

Emilia Surmonte

Università degli Studi della Basilicata

Développement actif de la compétence de compréhension des textes et lexicographie pédagogique

Introduction

Les réflexions proposées ici sur le rôle de la lexicographie pédagogique dans le développement actif de la compétence de compréhension des textes ont été développées dans le cadre des travaux effectués pendant le déroulement du Projet Erasmus+ *Prévenir l'Illettrisme*¹ par des équipes pédagogiques française, italienne, roumaine et turque. Elles s'inscrivent dans la lignée d'une expérience spécifique concernant le domaine de la lexicographie, notamment bilingue².

Le Projet *Prévenir l'Illettrisme* est né pour répondre à un besoin spécifique commun aux Ministères de l'Éducation des Pays partenaires: trouver des stratégies efficaces de contraste à l'augmentation des cas d'illettrisme en contexte scolaire. Une problématique qui pourrait apparaître presque paradoxale, compte tenu du contexte de référence. Elle représente pourtant une réalité dont il faut tenir compte, soulignée par plusieurs rapports officiels qui en ont lancé une alerte dramatique³, et dont les causes sont à rechercher dans

1. Le projet Erasmus+ Action-clé 2 KA201 *Prévenir l'Illettrisme par des dispositifs pédagogiques innovants et la coopération avec les familles*, n. 2017-1-FR01-KA201-037402 est un partenariat stratégique étudiant et réalisant des stratégies de contraste efficaces dans la lutte contre l'illettrisme. Il a intéressé de 2017 à 2020 la France (Académie d'Amiens, Direction des Services Académiques de l'Éducation Nationale de l'Oise), l'Italie (Université de la Basilicate et USR Piémont), la Roumanie (Inspectoratul Școlar Județean, Brăila), la Turquie (Konya il Milli Eğitim Müdürlüğü), en collaboration avec l'Université Paris Descartes.

2. L'auteure de cet article a été membre du groupe de recherche LABLEX (Laboratoire de Lexicographie Bilingue) dirigé par G. Dotoli, Università degli Studi di Bari 2006-2013 Projet PRIN 2008 «Lessicografia e metalessicografia: il dizionario bilingue. La costruzione di un Nuovo Dizionario bilingue francese-italiano/italiano-francese», de 2008 à 2013. Elle est la rédactrice de 1000 entrées dans G. Dotoli, *Nouveau Dictionnaire Général Bilingue Français-Italien / Italien Français, sez. Italien-Français*, tome III, italien-français, Paris, Hermann, 2020.

3. Cfr., à titre d'exemple, le rapport du 15 janvier 2002 au Parlement Européen de la Commission de l'emploi et des affaires sociales «Sur l'illettrisme et l'exclusion sociale» (<https://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+REPORT+A5-2002-0009+0+DOC+XML+V0//FR>); et la synthèse des

des conditions familiales, sociales et personnelles difficiles pour maintes raisons abordées dans des études de secteur spécifiques auxquelles on renvoie⁴.

*La Compétence de compréhension des textes*⁵

En s'appuyant sur les recherches et les travaux développés pendant 10 ans par le CIFODEM dirigé par Alain Bentolila de l'Université Paris Descartes⁶, le Projet Erasmus en question a pris en charge ce que l'on pourrait définir comme la compétence de base à acquérir pour mettre en place un programme de contraste et/ou de prévention efficace: la compétence de compréhension des textes (désormais CCT), à développer de manière continue dès le début de l'École Primaire, voire de l'École Maternelle⁷. Compétence complexe qui englobe deux compétences majeures complémentaires et interdépendantes: la compétence de lecture (CL), entendue comme compétence technique de décodage/encodage des signes caractéristiques d'une textualité écrite⁸, et la compétence d'appropriation du sens (CS) véhiculé par les textes, que François Rastier identifie, justement, avec la construction du sens⁹.

travaux du Groupe d'Experts à haut niveau de l'UE sur la lutte contre l'illettrisme, *Pour un Européen sur cinq le monde reste difficile à lire*, Luxembourg, Office des publications de l'Union Européenne, 2012, consultable en ligne (<https://p.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/e816c4ba-33be-40b6-a86c-ac7ef9e2570c/language-fr>). Pour des données plus récentes on renvoie aux nombreux articles sur ce sujet publiés ces dernières années dans les journaux de différents pays européens, actuellement disponibles en ligne.

4. Cfr. A. Bentolila, *De l'illettrisme en général et de l'école en particulier*, Paris, Plon, 1996. Grand prix de l'Académie française; cfr. également *L'illettrisme en question*, cur. J.-M. Besse, M.-M. de Gaulmyn, D. Ginet, B. Lahire, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 1992.

5. Cfr. E. Lastrucci, *Insegnare a comprendere. Teoria, didattica e valutazione della comprensione del testo*, Roma, Anicia, 2020.

6. «Le Centre International de Formation et d'élaboration d'Outils pour des Maîtres a été créé le 11 octobre 2010 par convention entre le Ministère de l'enseignement supérieur (Valérie Pécresse) et l'université Paris Descartes (Axel Kahn). La présidence en fut confiée au professeur Alain Bentolila. Créé pour une durée de cinq ans renouvelable, il a vu sa mission prolongée pour cinq années supplémentaires par arrêté du Président de l'Université. La mission qui a été assignée au CIFODEM et à son président est de *prévenir l'échec scolaire* en proposant aux maîtres les meilleurs outils en ligne visant d'une part à donner une plus grande lucidité pédagogique (choix pertinents d'activités et de démarches en fonction des difficultés identifiées des élèves) et d'autre part à fournir une formation théorique et pédagogique de qualité. Ces dispositifs doivent viser l'excellence en matière de choix ergonomiques et technologiques et proposer aux enseignants un travail en réseau» (<https://fodem-descartes.fr/presentation/>).

