

**HEC - ÉCOLE DE GESTION DE
L'UNIVERSITÉ DE LIÈGE**

**LES CAHIERS DE LA RECHERCHE
EN UER-LANGUES DE HEC-ULG**

N° 2 - JANVIER 2008

LES CAHIERS DE LA RECHERCHE EN UER-LANGUES DE HEC-ULG

N° 2 – JANVIER 2008

I -. Avant- dire	3
------------------------	---

II -. Articles

Actes du colloque : « Enseignement du lexique et des terminologies : corpus, stratégies et méthodes » (HEC-ULg, 6 novembre 2007).

1. Présentation	4
-----------------------	---

2. Jean BINON et Serge VERLINDE : <i>Lexicographie pédagogique : des principes théoriques à la pratique</i>	8
---	---

3. Serge VERLINDE : <i>Lexicographie pédagogique : aperçu des méthodes et moyens mis en œuvre.</i>	20
--	----

4. Kris BUYSE et Bernard THIRY : <i>ElektraRed, NetVocList et LinguaProLio : trois recettes de vitamines pour dynamiser la langue.</i>	28
--	----

Varia

Michele JOHNSON : <i>What is experiential learning and how can it be applied in the field of higher education?</i>	44
--	----

III -. Annonces	49
-----------------------	----

*

*

*

I- Avant- dire

Avec ce numéro 2, qui n'en a pas connu nommément de premier, naît le projet de ces « Cahiers de la Recherche en UER-Langues de HEC-ULg ». Non seulement sans numéro *zéro*, mais aussi mieux que les siècles (et les millénaires !) dont le calcul – nul ne l'ignore plus maintenant – commence à *un*, ce « *numéro deux* » *initial* a pour livraison antérieure la publication du « Rapport de la Journée de la Recherche » organisée, en avril 2007, dans notre UER (« Unité d'enseignement *et de recherche* »), sous l'égide de « Prisme », le Pôle de Recherche interdisciplinaire de HEC-ULg.

La présente livraison des « Cahiers de la Recherche » est consacrée à la publication des Actes du colloque du 6 novembre 2007 sur l'« *Enseignement du lexique et des terminologies : corpus, stratégies et méthodes* ». Gageons que, puisque les écrits restent, les leçons de ce colloque, couchées dans l'encre de ces pages, trouveront écho auprès des intéressés. Nul doute que chacun de nous y puisera inspiration et idées aptes à inspirer nos pratiques didactiques concrètes. Dans le même esprit, on trouvera également dans les pages qui suivent un article, à portée didactique, de notre collègue Michèle Johnson.

Ainsi donc, cette tribune se veut ouverte à chacun de ceux qui souhaiteront proposer à la lecture et à l'avis de tous, des **articles** de synthèse sur leurs recherches dans les disciplines où ils s'illustrent ou relatives à leur pratique enseignante. Nos recherches et publications ont beau ne pas s'illustrer dans le cœur de la problématique « économie et gestion », les sujets que nous abordons sont *de langue* – d'industrie de la langue comme l'on dit maintenant de certains de nos domaines de prédilection – et chacun sait que *tout est langue*, singulièrement dans l'acquisition et la transmission des connaissances.

Les **recensions** d'articles ou d'ouvrages que d'aucuns jugeraient susceptibles d'intéresser les collègues trouveront dans ces pages un accueil favorable.

On y trouvera enfin des **annonces** diverses d'événements (colloques, congrès, conférences, etc.), à la collecte desquelles chacun est invité à participer.

Conçus dans un cadre initial de communication interne, ces « Cahiers de la Recherche » peuvent enfin avoir vocation à servir de tremplin pour des publications dans les revues officielles les plus en vue, où il est notoire qu'on ne s'y fait accepter qu'avec parcimonie. Pour le coup, les articles qui composent les actes du colloque recensé ci-après seront publiés prochainement dans la revue « *Le Langage et l'Homme* » de Bruxelles.

Bienvenue donc à toutes les propositions de publications, de recensions et d'annonces.

Bernard THIRY

II - Articles

**ACTES DU COLLOQUE : « ENSEIGNEMENT DU LEXIQUE ET DES
TERMINOLOGIES : CORPUS, STRATÉGIES ET MÉTHODES »
(HEC-ULg, 6 NOVEMBRE 2007).**

PRÉSENTATION

Bernard THIRY
HEC – ULg

Dans le cadre de PRISME, Pôle de Recherche Interdisciplinaire de HEC-Ecole de Gestion de l'Université de Liège, l'UER « Langues » de cette même institution a organisé, le 6 novembre 2007 dernier, un Colloque-séminaire sur le thème : « Enseignement du lexique et des terminologies : corpus, stratégies et méthodes ».

Le but de semblable événement est de susciter des rencontres sur des projets, à se positionner sur les potentialités propres et à s'informer de modèles et de pistes de recherche et de publications.

Le premier de ces événements a donné la parole à Jean BINON, Kris BUYSE et Serge VERLINDE sur des thèmes que leurs recherches et publications ont développés : analyse de corpus, extraction de lexique et de terminologie, enseignement et acquisition du vocabulaire, confection de dictionnaires phraséologiques d'apprentissage. En quoi ils ont été en prise directe sur les préoccupations didactiques concrètes de leur public du jour qui, dans sa pratique, rencontre, tôt ou tard, le projet de constituer lexiques et glossaires - pour la langue courante à l'intention des étudiants débutants autant que pour la langue de spécialité (en l'occurrence économique) que couvre le programme des années de maîtrise. Quand les ressources bibliographiques existantes s'avèrent inadéquates ou indigentes, il faut bien se résoudre à élaborer ses propres outils dictionnaires.

Or, il y a deux manières de faire des dictionnaires.

Dans l'une, vous partez des mots pour explorer leur sens. C'est ce que fait la lexicographie traditionnelle : vous prenez un corpus que vous « dépouillez » (comme le dit la terminologie traditionnelle); vous relevez les occurrences, vous lemmatisez, vous classez dans le "désordre" alphabétique et, si je puis dire, « l'affaire est faite... ».

Dans l'autre, vous partez des concepts pour découvrir leurs dénominations. Cette méthode, dite onomasiologique, a été servie par quelques exemples célèbres : Hallig et Von Wartburg l'ont appliquée au français (dans leur *Begriffssystem als grundlage für die lexicographie: versuch eines ordnungsschemas - Système raisonné des concepts pour servir de base à la lexicographie: essai d'un schéma de classement*, 1963), Casares, à l'espagnol (*Diccionario ideológico de la lengua española*, 1963) et, pour ceux qui ont fait un peu de dialectologie romane, Lucien Léonard l'a appliquée au wallon (*Lexique namurois : dictionnaire idéologique*, 1969). C'est généreux, enthousiasmant... ; cela manque, hélas, en grande partie, ses objectifs ; car, au risque de faire se retourner Saussure dans sa tombe, la langue n'est pas un système.

De l'eau a, en effet, coulé sous les ponts de la linguistique depuis que Ferdinand de Saussure a énoncé que « la *langue* (*commune*, car c'est d'elle qu'il s'agit ici) est un système de signes", prenant pour exemple le réseau organique que forment, dans leur champ sémantique, des mots comme "redouter, avoir peur, craindre, etc.", par exemple. C'était convaincant, mais ne dépassait guère le niveau de semblables micro-systèmes. La langue est ainsi plutôt l'articulation de micro-systèmes, où l'on ne se décèle aucune logique globale. Le philosophe Henri Van Lier ne dit pas autre chose quand, dans son remarquable ouvrage *L'animal signé* (Ed. de Visscher, 1980), il parle de « bricolage » dans l'articulation de micro-systèmes locaux.

"Ainsi, la signification ... chaque fois approximative, apparaît comme un engrenage de systèmes locaux et approchés évoquant d'autres systèmes locaux, à l'infini, en un incessant bricolage aux six niveaux de ses termes¹... La signification est un remplacement et un déplacement incessants avec du jeu, de l'approximation partout. Elle est une solidité et une fragilité qui se renforcent mutuellement." (Van Lier, op. cit. p. 25).

La langue commune est, ainsi, le véhicule d'une appréhension empirique et intuitive du monde et – dirais-je – de son chaos; et si l'on peut, certes, reconnaître qu'elle introduit un principe d'ordre dans l'univers, il n'en est pas moins sûr qu'elle n'est pas le véhicule « exact » de la connaissance scientifique. Partant, tout n'y est pas ordonné comme on le croirait d'un système.

Il en va tout autrement des *langues de spécialité* qui, elles, forment bien un système, au sens où, moyen de couverture exhaustive d'un domaine de savoir, elles offrent des hiérarchies conceptuelles élaborées consciemment.

"Un mot comme 'sulfate de cuivre' nous renseigne sur la nature chimique de la chose (en fonction du principe de « motivation » des termes, NdR). Ce terme entre, par ailleurs, dans un système de classification qui oppose 'sulfate' à 'sulfite', 'sulfure', 'sulfone'. Ces classifications, enfin, peuvent avoir une valeur heuristique; et la chimie a découvert de nouveaux corps dans les cases vides de ce système" (P. Guiraud : *Les mots savants*, PUF, 1968 : 7-8).

En sorte que là où la méthode onomasiologique atteint pleinement ses objectifs, c'est bien dans les langues de spécialité.

Et c'est précisément dans cette veine qu'entre 1995 et 2000, nous avons pu découvrir, sous la plume de Jean BINON et Serge VERLINDE, un traitement inédit du « Français des Affaires »: c'étaient les quatre volumes successifs du remarquable *Dictionnaire contextuel du Français économique* (DICOFE, 2000-2003) et le magistral *Dictionnaire d'apprentissage du Français des Affaires* (DAFA, 2000).

Ces publications, à l'époque, ont fait grand bruit, la critique ayant été unanime à en saluer l'originalité et la fécondité. Il y avait, pour le moins, deux raisons à cela. Tout d'abord, selon la méthode onomasiologique décrite ci-dessus, on y partait intelligemment des concepts pour

¹ Il s'agit des six « termes » de la signification, dénommés par l'auteur : "désigné, désignant, schème mental, interprétant, destinataire et destinataire" (Van Lier, op. cit. p. 14).

explorer la variété de leurs dénominations, ce qui est bien une manière organique d'appréhender, d'enseigner et d'apprendre un domaine de connaissance. Mais, en outre, y était assumée toute la combinatoire des termes, par où c'étaient ainsi l'immense domaine, si peu étudié encore, des collocations, des cooccurrences et de toute la phraséologie idiomatique qui y était révélé. On peut difficilement rêver meilleure description d'une langue de spécialité, en ses aspects notionnels et dénominationnels complémentaires.

