



ISSN 2268-493X

ISSN en ligne 2268-4948

Le vocabulaire s'apprend, le lexique s'acquiert

Claude Germain

Université du Québec à Montréal, Canada
Université Normale de Chine du Sud, Chine
germain.claude@uqam.ca

Reçu le 05-12 -2016 / Évalué le 09 -12- 2016 / Accepté le 15 -12- 2016

Résumé

L'auteur rapporte d'abord l'essentiel des conceptions de Galisson concernant l'apprentissage et l'enseignement du sens des mots, en particulier son concept de *pragmatique lexiculturelle*. Il procède alors à une mise à jour de la question à la lumière des développements récents dans les neurosciences, notamment la *théorie neurolinguistique* de Paradis, puis de la *grammaire de construction* (en linguistique cognitive) dans laquelle il est question de la « syntaxe du mot », dans la perspective d'un « continuum lexique-grammaire ». Enfin, à partir des points de convergence des concepts examinés, il se penche sur l'enseignement du vocabulaire (le « sens de base »), de la valeur d'usage (la « lexiculture ») et de la valeur d'emploi des mots (le « sens situationnel »), en soulignant l'importance de non seulement faire *apprendre* (explicitement) le vocabulaire mais de faire *acquérir* (implicitement) le lexique lié à la culture d'une langue.

Mots-clés : apprentissage-acquisition, lexiculture, valeur d'usage, valeur d'emploi, enseignement

O vocabulário aprende-se, o léxico adquire-se

Resumo

O autor começa por apresentar o essencial das concepções de Galisson sobre a aprendizagem e o ensino do sentido das palavras, centrando-se, particularmente, no conceito de *pragmática lexicultural*. Procede, em seguida, a uma atualização deste assunto, abordando-o na perspetiva de desenvolvimentos recentes em neurociências, nomeadamente na *teoria neurolinguística* de Paradis. Convoca, também, a *gramática de construção* (em linguística cognitiva), corrente que aborda a questão da « sintaxe da palavra » como « um *continuum* léxico-gramática ». Finalmente, a partir do levantamento de pontos de convergência nos conceitos examinados, o autor centra-se no ensino de vocabulário (« sentido de base »), no valor em uso («lexicultura ») e no valor do emprego das palavras (« sentido situacional »), salientando a importância de não só fazer aprender (explicitamente) o vocabulário, mas de adquirir (implicitamente) o léxico relacionados com a cultura de uma língua.

Palavras-chave : aprendizagem- aquisição, lexicultura, valor de uso, valor de emprego, ensino

Vocabulary can be learned, lexicon can be acquired

Abstract

The author describes the main views of Galisson on learning and teaching of meaning, particularly his concept of *lexiculture*. Then, he attempts to update the issue by making reference to the most recent developments of neuroscience, mainly the *neurolinguistic theory* of Paradis, and the “grammar of construction” (in cognitive linguistics) in which has been developed the concept of “*syntax of the word*”, in the perspective of the “lexico-grammatical continuum”. Finally, based on similarities of the concepts presented, he examines the issue of the teaching of vocabulary (“basic meaning”), of usage (“lexiculture”) and of use of words (“situational meaning”), mentioning the importance of not only *learning* (explicitly) vocabulary but also *acquiring* (implicitly) lexicon with its close links to culture.

Keywords : learning-acquisition, lexiculture, usage, use, teaching

La première partie du présent article sera consacrée au rappel de l’essentiel de la conception de Robert Galisson (RG) concernant en particulier son concept de *pragmatique lexiculturelle*. Puis, en vue de procéder à une mise à jour de la question, seront exposées quelques distinctions fondamentales tirées des neurosciences, notamment la *théorie neurolinguistique* du bilinguisme de Paradis, ce qui permettra de mettre en évidence la distinction entre le « vocabulaire » (explicite, conscient) et le « lexique » (implicite, non conscient) d’une langue. Les propriétés grammaticales du lexique, chez Paradis, seront alors rapprochées de la syntaxe du mot de la récente *grammaire de construction* d’un courant de la linguistique cognitive, qui insiste sur le continuum lexique-grammaire plutôt que sur leur distinction. Enfin, à partir de certains points de convergence entre quelques concepts (chez RG et Paradis, ainsi que dans la « grammaire de construction »), seront esquissées des retombées concernant l’enseignement du vocabulaire, de la valeur d’usage et de la valeur d’emploi des mots.