7. Dans ce Projet Erasmus on a pris en compte des activités à développer dans l'École Primaire et Secondaire de premier et second degré, ainsi que dans l'Éducation des Adultes, dans l'enseignement universitaire, en langue maternelle et en langues étrangères. Des suggestions, issues des travaux de l'équipe du prof. Bentolila, ont été aussi retenues et proposées pour l'École Maternelle, mais non développés par l'équipe Erasmus.

8. Cfr. *Pratiques de lectures et cheminement du sens*, cur. M. Dabène, «Cahiers du français contemporain», 7 (2001), et notamment l'article de M. C. Guernier, *Je veux leur faire comprendre que quand on lit il faut comprendre: discours ordinaires d'enseignants sur la lecture*, pp. 83-99.

9. Cfr. F. Rastier, *Arts et sciences du texte*, Paris, PUF, 2001.

La CL représente la première «voie d'accès» à la compréhension des textes. Ses fragilités, qui ne sont jamais à sous-estimer, se manifestent de manière assez patente pendant des activités de lecture à haute voix. Ces dernières facilitent les tâches de repérage et d'identification de leurs causes (comme, par exemple, le manque d'entraînement suffisant, une scolarité intermittente, des troubles d'apprentissages rentrant dans le domaine des besoins éducatifs spéciaux, la connaissance insuffisante du code linguistique d'une certaine langue...). Dans les activités de lecture silencieuse, par contre, un danger est représenté par le fait que les fragilités liées à la CL restent plus cachées, à cause des interférences inévitables avec celles concernant la compréhension/appropriation du sens (CS) des textes et des modalités de lecture appliquées dans la sphère individuelle (lecture par ex. sélective, linéaire, rapide...).

Les facteurs qui concourent à la construction de la CCT, nécessaires au repérage de toutes les fragilités possibles à contraster, sont nombreux. Ils concernent des domaines divers, linguistiques, culturels, comportementaux, sans pour autant oublier le rôle joué par des environnements et des conditions de réception à même d'en influencer de manière considérable les activités, les modalités et les buts.

En contexte scolaire la lecture, qu'elle soit en langue maternelle (LM) ou en langue étrangère (LE)¹⁰, a foncièrement un but «pratique»: acquérir des connaissances et des compétences qui puissent – dans l'immédiat, à court, moyen et long terme, selon les cas – se traduire en «actions» passives (lire pour savoir et donc, savoirs, stockage d'informations) et/ou actives (lire pour faire et donc, savoir-faire actionnels)¹¹.

Pour prévenir l'illettrisme, l'équipe de recherche du CIFODEM a pris en charge les sous-compétences de la CCT, dites de niveau 1, comme, à titre d'exemple, la reconnaissance des mots, la compréhension de la syntaxe, le repérage du sens littéral, ainsi que celles de niveau 2 – telles que la connaissance du genre textuel, la structuration sémantique, le contenu de référence, l'information contextuelle –, pour mettre en place un système organisé de développement de la CCT, fondé sur une «simplification opérationnelle» de dénomination, à destiner au contexte scolaire.

Neuf sous-compétences, considérées fondamentales, ont été alors sélectionnées pour déceler les domaines des fragilités individuelles et proposer des entraînements correctifs. Celles-ci, qui se présentent à dominante variable, en fonction de la typologie textuelle proposée, ont été ainsi classifiées: le sens littéral, la compréhension générale, la logique du texte, l'identification des personnages, de l'espace et du temps, le lexique, la syntaxe, les inférences, la relation texte-image.

10. Les réflexions proposées ici concernent la langue maternelle comme la langue étrangère car 1) les conditions d'illettrisme conditionnent non seulement la compréhension des textes en langue maternelle mais aussi en langue étrangère dont l'apprentissage se fait en contexte scolaire; 2) pour des apprenants en condition d'illettrisme la capacité de compréhension des textes trouve des obstacles semblables à ceux que rencontre un apprenant d'une langue étrangère.

11. Cfr. S. Dias Loguericio, *Dictionnaires bilingues et pédagogie de la lecture Tome I: L'emploi de dictionnaires lors de la lecture-compréhension en langue étrangère*, Rīgā, PAF, 2015.

Pour éviter que la présence de ces fragilités œuvre pour retarder un développement correct de la CCT, les chercheurs du CIFODEM ont mis en place un système organisé de procédures didactiques de contraste¹², projetées pour des contextes d'apprentissage de la LM, mais qui, appliquées à d'autres disciplines et à l'apprentissage des LE, se sont avérées également efficaces, comme le démontrent les expériences et les produits didactiques réalisés dans le cadre du Projet Erasmus dont il est question ici¹³.

Conçues pour des niveaux d'apprentissage de base, notamment pour l'École Primaire, les activités de contrastes aux fragilités concernant ces neuf sous-compétences ont par la suite donné lieu à des élargissements significatifs pour prévenir des formes d'illettrisme, définies de second degré, dans l'École Secondaire de premier et de second degré (collège et lycée), ainsi que dans le domaine de l'Éducation des Adultes. Des approfondissements ont été donc prévus pour développer une compréhension plus fine du contexte (englobant aussi les décalages entre contexte de production et celui de réception), des genres textuels et discursifs, du lexique utilisé ainsi que des registres de langue adoptés.