Après leur traitement du Français des Affaires, nos auteurs se sont appliqués à la langue générale, balayant les méthodes d'enseignement du lexique général. C'est de leur bouche même que, dans les deux premières communications, nous en entendrons la justification.

Jean BINON se pose ici en théoricien de la lexicographie pédagogique (discipline qui a connu son premier congrès international en octobre de cette année). L'objectif de la discipline est de répondre aux divers besoins de communication des apprenants allophones. Or, la langue ne se réduit pas à un lexique. Aux besoins de décodage (compréhension), que couvrent assez bien les dictionnaires existants par le relevé et la définition des termes qu'on y trouve, s'ajoutent, dans le chef des apprenants, des besoins cruciaux d'encodage (production), en quoi les dictionnaires existants sont remarquablement indigents. Pour maîtriser le vocabulaire d'une langue de façon réceptive et productive, à la dimension sémantique doivent s'ajouter les perspectives syntagmatique, pragmatique et paradigmatique.

C'est à en démonter les mécanismes que **Serge VERLINDE**, quant à lui, s'est appliqué précisément dans son aperçu des méthodes et moyens mis en oeuvre, faisant un état des lieux des ressources d'aide à la lexicographie pédagogique disponibles en ligne: listes de fréquences, combinatoire des mots et textes multilingues parallèles. C'est sur ces bases précisément qu'ont été élaborés les deux remarquables dictionnaires cités ci-dessus (DICOFE et DAFA), exemples par antonomase de ce que la lexicographie pédagogique peut offrir de mieux actuellement et qui, depuis leur publication, figurent en bonne place sur les rayonnages de notre Bibliothèque.

Pour sa part, **Kris BUYSE** s'est bâti, dans le domaine espagnol, une réputation de pédagogue et de didacticien des langues solidement ancrée sur une bibliographie où l'inventivité des moyens et méthodes est un atout précieux. Sous les noms aux échos pleins d'enthousiasme pédagogue (EvaM@estra, M@estro, PortaVoces, ElektraRed, NetVocList et LinguaProLio) ou aux abréviations explicatives éloquentes (l'exégèse du nom de son « M@estro », conception globale de l'apprentissage des langues qui fut couronnée de l'« European Label for Innovative Language Learning » en 1999, est un véritable régal !²), il nous surprend par son art de revivifier les procédures. Il nous propose aujourd'hui ses derniers outils de mise en oeuvre d'un enseignement et d'un apprentissage du lexique, sous la forme de « trois recettes de vitamines pour dynamiser la langue », dont il nous fait un exposé amplement illustré d'exemples et d'utilisation par le moyen de l'électronique : *LinguaProLio* est un modèle de portfolio apte à rendre compte du progrès de toutes les compétences linguistiques en apprentissage; *NetVocList* présente une liste de vocabulaire en réseaux; et *ElektraRed* offre un outil de suivi électronique de la rédaction comme source d'apprentissage faisant appel aux potentialités de l'internet. Ces outils ont pour but de déceler les unités qui posent le plus de problèmes à l'assimilation et de motiver les étudiants à les intérioriser.

² Il y défend la création et la constante actualisation d'un environnement « Motivant, Agréablement Académique, Écologique, Semi-intégré, Translucide, Routinier et Omnimodal » (sic).

Telle est donc la logique organique qui prévaut dans la suite des communications que nos orateurs nous ont proposées : 1. principes théoriques (Jean Binon) ; 2. méthodes et moyens (Serge Verlinde) ; et 3. outils de mise en œuvre (Kris Buyse).

Comme on le verra dans les textes qui suivent, leurs auteurs ont pris à bras le corps le projet tel qu'il était défini dans le cahier des charges initial : dans leurs contributions, ils ont explicitement désigné les pistes par où la pratique pouvait déboucher sur la recherche. Je les en remercie vivement et leur cède ici la parole.

*

*

*

LEXICOGRAPHIE PÉDAGOGIQUE DES PRINCIPES THÉORIQUES A LA PRATIQUE

Jean BINON
Serge VERLINDE

Groupe de Recherche en Lexicographie Pédagogique (GRELEP)
Institut Interfacultaire des Langues Vivantes
Katholieke Universiteit, Leuven

0. INTRODUCTION

La lexicographie pédagogique/d'apprentissage est une sous-branche de la lexicographie qui a acquis peu à peu droit de cité et qui est devenue une discipline autonome à part entière. C'est ainsi que s'est tenu tout récemment à Florianopolis, au Brésil, le *Primeiro Coloquio Internacional de Lexicografia Pedagogica*, consacré exclusivement à la lexicographie pédagogique.

1. DEFINITION

Selon Schaeffler (2002, 4),

« La lexicographie pédagogique pour allophones est une sous-branche de la lexicographie qui s'intéresse à l'étude et à la conception de dictionnaires monolingues, multilingues ou semi-multilingues sur support papier ou électronique dont l'objectif est de répondre aux besoins de communication des apprenants d'une langue qui n'est pas leur langue maternelle ».

Cette branche particulière est assez complexe, puisqu'elle se situe au carrefour de plusieurs disciplines, comme la lexicologie, la (méta)lexicographie, la linguistique, l'analyse de corpus et du discours, la psychologie (d'apprentissage), la didactique des « langues étrangères ou secondes » (LE(S)), la didactique de la médiation interculturelle, les recherches sur l'enseignement et les processus d'apprentissage du vocabulaire, l'informatique (les TICE, l'EAO), etc.

Il incombe donc au lexicographe d'opérer une synthèse et une fertilisation croisée entre toutes ces différentes disciplines qui obéissent chacune à leurs propres conventions du champ et qui connaissent leur propre circuit de congrès, de revues, etc.

Signalons que cette définition est valable également pour la langue maternelle, pour laquelle il existe également des dictionnaires adaptés à des publics variés dans la plupart des langues. Au sein du GRELEP, nous travaillons cependant uniquement dans une perspective du français ou de l'espagnol langue étrangère (FLE/ELE).

2. ORIGINE, CONTEXTE INSTITUTIONNEL

C'est le contexte et les contraintes institutionnels, e.a. l'enseignement communicatif, la perspective actionnelle, la nécessité d'autonomisation et de responsabilisation des apprenants, les groupes relativement nombreux, le peu d'heures d'enseignement présentiel, d'une part, et les lacunes et carences des dictionnaires existants, d'autre part, qui nous ont poussés à élaborer nos propres matériaux.

Le coup d'envoi de notre *aventure lexicographique* a été la publication d'un article (Binon, 1991) dans lequel nous plaidions pour la réalisation d'un dictionnaire d'apprentissage du français des affaires, destiné des étudiants de l'enseignement supérieur qui apprennent le français (des affaires) comme langue étrangère.

3. IDENTIFICATION DES BESOINS DE COMMUNICATION DES APPRENANTS

Les besoins d'apprentissage, de communication et d'autonomisation des apprenants de FLE sont spécifiques, comme le prétend e.a. Tono (2001, 58) :

« D'abord, la distinction entre locuteurs natifs et allophones d'une langue-cible déterminée est cruciale. Les recherches ont montré que les besoins spécifiques des locuteurs natifs, comme utilisateurs de dictionnaires, diffèrent considérablement de ceux de locuteurs allophones, qui sont avant tout des apprenants ».

Les apprenants de FLE ont des besoins de réception, de validation, de sécurisation, mais aussi de production et de traduction.

4. IDENTIFICATION DES DIFFICULTÉS DES APPRENANTS

La fréquentation quotidienne du discours d'apprenants de FLE allophones, de leur interlangue, ainsi que l'analyse de leurs erreurs les plus fréquentes révèle qu'ils ont des problèmes aussi bien avec les collatéraux (p. ex. **importeur, *embauchement, *modieux*) qu'avec les collocations (p. ex. **un prix haut, *demander une question*), qui ne sont pas transposables d'une langue à l'autre. Parmi les corrélés, ce sont surtout les synonymes qui sont difficiles à différencier, à maîtriser (p. ex. *argent, fric, monnaie, fonds, liquidités, ressources, trésorerie*).

Remarquons que même dans les excellents dictionnaires d'apprentissage qui existent pour l'anglais, le traitement des collocations et des synonymes demeure une carence frappante (Bogaards 1996, 302-304 et 308-309).

Parmi les autres difficultés majeures, signalons la maîtrise des informations pragmatiques. Dans quelle situation de communication emploie-t-on *licencier, dégraisser les effectifs, virer, balancer, limoger* ou, dans un autre contexte, *crécher, demeurer, habiter* ?

Comment savoir que *réajustement* signifie tantôt une dévaluation dans *réajustement monétaire*, tantôt presque toujours une augmentation dans *réajustement des salaires*, alors que le dictionnaire de FLM se contente de la mention "action de réajuster" pour expliquer le nom déverbal de *réajuster* ?

L'adjectif *fou* peut signifier tantôt *très élevé, exorbitant* lorsqu'un acheteur dit qu'il a payé *un prix fou* pour une voiture, mais *très bas*, lorsque le commerçant qui fait de la publicité affiche des prix *fous*.

Il nous paraît inutile d'insister sur la difficulté pour l'apprenant de FLE d'avoir accès à certaines informations, comme les unités polylexicales. Il faut déjà une certaine expertise et surtout beaucoup de courage pour retrouver dans un dictionnaire papier une expression courante, comme *avoir le cœur sur la main*, alors que l'on ne dispose pas de repères sémantiques qui structurent clairement les articles *COEUR* et *MAIN*, qui peuvent occuper plusieurs colonnes dans un dictionnaire.

5. LES CARENCES DES DICTIONNAIRES EXISTANTS

On ne peut, en effet, que regretter la carence des dictionnaires généraux, comme des dictionnaires spécialisés d'ailleurs, dans le domaine du FLE.

5. 1. Les dictionnaires généraux

Pour maîtriser le vocabulaire d'une langue de façon réceptive et productive l'apprenant allophone doit :

1. connaître le sens des unités lexicales de la langue-cible (la dimension sémantique) ;
2. savoir comment elles se combinent (la compétence combinatoire lexicale) (la dimension syntagmatique) ;
3. savoir comment elles s'emploient (l'usage) (la dimension pragmatique) ;
4. savoir comment les différencier (la dimension paradigmatique) ;

Pour ce faire, il faut que six conditions soient réalisées :

- a. connaître la valeur dénotative des unités lexicales : *construction* (*hyperonyme*)/*bâtiment* (*hyponyme*)
- b. connaître la combinatoire: *frais/ coûts variables, incompressibles, etc.* mais *frais de déplacement* et *coûts salariaux* et non vice-versa !
- c. connaître les règles d'usage : *licencier/ virer/ balancer/ dégraisser les effectifs, restructurer*
- d. connaître les constructions/ contraintes morpho-syntaxiques : *travailler/ œuvrer pour le bien commun*, mais *travailler le bois* et non **œuvrer le bois*
- e. connaître l'équivalent dans la langue maternelle pour faciliter et garantir l'ancrage cognitif
- f. connaître le taux de fréquence au moins de façon approximative. Il est plus sécurisant d'utiliser un mot courant qu'une unité lexicale relevant d'un registre ou d'un domaine particulier.