1. Galisson : la *pragmatique lexiculturelle*

Comme chacun sait, tout au long de sa carrière, RG a consacré une bonne partie de ses réflexions à l’importante question de l’apprentissage/enseignement du sens des mots¹. Ayant très tôt constaté le manque de rigueur de ce type d’enseignement en français langue étrangère, dès les années soixante-dix il cherche d’abord une solution de rechange en recourant à l’analyse sémique qui a cours à l’époque (1970)². Puis, il propose l’établissement de tables de concordance des mots, dans le cadre de sa *lexicométhodologie* (1979, 1983). Enfin, c’est en s’intéressant à la question de l’enseignement de la culture qu’il est amené à élargir de nouveau sa

perspective en recourant cette fois au concept de *lexiculture* auquel il convient alors de s'attarder (1988, 1991) afin de pouvoir aborder plus spécifiquement, par la suite, la question de son enseignement/apprentissage.

RG fait la distinction entre le lexique *fonctionnel* et le lexique *culturel*. Le premier réfère à la dimension sémantique d'un mot, à sa définition, c'est-à-dire à la relation avec son référent, dans le cadre de la communication courante. C'est ce qu'il appelle le *contenu ordinaire* : la définition d'un mot dans un dictionnaire de langue (1999 : 478). Quant au lexique culturel, il s'agit de la valeur d'usage d'un mot, la culture dans et par le lexique, dont les dictionnaires ne rendent habituellement pas compte (1995a : 5-6). C'est la valeur désignée par CCP : la *charge culturelle partagée*. Par exemple, la table de concordance du verbe *inspirer* se présente comme une mise en colonne du mot, associé au contexte qui précède et au contexte qui suit, comme dans : *Mais, quelle confiance pourrait-il / inspirer / à l'homme qui réfléchit ?*, ou comme dans : *Les sentiments qu'il / inspirait / à une jeune fille de vingt ans*. En classant les contextes linguistiques, on peut alors établir un concordancier qui peut prendre la forme suivante : Verbe transitif + préposition + [déterminant + mot sémantique]. Et avec la mise à jour des distributions (le cooccurrencier), l'apprenant peut alors constituer son auto-dictionnaire personnalisé (1983 : 70).

Il s'agit donc, selon RG, d'accéder à la culture par les mots eux-mêmes en vertu du lien étroit qui unit un mot à sa culture, parallèlement à l'usage de l'époque suivant lequel on aborde plutôt la culture de l'extérieur, en quelque sorte, par le biais d'un métadiscours de nature anthropologique, ethnologique ou sociologique, les deux approches n'étant cependant pas incompatibles. En abordant la culture par les mots de l'intérieur, pour ainsi dire, RG (qui recourt d'ailleurs à l'image du cheval de Troie), s'attaque pour ainsi dire à *l'implicite culturel, le non (explicitement) dit* (1995a : 5). Il définit alors la lexiculture comme *la culture mobilisée et actualisée dans et par les mots de tous les discours dont le but n'est pas l'étude de la culture pour elle-même* (1995a : 6 - souligné dans le texte). Comme il s'agit de se référer à la valeur d'usage d'un mot, RG recourt à l'expression *pragmatique lexiculturelle*, considérée comme une branche de la didactologie des langues-cultures (1999 : 477).

Afin de mieux mettre en perspective cette vision du lexique chez RG, même si celui-ci, avec le temps, a grandement pris ses distances vis-à-vis de la linguistique sous prétexte que, par son *applicatinnisme*, elle a freiné le développement de l'autonomie de la didactologie des langues-cultures (1995b; 1997), il m'a quand même semblé opportun d'examiner ce qu'il advient, de nos jours, du traitement du lexique dans l'étude des sciences du langage. Toutefois, il s'agira ici de recourir

au concept de *pertinence*, plutôt que d'*application*, d'*implication* ou même de *transposition*, de manière à préserver l'autonomie de la discipline (Germain, 2001) en examinant, dans un premier temps, l'apport possible des neurosciences puis, par après, de la linguistique cognitive.

