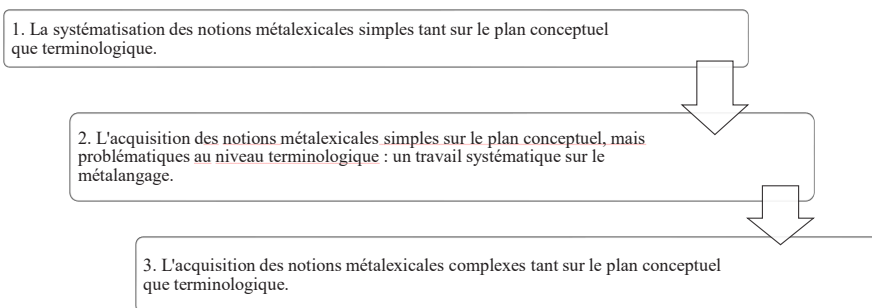


Fig. 1 : Un parcours progressif pour l'acquisition des notions métalexicales de base

À titre d'exemple, nous esquissons, même si de manière très générale, deux parcours différents ayant comme destinataires idéaux les participants au test des niveaux Licence et Master. En ce qui concerne les étudiants de Licence, la première phase peut porter sur la systématisation des notions connues telles que la synonymie et le sens, la deuxième sur l'acquisition du métalangage concernant les relations de type antonymie et hyperonymie / hyponymie, alors que dans la troisième on peut prévoir une introduction aux notions de collocation et de locution. En passant au niveau Master, les notions de synonymie et de sens étant désormais acquises, il serait possible d'envisager la reprise des notions d'antonymie et d'hyperonymie, pour passer ensuite à l'approfondissement et à la systématisation des notions de collocation et de locution.

Conclusion

Notre analyse a montré que la connaissance des notions métalexicales de base chez des étudiants italophones de français L2 est assez hétérogène : si certaines notions sont bien connues, d'autres demeurent plus nébuleuses, à plus forte raison si nous considérons que notre test a été soumis à un public privilégié, à savoir avec une formation en linguistique, bien qu'à différents niveaux. Les imprécisions et les hésitations que nous avons constatées peuvent se manifester à plusieurs degrés, qui vont des exemples non pertinents aux réponses laissées vides, et concerner le plan conceptuel, le plan terminologique ou les deux simultanément ; parfois, elles sont subordonnées au niveau de formation, parfois elles en sont indépendantes. Ces résultats confirment qu'il est pertinent d'articuler l'enseignement de ces notions graduellement : nous avons esquissé un parcours possible à partir des notions les plus simples jusqu'aux plus complexes, en passant par les notions dont les difficultés sont de nature strictement métalinguistique. Cette progression ne se veut pas absolue, mais se prête à être adaptée en fonction du public ciblé.

Des problématiques restent ouvertes. En premier lieu, il serait utile de soumettre ce test à au moins trois autres groupes de participants : a) des participants non académiques, principalement des apprenants des niveaux collège et lycée ; b) des participants académiques qui n'ont pas de formation en linguistique ; c) des participants, académiques et non académiques, qui étudient le français en tant que langue seconde, mais qui ne sont pas italophones, l'accès au lexique L2 pouvant également varier selon la langue maternelle. Cela nous permettrait de vérifier la validité de nos résultats chez des publics autres que le nôtre ou, le cas échéant, d'ajuster nos hypothèses en fonction de l'âge, de la formation et de la langue maternelle. En outre, il serait sans doute utile de demander la collaboration des enseignants d'italien L1 pour introduire et/ou renforcer ces notions en langue maternelle de l'école primaire au lycée. Enfin, des outils pratiques, destinés aux enseignants et aux apprenants, devraient être élaborés pour tester en classe de FLE la progression ici ébauchée.

Annexe

Une journée rythmée par les repas?

Du petit déjeuner au dîner, tous les repas sont importants pour garder de l'énergie au cours de votre journée, parfois chargée. Retrouvez nos conseils pour concilier bonne alimentation et vie active.

Le petit déjeuner - Pour bien démarrer votre journée

Les repas rythment votre journée. Le petit déjeuner revêt une importance capitale dans votre alimentation. En effet, après une bonne nuit de sommeil, votre corps a besoin d'énergie pour entamer une longue journée.

Pour votre petit déjeuner, pensez à prendre le temps de vous nourrir avec les aliments suivants :

1 produit céréalier tel que du pain complet ou aux céréales, des céréales pas trop sucrées.

1 produit laitier tel qu'un verre de lait, un yaourt ou du fromage blanc.

1 fruit ou un jus de fruit 100% pur jus.

1 boisson pas trop sucrée (café, thé, eau).

Le déjeuner - Prendre le temps de manger

Un sandwich rapidement avalé au bureau, pas le temps de déjeuner tranquillement car vous avez une course à faire ou vos enfants à amener à l'école, etc. Les raisons de ne pas prendre le temps de bien déjeuner ne manquent pas dans votre vie quotidienne ?

Pour gagner du temps pendant votre pause déjeuner, pensez à préparer votre repas la veille en même temps que vous cuisinez votre dîner. Il suffit d'adapter les quantités, de placer la portion supplémentaire dans un récipient hermétique que vous rangerez au réfrigérateur pour la nuit, et le tour est joué !

Le temps qu'on prend pour manger a aussi son importance. Notre cerveau a en effet besoin de temps pour recevoir des signaux de l'estomac qui l'informent que l'on est en train de manger. On dit qu'il lui faut environ 20 minutes pour nous faire ressentir que nous avons suffisamment mangé.