Or, si la plupart des dictionnaires actuels sont susceptibles de satisfaire les besoins cités sous 1 (indiquer le sens des unités lexicales), ils sont largement *déficitaires* ou lacunaires en ce qui concerne la combinatoire et l'indication de l'usage (absence de collocations, de contextes éclairants³, compréhensibles, d'un vocabulaire définitoire contrôlé, d'informations pragmatiques, de notes d'usage). On relève aussi assez souvent des définitions circulaires et des synonymes donnés en vrac. La publication récente du *Dictionnaire des combinaisons de mots* de Robert (Le Fur, 2007) constitue une tentative louable de combler cette importante lacune, mais ce dictionnaire, dont la nomenclature est assez limitée, manque d'indications sémantiques pour qu'un apprenant puisse en tirer pleinement profit.

5. savoir comment les organiser : ex. *le printemps* entre dans la série des saisons, *le déclin* dans le cycle de vie d'un produit qui comprend plusieurs phases : *la naissance, le développement, la maturité* et *le déclin*, soit une organisation selon les conventions du champ de l'économie auxquelles il faut s'initier.

5. 2. Les dictionnaires spécialisés

Les carences ne sont pas tout à fait surprenantes. En effet, les dictionnaires généraux ne s'occupent pas du FOS (« Français sur objectifs spécifiques »), alors que les dictionnaires spécialisés ne sont pas des dictionnaires de langue, mais des dictionnaires à vocation encyclopédique, c'est-à-dire qu'ils s'intéressent aux domaines de référence, aux choses, aux concepts mais pas à la langue, aux mots. Ils ne donnent donc pas d'informations linguistiques (collocations, synonymes, informations pragmatiques,...), pourtant si importantes pour

³ Cf. Humblé (2001) pour ce qui est des qualités que doivent posséder les phrases-exemples, les contextes éclairants.

l'utilisateur allophone. Les mêmes lacunes se relèvent dans plusieurs domaines du FOS, lequel dispose pourtant d'excellents dictionnaires encyclopédiques, que ce soit dans le domaine du français des affaires (Ménard, 1994, le Dictionnaire commercial, 1987), du français juridique (Cornu, 1998), du français médical (Quevauvilliers, 1997) ou du français scientifique et technique (Joly, 1986 et Quémada, 1983).

Tous ces dictionnaires s'adressent en principe à un public de locuteurs natifs et n'ont pas été conçus en tenant compte des besoins, des difficultés et des habitudes de consultation d'un public non francophone.

En comparant la nomenclature de dix dictionnaires encyclopédiques d'économie/des affaires, représentatifs du champ et des principales aires de la francophonie, Guével (1995, 98) observe que les noms y sont surreprésentés (90%) alors qu'ils négligent les adjectifs et les verbes (10%), ainsi que les relations syntagmatiques (surtout les collocations) et paradigmatiques. Ce sont, avant tout, des dictionnaires de décodage avec un classement alphabétique des mots. Les mêmes lacunes sont à déplorer dans les dictionnaires encyclopédiques des autres disciplines citées.

Or, de nombreux arguments militent en faveur d'un classement onomasiologique lorsqu'il s'agit de produire, de passer à la mise en discours. En effet, pour le décodage, la consultation d'un dictionnaire a lieu au gré des lectures et des occurrences. Lors de la production, en revanche, on part d'une intention de communication, d'une idée, on aborde un thème. Puisqu'on ne parle ni n'écrit alphabétiquement, il faut donc que le lexique soit organisé de façon sémantique, que l'on associe, par exemple, *offre* et *demande*, *homme* et *femme*, *cavalier* et *monture*, même si ces mots se trouvent assez éloignés les uns des autres dans l'ordre alphabétique. Il va sans dire cependant qu'il faut prévoir, dans un dictionnaire onomasiologique, un index reprenant la traduction des mots et des renvois pour faciliter l'accès (cf. par exemple le dictionnaire *Cambridge Word Routes* (McCarthy, 1994).

5.3. L'inadéquation des dictionnaires de FLM s'adressant à un public de FLE

Dans le tableau ci-dessous nous visualisons les principales différences entre les dictionnaires de FLM.

Français langue maternelle :

Français langue étrangère :

a. principes-clefs

Pour le locuteur natif tout va de soi, tout est évident, prévisible
solide intuition du locuteur natif
bonne capacité inférentielle,
bonne capacité prévisionnelle
exposition, pratique permanentes

Pour l'apprenant d'une langue étrangère
rien ne va de soi, rien n'est prévisible
intuition faible ou absente
faible capacité inférentielle,
bonne capacité prévisionnelle
exposition, pratique limitées,
intermittentes

b. fonctions

dépannage, validation
décodage > encodage
particularités de la langue

(auto-)apprentissage
décodage = encodage+ médiation
caractéristiques essentielles, régularités
de la langue

c. macrostructure

plus d'entrées
classement sémasiologique,
alphabétique

moins d'entrées
classement onomasiologique ou
mixte

macrostructure > microstructure

microstructure > macrostructure

d. microstructure

plus de sens
définitions encyclopédiques
ou *encyclopédisantes*
évocation, accumulation des
synonymes (approche cumulative,
quantitative, approximative)
expressions : nombreuses
collocations : peu nombreuses,
aléatoires
notes d'usage : absentes ou
peu nombreuses, peu pertinentes
pour un locuteur allophone

moins de sens
définitions descriptives

différenciation des synonymes
(approche distinctive, contex-
tuelle, contrastive)
expressions : peu nombreuses
collocations : très nombreuses
systématiques
notes d'usage : nécessaires,
nombreuses, variées

Les dictionnaires de FLM, et de langue maternelle en général d'ailleurs, ne prennent pas, ne peuvent pas suffisamment bien prendre en compte les besoins, les difficultés, les habitudes de consultation du public FLE, puisque ces dictionnaires s'adressent à un public de locuteurs natifs.

L'inadéquation des dictionnaires de FLM pour un public de FLE est à l'origine d'un *déficit dictionnaire* qui conduit souvent au sentiment de déception, de *dépit dictionnaire* chez les utilisateurs allophones. Un changement de paradigme s'impose donc. Il s'agit d'élaborer des dictionnaires multifonctionnels, adaptés aux besoins et aux difficultés de nos apprenants. Les qualités requises d'un bon dictionnaire sont, d'après Bogaards (1996 et 1998) : *l'intelligibilité, l'utilité, l'efficacité, la convivialité*. Ajoutons-y *l'accessibilité, la flexibilité*, la possibilité de personnaliser ses requêtes en fonction des besoins réceptifs ou productifs et, pour les dictionnaires électroniques, *l'interactivité*.

6. FONCTIONS PRINCIPALES D'UN DICTIONNAIRE D'(AUTO-) APPRENTISSAGE

Un dictionnaire d'auto-apprentissage pour allophones peut être multidimensionnel et multimédia, mais il se doit d'être multifonctionnel à deux titres.

Il doit être à la fois :

- un dictionnaire des collocations
- un dictionnaire des synonymes
- un dictionnaire des antonymes, paronymes, etc.
- un dictionnaire des difficultés grammaticales et lexicologiques
- un dictionnaire des valences
- un thésaurus, etc.

et il doit assumer plusieurs fonctions :

6.1. réception, décodage, validation, dépannage

Galisson (1987) distingue la *lexicographie de dépannage* de la *lexicographie d'apprentissage*. Le décodage constitue la fonction la plus traditionnelle, que les

dictionnaires traditionnels assument assez bien. C'est beaucoup moins le cas pour les quatre fonctions suivantes.

6.2. production, encodage, mise en discours,

Ceci implique qu'il faut développer la compétence combinatoire (lexicale), offrir une microstructure très riche, présenter le vocabulaire dans son *fonctionnement discursif*, offrir de nombreux contextes éclairants, prototypiques.

6.3. (auto-)apprentissage

Les dictionnaires constituent un outil extrêmement important dans le processus d'apprentissage autonome et le développement de cette autonomie s'avère une nécessité dès que le professeur n'est plus présent. (Campo Cubillo 2002, 225, notre traduction). Le dictionnaire d'(auto-)apprentissage doit pouvoir faire office de conseiller personnel et, en quelque sorte, remplacer le locuteur natif absent en offrant à l'apprenant les informations morphologiques, syntaxiques, syntagmatiques, paradigmatiques et pragmatiques dont il a besoin pour communiquer efficacement.

Le dictionnaire d'(auto-)apprentissage doit faciliter l'apprentissage, c'est-à-dire l'intégration et la mémorisation du vocabulaire par une organisation à la fois conceptuelle et linguistique.

6.4. dimension lexiculturelle

Tout le monde se souvient de la petite phrase qui fut à l'origine du *Dictionnaire des noms de marques courants* de Galisson et André (1998) : « Deux 'Vache qui rit', un coup de 'Badoit' et ça repart », parfaitement compréhensible par un locuteur français, mais d'une déroutante opacité pour de nombreux professeurs de français étrangers qui maîtrisent pourtant parfaitement bien la langue française ! Comme Schneider (1998, 266) le dit très bien :

« Il s'agit de fournir à l'apprenant d'une langue étrangère ou seconde tous les outils dont il a besoin pour passer d'un discours, mais aussi d'un système culturel et conceptuel qui lui sont familiers, au discours et au système culturel de la langue-cible qu'il connaît peu ou beaucoup moins ».

Cette dimension culturelle du lexique, que Galisson appelle la *lexiculture*, devrait pourtant être abordée dans les dictionnaires, surtout dans les dictionnaires d'apprentissage, pas seulement pour le FOS, mais également pour le français général. « Le vocabulaire est apte à jouer le rôle de passerelle entre la langue, toute pavée de mots, et la culture, omniprésente dans les mots » (Galisson, 1991, 3).

Prenons, par exemple, la définition d'un mot élémentaire comme *vin*, dans un dictionnaire de langue et dans un dictionnaire encyclopédique en un volume.

Le Petit Robert : « boisson alcoolisée provenant de la fermentation du raisin »

Le Petit Larousse : « boisson résultant de la fermentation du raisin sous l'effet de certaines levures », puis « Le vin est obtenu par la fermentation du jus de raisin, qui s'effectue dans de grandes cuves... ».

Aucun dictionnaire, ni le dictionnaire de langue, ni le dictionnaire encyclopédique, ne mentionnent la dimension culturelle, c'est-à-dire ce que la culture du vin représente pour les Français.