2. La neurolinguistique de Paradis : le lexique et les *propriétés grammaticales* du mot

Afin de procéder à une mise à jour de la question complexe déjà abordée par RG et succinctement décrite ci-dessus, il est essentiel de rapporter d'abord une importante distinction entre *lexique* et *vocabulaire*, en se référant à la théorie neurolinguistique du bilinguisme de Paradis (2004, 2009). En effet, selon Paradis, par *vocabulaire* il faut entendre l'ensemble des relations *explicités* entre son et sens (ou graphème et sens). Autrement dit, le *vocabulaire* réfère à la *connaissance consciente de l'association son-sens* (par défaut, dans le dictionnaire) *d'un mot*³ (Paradis, 2004 : 247). Ainsi, *maison* représenté par une illustration ou traduit dans une autre langue (*house*) est un mot qui fait partie du vocabulaire du français. Pareille connaissance peut être attestée par la capacité d'un locuteur à montrer une maison, par exemple, si on lui demande de désigner une maison. Selon Paradis, les aspects consciemment observables ou enseignables font partie du vocabulaire d'une langue et tout mot de vocabulaire appris par cœur, ou hors contexte, relève de la mémoire déclarative, c'est-à-dire de la mémoire des faits, de notre savoir conscient (Paradis, 2004 : 241).

Par ailleurs, par *lexique* il faut entendre *l'ensemble des représentations des mots dans le cerveau, comprenant leurs significations par défaut et leurs propriétés implicites sur les plans phonologique, morphologique et syntaxique, comme comptable/non comptable pour les noms, et le nombre d'arguments obligatoires pour les verbes*⁴ (Paradis, 2004 : 241). Ainsi, le mot *maison* comprend non seulement la référence à l'objet *maison* (représentée par *maison* en tant que mot de vocabulaire) mais également des propriétés grammaticales implicites comme *genre* (féminin) et *comptable*, ce qui en fait un élément du lexique du français. Et selon Paradis, ce sont les propriétés grammaticales des mots qui, grâce aux connexions neuronales, seraient organisées de manière à constituer différents sous-systèmes langagiers propres à chaque langue.

Et les propriétés grammaticales des mots, comme c'est le cas pour toute compétence linguistique implicite, sont non conscientes : elles relèvent de la mémoire procédurale (même l'accès au lexique est implicite, non conscient). Quant aux relations dans le cerveau entre les propriétés grammaticales d'un mot (en tant

qu'élément *lexical*) et la composante *vocabulaire*, elles sont extrêmement complexes, car le lexique relève de la mémoire procédurale alors que le vocabulaire relève de la mémoire déclarative. Surtout, il n'y a pas de relation directe entre ces deux mémoires, en ce sens que l'une ne se transforme pas dans l'autre, que l'implicite ne devient pas de l'explicite. Cela signifie qu'il y a vraisemblablement intervention d'une sorte de mécanisme de médiation (et non de transformation) entre les deux mémoires, mécanisme situé lui-même dans une autre zone cervicale, tout comme il y a un centre de médiation des noms, un centre de médiation des verbes, un centre de formation des mots et des phrases, un centre des concepts de couleur, etc. (Damasio et Damasio, 1997).

Quoi qu'il en soit de la complexité des relations neuronales, en recourant à la distinction de Paradis, lorsqu'un mot est associé à son référent, on dira qu'il s'agit d'un mot de vocabulaire. Par exemple, au Québec, le mot *bleuet* réfère à un petit fruit bleu qui, en France, est désigné à l'aide du mot *myrtille*, alors que le mot *bleuet* en France réfère à une petite fleur bleue. On dira donc, dans ce cas particulier, que le mot *bleuet* au Québec et le mot *bleuet* en France constituent deux mots de vocabulaire puisque leurs référents sont nettement différents⁵. Par ailleurs, au Québec le mot *trampoline* est toujours employé au féminin (*une trampoline*) alors qu'en France il est toujours employé au masculin (*un trampoline*). En pareil cas, on conviendra que le mot *trampoline* est doté, au Québec et en France, de propriétés grammaticales implicites différentes : le genre. Il s'agit donc de deux mots de lexique différents entre le Québec et la France (mais d'un seul et même mot de vocabulaire puisque le référent est le même). Inversement, au Québec le mot *moustiquaire* est toujours employé au masculin (*un moustiquaire*) alors qu'en France il est toujours employé au féminin (*une moustiquaire*). En pareil cas, on conviendra également que le mot *moustiquaire* est doté, au Québec et en France, de propriétés grammaticales implicites différentes : le genre. Il s'agit donc de deux mots de lexique différents (mais d'un seul et même mot de vocabulaire puisque le référent est le même).