La lutte contre l'illettrisme ne peut fonctionner qu'à condition de prévoir un système d'actions cohérentes et synergiques qui ne donnent pas pour acquis la maîtrise du code linguistique en LM et son fonctionnement, comme, au contraire, il arrive souvent. Des suggestions fort utiles peuvent venir des recherches pédagogiques concernant l'apprentissage des langues étrangères, comme nous pourrions le constater.

Le rôle du lexique dans la CCT

La publication en 1993 du livre *Lexical approach* de Michael Lewis¹⁴, représente une étape fondamentale d'un processus qui avait commencé à se développer dans le domaine des recherches en linguistique appliquée à l'enseignement des langues, notamment étrangères, à cheval entre les années 50 et 60 du XX^e siècle, parallèlement aux théories élaborées par Noam Chomsky sur la faculté de langage que tout individu possède et donc sur ses structures innées, à l'origine d'une grammaire mentale et locutoire dite générative¹⁵.

Sans vouloir en refaire le parcours, on se limite à évoquer ici les travaux effectués en milieu francophone au début des années 50, pour établir le lexique à «haute disponibilité» utilisé par les parlants natifs français. Appelé à l'origine «Le français élémen-

12. Cfr. les dispositifs pour l'enseignement élaborés par le CIFODEM tels que le *Réseau des Observatoires Locaux de la Lecture* (ROLL) (<https://www.roll-descartes.fr/>), le *Réseau des Observatoires des Mathématiques* (ROMA) (<https://www.roma-descartes.fr/>), le Site d'*Apprentissage Intégral de la lecture et de l'écriture* (AILE) (<https://fodem-descartes.fr/pratiques-essentielles/>), le Site de *Compréhension et Interprétation des Textes Fondamentaux* (CITE) (<https://fodem-descartes.fr/cite/>), auxquels il faut ajouter le projet «La Machine à lire», consultable à l'adresse (<https://www.machinealire.com/sources/index.html>).

13. Cfr. à ce propos le site (www.erasmus-illettrisme.fr) où se trouvent regroupés les travaux, les expériences et les productions intellectuelles des partenaires du Projet Erasmus+ *Prévenir l'Illettrisme*.

14. Cfr. M. Lewis, *The lexical approach: The State of ELT and a Way Forward*, Boston, Heinle & Heinle Pub, 1993 et M. Lewis, C. Gough et al., *Implementing the lexical approach*, Boston, Heinle & Heinle Pub, 1997.

15. Cfr. N. Chomsky, *Structures syntaxiques*, [1957], Paris, Points, 1979.

taire», il est devenu, par la suite, «Le français fondamental», échelonné sur deux degrés de complexité¹⁶. Il a été une des bases pour la définition du «Niveau seuil» du français (*Threshold level*, en anglais) élaboré dans le cadre des travaux du Conseil de la coopération culturelle du Conseil de l'Europe, comme le niveau linguistique de survie pour différentes catégories de personnes se déplaçant et interagissant à l'intérieur de la Communauté européenne¹⁷. Travaux qui ont intéressé plusieurs langues et qui ont par la suite abouti à la création du Cadre Européen Commun de Référence¹⁸ pour les Langues (CECRL), qui est actuellement à la base de toute formation en LE et auquel les méthodes d'enseignement/apprentissage recourent pour échelonner leur progression linguistique (lexicale, grammaticale et syntaxique), organisée autour de thèmes allant du quotidien proche au social large.

L'évolution des besoins des apprenants dans un système social et culturel à haute mobilité et à haute interaction, avec une multiplication des échanges internationaux, a entraîné des modifications profondes dans les méthodologies d'enseignement, qui se sont de plus en plus axées sur la communication et sur un apprentissage à vocation actionnelle.

Or, la communication, comme acte de réception, de production et d'interaction, à l'oral et à l'écrit, se base sur l'acquisition de compétences spécifiques associées. Ce qui porte au premier plan la question de la centralité d'une compétence lexicale adéquate, nécessaire, pour «comprendre» et pour «dire», car, comme le soutient Lewis, tout le système linguistique grammatico-syntaxique se construit, en LM comme en LE, à partir d'une base lexicale (les mots, au sens le plus large du terme)¹⁹.

Une théorie confirmée aussi par les recherches en psycholinguistique portant sur la structuration et le fonctionnement d'une mémoire sémantique, comme on l'appelle, où

16. Cfr. G. Gougenheim, R. Michea, P. Rivenc, A. Sauvageot, *L'élaboration du français fondamental: étude sur l'établissement d'un vocabulaire et d'une grammaire de base*, Paris, Didier, 1964; France, Ministère de l'Éducation Nationale, *Le français fondamental: 1^{er} degré*, Institut pédagogique national, Paris, s.d. – Contient 1 300 mots; France, Ministère de l'Éducation Nationale, *Le français fondamental: 2^e degré*, Institut pédagogique national, Paris, s.d. – Contient 1 000 mots.

17. Cfr. D. Coste et al., *Un niveau-seuil: systèmes d'apprentissage des langues vivantes pour les adultes*, Paris, Hatier, 1976. Cfr. également, J.L.M. Trim, *Les langues vivantes au Conseil de l'Europe 1954-1997* (<https://rm.coe.int/les-langues-vivantes-au-conseil-de-l-europe-1954-1997-la-cooperation-i/1680886eaf>).