Lorsqu'on se pose la question de savoir quelles informations culturelles devraient figurer dans un dictionnaire d'apprentissage, on en arrive à la liste d'unités lexicales suivante :

- L'organisation institutionnelle : ex. *lycée* (F), *athénée* (B), *gymnase* (CH), les statalismes, parce qu'un apprenant d'une langue étrangère n'est pas toujours au courant des unités lexicales qui relèvent du système politique, du système social ou du système économique : *département* (F), *matières personnalisées* (B).
- Les symboles et les traditions : ex. le *tea break* = *la pause-café*, *le pot de l'amitié*, *le pot d'adieu*.
- La variation géographique : ex. *précompte professionnel* (B), *tiers provisionnel* (F).
- Les noms de marque : cf. le *Dictionnaire des noms de marque* de Galisson et André (1998) que ces auteurs qualifient *d'intersticiel*.
- Les emplois métaphoriques : ex. *dégraissier les effectifs*⁴.
- Les sigles : ex. *le CAPES* (F), *le DEUG* (F), *la CSC* (B), *la FGTB* (B), *BHV* (B).

6.5. médiation

Les dictionnaires d'(auto-)apprentissage assument également la fonction de médiation entre la langue-source et la langue-cible et devraient, par conséquent, être semi-multilingues, avec toute la nomenclature française traduite en plusieurs langues (l'anglais, l'allemand, l'espagnol, l'italien, etc.) pour avoir accès à la langue-cible par le biais de la langue maternelle, grâce aux index inversés. On pourrait pousser le multilinguisme jusqu'à fournir également toutes les traductions des unités polylexicales.

Plusieurs raisons militent en faveur du recours à la langue maternelle comme voie d'accès à la langue-cible :

On incite souvent les étudiants universitaires à utiliser des dictionnaires monolingues de la langue-cible, afin de les familiariser avec cette langue-cible, mais en réalité ils persistent à utiliser des dictionnaires bilingues parce que l'équivalent dans leur langue maternelle les rassure quant à l'information obtenue. (Campo Cubillo 2002, 222, notre traduction)

Koren (1997, 5, notre traduction) abonde dans le même sens :

L'usage d'un dictionnaire semi-bilingue semble constituer un compromis entre deux visions : celle qui privilégie le dictionnaire monolingue (le point de vue du professeur) et celle qui favorise le dictionnaire bilingue (le point de vue de l'apprenant).

En fait, la précieuse valeur ajoutée du dictionnaire semi-multilingue est qu'il combine, à la fois, les avantages du monolingue et du bilingue/multilingue. Il permet donc de résoudre ce problème de *belligérance dictionnaire* (dictionnaire monolingue >< bilingue).

7. CONDITIONS POUR PRATIQUER LA LEXICOGRAPHIE PÉDAGOGIQUE DU FLE

Pour pratiquer la lexicographie du FLE, telle que nous venons de la décrire et faire des dictionnaires multifonctionnels, plusieurs conditions doivent donc être remplies. Il faut :

- connaître les besoins communicatifs, les difficultés des apprenants, donc disposer d'une solide expérience didactique, pratique ;

⁴ Cf. le mémoire de licence de Bert Lijnen (2005) sur les informations culturelles dans les dictionnaires d'apprentissage.

- disposer d'une solide connaissance du paysage dictionnaire international et des innovations dictionnaires récentes. Citons, e.a.:
 - o la lexicographie française et surtout les dictionnaires qui ciblent un public allophone (e.a.: Gougenheim (1958), Matoré (1970), Dubois (1977) et (1979), Rey-Debove (1999), Picoche et Rolland (2002) ⁵
 - o l'influence du DEC de Mel'čuk :
 - les définitions actanciennes, c'est-à-dire des définitions qui indiquent explicitement les différents arguments du prédicat ou, en d'autres termes, les participants à l'action ou à l'état,
 - le principe de la décomposition sémantique, (*réajuster* >< *réajustement* = *action de réajuster*),
 - la standardisation de la structure de la définition et de ses composants,
 - l'organisation sémantique des collocations grâce aux fonctions lexicales, dont nous avons retenu les plus opérationnelles, comme *atténuateur*, *intensificateur*, *début*, *fin*, *reprise* d'une action.
 - o les dictionnaires pour apprenants d'anglais :
 - l'utilisation d'un corpus pour fournir une fréquence objective et pas seulement intuitive, et pour établir la nomenclature,
 - l'organisation de la nomenclature, qui s'est inspirée du *Longman Language Activator* (LLA): classement mixte, c'est-à-dire classement sémasiologique (alphabétique) de la macrostructure et classement onomasiologique de la microstructure,
 - le principe du vocabulaire définitoire contrôlé, bien que Matoré l'appliquât déjà en 1970 dans son *Dictionnaire du vocabulaire essentiel*,⁶
 - les repères sémantiques qui indiquent l'architecture d'un article et en facilitent l'accès,
 - les définitions phrastiques du style Cobuild (p. ex. pour expliquer l'adjectif *malade* : *Si vous êtes malade, vous...*)
 - o quelques autres dictionnaires d'apprentissage publiés à l'étranger : ex. *Elektronisches Lernerwörterbuch Deutsch-Italienisch/ Dizionario per apprendenti Italiano-Tedesco* (ELDIT), *Dizionario di Apprendimento della lingua francese* (DAF), etc.
 - o les dictionnaires d'apprentissage et outils élaborés au sein du GRELEP rassemblés sur le site de la BLF (Verlinde S., Selva T. et Binon J., 2004 ; Verlinde S., Selva T. et Binon J., 2006).
- connaître les habitudes de consultation des usagers. Pour ce faire, il est nécessaire de procéder à des enquêtes ou, mieux encore, d'observer les apprenants en les soumettant à des tests (Selva et Verlinde, 2002),
- avoir une idée des processus d'apprentissage du vocabulaire (importance d'une organisation à la fois conceptuelle et linguistique, de l'ancrage cognitif), des processus cognitifs mis en oeuvre lors de la consultation d'un dictionnaire,
- avoir une idée de la façon dont le vocabulaire est enseigné,
- disposer d'un corpus suffisamment représentatif,
- posséder une solide expertise lexicographique et informatique,

⁵ Cf. les comptes rendus critiques de Bogaards (2001 et 2004) sur le DF et le DFU.

⁶ « Ce dictionnaire de conception entièrement nouvelle comprend les 5000 mots fondamentaux de la langue française, définis à l'aide de ce même vocabulaire de 5000 mots », comme l'atteste le texte publicitaire paru dans la revue *Langue française*, n° 8, décembre 1970.

- procéder à une didactisation de plus en plus poussée : « l'objet » a tout intérêt à « se rapprocher du sujet », comme le dirait Galisson, à y coller même.
- Signalons qu'il importe d'adopter une stratégie adéquate, si l'on veut introduire une demande de financement d'un projet lexicographique auprès des autorités avec quelque succès. Il vaut mieux parler du financement d'une *base lexicale* et éviter le mot *dictionnaire*, car les autorités universitaires ou autres estiment que c'est aux éditeurs qu'il incombe de financer l'élaboration d'un *dictionnaire* ; les éditeurs en revanche considèrent que l'élaboration d'un dictionnaire relève de la *Recherche et du Développement* et qu'il appartient aux universités de financer ce genre de recherches.

Il s'agit donc de pratiquer la *pluridisciplinarité* et la *transdidacticité*, c'est-à-dire le transfert de savoir-faire didactique d'un domaine à un autre, d'une langue à une autre.

8. CONTRIBUTION DE LA LEXICOGRAPHIE PÉDAGOGIQUE A L'APPRENTISSAGE ET A L'ENSEIGNEMENT D'UNE LANGUE ETRANGERE

Qu'est-ce que le professeur de LES (langue étrangère seconde) peut retenir de cette discipline pour sa propre pratique didactique, lors de l'enseignement du vocabulaire, par exemple? Quel profit l'apprenant peut-il en tirer directement ou indirectement?

- La lexicographie pédagogique peut montrer au professeur d'une LE comment le vocabulaire est susceptible d'être organisé et structuré, sur le plan à la fois linguistique et conceptuel.
- La lexicographie pédagogique peut lui offrir une série de stratégies que le professeur peut utiliser lui-même dans son enseignement du vocabulaire: organisation des collocations, définitions actanciennes etc. L'apprenant peut en tirer profit pour constituer son auto-dictionnaire personnalisé.
- La lexicographie pédagogique peut donc lui indiquer indirectement comment faciliter l'apprentissage: l'intégration et la mémorisation du vocabulaire par une organisation onomasiologique de celui-ci.
- Outre les précieuses informations pratiques que fournissent les dictionnaires d'(auto-) apprentissage, la lexicographie pédagogique peut aussi aider le professeur, et dans une certaine mesure, indirectement aussi, l'apprenant, à répondre aux questions suivantes :
 - o Comment sélectionner le vocabulaire en fonction de l'objectif de réception ou de production?
 - o Comment organiser un champ conceptuel ou sémantique, un tableau de dérivation, un schéma actanciel ; comment fournir à l'apprenant des informations compréhensibles, utiles, faciles à mémoriser?
 - o Comment définir les mots ou les unités lexicales de façon compréhensible?
 - o Quels contextes ou quelles phrases-exemples donner?
 - o Combien de sens distinguer?
 - o Comment distinguer et présenter les synonymes, les paronymes ou les expressions synonymiques, les antonymes et les expressions antonymiques?
 - o Comment présenter et classer les collocations?
 - o Comment présenter les informations pragmatiques, aborder le problème des registres et celui des variantes géographiques?
 - o Comment éviter certaines erreurs lexicales ou morpho-syntaxiques, offrir des critères de sélection et de restriction du vocabulaire etc.?
- Le domaine de la lexicographie n'appartient donc pas en propre aux lexicographes, d'autant plus que la multiplication de bases de données électroniques et la facilité

d'accès aux instruments d'analyse textuelle mettent à la disposition du professeur lexicographe amateur des instruments puissants qui lui permettent de réaliser ses propres descriptions du vocabulaire.

Le professeur de FLE peut et doit jouer un rôle primordial. Grâce à son expérience, née du contact avec les utilisateurs, il peut aider le lexicographe à améliorer le concept du dictionnaire en ce qui concerne les principaux aspects de celui-ci: convivialité, intelligibilité, utilité, efficacité, (Bogaards, 1996). Il peut apprendre à ses étudiants à manipuler les dictionnaires et les aider à en découvrir toutes les richesses. Il peut valoriser le dictionnaire en le promouvant, non seulement comme un ouvrage de référence que l'on consulte de temps en temps, mais comme un outil d'apprentissage, d'autonomisation et de responsabilisation de l'apprenant.