La distinction de Paradis vaut également pour les verbes : par exemple, dans le cas d'un verbe pronominal (comme *se souvenir*) ou d'un verbe transitif ou intransitif (*prendre* ou *dormir*), les concepts de pronominalisation et de transitivité (ou intransitivité) constituent des propriétés grammaticales implicites, qui relèvent de la mémoire procédurale. Dans le cas d'un verbe comme *boire*, considéré dans la grammaire traditionnelle comme un verbe qui peut être à la fois intransitif (*Je bois*) et transitif (*Je bois du café*), on conviendra qu'il s'agit de deux mots de lexique différents, chacun ayant ses propriétés grammaticales : il serait donc inapproprié, en pareil cas, de considérer ce verbe, comme on le fait habituellement, comme un

verbe transitif employé de manière intransitive. Enfin, il faut se rappeler que les propriétés grammaticales des éléments lexicaux sont spécifiques à chaque langue. Par exemple, *il s'évanouit* se traduit en anglais par *he faints* (et non par *he faints himself*) ou encore : *il lui obéit* se traduit en anglais par *he obeys her* (et non *he obeys to her*) (Paradis, 2009 : 15, note 7).

3. La linguistique cognitive : la *grammaire de construction* et la *syntaxe du mot*

Il est important de faire remarquer qu'il y a ici convergence de vues entre la théorie de Paradis et l'un des courants de pensée de la linguistique cognitive : la *grammaire de construction* (Hoffmann et Trousdale, 2013). C'est ainsi que l'étude des unités polylexicales ou des séquences figées qui fonctionnent comme un tout (expressions idiomatiques, collocations, locutions, clichés, etc.) connaissent un regain d'intérêt, au point qu'il paraît maintenant légitime de parler d'un « tournant phraséologique de la linguistique » et de considérer les constructions comme les unités fondamentales de la langue (Legallois et Gréa, 2006). En effet, dans cette vision phraséologique de la langue, il est maintenant question non pas de la distinction entre les différents niveaux traditionnels de la linguistique (la phonologie, la morphologie, la syntaxe, la sémantique), mais bien des liens très étroits entre ces niveaux. On insiste alors sur le principe d'un *continuum lexique-grammaire* plutôt que sur leur distinction (François, 2008). Par exemple, on parlera de la *syntaxe du mot* pour bien faire ressortir l'idée qu'un mot comme *table* est doté de propriétés grammaticales comme le genre (féminin). Pour le verbe, la forme passive ne sera pas considérée comme étant dérivée de la forme active, comme c'est le cas dans la grammaire traditionnelle, mais comme ayant le même statut que la forme active (Mathieu, 2003). C'est ainsi que l'on peut constater l'étroite convergence de vues entre la conception neurolinguistique de Paradis et cette vision de la langue dans la grammaire de construction.

4. Et l'enseignement ?

Ces mises au point étant faites, on peut maintenant aborder la question de l'enseignement du sens et de l'usage des mots. Dans ses *Éléments de lexicométhodologie*, RG écrit : *C'est gageure de vouloir enseigner les vocabulaires, il faut enseigner à les apprendre* (1983 : 76). Qu'est-ce à dire ? Le rôle de l'enseignant de langue, précise RG, *consiste moins à enseigner, qu'à convaincre d'apprendre* (1983 : 77). Puis, précise-t-il, on ne peut enseigner que *le sens approximatif et un rudiment d'usage des mots* ; pour le reste *c'est à l'apprenant de se constituer son mode d'emploi personnel, en observant le fonctionnement des mots qui font*

problème pour lui (1983 : 78). En procédant de la sorte, il estime qu'il accorde la priorité à l'apprentissage plutôt qu'à l'enseignement, dans la mesure où il vise avant tout le développement de l'autonomie de l'apprenant. Pour RG, l'apprentissage du vocabulaire d'une langue est d'abord et surtout *un problème d'organisation et de mémorisation* (1983 : 26). Ainsi, selon lui, le vocabulaire d'une langue peut s'apprendre mais n'a pas à être enseigné :

En ce qui concerne la manière d'accéder au vocabulaire, je suis de ceux qui pensent qu'il est plus rentable de l'apprendre que de l'enseigner, à partir du moment où l'apprenant a saisi le fonctionnement des mots et est capable de consulter les ouvrages mis à sa disposition (1983 : 25-26).