18. Le CECRL a été publié pour la première fois en 1996 par le Conseil de l'Europe pour répondre aux besoins de la société contemporaine comme indiqué dans le chap. 1, p. 9 de la version restructurée: «Le Cadre européen commun de référence offre une base commune pour l'élaboration de programmes de langues vivantes, de référentiels, d'examens, de manuels, etc. en Europe. Il décrit aussi complètement ce possible ce que les apprenants d'une langue doivent apprendre afin de l'utiliser dans le but de communiquer; il énumère également les connaissances et les habiletés qu'ils doivent acquérir afin d'avoir un comportement langagier efficace. La description englobe aussi le contexte culturel qui soutient la langue. Enfin, le Cadre de référence définit les niveaux de compétence qui permettent de mesurer le progrès de l'apprenant à chaque étape de l'apprentissage et à tout moment de la vie» (<https://rm.coe.int/16802fc3a8>). Un volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs a été publié en 2018 (<https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>).

19. Cfr. M. Lewis, *The lexical approach: The State of ELT and a Way Forward* cit.; M. Lewis, C. Gough et al., *Implementing the lexical approach* cit.

se trouve stocké le «lexique mental» de chaque individu²⁰. Ces études offrent indéniablement une contribution importante à la compréhension des mécanismes qui gèrent l'acquisition du lexique à long terme en LM ainsi qu'en LE.

Une fois reconnue l'importance du lexique dans les systèmes synergiques de «la langue et de la parole»²¹ – pour reprendre la célèbre formule saussurienne – grâce à l'apport de la psycholinguistique, c'est dans les domaines de la lexicologie et de la sémantique que l'apprentissage des langues et les compétences associées ont trouvé des réflexions et des études sur la construction du lexique et son fonctionnement servant de base à la création de ressources très utiles dans le champ de la linguistique appliquée aux dynamiques d'enseignement/apprentissage. Elles ont également favorisé le développement de la discipline qui nous intéresse ici de près, la lexicographie pédagogique²², qui joue, à son tour, un rôle important, sinon fondamental, dans la compréhension et l'apprentissage du lexique, en promouvant par ailleurs son élargissement.

Synergies entre Lexicologie, Sémantique et Lexicographie Pédagogique

Nul ne saurait aujourd'hui contester l'apport décisif de la lexicologie et de la sémantique en général et de leurs spécialisations internes à l'apprentissage de la LM et de la LE. Pour la structuration des activités d'entraînement, échelonnées par niveaux, les manuels d'apprentissage linguistique s'inspirent désormais régulièrement des travaux portant notamment sur la relation entre vocable et lexème, sur le recensement des systèmes combinatoires et dérivationnels et leur fonctionnement, sur l'individuation des familles de mots, des champs lexicaux et sémantiques, comme sur les rapports de sens entre les mots (synonymie, homonymie, antonymie, polysémie, organisation hiérarchique, figement lexical, occurrences, etc.)²³.

Le développement des études en linguistique et sémantique a eu des effets profonds sur l'évolution d'un de ses domaines proche de recherche, la lexicographie, intéressée

20. Voir à ce propos la définition de «lexique mental» comme «un système constitué de représentations lexicales locales, les éléments d'un tel système représentant la somme des connaissances (orthographiques, phonologiques, morphologiques, sémantiques et syntaxiques) qu'un auditeur/lecteur a intériorisé à propos des mots de sa langue» in E. Spinelli, L. Ferrand, *Psychologie du langage. L'écrit et le parlé, du signal à la signification*, Paris, Armand Colin, 2005, p. 22. Cfr. aussi les travaux fondateurs de K. Goodman, *Reading: a psycholinguistic guessing game*, «Journal of the Reading Specialist», 6 (1967), pp.126-135, et F. Smith, *Understanding Reading*, [1971], London, Routledge, 2011. Cfr. également l'article de R. Spiezia, *Le lexique mental et apprentissage des langues: nouveaux paradigmes ou paradigmes revisités*, publié dans ce volume, *Analphabetismo funzionale e strategie di contrasto. Approcci, sperimentazioni, esperienze europee*.

21. Cfr. F. de Saussure, *Cours de linguistique générale*, [1916], Lausanne-Paris, Payot, 1995.

22. Cfr. J. Binon, S. Verlinde, *La contribution de la lexicographie pédagogique du français langue étrangère ou seconde (FLES) à la dictionnaire du français langue maternelle (FLM)*, in *Pour l'amour des mots. Glanures lexicales, dictionnaires, grammaticales et syntaxiques. Hommage à Michèle Lenoble-Pinson*, cur. Martine Willems, Bruxelles, Presses de l'Université Saint-Louis, 2009.

23. Cfr. M.-F. Mortureux, *La lexicologie entre langue et discours*, Paris, Armand Colin, 2004.

récemment par des modifications profondes et des ramifications sectorielles de grande ampleur qui ont eu un effet considérable sur la confection de produits lexicographiques, comme les dictionnaires à vocation générale ou spécifique. Ces produits répondent actuellement aux besoins les plus divers, en LM et en LE, comme on peut facilement le constater en consultant les offres du marché éditorial dictionnaire en version papier et/ou électronique des langues à plus haute diffusion mondiale.

Tout projet lexicographique qui débouche sur la rédaction d'un dictionnaire ne peut aujourd'hui se passer de définir en amont son destinataire et de prévoir l'usage qui en sera fait. Le potentiel énorme représenté par la formation scolaire a encouragé l'essor d'une branche spécifique, la lexicographie pédagogique, et convaincu les Maisons d'édition à financer, par conséquent, des projets finalisés à la rédaction de dictionnaires monolingues, bilingues, voire plurilingues, dits d'apprentissage, avec des macro et microstructures adéquates aux niveaux linguistiques prévus pour chaque cycle scolaire de destination, en LM comme en LE²⁴.