Vous êtes un adepte inconditionnel du « menu sandwich » ?

Si tel est le cas, jouez sur la variété en favorisant :

- Le pain complet ou aux céréales, plutôt que les pains blancs ou viennois.
- Le jambon, le poulet, le bœuf, le thon, le saumon, les œufs, le fromage, etc. N'oubliez pas également que charcuterie et beurre ne font pas bon ménage sur le plan nutritionnel et que le jambon cuit ou le bacon, sont bien moins gras que le saucisson ou le pâté.
- Les crudités : salade verte, tomates, concombre, etc. C'est-à-dire toutes formes de légumes crus ou même cuits qui contribueront à atteindre l'objectif nutritionnel d'au moins 5 fruits et légumes par jour. De même, avec les sandwiches grecs, turcs ou libanais, à la viande, favorisez l'accompagnement de salade plutôt que les frites.
- Les cornichons ou la moutarde plutôt que la mayonnaise, le beurre ou les sauces grasses pour donner du goût.

Évitez de consommer une boisson alcoolisée ou un soda comme boisson d'accompagnement et buvez de préférence de l'eau ou un jus de fruits «100 % pur jus». Et pour le dessert, optez pour un fruit ou une compote plutôt que pour une pâtisserie ou une viennoiserie. Au besoin, apportez-les de chez vous.

Bibliographie

- Aitchison, J. 2012. *Words in the Mind. An Introduction to the Mental Lexicon*. Oxford, Chichester : Wiley-Blackwell, Malden.
- Calaque, E., David, J. 2004. *Didactique du lexique : Contextes, démarches, supports*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Charmeux, E. 2014. *Enseigner le vocabulaire autrement*. Lyon : Chronique sociale.
- Cobb, T. 2014. A resource wish-list for data-driven learning in French. In: *French through Corpora: Ecological and Data-Driven Perspectives in French Language Studies*. Newcastle, UK: Cambridge Scholars.
- Frassi, P., Tremblay, O. 2016. Il Réseau Lexical du Français: una banca dati per l'apprendimento del lessico francese. In : *Linguaggio e apprendimento linguistico. Metodi e strumenti tecnologici*. Milan: Studi AltLA 4.
- Grossmann, F. 2011. « Didactique du lexique : état des lieux et nouvelles orientations ». *Pratiques*, n°149-150, p. 163-183.
- Heather, H. 2003. « L'accès au lexique mental dans une langue étrangère : le cas des francophones apprenant l'anglais ». *Corela* n°1-2. [En ligne] : <http://corela.revues.org/676> [Consulté le 19 décembre 2016].
- Lavinio, C. 2011. «(In)competenze metalinguistiche di base in laureati in Lettere». In: *Italiano LinguaDue*, n°2, p. 258-291.
- Marquer, P. 2005. *L'organisation du lexique mental. Des « contraires » aux expressions idiomatiques*. Paris : L'Harmattan.
- Mel'čuk, I., Polguère, A. 2007. *Le Lexique Actif du Français*. Louvain-la-Neuve : Duculot.
- Picoche, J. 1993. *Didactique du vocabulaire français*. Paris : Nathan.
- Polguère, A. 2016. *Lexicologie et sémantique lexicale. Notions fondamentales*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Prince, P. 1999. « L'apprentissage lexical en deuxième langue : des réseaux évolutifs ». *ASP*, n° 23-26. [En ligne]: <http://journals.openedition.org/asp/2596> [Consulté le 26 mai 2018].
- Scott, J., Nagy, W. 2009. Developing word consciousness. In: *Essential readings on vocabulary instruction*. Newark, DE : International Reading Association.
- Tremblay, O. 2009. *Une ontologie des savoirs lexicologiques pour l'élaboration d'un module de cours en didactique du lexique*. Thèse de doctorat non publiée. Département de didactique de la Faculté des sciences de l'éducation. Université de Montréal.

Tremblay, O., Polguère, A. 2014. Une ontologie linguistique au service de la didactique du lexique. In : *4e Congrès Mondial de Linguistique Française*. Berlin : EDP Sciences, p.1173-1188, <10.1051/shsconf/20140801383>. <hal-01026114v2>. [Consulté le 26 mai 2018].

Notes

1. Je tiens à remercier Paolo Frassi pour tous ses conseils et suggestions. Je remercie également les relecteurs anonymes pour leurs remarques.
2. Cette étude s'insère dans un projet de recherche post-doctoral sur la didactique du lexique français mené à l'Université de Vérone, pendant l'année académique 2016/2017.
3. Dorénavant LEC.
4. Voir l'Annexe.
5. *Manger Bouger*, mangerbouger.fr [consulté le 10 mai 2018].
6. Conseil de l'Europe, *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, <https://rm.coe.int/16802fc3a8> [Consulté le 10 mai 2018].
7. Bien qu'au détriment de la rigueur terminologique (voir Polguère 2016 : 47), nous avons préféré employer, dans les questions, *mot* au lieu de *lexie* ou *unité lexicale* pour éviter de provoquer de la confusion dans les consignes.
8. Le vocable est entendu ici comme un regroupement de lexies qui sont associées au même signifiant et qui présentent un lien sémantique évident (Polguère, 2016 : 70).
9. Extraits du site : <http://www.mangerbouger.fr/Manger-Mieux/Manger-mieux-a-tout-age/Adultes/Une-journee-rythmee-par-les-repas> [Consulté le 10 mai 2018].