Les deux conditions énoncées en fin de citation ont tout de même leur importance, car cela laisse entendre que ses suggestions ne pourraient s'appliquer qu'à des apprenants d'un niveau intermédiaire ou avancé (pour recourir à la terminologie de l'époque). Se plaçant résolument dans la perspective du développement de l'autonomie de l'apprenant, voici comment RG justifie sa position :

L'enseignement systématique du (ou des) vocabulaire(s) n'a pas sa place dans le cadre d'un projet éducatif en langues étrangères qui vise la compétence communicative et part de l'étude des matériaux sociaux. L'enseignant doit se contenter de fournir à l'apprenant les méthodes et les outils d'élucidation du sens, et de découverte de l'usage des mots. Il n'a pas à court-circuiter l'effort de l'apprenant à ce niveau : le vocabulaire est davantage un problème d'apprentissage, d'investissement personnel, que d'enseignement (1983 : 36).

On remarquera que, là encore, RG fait allusion à sa distinction entre le sens d'un mot (le *lexique fonctionnel*) et la valeur d'usage d'un mot (le *lexique culturel*). Également, assez étrangement, tout en affirmant accepter la distinction, *même dans le cadre de l'école* (1991 : 156), entre *apprentissage* et *acquisition* en se référant explicitement à Krashen (1981), il ne semble pas être question chez RG⁶ de faire la distinction entre un mécanisme *implicite* d'acquisition et un mécanisme *explicite* d'apprentissage⁷.

Pourtant, à la lumière des récents développements des neurosciences, notamment la théorie neurolinguistique de Paradis, on peut maintenant se demander s'il est encore possible d'affirmer, comme le laissait entendre RG, que le vocabulaire d'une langue est davantage un problème d'apprentissage que d'enseignement. Pour répondre adéquatement à la question, il importe de prime abord d'explicitier un présupposé fondamental⁸ : enseigner une langue seconde ou étrangère (L2/LÉ) est un moyen en vue d'une fin, c'est-à-dire l'appropriation de la L2/LÉ. Cela pourrait avoir l'air d'un truisme, mais les implications pédagogiques sont d'une

grande importance. Comme le faisait pertinemment remarquer RG, il y a plus de vingt-cinq ans, *on n'enseigne pas pour enseigner, mais pour faire apprendre (...). Ce n'est pas l'enseignement, mais l'apprentissage qui conditionne l'ensemble du processus éducatif* (1991 : 156). Toutefois, alors que RG ne semble considérer comme *apprentissage* que le fait de rendre l'apprenant autonome, pour ma part, je crois qu'avant de s'interroger sur les façons d'enseigner une L2/LÉ, il faut d'abord et avant tout s'interroger sur le mécanisme d'appropriation de cette L2/LÉ, ainsi que sur la nature de cette langue - qu'il serait trop long d'aborder ici. Autrement dit, c'est la fin ou le but qui doit guider les moyens ou les modes d'intervention pédagogique, comme on va maintenant le voir.

4.1 L'apprentissage du *sens de base* des mots : le vocabulaire

Compte tenu des distinctions apportées par Paradis, dans le cas du vocabulaire, il s'agit d'*apprentissage* (conscient) alors que, dans le cas du lexique, il s'agit plutôt d'*acquisition* (non consciente). Comme l'apprentissage du vocabulaire (qui relève de la mémoire déclarative) est un mécanisme conscient, il peut être enseigné explicitement, comme le font d'ailleurs la plupart des enseignants en recourant à la conscientisation du sens propre/sens figuré ou de l'emploi métaphorique des mots, ainsi qu'à divers procédés définitoires, paraphrastiques ou de dénominations (Essafi, 1997 ; Germain, 2003). Il s'agit alors d'accéder consciemment à ce que j'ai déjà désigné comme le *sens de base* des mots (Germain, 1986). Cela n'exclut évidemment pas l'apprentissage autonome du vocabulaire par des apprenants d'un niveau plus avancé, comme le suggère RG, en recourant plus ou moins aux mêmes procédés.

4.2 L'acquisition de la *valeur d'usage* des mots : les propriétés grammaticales des mots / la lexiculture

Toutefois, peut-on vraiment *enseigner* ce qui est implicite, c'est-à-dire les propriétés grammaticales d'un mot - indépendamment, bien entendu, du recours à un métalangage explicite, qui demeure toujours possible ? Tout dépend de ce que l'on entend par *enseigner*. Si par *enseigner* on entend (traditionnellement) transmettre un savoir, la réponse est négative : on ne peut enseigner, en tant que tel, l'implicite. Mais, si par *enseigner* on entend créer en salle de classe les conditions susceptibles de faire *acquérir* certains mots (donc, en y incluant ses propriétés grammaticales), alors la réponse est positive. L'accent peut alors être mis sur la découverte du sens d'un mot d'après le contexte linguistique (phrastique ou