Conçu surtout comme objet de consultation, le dictionnaire d'apprentissage s'avère un grand allié pour la construction de la CCT, à condition de savoir le «lire» et l'utiliser. Ce qui n'est pas évident, surtout pour des apprenants à risque d'illettrisme, car la consultation d'un dictionnaire, pour être efficace, demande l'acquisition d'une sous-compétence de CT spécifique, la compétence de compréhension lexicographique, à développer progressivement en contexte scolaire.

En effet, pour permettre des consultations correctes et satisfaisantes, il faut que l'utilisateur soit à même de comprendre comment fonctionne «la machine», c'est-à-dire, se repérer dans l'organisation de macrostructures onomasiologiques et sémasiologiques, reconnaître les procédures de transformation des vocables en unités lexicales, ces entrées de dictionnaires comme *reductio ad unum*, être capable de déchiffrer le système des abréviations et des indications (phonologiques, morphologiques, syntaxiques...). Et tout cela, afin de pouvoir effectuer correctement ses recherches, savoir lire et interpréter les informations présentes dans les microstructures associées, en fonction de l'étendue de leur organisation interne.

Un obstacle ultérieur à une consultation efficace des dictionnaires, peut-être encore sous-estimé, est représenté par le rôle que jouent les paraphrases définitoires dans le développement de la CCT, à cause de leurs caractéristiques intrinsèques de conception et de destination (LM ou LE), lexicque employé, organisation phrastique choisie, système de renvoi à d'autres lexèmes utilisés.

Les adaptations pédagogiques réalisées par les rédacteurs en fonction d'un certain public cible ne peuvent que prendre en charge un niveau linguistique dit «moyen», voire «standard», établi préalablement à partir d'études spécifiques. En considération de ce que l'on vient d'explicitier, il apparaît évident que la tâche de «déchiffrement» et de

24. Dans les premiers dictionnaires d'apprentissage on remarquait des différences significatives de conception et de rédaction entre les dictionnaires destinés à la LM et ceux destinés à la LE. On constate aujourd'hui des rapprochements significatifs, notamment dans le domaine des paraphrases définitionnelles, de la polysémie lexicale et des collocations.

compréhension des paraphrases définitoires peut s'avérer difficile pour des apprenants en difficulté, en donnant, par conséquence, lieu à des sentiments de frustration et d'échec. Et donc, pour devenir efficace, toute consultation à visée pédagogique doit être soutenue par des activités d'apprentissage spécifiques, à même d'aider l'utilisateur à acquérir une compétence de compréhension lexicographique adéquate.

Or, l'effort pédagogique pour favoriser une consultation efficace des dictionnaires peut être suffisant pour résoudre des problématiques immédiates de CS, face à un texte spécifique, mais il risque d'avoir des effets positifs seulement à court terme. Il faut que le «besoin», au sens piagétien²⁵, de comprendre, se traduise en une action de plus longue haleine que la simple consultation, qui risque de rester un acte foncièrement passif. De plus, le sens d'un mot, surtout si à basse fréquence, peut être rapidement oublié, ou bien retenu seulement pour la valeur sémantique acquise dans un contexte linguistique particulier.

Comment faire, alors, pour favoriser les opérations de transfert des acquisitions dans la mémoire à long terme, et contribuer ainsi à l'élargissement du «lexique mental»²⁶? Et comment pouvoir «mesurer» ce progrès, fondamental pour une meilleure et plus fine CCT?

À partir de ces questions de non moindre importance, les partenaires du Projet Erasmus ont réputé utile de favoriser et soutenir la CCT en créant un parcours spécifique inspiré de la lexicographie pédagogique, et finalisé à l'acquisition d'un portfolio actif lexicographique des apprenants, le dictionnaire DicoVoc.

Le DicoVoc et la Compétence de Compréhension des Textes²⁷

Né du besoin pédagogique de favoriser un élargissement du lexique en contexte scolaire, en se donnant ainsi la possibilité d'en mesurer l'ampleur, le DicoVoc est un dispositif pilote prototypique réalisé à partir d'une proposition des partenaires roumains pour stimuler les apprenants à une relation lexicographique active en LM, mais aussi en LE (anglais, français, italien, roumain et turque dans la version proposée), en vertu de sa modélisation plurilingue.

Il se présente comme un dictionnaire (DICO) à construire par chaque apprenant et/ou par le groupe classe, en partant des vocables (VOC) rencontrés pendant les activités pédagogiques scolaires, notamment de lecture, pour aider à combler le décalage entre ce que l'on sait et ce qu'on devrait savoir, par le biais d'un investissement direct dans un par-

25. Cfr. J. Piaget, *Six études de psychologie*, Paris, Denoël, 1964.

26. Les recherches récentes en psycholinguistique ont porté à l'individuation de trois composantes essentielles qui gèrent le mécanisme cognitif: les dispositifs d'entrée, le processeur et la mémoire à long terme. Voir à ce propos S. Dias Loguercio, *Dictionnaires bilingues et pédagogie de la lecture Tome I: L'emploi de dictionnaires lors de la lecture-compréhension en langue étrangère* cit. et P. Bogaard, *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères*, Paris, Didier, coll. CREDIF, 1994.