La collaboration entre le professeur de langue et le lexicographe s'impose. Elle devrait même être tout aussi intense qu'entre le professeur de langue et le chercheur. Un bon professeur se doit d'ailleurs d'être, à la fois, professeur et chercheur. En concevant un nouveau type de dictionnaire, nous avons voulu contribuer au changement de paradigme qui s'impose dans le domaine de la lexicographie, centrée sur l'apprenant ». (Binon et Verlinde, 1999 : 465-466).

BIBLIOGRAPHIE

a. Dictionnaires

- Académie des sciences commerciales, (1987), *Dictionnaire commercial de l'Académie des sciences commerciales*, Paris, CILF.
- (BLF) *Base lexicale du français*. www.kuleuven.be/ilt/blf
- (Cobuild) Clari, M. (éd.), (2006), *Collins Cobuild Advanced Learner's English Dictionary*, Glasgow, Collins.
- Cornu, G. (1987), *Vocabulaire juridique*, Paris, P.U.F.
- (DAF) Fourment, M. (1998), *DAF. Dizionario di apprendimento della lingua francese*, Torino, Paravia.
- (DAFA) Binon, J., Verlinde, S., Van Dyck, J. et Bertels, A. (2000), *Dictionnaire d'apprentissage du français des affaires*. Paris, Didier. www.kuleuven.be/ilt/blf
- (DEC) Mel'čuk, I. et al. (1984, 1988, 1992, 1999), *Dictionnaire explicatif et combinatoire du français contemporain, Recherches lexico-sémantiques I, II, III et IV*, Montréal, Les presses de l'Université de Montréal.
- Dubois, J. (1977 et 1979), *Dictionnaire Larousse du FLE, Niveau I et II*, Paris, Larousse.
- (ELDIT) *Elektronisches Lernerwörterbuch Deutsch-Italienisch/Dizionario per apprendenti Italiano-Tedesco*. dev.eurac.edu:8081/MakeEldit1/Eldit.html
- Galisson, R. et André, J.C. (1998), *Dictionnaire des noms de marques courantes. Essai de lexiculture ordinaire*, Paris, CNRS (INaLF)/Didier Erudition.
- Gougenheim, G. (1958), *Dictionnaire fondamental de la langue française*, Paris, Didier.
- Joly, H. (réd.), (1986), *Dictionnaire des industries, 36 000 définitions, Index anglais-français*, Paris, Conseil international de la langue française.
- Le Fur, D. (dir.), (2007), *Dictionnaire des combinaisons de mots*, Paris, Robert.
- (LLA) Summers, D. (éd.), (2002), *Longman Language Activator. The World's First Production Dictionary*, Harlow, Longman.
- Matoré, G. (1970), *Dictionnaire du vocabulaire essentiel*, Paris, Larousse.
- Mc Carthy M. (dir.), (1994), *Cambridge Word Routes, Lexique thématique de l'anglais courant*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Ménard, L. (1994), *Dictionnaire de la comptabilité et de la gestion financière*. Toronto/Montréal, Institut Canadien des Comptables Agréés.

- Picoche, J. et Rolland, J.-Cl. (2002), *Dictionnaire usuel du français*, Bruxelles, De Boeck-Duculot.
- Rey-Debove, J. et al. (1999), *Dictionnaire du français. Référence/apprentissage*. Paris, Le Robert/CLE International.
- Quémada, G. (1983), *Dictionnaire des termes nouveaux de sciences et des techniques*, Paris, Conseil international de la langue française.
- Quevauvilliers, J. (1997), *Dictionnaire du français médical Masson*, Paris, Masson.

b. Articles et livres

- Binon, J. (1991), Un dictionnaire d'apprentissage du français des affaires. Projet et proposition de réalisation, In : S. Verlinde (éd.), *Proceedings of the Symposium on Differentiation in LSP, Learning and Teaching*, Leuven, Instituut voor Levende Talen, 143-188.
- Binon, J. et Verlinde, S. (1999), La contribution de la lexicographie pédagogique à l'apprentissage et à l'enseignement d'une langue étrangère ou seconde, *Etudes de linguistique appliquée*, 116, oct.-déc. 453-468.
- Bogaards, P. (1996), Dictionaries for learners of English, *International Journal of Lexicography* 9.4 : 277-320.
- Bogaards, P. (1998), Des dictionnaires au service de l'apprentissage du français langue étrangère, *Cahiers de lexicologie* 72.1 : 127-167.
- Bogaards, P. (1999), Access structures of learners' dictionaries, In : Herbst, T. et Popp, K. (éds), *The Perfect Learners' Dictionary (?)*, Tübingen, Max Niemeyer Verlag. 113-131.
- Bogaards, P. (2001), compte rendu de J. Rey-Debove (éd.), *Dictionnaire du français. Référence. Apprentissage*, *International Journal of Lexicography* 14 : 319-324.
- Bogaards, P. (2004), compte rendu de J. Picoche et J.-Cl. Rolland, *Dictionnaire du français usuel*, *International Journal of Lexicography* 17.3. : 309-312.
- Campo Cubillo, M. C. (2002), *Dictionary use and dictionary needs of ESP students: an experimental approach*. *International Journal of Lexicography* 15. 3 : 206-229.
- Galisson, R. (1987), De la lexicographie de dépannage à la lexicographie d'apprentissage. *Cahiers de lexicologie* 51.2, 95-117.
- Galisson, R. (1991), *De la langue à la culture par les mots*, Paris, CLE International.
- Guével, Z. (1995), *La lexicographie française des affaires, Représentation lexicale d'une langue de spécialité*, Thèse de doctorat non publiée (Université Paris XIII).
- Humblé, Ph. (2001), *Dictionaries and language learners*, Frankfurt am Main, Haag und Herchen.
- Koren, S. (1997), *Quality versus Convenience: Comparison of Modern Dictionaries from the Researcher's, Teacher's and Learner's Points of view*, *TESL-E.J.* 2.3, 1-16.
- Lijnen, B. (2005), *Les informations culturelles dans les dictionnaires d'apprentissage. Etude lexicographique du vocabulaire des ANIMAUX*, Mémoire de licence, Katholieke Universiteit Leuven.
- Schaeffler, F. (2002), *Aspects linguistiques et didactiques d'un dictionnaire d'apprentissage en ligne: le cas du DAFLES*, Mémoire de maîtrise, Paris.
- Selva, Th. et Verlinde, S. (2002), L'utilisation d'un dictionnaire électronique : une étude de cas. *Actes du dixième congrès EURALEX'2002* (European Association for Lexicography). Copenhagen.
- Schneider, F. (1998), *Studien zur kontextuellen Fachlexicographie. Das deutsch-französische Wörterbuch der Rechnungslegung*, IX, *Lexicographica*, Series Maior 83, Tübingen, Max Niemeyer Verlag.
- Tono, Y. (2001), *Research on Dictionary Use in the Context of Foreign Language Learning, Focus on Reading Comprehension*, Tübingen, Max Niemeyer Verlag.

- Verlinde, S., Selva T. et Binon J. (2004), ALFALEX : un environnement d'apprentissage en ligne du lexique/outil d'apprentissage couplé avec un dictionnaire, le DAFLES, In : E. Calaque E., J. David et al., *Didactique du lexique : contextes, démarches, outils*, Bruxelles, De Boeck, 227-240.
- Verlinde, S., Selva T. et Binon J. (2006), The Base lexicale du français: a Multifunctional Online Database for Learners of French, In: Corino, E., Marelllo, C., Onesti, C. (éds.), *Proceedings XII Euralex International Congress*. Torino, vol. II, 471-481.

* * *

*

LEXICOGRAPHIE PÉDAGOGIQUE : APERÇU DES MÉTHODES ET MOYENS MIS EN ŒUVRE⁷

Serge VERLINDE

Groupe de recherche en lexicographie pédagogique (Grelep)
Institut interfacultaire des langues vivantes (ILT)
K.U.Leuven

Dans cet article, nous nous proposons de fournir un bref mode d'emploi destiné aux enseignants et professeurs qui désirent développer eux-mêmes des descriptions lexicales basées sur une analyse de corpus de textes à l'intention de leurs étudiants. Souvent, en effet, on doit constater que les dictionnaires disponibles sur le marché ou consultables en ligne ne conviennent pas tout à fait aux exigences d'un public constitué d'apprenants d'une langue étrangère de niveau intermédiaire ou avancé : du déficit dictionnaire au dépit dictionnaire (Binon et Verlinde 1998 : 439).

Or, la multiplication de ressources textuelles et informatiques disponibles à l'heure actuelle met à la disposition des enseignants et professeurs tous les outils nécessaires à la confection de descriptions lexicales (limitées) taillées sur mesure pour n'importe quel public cible.

Dans un premier temps, nous explorons quelques (nouvelles) ressources web existantes et leur exploitation (1) pour expliquer ensuite comment constituer et analyser un corpus de textes (2) et comment présenter les résultats de ce travail à un public cible constitué d'apprenants (3). A la fin de notre contribution, nous tentons de tirer les enseignements de cette approche (4).

Il va de soi que, dans le cadre limité de cet article, nous avons privilégié la cohérence de l'approche plutôt que l'exhaustivité. En outre, la description porte, avant tout, sur le français, mais elle est parfaitement applicable à d'autres langues.

1. Le web : source de ressources lexicales

Malgré l'existence de nombreux portails consacrés aux dictionnaires (www.dicorama.com ou globegate.utm.edu/french/globegate_mirror/dico.html, parmi d'autres), il est quasiment impossible de se faire une idée précise du paysage dictionnaire sur le web à l'heure actuelle, ni en termes de quantité, ni surtout en termes de qualité. Il n'est pas rare, en effet, de tomber sur un site annonçant des milliers de mots, de traductions ou de synonymes. Certaines statistiques font d'ailleurs carrément rêver : fr.wiktionary.org/wiki/Wiktionnaire:Statistiques. Sachant le travail que coûte la rédaction d'une ressource lexicale de cette ampleur, dans un certain nombre de cas, on est en droit de se poser des questions sur l'origine de ces données. D'autre part, les sites de dictionnaires papier (et commerciaux) qui proposent une version en ligne librement accessible sont rares. Parmi les exceptions, on compte le *TLFi* et le *DAFA* pour le français, le *LDOCE* pour l'anglais et le *Van Dale* pour le néerlandais, dans une version très tronquée, d'ailleurs.

Parmi l'offre dictionnaire tout à fait plantureuse, on relève un certain nombre d'innovations intéressantes. On voit, par exemple, se développer de nombreux projets de dictionnaires collaboratifs, dont *Wiktionary* est le plus emblématique.