discursif) dans lequel il est employé. En mettant en évidence le contexte qui entoure un mot, cela permet d'accéder non seulement au sens propre ou figuré du mot en question (à son référent - donc, en tant que mot de vocabulaire) mais également à ses propriétés grammaticales, donc au mot en tant qu'élément lexical. En ce sens, comme l'a bien vu RG, le contexte linguistique revêt une grande importance pour accéder à la culture par le biais des mots, comme le révèle pertinemment le titre de l'un de ses ouvrages : *De la langue à la culture par les mots* (1991). Il s'agit de s'approprier ce que Widdowson (1981) désigne comme la *valeur d'usage* des mots, c'est-à-dire l'emploi grammaticalement correct des mots dans un contexte linguistique. Et même si les propriétés grammaticales implicites d'un mot sont non conscientes et qu'à ce titre elles relèvent de la mémoire procédurale, il est toujours possible, par observation, analyse ou enseignement, d'en expliciter les propriétés grammaticales. Comme celles-ci forment des sous-systèmes langagiers propres à chaque langue, comme le fait observer Paradis, on peut considérer que l'accès au contexte permet un accès à la culture inhérente à la langue apprise : il y a ici apparemment convergence de vues entre le concordancier de RG, les propriétés grammaticales de Paradis et la syntaxe du mot de la linguistique cognitive.

4.3 L'acquisition de la *valeur d'emploi* des mots : le sens situationnel

Toutefois, est-ce suffisant ? Si on veut se placer dans la perspective d'une véritable pédagogie de la communication et de l'interaction sociale, donnant aussi accès à la culture inhérente à la langue à faire acquérir, il va de soi que les propositions qui précèdent apparaissent comme une condition nécessaire mais non suffisante. En effet, lorsque RG recourt à l'expression *pragmatique lexiculturelle*, tout porte à croire que « pragmatique » ne réfère ici qu'à la *valeur d'usage* des mots (dans le sens de Widdowson, 1981). Par contre, lorsque Paradis recourt à l'expression *contexte pragmatique*, il attribue à celle-ci une signification beaucoup plus englobante puisqu'elle inclut ce que l'on reconnaît habituellement comme non seulement l'intention de communication, la connaissance générale du locuteur, mais aussi la situation (socio-culturelle) de communication, c'est-à-dire ce que Widdowson désigne comme la *valeur d'emploi* de la langue en situation authentique, réelle de communication (Paradis, 2004 : 244; Widdowson, 1981)⁹. Il s'agit donc d'accéder à ce que j'ai déjà désigné comme le *sens situationnel* (Germain, 1986). Pour que les apprenants y arrivent, on pourrait vraisemblablement se référer au modèle « orchestral » de la communication qui a le mérite de mettre en évidence le fait que la *valeur d'emploi* d'un mot, ou son sens situationnel, n'est pas tout simplement son *sens de base* (en tant que mot de vocabulaire) additionné de sa *valeur d'usage*. Il s'agit à chaque fois d'une sorte de sens nouveau qui émerge en

quelque sorte de la conjugaison de plusieurs codes de comportements : parole, geste, regard, mimique, espace interindividuel, etc. (Germain, 1986 : 34-35). C'est pour cette raison que le recours au sens de base et au contexte linguistique n'est pas suffisant : pour accéder effectivement à une langue-culture authentique, il importe avant tout que cette langue soit utilisée par les apprenants en situation authentique de communication, c'est-à-dire qu'elle ne reste pas sur le plan d'un simple savoir déclaratif.