27. Cfr. A. Tsedryk, *La compétence paraphrastique en français langue seconde*, Berne, Peter Lang Pub Inc, 2016.

cours permettant de passer de la compétence pratique à la connaissance réfléchie²⁸. Il ne s'agit pas d'apprendre tout simplement des mots nouveaux et de les classer, mais de stimuler un esprit de chercheur, une posture investigatrice face aux mots, pour apprendre à les apprendre, en développant en même temps une attitude métacognitive, ciblée à enquêter leur nature et place, leurs sens et fonctionnement, comme leur portée culturelle, qui est un des objectifs pédagogiques majeurs de ce projet lexicographique.

Il faut tenir compte du fait que l'introduction d'un dispositif tel que le DicoVoc en contexte scolaire ne peut pas être proposée *ex abrupto*. Elle demande une phase de formation préalable qui habitue progressivement les apprenants à se familiariser avec le fonctionnement du lexique et son traitement lexicographique de base.

C'est pour ce faire que les partenaires roumaines du Projet Erasmus, Daniela Petre, Monica Mortu, Daniela Condei, Cristina Mangiurea, Violeta Leocă, ont conçu et publié un «cahier» d'exercices d'entraînement à l'apprentissage lexical du roumain en contexte²⁹, qui a été ensuite traduit en français, italien et turque, par les équipes pédagogiques des autres Pays³⁰.

Pour respecter les critères de progression prévus par toute lexicographie pédagogique, nous avons développé ce prototype en le dotant d'une macrostructure onomasiologique ouverte, inspirée des domaines/centres d'intérêt quotidien et général pris en considération dans le Cadre Commun de Référence pour les Langues. Fonctionnant comme un modèle de base pour la construction de DicoVoc individuels et collectifs, il «re-écrit» et «re-définit» les mots du quotidien, dont tout un chacun est convaincu d'en connaître le sens. Son but est celui de donner aux apprenants des modèles de référence qui, tout en utilisant un langage accessible, permettent aux enseignants et aux apprenants de réfléchir ensemble au décalage entre paraphrase définitoire «instinctive»³¹ et paraphrase définitoire lexicographique³², ainsi qu'aux stratégies rédactionnelles capables de rendre compte de nuances discursives éventuelles.

28. Cfr. M. Perraudau, *Les stratégies d'apprentissage*, Paris, Armand Colin, 2006 et Jean Piaget, *Réussir et comprendre*, Paris, PUF, 1974.

29. Cfr. D. Petre, M. Mortu, D. Condei, C. Mangiurea, V. Leocă, *DicoVoc. Exerciții, pentru îmbogățirea vocabularului*, Brăila, 2020, (https://erasmus-illetterisme.fr/wp-content/uploads/2021/01/DICO-VOC_2020_LUCRARE_isbn.pdf).

30. La version plurilingue du DicoVoc est disponible sur le site (www.erasmus-illetterisme.fr).

31. «J'appelle lexicographisme une définition lexicographique spontanée et subjective, construite en discours sans référence à un outil lexicographique ou à un appareillage rhétorique, mais prétendant en tenir lieu, et relevant d'une lexicographie populaire. Il s'agit souvent d'une reconstruction du sens prétendument dévoyé des mots, dénoncé par le lexicologisme», M.-A. Paveau, *Les prédiscours: sens, mémoire, cognition*, Paris, Presses Sorbonne Nouvelle, 2006, p. 153, cité par M. Murano, *La lexicographie 2.0: nous sommes tous lexicographes?* in *Docteurs et recherche... une aventure qui continue*, edd. R. Druetta, C. Falbo, Trieste, Edizioni Università di Trieste, 2014, p. 149. Cfr. aussi S.I. Landau, *Dictionaries, the Art and Craft of Lexicography*, II ed., Cambridge, Cambridge University Press, 2001.

32. Cfr. à ce propos I. Mel'čuk, A. Polguère, *La définition lexicographique selon la Lexicologie Explicative et Combinatoire*, in *La définition*, «Cahiers de lexicologie», 109, 2 (2016), pp. 61-91; J. Rey-Debove, *Étude linguistique et sémiotique des dictionnaires français contemporains*, The Hague-Paris, Mouton, 1971 et *La Lexicographie*, cur. J. Rey-Debove, «Langages», 19 (1970).

La structure compositionnelle ouverte du DicoVoc en favorise son extensibilité, et en terme de durée (p.ex. une année scolaire) et en terme de domaines (et donc de lexèmes) à inclure, qui peuvent concerner non seulement la LM et les LE étudiées, mais aussi les lexiques spécifiques d'autres disciplines scolaires.

La microstructure du dispositif pilote plurilingue se limite actuellement a) à un nombre restreint de paraphrases définitoires pour chaque lexème, adaptées aux niveaux linguistiques d'une 3^e/4^e année d'École Primaire; b) à la présence d'un synonyme à rechercher et c) à un exemple à créer.

Cette formule dictionnaire simplifiée, facile à construire, s'avère particulièrement efficace comme stratégie à adopter pour contraster l'illettrisme et pour favoriser l'inclusion des apprenants avec des besoins éducatifs spéciaux. Cela n'empêche pas que le modèle proposé puisse être complexifié à volonté, en fonction du niveau des apprenants et de l'espace que l'on veut destiner à des activités DicoVoc dans un parcours de formation donné. La structure pédagogique-technique du dispositif pilote peut constituer, donc, un noyau de référence autour duquel élaborer des parcours à haute personnalisation pouvant exploiter aussi les possibilités offertes par de nombreuses applications et ressources multimédia disponibles en ligne³³, à même de favoriser une mémorisation à plus long terme, une contextualisation plus efficace et la prise en charge systématique des aspects lexico-culturels associés aux entrées.