D'autres outils semblent s'éloigner du dictionnaire classique, même si les informations qu'ils proposent les en rapprochent. Certains misent sur l'aspect visuel pour représenter les réseaux

⁷ Je tiens à remercier ici Magali Paquot (UCL), qui m'a fait découvrir un certain nombre des applications décrites dans le présent article.

sémantiques qui existent entre les mots d'une langue : www.cnrtl.fr/portail (cliquer sur l'onglet *Proxémie*) pour le français et *Visuwords*, basé sur le réseau *WordNet*, ou *Thinkmap* pour l'anglais.⁸ D'autres offrent à l'utilisateur des matériaux bruts, mais particulièrement riches, comme le site urd.let.rug.nl/tiedeman/OPUS où l'on trouve des corpus de textes parallèles et alignés, librement accessibles. Cette ressource est particulièrement intéressante pour des étudiants qui se spécialisent en traduction, mais s'avère également utile si le dictionnaire n'offre pas la traduction voulue.⁹

Parallèlement à ces nouvelles ressources, le web permet aussi de rapprocher davantage l'objet (le dictionnaire) du sujet (l'utilisateur), idée chère à Galisson (1999). Certains sites, comme, par exemple, www.answers.com, affichent, sur un seul écran et à partir d'une seule requête, des articles de mots provenant de diverses ressources lexicales. D'autres, comme la *BLF*, évitent de devoir passer par les pages d'accueil des sites en affichant directement la page sur laquelle figure l'information relative au mot recherché. Cela est réalisable par l'ajout à l'url du site du mot recherché (p. ex. *prix*) sous la forme d'un paramètre : www.cnrtl.fr/synonymie/prix ou orthonet.sdv.fr/php/rech_mot.php?mot=prix. De la même façon, un enseignant peut mettre à la disposition de ses étudiants des textes sous forme électronique où certains mots représentent des hyperliens qui le mènent directement à une ressource lexicale disponible sur le web :

```
... <a href="http://www.kuleuven.be/ilt/blf/search.php?woord=ressource">ressources</a>
<a href="http://www.kuleuven.be/ilt/blf/search.php?woord=lexical">lexicales</a> <a
href="http://www.kuleuven.be/ilt/blf/search.php?woord=ressource">disponible</a> ...
```

Cette démarche rejoint quelque peu la fonctionnalité présente sur la plateforme d'apprentissage Moodle, à cette différence près que, sur Moodle, l'utilisateur doit développer lui-même son propre dictionnaire.

2. Constitution et analyse d'un corpus de textes

Si les ressources disponibles s'avèrent insuffisantes, l'enseignant va se rabattre sur les moteurs de recherche classiques (Google, Yahoo), avec lesquels il explore le plus important corpus disponible : le web. Il est bon aussi de savoir que des instruments ont été développés pour réaliser des recherches plus pointues, mais aussi nettement plus lentes : WebCorp et KwicFinder.

Si l'on désire procéder à des recherches sur mesure, il conviendra de se forger son propre corpus. Cela peut se faire à partir de recueils de textes vendus ou mis à la disposition du public sur CD ou à l'aide d'aspirateurs de sites et d'extracteurs de texte. Le premier type de logiciels (par exemple : www.httrack.com/page/1/fr/index.html) transfère sur votre disque dur

⁸ On trouvera quelques autres exemples d'innovations dans Humblé et Verlinde (2007). A celles-ci, on ajoutera des sites tels que www.lexique.org et www.comp.lancs.ac.uk/ucrel/bncfreq pour des listes de fréquence ou www.sketchengine.co.uk, corpora.uni-leipzig.de ou www.tonitraduction.net pour la combinatoire des mots (voir également ci-dessous).

⁹ Le site est malheureusement peu convivial. Voici une suggestion de liens à suivre : OPUS multilingual search interface > EUROPARL > langue source (fr) > requête + langue cible > select. La syntaxe à respecter pour les requêtes se présente de la façon suivante :

```
"projet" = projet
"projet.*" = (projet, projets, projeter, ...)
"projet.*" []{0} "de" = (projet, projets, projeter, ...) + <0 mot à droite : de>
"fix.*" []{0,4} "objectif.*"
= (fixer, fixe, ...) + <entre 0 et 4 mots à droite incluant (objectif, objectifs)>
```

toutes les pages d'un site. Le second en extrait uniquement le texte en effaçant la mise en page. Il existe des logiciels gratuits qui traitent les fichiers HTML (www.nirsoft.net/utills/htmlastext.html) et PDF (www.download.com/Easy-PDF-to-Text-Converter/3000-2079_4-10349874.html), même si, avec ce logiciel, les résultats sont nettement moins convaincants qu'avec la suite bureautique (payante) Adobe Acrobat. Il convient toutefois de rester vigilant : les caractères accentués posent régulièrement des problèmes lors de la conversion/lecture des fichiers. Un minimum de contrôle s'avère donc nécessaire.

Pour augmenter la pertinence de la description lexicale que l'on peut tirer d'un corpus de texte, il est préférable, mais non obligatoire, de soumettre celui-ci à un traitement intermédiaire : la lemmatisation. Ce traitement renvoie chaque occurrence ou mot du texte à sa forme canonique, soit son entrée dans le dictionnaire. On pourra, dès lors, étudier le comportement d'un verbe dans sa totalité (lemme) plutôt que celui d'une forme verbale isolée.

Cordial analyseur ([www.synapse-fr.com/Cordial Analyseur/Prention Cordial Analyseur.htm](http://www.synapse-fr.com/Cordial_Analyseur/Prention_Cordial_Analyseur.htm)) est un logiciel qui procède à ce genre d'analyse pour le français. TreeTagger (www.smo.uhi.ac.uk/~oduibhin/oideasra/interfaces/winttinterface.htm) constitue une alternative gratuite, mais nettement moins conviviale.¹⁰

Lorsque le corpus est lemmatisé, il est prêt à l'analyse. A l'heure actuelle, WordSmith Tools ([www.oup.com/elt/catalogue/guidance articles/ws form?cc=gb](http://www.oup.com/elt/catalogue/guidance_articles/ws_form?cc=gb)) et www.lexically.net/wordsmith/index.html) est, sans conteste, le logiciel par excellence pour réaliser ce genre de travail. Pour un prix relativement modique, il s'adapte sans problème à plusieurs langues et à leurs caractères accentués, tout en étant en mesure de traiter des corpus de grosse taille.¹¹ Ici aussi, il existe des alternatives gratuites que l'on trouvera sur le site devoted.to/corpora.

Parmi les résultats que produisent les analyses de WordSmith, on compte l'élaboration de listes de fréquences de mots/lemmes ainsi qu'une liste de mots clés. Si l'on dispose, en effet, d'un corpus de référence (par exemple, en langue standard), WordSmith calcule les mots qui sont les plus caractéristiques d'un corpus particulier. Un petit test réalisé sur un échantillon de 62 fichiers html (28166 mots) cueillis du site de HEC Liège fait apparaître, sans surprise, les articles et certaines prépositions (*en, à*) au sommet de la liste de fréquences. Une comparaison de ce petit échantillon avec les textes d'un mois du journal « Le Monde » met en évidence les mots/sigles suivants : *ULG, HEC, gestion, Liège, doctorat*, etc. On comprend tout de suite l'intérêt de ce genre de travail pour la constitution de lexiques spécialisés.

Une deuxième application de base fournie par les logiciels d'analyse de corpus est la visualisation de *concordances* : les lignes de texte où figurent une suite de caractères, un mot ou une suite de mots. Cette application est particulièrement performante lorsqu'on est à la recherche d'une phrase exemple ou d'un contexte d'utilisation parlant.

Le domaine où WordSmith s'avère le plus intéressant est toutefois l'exploration de la combinatoire des mots. On connaît les difficultés qu'ont les apprenants, même à un niveau avancé, à bien maîtriser des aspects aussi variés que l'emploi des prépositions ou les combinaisons de mots non transparentes. On constate le manque d'informations disponibles à ce sujet dans la plupart des dictionnaires (spécialisés). Il faut dire que la combinatoire des mots répond plutôt à des tendances qu'à des règles et qu'il est même parfois difficile pour un locuteur natif de les expliciter. Ainsi, on utilisera de préférence le verbe *mener* pour des termes à connotation militaire (une *campagne*, une *opération*, une *croisade*, une *offensive*, une

¹⁰ Pour se faire une idée du fonctionnement de ce type de logiciel, on se reportera au site www.cele.nottingham.ac.uk/~ccztk/treetagger.php pour une version en ligne de l'application TreeTagger.

¹¹ Le logiciel est téléchargeable librement. Le logiciel ne fonctionne pleinement qu'après avoir acheté une licence.

expédition, une guerre, une bataille, un combat, ...) alors qu'*effectuer* est neutre de ce point de vue (*une enquête, une étude, ...*).

WordSmith offre une vaste panoplie d'outils pour étudier la combinatoire des mots : on peut établir la simple fréquence d'apparition des combinaisons de mots pour un mot donné.¹² On peut également en établir la pertinence à l'aide de diverses mesures statistiques. En gros, ces mesures déterminent si la fréquence d'apparition de ces combinaisons de mots peut être considérée comme le fruit du hasard ou non. Dans ce dernier cas, il y a de fortes chances, mais pas une certitude absolue, que la combinaison soit pertinente du point de vue linguistique.

Comme pour les mots, il est également possible de calculer les combinaisons de mots clés pour un corpus.

On a donc en main tout ce dont on a besoin pour confectionner un véritable dictionnaire des combinaisons de mots. Il reste toutefois à voir comment adapter ces informations pour que les apprenants puissent pleinement en tirer profit, puisque l'on admet généralement qu'une simple liste alphabétique, accompagnée de traductions, ne constitue pas la présentation idéale. C'est l'objet de la section suivante.

3. Le lexique vu sous tous les angles

Les listes strictement alphabétiques, sur le modèle du dictionnaire sémasiologique, sont assez souvent abandonnées au profit de listes plus thématiques, onomasiologiques. D'assez nombreux dictionnaires spécialisés suivent ce modèle de présentation (parmi d'autres : Siepmann 1997). Dans ces cas, toutefois, il manque souvent une contextualisation. La série bien connue des *Vocabulaire progressif du français*, éditée chez CLE International, pallie cette lacune en insérant les mots et les combinaisons de mots dans des phrases, c'est-à-dire dans leur biotope naturel.¹³

Comme nous l'avons signalé dans des publications antérieures (Verlinde, Selva et Binon 2003), nous sommes convaincus de l'importance de la contextualisation du lexique. C'est pour cette raison que, dans la *BLF*, un projet de dictionnaire d'apprentissage en ligne, nous la faisons intervenir le plus possible. Ainsi, nous ne listons pas seulement près de 13000 combinaisons de mots, mais de nombreuses autres combinaisons apparaissent également dans les définitions que nous donnons (p. ex. la définition du verbe *nier* : *lorsqu'une personne, une idéologie, etc. nie (l'existence de) quelque chose ou de quelqu'un, elle affirme que cette chose ou cette personne n'existe pas, elle rejette cette chose*). La fréquentation régulière de corpus révèle, en effet, que les restrictions de sélection qu'imposent les mots sur leurs cooccurrents privilégiés sont particulièrement fréquentes.