Conclusion

Ce qui ressort surtout des propos qui précèdent est l'importance, pour le développement du domaine, d'entreprendre une étude approfondie (un projet doctoral ?) permettant de préciser quels sont effectivement les affinités entre les concepts de *lexiculture* (chez RG), de *syntaxe du mot* (dans la grammaire de construction) et de *lexique* doté de ses propriétés grammaticales implicites (chez Paradis). Entre-temps, qu'il me soit permis de considérer RG comme un grand visionnaire sur le sujet. Par ailleurs, le rapprochement superficiellement esquissé ci-dessus fait quand même voir l'important complément de perspective récemment apporté par la théorie neurolinguistique de Paradis : si l'enseignement du sens des mots en reste au *sens de base* (le vocabulaire) ou même à leur *valeur d'usage* (la lexiculture), sans s'assurer de les faire utiliser par les apprenants eux-mêmes dans des situations authentiques de communication - même en salle de classe -, on court le risque que les mots, même avec leur contexte linguistique, ne constituent que des « savoirs » (conscients, explicites) ne relevant que de la mémoire déclarative. Toutefois, l'*apprentissage* (conscient), bien que nécessaire, est nettement insuffisant. On peut donc dire que le vocabulaire s'apprend, certes, mais que c'est avant tout le lexique d'une langue (entendu dans le sens de Paradis) qu'il faut faire acquérir (de manière non consciente), afin d'éviter que l'accès à la culture de l'autre - en vertu du lien inhérent entre langue et culture (bien mis en perspective par RG) - ne soit constitué, en fin de compte que de « savoirs » sur la culture de l'autre en l'absence de tout processus (implicite, non conscient) d'*acquisition*.

Bibliographie

- Damasio, A., Damasio, H. 1997. « Le cerveau et le langage ». *Pour la science*. Octobre, p. 8-15.
- Essafi, H. 1997. *L'enseignement du vocabulaire : les procédés explicatifs utilisés par deux enseignantes de français langue seconde*. Mémoire de maîtrise, Département de linguistique et de didactique des langues, Université du Québec à Montréal (UQAM).
- François, J. 2008. « Les grammaires de construction - Un bâtiment ouvert aux quatre vents ». *Cahiers du CRISCO* [Centre de Recherches Inter-langues sur la Signification en

- Contexte - Université de Caen], n° 26, p. 1-19 <http://www.crisco.unicaen.fr/Les-grammaires-de-construction.html> [Consulté le 4 décembre 2016].
- Galisson, R. 1999. « La pragmatique lexicoculturelle pour accéder autrement, à une autre culture, par un autre lexique ». *Études de linguistique appliquée*, n° 116, p. 477-496.
- Galisson, R. 1997. « Les concepts fondateurs de la didactologie sont-ils des passeurs de gué légitimes ? ». *Études de linguistique appliquée*, n° 105, p. 73-92.
- Galisson, R. 1995a. « Où il est question de lexiculture, de Cheval de Troie, et d'Impressionnisme... ». *Études de linguistique appliquée*, n° 97, p. 5-14.
- Galisson, R. 1995b. « Du français langue maternelle au français langue étrangère et vice-versa : apologie de l'interdidacticité ». *Études de linguistique appliquée*, n° 99, p. 99-105.
- Galisson, R. 1991. *De la langue à la culture par les mots*. Paris : CLÉ International.
- Galisson, R. 1988. « Culture et lexiculture partagées : les mots comme lieux d'observation des faits culturels ». *Études de linguistique appliquée*, n° 69, p. 74-90.
- Galisson, R. 1983. *Des mots pour communiquer - Éléments de lexicométhodologie*. Paris : CLÉ International.
- Galisson, R. 1979. *Lexicologie et enseignement des langues*. Paris : Hachette.
- Galisson, R. 1970. *L'apprentissage systématique du vocabulaire*. Tome 1. Paris : Hachette et Larousse.
- Germain, C. 2015. « Le concept universel-singulier de L. Porcher et la question des universaux en didactique des langues ». *Synergies Europe*, n° 10, p. 141-151. [En ligne] : <http://gerflint.fr/Base/Europe10/germain.pdf> [Consulté le 4 décembre 2016].
- Germain, C. 2003. La question de l'enseignement / apprentissage du vocabulaire en classe de FLE. In : *Mots et lexiculture*. Paris : Honoré Champion, p. 83-120.
- Germain, C. 2001. « La didactique des langues : une autonomie en devenir ». *Le Français dans le Monde*, numéro spécial, p. 13-27. <http://uqam.academia.edu/ClaudeGermain>. [consulté le 4 décembre 2016].
- Germain, C. 1986. Approche communicative et enseignement du sens. In : *Propos sur la pédagogie de la communication en langues secondes*. Montréal : Centre Éducatif et Culturel/CEPCEL, p. 31-40. <http://uqam.academia.edu/ClaudeGermain> [Consulté le 4 décembre 2016].
- Germain, C. 1981. *La sémantique fonctionnelle*. Paris : PUF.
- Germain, C., Netten, J. 2013. « Pour une nouvelle approche de l'enseignement de la grammaire en classe de langues - Grammaire et approche neurolinguistique ». *Revue japonaise de didactique du français*, vol. 8, n° 1, p. 172-187. <http://uqam.academia.edu/ClaudeGermain> [consulté le 4 décembre 2016].
- Germain, C., Netten, J. 2012. « Un nouveau paradigme pour l'apprentissage d'une langue seconde ou étrangère : l'approche neurolinguistique ». Version française de Netten, J. et Germain, C. 2012. "A new paradigm for the learning of a second or foreign language: The neurolinguistic approach". *Neuroeducation*, Vol. 1, n° 1, p. 85-114. <http://uqam.academia.edu/ClaudeGermain> [consulté le 4 décembre 2016].
- Hoffmann, T., Trousdale, G. 2013. *The Oxford Handbook of Construction Grammar*. Oxford: Oxford U.P.
- Krashen, S. 1981. *Second language acquisition and second language learning*. Oxford : Pergamon Press.
- LeGallois, D., François, J. 2006. « Autour des grammaires de constructions et de patterns ». *Cahier du CRISCO* [Centre de Recherches Inter-langues sur la Signification en Contexte - Université de Caen], n° 21, p. 5-27. [En ligne] : <http://www.crisco.unicaen.fr/Autour-des-grammaires-de-constructions.html>. [consulté le 4 décembre 2016].
- Mathieu, Y.Y. 2003. « La Grammaire de Construction ». *LINX*, revue des linguistes de l'Université Paris Ouest Nanterre La Défense, p. 43-56. [En ligne] : <http://linx.revues.org/121> [Consulté le 4 décembre 2016].