Grâce à cet outil lexicographique à visée pédagogique, la consultation des dictionnaires d'apprentissage rentre dans un circuit actif. Ils jouent le rôle de source documentaire de référence latérale accompagnant un processus qui commence avec le repérage et la sélection de vocables en contexte et se poursuit par leur transformation en unités lexicales, rattachées d'abord à un domaine spécifique. Celles-ci sont ensuite soumises par l'apprenant/groupe classe à un traitement lexicographique personnalisé à étendue variable qui part d'une paraphrase définitionnelle originale³⁴ et se termine par la création/élaboration d'un exemple restituant à l'unité lexicale son identité de vocable immergé dans un contexte de sens phrastique et culturel.

Conclusions

Comme on a pu le constater, la lutte contre l'illettrisme demande aux constructeurs de parcours didactiques la mise en place de stratégies pédagogiques complexes, parmi

33. Cfr. les suggestions contenues dans A. Mollica, *Ludolinguistica e glottodidattica*, Perugia, Guerra, 2010. Compte tenu de l'évolution rapide des ressources *ad hoc* en ligne, on se limite ici à en suggérer seulement un petit échantillon, à titre d'exemple: (<https://appinventor.mit.edu/>); (<https://www.lettresnumeriques.be/2020/03/06/leximage-une-application-pour-creer-son-dictionnaire-en-images/>); (<https://www.01net.com/telecharger/linux/Bureautique/fiches/151628.html>).

34. Cfr. S. Plane, *Pour une approche discursive de l'apprentissage du lexique: les activités définitionnelles*, «Pratiques», 125-126 (2005), pp. 115-138.

lesquelles un rôle central intéresse l'acquisition de la CCT, comme voie d'accès aux informations, aux «savoirs» et aux «actions». Le développement de cette compétence en contexte scolaire requiert la maîtrise de sous-compétences spécifiques, dont le développement est strictement lié à l'acquisition de la compétence lexicale. En évoquant les recherches du père de la *Society for the Scientific Study of Reading*, Ronald Carver³⁵, on constate qu'il suffit de 2% des mots inconnus dans un texte pour en compromettre la compréhension. Ce qui comporte des effets significatifs sur le succès scolaire qui est directement proportionnel à la connaissance du lexique. Car, si dans des contextes éducatifs typiques chaque apprenant capitalise 1000 familles de mots par an, ce nombre est destiné à diminuer sensiblement en présence de difficultés familiales et sociales, comme le relèvent, parmi d'autres, les études de Paul Nation³⁶ et d'Alain Bentolila³⁷.

Pour favoriser justement le succès scolaire et l'inclusion dans leurs pays respectifs, les équipes pédagogiques des partenaires du Projet Erasmus+ *Prévenir l'Illettrisme* ont mis au point plusieurs stratégies finalisées à améliorer la CCT, parmi lesquelles celles finalisées au développement de la compétence lexicale ont acquis une importance grandissante au cours du Projet. Construits pour relever ce défi, le dispositif pilote DicoVoc et les exercices d'entraînement associés sont proposés comme ressource efficace pour développer l'élargissement du lexique et une meilleure connaissance du sens des mots, comme le témoignent les premiers résultats des adaptations et des expériences de testing réalisées en classe, en italien et en anglais, notamment par l'équipe pédagogique Erasmus de l'Université de la Basilicate³⁸.

Bibliographie

- Barni M., Bagna C., Troncarelli L., *Lessico e apprendimenti: il ruolo del lessico nella linguistica educativa*, Milano, Franco Angeli, 2008.
- Bentolila Alain, *De l'illettrisme en général et de l'école en particulier*, Paris, Plon, 1996.
- Besse J.-M., De Gaulmyn M.-M., Ginet D., Lahire B., (cur.), *L'illettrisme en question*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 1992.

35. Cfr. R.P. Carver, *Percentage of unknown vocabulary words in text as a function of the relative difficulty of the text Implications for instruction*, «Journal of Reading Behavior», 26, 4 (1994), pp. 413-437.

36. Cfr. P. Nation, *Learning vocabulary in another language*, Cambridge, Cambridge University Press, 2001.

37. Cfr. A. Bentolila, *L'acquisition du vocabulaire à l'école élémentaire*. Rapport au Ministre de l'Éducation nationale, 2007 (<http://media.education.gouv.fr/file/704/4704.pdf>).

38. Pour ce qui concerne l'Université de la Basilicate l'équipe pédagogique qui a réalisé l'adaptation du DicoVoc en italien est composée par: Rosanna Lamboglia, Emiliana Lisanti, Emilia Surmonte, Anna Tataranni. Les expérimentations en classe ont été réalisées par Rosanna Lamboglia (langue italienne dans les cours CPIA), Emiliana Lisanti (langue italienne dans l'École Primaire), Anna Tataranni (langues italienne et anglaise dans l'École Primaire). Anna Tataranni est aussi l'auteure d'un projet formatif DicoVoc annuel pour l'italien et l'anglais et d'un protocole de son utilisation en accord avec les buts à atteindre prévus dans les Indications nationales du Ministère de L'Éducation italien en 2018.