L'interprétation des combinaisons de mots constitue souvent un problème parce que le sens de celles-ci n'est pas transparent. Dans le cas des combinaisons dont le sens n'est pas compositionnel, on trouve, dans la *BLF*, une définition spécifique.

¹² Ce genre d'informations peut également être obtenu en ligne (urd.let.rug.nl/tiedeman/OPUS). Cliquer sur « Europarl search interface », puis sur « frequencies » pour obtenir la liste des combinaisons de mots répondant à la séquence de mots donnée par défaut, par exemple.

¹³ On trouve une approche similaire dans les DICOFE pour le français des affaires.

Décomposition du sens de la collocation *joindre les deux bouts*

<i>collocation</i>	<i>composantes</i>	<i>définition des mots composant la collocation</i>
joindre les deux bouts	bout	
joindre les deux bouts	deux	
joindre les deux bouts	joindre	

description/synonyme avoir assez d'argent pour couvrir toutes les dépenses (du mois)

Nous avons procédé de la même façon pour les cas où la combinaison de mots se caractérise par une connotation particulière. Dans les autres cas, par le biais des relations tissées à l'intérieur de la base de données, il est possible d'appeler le sens de chacune des composantes des combinaisons de mots.

Décomposition du sens de la collocation *un {bout, morceau} de papier*

<i>collocation</i>	<i>composantes</i>	<i>définition des mots composant la collocation</i>
un {bout, morceau} de papier	bout	un bout de quelque chose est un morceau de cette chose, une partie de cette chose
un {bout, morceau} de papier	morceau	un morceau est un fragment, une partie d'un objet que l'on a découpé, séparé, qui s'est brisée
un {bout, morceau} de papier	papier	le papier est une matière sous forme de fines feuilles sur laquelle on peut écrire ou imprimer quelque chose, qui permet d'emballer des objets

L'utilisateur peut donc déduire le sens de la combinaison par simple assemblage des sens de chaque composante.

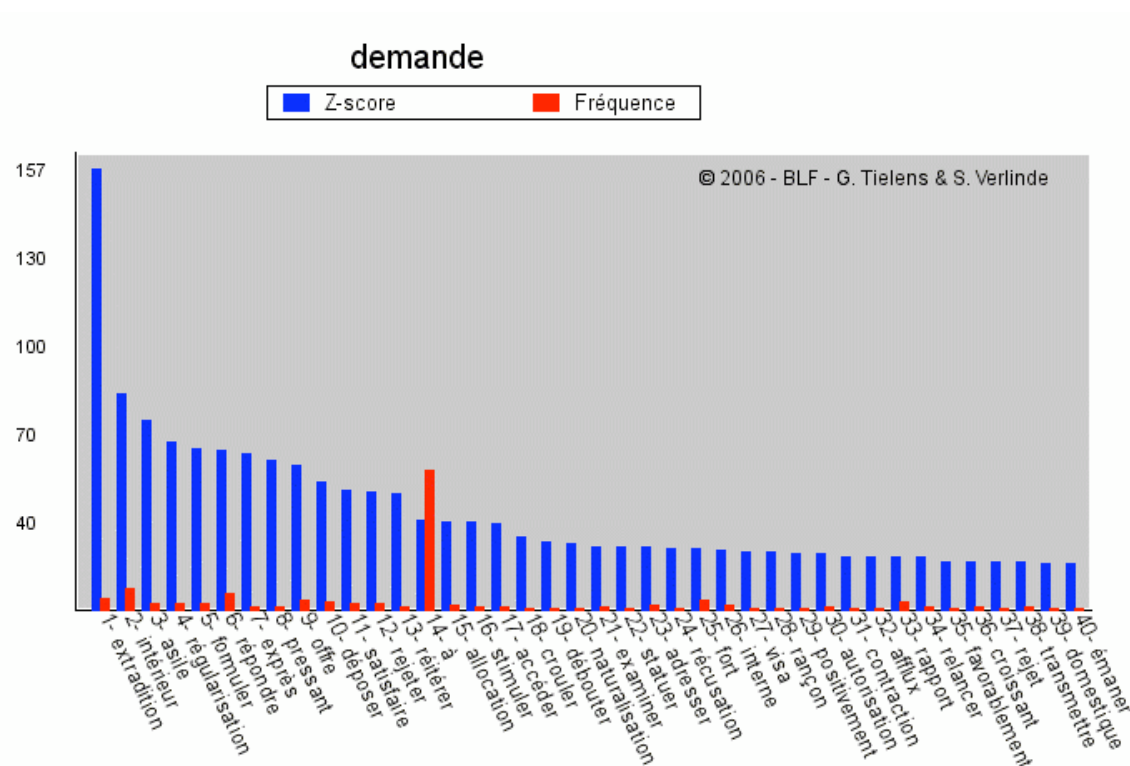
Dans la *BLF*, nous avons, en outre, enrichi la description des combinaisons de mots en les classant en fonction de la valeur sémantique qu'elles véhiculent.

(nom+verbe support)	◦ <i>une question touche (à) quelque chose</i>
(verbe support+nom)	◦ <i>soulever une question</i>
(début)	◦ <i>aborder une question</i>
(fin)	◦ <i>régler une question</i> ◦ <i>résoudre une question</i> ◦ <i>trancher une question</i>
(reprise)	◦ <i>remettre en {cause, question} {quelque chose; quelqu'un}</i>

Ces classes, dont le caractère universel a été démontré par Mel'čuk, Clas et Polguère (1995), facilitent la sélection de la combinaison de mots lors du processus de production.

La description des combinaisons de mots est complétée par un renvoi à des exemples tirés automatiquement d'un corpus de textes journalistiques ainsi que de corpus externes, disponibles sur le web.

L'analyse de ce corpus journalistique sert, en même temps, à compléter la description, puisque l'utilisateur a un accès direct aux résultats de l'analyse sous la forme du profil combinatoire des mots (Blumenthal 2006).



Ces profils combinatoires constituent une sorte de description intermédiaire entre les matériaux bruts du corpus et les matériaux soigneusement dépouillés qui ont été repris et décrits dans le dictionnaire.

Outre la recherche de combinaisons de mots à partir d'un mot particulier, conforme à l'utilisation classique du dictionnaire (papier), la *BLF* permet également à l'utilisateur de lancer des recherches sur le stock de combinaisons de mots à l'aide de requêtes paramétrées. Grâce à cette procédure, il est, par exemple, possible d'extraire des ensembles de combinaisons qui partagent la même valeur sémantique ou qui remplissent la même fonction (listes de locutions prépositives, adverbiales, dont on trouve un extrait ci-dessous, etc.).

- à basse altitude
- à bloc
- à bon escient
- à bonne distance
- à ce moment(-là)
- à cet égard
- à cœur ouvert
- à coup sûr
- à de multiples reprises
- à découvert
- à demi-mot
- à distance

Cette démarche ouvre, sans conteste, de nouvelles perspectives pour la didactique de la combinatoire des mots.

4. Quels enseignements tirer des méthodes et des moyens mis en oeuvre ?

Ce qui était (presque) impossible pour un enseignant jusqu'il y a quelques années, à savoir réaliser soi-même de façon systématique des descriptions lexicales taillées sur mesure pour un public cible déterminé, ne l'est plus aujourd'hui. Pour un investissement, somme toute, relativement restreint (de moins de 100 euros (WordSmith) à 200 euros si l'on se dote également de Cordial analyseur), on dispose de tous les outils nécessaires pour se lancer dans une analyse de corpus. Cela garantit une description de la langue telle qu'elle s'utilise réellement dans un contexte donné. Outre le fait d'apprendre des tas de choses soi-même, ces analyses permettent de concevoir des matériaux dont les apprenants ont véritablement besoin. L'enseignant devient ainsi petit à petit enseignant-chercheur, auteur autonome de ses propres ressources didactiques et la didactique s'enrichit d'une dimension supplémentaire.

Un défi supplémentaire consiste à mettre ces informations à la disposition des apprenants. Comme nous l'avons démontré à l'aide de l'exemple de la *BLF*, mettre les ressources en ligne garantit que toute la richesse de la description est vraiment exploitable.

Il ne faut toutefois pas sous-estimer l'investissement en temps que coûte la mise en place des outils, surtout lorsqu'il convient d'appriivoiser certains outils informatiques, même si des gains de temps substantiels peuvent être réalisés si l'on parvient à des collaborations, à mutualiser les efforts et les ressources.

Un dernier écueil concerne les habitudes des apprenants. Il n'est pas toujours facile en effet de les convaincre du fait qu'apprendre le vocabulaire en contexte peut s'avérer payant. Ils sont parfois tellement habitués à aspirer des listes de mots qu'ils conçoivent difficilement une autre façon d'assimiler la langue.

Si la démarche qui a été présentée brièvement dans cette contribution n'est pas celle de la facilité, il nous semble que tout le monde en sort gagnant en fin de compte.

BIBLIOGRAPHIE

Articles

- Binon, J. et S. Verlinde. 1998. Le Dictionnaire d'apprentissage du français des affaires : un nouveau type de dictionnaire d'apprentissage multilingue axé sur la production. *Le langage et l'homme* 33.4. 437-449.
- Blumenthal, P. 2006. *Wortprofil im Französischen*. Tübingen : Niemeyer
- Galisson, R. 1999. Regards disciplinaires croisés sur l'accès à la maîtrise des vocabulaires. *Etudes de linguistique appliquée* 116. 389-394.
- Humblé, P. et S. Verlinde. 2007. Vers une troisième génération de dictionnaires électroniques. In : P. Desmet et S. Verlinde (éds). *La centration sur l'apprenant en didactique du FLE. Numéro thématique en hommage à Jean Binon*. ITL 154. 29-40.
- Mel'čuk, I., Clas, A. et Polguère, A. 1995. *Introduction à la lexicologie explicative et combinatoire*. Louvain-la-Neuve : Duculot.
- Miquel, C. Vocabulaire progressif du français. Débutant (2001) – Intermédiaire (1997, avec Anne Goliot-Lété) – Avancé (1999). Paris : CLE International.
- Penfornis, J.-L. 2004. Vocabulaire progressif des affaires. Paris : CLE International.
- Verlinde, S., Th. Selva et J. Binon. 2003. Les collocations dans les dictionnaires d'apprentissage: repérage, présentation et accès. In: F. Grossmann et A. Tutin (éds). *Les collocations. Analyse et traitement*. Travaux et recherches en linguistique appliquée, série E, n° 1. 105-115.