Paradis, M. 2009. *Declarative and Procedural Determinants of Second Languages*. Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins.

Paradis, M. 2004. *A neurolinguistic theory of bilingualism*. Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins.

Widdowson, H.G. 1981. *Une approche communicative de l'enseignement des langues*. Paris : Crédif-Hatier.

Notes

1. Dans ses premiers écrits sur la question, RG recourt le plus souvent au terme de « vocabulaire » (1970) mais, par la suite, il recourt également au terme de « lexique », notamment dans des expressions comme *lexicologie* (1979), *lexicométhodologie* (1983) et *lexiculture* (1988).

2. Quelques années plus tard, j'avais alors examiné les tenants et les aboutissants de ce genre d'analyse sémique dans mon ouvrage *La sémantique fonctionnelle* (1981).

3. The conscious knowledge of the (default, dictionary) sound-meaning pairing of a word (Paradis, 2004, p. 247).

4. The set of words represented in the brain, including their default meanings and their implicit phonological, morphological and syntactic properties, such as count/mass for nouns and the number of obligatory arguments for verbs (Paradis, 2004 : 241).

5. À cet égard, il peut être intéressant de faire remarquer que dans le roman *Maria Chapdelaine* (1913) de Louis Hémon, dont l'action se déroule dans le nord du Québec, les personnages cueillent des *bleuets* (les petits fruits appelés *myrtilles* en France). Toutefois, dans la version cinématographique française (de France) de Julien Duvivier, réalisée en 1934, on y voit les acteurs Jean Gabin et Madeleine Renaud en train de cueillir, non pas les petits fruits, mais des bouquets de petites fleurs bleues !

6. Mais, j'avoue ne pas prétendre avoir lu l'œuvre entière de RG, tellement elle est volumineuse...

7. Il convient de rappeler que Krashen (1981) recourt au terme d'*apprentissage* pour désigner un mécanisme conscient et au terme d'*acquisition* pour désigner un mécanisme non conscient d'appropriation de la langue.

8. Il s'agit d'un présupposé fondamental sous-jacent à une approche pédagogique pour l'apprentissage/enseignement d'une L2/LÉ, qui est dérivée de la théorie neurolinguistique de Paradis : l'approche neurolinguistique (ANL), dont je suis moi-même le co-auteur, avec une collègue anglophone (Joan Netten). Pour des détails à ce sujet, on pourra télécharger les articles décrivant l'ANL, en particulier Germain et Netten (2013, 2012) [consultables sur : Academia-edu - Claude Germain].

9. Ce sens large de *pragmatique* paraît plutôt s'apparenter aux éléments que RG rapporte à propos de sa *grille d'indication énonciative* afin d'arriver à faire dégager par les apprenants le sens d'un message : qui parle/écrit (locuteur : statut, rôle, âge, humeur) ? à qui (interlocuteur) ? de quoi (thème) ? pour quoi ? et ainsi de suite (Galisson, 1983).