- Bogaard P., *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères*, Paris, Didier, coll. CREDIF, 1994.
- Cacia D., Papa E., Verdiani S., *Dal mondo alle parole: definizioni spontanee e dizionari d'apprendimento*, IlaliAteneo, Roma, 2013.
- Chomsky N., *Structures syntaxiques*, [1957], Paris, Points, 1979.
- Coste D.L. et alii, *Un niveau-seuil: systèmes d'apprentissage des langues vivantes pour les adultes*, Paris, Hatier, 1976.
- Dabène M., (cur.), *Pratiques de lectures et cheminement du sens*, «Cahiers du français contemporain», 7 (2001).
- De Saussure F., *Cours de linguistique générale*, [1916], Lausanne-Paris, Payot, 1995.
- Dias Loguerio S., *Dictionnaires bilingues et pédagogie de la lecture*, Tome I: *L'emploi de dictionnaires lors de la lecture-compréhension en langue étrangère*, Rîgã, PAF, 2015.
- Fiorentino G., Cacchione A., *Incremento lessicale e m(obile)-learning: prospettive teoriche e applicative*, «ItalianoLinguaDue», 2 (2011).
- Goodman K., *Reading: a psycholinguistic guessing game*, «Journal of the Reading Specialist», 6 (1967).
- Gougenheim G., Michea R., Rivenc P., Sauvageot A., *L'élaboration du français fondamental: étude sur l'établissement d'un vocabulaire et d'une grammaire de base*, Paris, Didier, 1964.
- Guernier M. C., *Je veux leur faire comprendre que quand on lit il faut comprendre: discours ordinaires d'enseignants sur la lecture*, «Cahiers du français contemporain», cur. M. Dabène, 7 (2001).
- Ježek E., *Lessico: classi di parole, struttura, combinazioni*, Bologna, Il Mulino, 2011.
- Lastrucci E., *Insegnare a comprendere. Teoria, didattica e valutazione della comprensione del testo*, Roma, Anicia, 2020.
- Lewis M., Gough C. et al., *Implementing the lexical approach*, Boston, Heinle & Heinle Pub, 1997.
- Lewis M., *The lexical approach: The State of ELT and a Way Forward*, Boston, Heinle & Heinle Pub, 1993.
- Mel'cuk I., Polguère A., *La définition lexicographique selon la Lexicologie Explicative et Combinatoire*, in *La définition*, «Cahiers de lexicologie», 109, 2 (2016).
- Milito D., Tataranni A., *Didattica innovativa nell'era digitale*, Roma, Anicia, 2019.
- Mollica A., *Ludolinguistica e glottodidattica*, Perugia, Guerra, 2010.
- Mortureux M.-F., *La lexicologie entre langue et discours*, Paris, Armand Colin, 2004.
- Murano M., *La lexicographie 2.0: nous sommes tous lexicographes?»* in *Docteurs et recherche... une aventure qui continue*, edd. R. Druetta, C. Falbo, Trieste, Edizioni Università di Trieste, 2014.
- Paveau M.-A., *Les prédiscours: sens, mémoire, cognition*, Paris, Presses Sorbonne Nouvelle, 2006.
- Perraudon M., *Les stratégies d'apprentissage*, Paris, Armand Colin, 2006.
- Petre D., Mortu M., Condei D., Manguirea C., Leocă V., *DicoVoc. Exerciții, pentru îmbogățirea vocabularului*, Brăila 2020, (https://erasmus-illetterisme.fr/wp-content/uploads/2021/01/DICOVOC_2020_LUCRARE_isbn.pdf).
- Piaget J., *Réussir et comprendre*, Paris, PUF, 1974.
- Piaget J., *Six études de psychologie*, Paris, Denoël, 1964.
- Plane S., *Pour une approche discursive de l'apprentissage du lexique: les activités définitionnelles*, «Pratiques», 125-126 (2005).
- Rastier F., *Arts et sciences du texte*, Paris, PUF, 2001.
- Rey-Debove J., (cur.), *La Lexicographie*, «Langages», 19 (1970).
- Rey-Debove J., *Étude linguistique et sémiotique des dictionnaires français contemporains*, The Hague-Paris, Mouton, 1971.

- Smith F., *Understanding Reading*, [1971], London, Routledge, 2011.
- Spinelli E., Ferrand L., *Psychologie du langage. L'écrit et le parlé, du signal à la signification*, Paris, Armand Colin, 2005.
- Trim J., *Les langues vivantes au Conseil de l'Europe 1954 -1997* (<https://rm.coe.int/les-langues-vivantes-au-conseil-de-l-europe-1954-1997-la-cooperation-i/1680886eaf>).
- Tsedryk A., *La compétence paraphrastique en français langue seconde*, Berne, Peter Lang Pub Inc, 2016.
- Willems M., (cur.), *Pour l'amour des mots. Glanures lexicales, dictionnairiques, grammaticales et syntaxiques. Hommage à Michèle Lenoble-Pinson*, Bruxelles, Presses de l'Université Saint-Louis, 2009.

Sitographie

- (<https://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+REPORT+A5-2002-0009+0+DOC+XML+V0//FR>).
- (<https://p.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/e816c4ba-33be-40b6-a86c-ac7e-f9e2570c/language-fr>).
- (<https://rm.coe.int/16802fc3a8>).
- (<https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>).
- (<https://fodem-descartes.fr/presentation/>).
- (<https://www.roll-descartes.fr/>).
- (<https://www.roma-descartes.fr/>).
- (<https://fodem-descartes.fr/pratiques-essentielles/>).
- (<https://fodem-descartes.fr/cite/>).
- (www.erasmus-illettrisme.fr).
- (<https://appinventor.mit.edu/>).
- (<https://www.lettresnumeriques.be/2020/03/06/leximage-une-application-pour-creer-son-dictionnaire-en-images/>).
- (<https://www.01net.com/telecharger/linux/Bureautique/fiches/151628.html>).