Dictionnaires

DAFA. Binon, J., S. Verlinde, J. Van Dyck et A. Bertels. 2000. *Dictionnaire d'apprentissage du français des affaires*. Paris : Didier.

DICOFE. Verlinde, S., J. Folon, J. Binon et J. Van Dyck. 2000-2003². *Dictionnaire contextuel du français économique. Tome A : L'entreprise – Tome B : Le commerce – Tome C : Les finances – Tome D : L'emploi*. Anvers : Garant.

Siepmann, D. 1997. *The Advanced Learner's Trilingual Lexicon. Dictionnaire thématique anglais-français-allemand. Politique-Economie-Expression du temps et de la quantification*. Paris : Ellipses.

Sites

BLF (Base lexicale du français) : www.kuleuven.be/ilt/blf

DAFA (Dictionnaire d'apprentissage du français des affaires) : www.kuleuven.be/ilt/blf

KwicFinder : www.kwicfinder.com/KWiCFinder.html

LDOCE (Longman Dictionary of Contemporary English) : pewebdic2.cw.idm.fr/topbar.html

Moodle : moodle.org

TLFi (Trésor de la langue française informatisé) : www.cnrtl.fr/portail

Thinkmap : www.visualthesaurus.com

Van Dale : www.vandale.nl/opzoeken/woordenboek

Visuwords : www.visuwords.com

WebCorp : www.webcorp.org.uk

Wiktionary : www.wiktionary.org

*

*

*

ELEKTRARED[®], NETVOCLIST[®] ET LINGUAPROLIO[®] : TROIS RECETTES DE VITAMINES POUR DYNAMISER LA LANGUE

Kris BUYSE et Bernard THIRY
K.U.Leuven-Lessius Hogeschool et HEC-ULg

Introduction

L'apprentissage des langues est un phénomène complexe, notamment parce que son succès dépend du degré de correspondance entre les convictions et attitudes de toute une génération d'étudiants, d'une part, et de professeurs, d'autre part. Quand ses résultats se révèlent décevants, force est alors d'interroger les méthodologies et les outils mis en oeuvre. C'est ce que tente de faire le présent article en proposant des solutions alternatives : trois « recettes de vitamines » pour dynamiser la langue.

I. Anamnèse

Deux symptômes caractérisent l'acquisition et l'enseignement des langues quand ils sont sujets à caution.

Tout d'abord, leur caractère "anémique". On pourrait s'attendre, en effet, à ce que, en saine gestion individuelle d'un "auto-apprentissage assisté" (l'un des concepts clés de la didactique actuelle), l'étudiant soit disposé à prendre des initiatives et des responsabilités dans la part active qui le concerne. Au lieu de quoi, on observe que l'apprenant du temps présent, éduqué par des méthodes moins directives que ses prédécesseurs, néglige de stocker et d'étudier les observations que son professeur lui communique dans ses corrections, manquant, par là, le bénéfice considérable qu'il pourrait en tirer s'il en étudiait et systématisait les "leçons" pour son apprentissage : dans son effort d'assimilation, l'étudiant de la génération présente aurait besoin, à la fois, d'un « détonateur » et d'une « récompense » (*trigger and reward*, selon les communications présentées au congrès EARLY 2007¹⁴). De sorte que c'est finalement le "classement vertical" et l'oubli que subissent, hélas, ces observations mal reçues. Il en résulte, bien entendu, une série de conséquences fâcheuses pour l'apprentissage. Privé de cette mémoire systématisante, privé d'un nombre suffisant de « rencontres significatives » avec les unités ciblées, le progrès est minimal, puisque l'on sait que, sans un minimum de 5 à 15 « rencontres » dans les semaines qui suivent le premier « contact », la plupart des unités lexicales ou grammaticales étudiées se perdent dans l'oubli¹⁵. Qui s'en étonnerait, en vérité, si ce que l'on néglige, ce sont précisément les compétences et les stratégies qui se révèlent les plus positives pour l'apprentissage actuel des langues : d'abord, les compétences cognitives et métacognitives de l'induction, de l'analyse, de la synthèse et de l'interprétation de données; ensuite, les attitudes et stratégies qui enseignent à structurer, à associer le rationnel et le créatif, le verbal et l'audiovisuel. Nombre d'études portant sur la psychologie de l'apprentissage (notamment, Aitchinson 1987 et Kielhöfer 1994) tendent à prouver, en effet, (cf. Cervero & Pichardo Castro 2000: 91-130) :

- que la langue s'acquiert autant de manière consciente et intentionnelle (généralement par répétition) que de manière inconsciente, automatique et involontaire (au travers de la lecture, de l'audition, etc.);

¹⁴ EARLY 2007: *European Practice-based and Practitioner Research conference on Learning and Instruction for the new generation* (Maastricht, novembre 2007).

¹⁵ Voir, notamment, Cervero & Pichardo Castro (2000: 99)

- que les deux hémisphères du cerveau - tant le droit, siège de la synthèse, de l'association, de la créativité, du visuel, de l'auditif, etc., que le gauche, siège de l'analyse, de la rationalité, de la déduction, du verbal - sont également impliqués dans l'apprentissage ; le premier, à partir d'impulsions verbales et le second, de manière globalisante, au travers des sens ;
 - qu'enfin les connaissances linguistiques s'accumulent par associations (hémisphère droit) et en réseaux interconnectés et dynamiques (hémisphère gauche), sachant que les associations peuvent être tout à la fois phonétiques, graphiques, sémantiques, syntaxiques, personnelles, affectives, etc.

A chaque étudiant donc de chercher les stratégies qui peuvent avoir le plus d'effet sur son propre apprentissage.

Le professeur, il est vrai, peut aider l'étudiant à découvrir ces stratégies, en suscitant la confrontation la plus fréquente possible avec la panoplie de celles qui existent. Mais l'anémie dont il est question ci-dessus le concerne également : n'ayant pas l'habitude d'analyser les (groupes de) problèmes que ses corrections de travaux révèlent, il ignore, faute d'en garder la trace, les problèmes qui caractérisent chacun des niveaux d'apprentissage.

On le voit : tant du côté de l'enseignant que de celui de l'apprenant, l'enseignement/apprentissage passe à côté de bien des avantages que la juste connaissance de ces problèmes permettrait de mettre à profit.

Second symptôme révélé par notre analyse de l'acquisition et de l'enseignement des langues: leur caractère "invertébré". On observe qu'en réalité, les problèmes d'acquisition vécus par bon nombre d'apprenants sont identiques à ceux que l'on rencontre en traduction automatique : là comme ici, on trouve souvent à déplorer une commune inattention aux relations syntagmatiques (morphologie, combinatoire, formules communicatives) et paradigmatisées (champs sémantiques, synonymes, antonymes, paronymes, dérivés). Comment analyser autrement des productions telles que les suivantes, observées tant en traduction automatique que dans des travaux d'étudiants :

- AN.¹⁶ *bachelor in Law* > NL. *vrijgezel in Recht* (au lieu de *bachelor in de Rechten*)
- FR. *il se souvient de moi* > NL. *hij herinnert zich van mij* (*hij herinnert zich me*)
- FR. *j'ai posé une question* > NL. *ik heb een vraag geplaatst* (*ik heb een vraag gesteld*)

En ligne de mire : les listes de vocabulaire, lexiques, glossaires et dictionnaires où sont absentes les plus élémentaires mentions de relations syntagmatiques et paradigmatisées entre les faits de langue, comme l'article, la morphologie, la valence¹⁷, la polysémie¹⁸, les variantes contextuelles (selon le registre, l'endroit, etc.), les unités polylexicales comme les collocations¹⁹, les notes d'usage, etc. (fig. 1).

Fig. 1. Une liste de vocabulaire « traditionnelle » :

- *maladie* : *enfermedad, afección*
- *malade* : *enfermo, malo, pachucho*
- *faim* : *hambre*
- *faible* : *débil*
- *faire mal* : *doler*

¹⁶ AN. = anglais, NL. = néerlandais, FR. = français

¹⁷ La valence peut être verbale (FR. *penser à qqn.* >< NL. *denken aan iem.*), mais aussi adjectivale (FR. *typique de qqch.* >< NL. *typisch voor iets*) ou nominale (FR. *la haine de qqn.* >< NL. *de haat jegens iem.*).

¹⁸ C'est-à-dire des mots à plusieurs sens, comme *lettre*, par exemple.

¹⁹ « A collocation is any holistic, lexical, lexico-grammatical or semantic unit normally composed of two or more words which exhibits minimal recurrence within a particular discourse community » (Siepmann 2005: 438).

II. Traitement

Face à un tel état des lieux, un sérieux "cocktail de vitamines" sera le bienvenu pour dynamiser l'apprentissage dans le sens indiqué. Adéquatement mis en perspective, cet apprentissage sera respectivement :

- attentif à la part respective du conscient et de l'inconscient : il encouragera à exploiter les compétences (méta-)cognitives (analyser, synthétiser, induire, chercher, sélectionner) et les attitudes et stratégies positives (structurer, associer, souligner). Un dictionnaire personnalisé en sera la voie royale; nous verrons ci-après comment le mettre au point;

- à la fois conscient et inconscient (cf. supra) ;

- (semi-)intégré, au sens où on y exploitera des contextes réalistes (éléments lexicaux et/ou grammaticaux, culturels, phonétiques, etc.), ainsi que des activités spécifiques de vocabulaire (cf. infra : NetVocList) et d'autres plus intégrées (cf. infra : LinguaProLio et ElektraRed);

- récurrent, c'est-à-dire combinant un travail continu avec des tâches et une correction appropriées ("*task based learning & coaching*"). En effet, quel que soit le contexte d'apprentissage, il serait illusoire de croire que l'on peut apprendre une langue sans un réel effort constant. Il suffit de penser que, dans notre langue maternelle, nous connaissons dix fois plus de mots et nous en employons, pour le moins, cinq fois plus que dans une langue étrangère, pour nous convaincre que la connaissance d'une langue étrangère ne peut jamais être qu'incomplète. Il n'y a donc pas de progrès possible sans contact permanent avec la langue. Et même ainsi, le risque est grand de perdre, dans un délai de 24 heures, jusqu'à 80 % de l'information rencontrée. Afin que puisse s'opérer le passage de la mémoire à court terme à la mémoire à long terme, des associations significatives doivent se produire à un rythme soutenu. Ce travail répétitif suppose une forte motivation et une bonne dose de persévérance, si tant est que ce qui importe le plus n'est pas tant la mesure où l'apprenant s'expose – avec réceptivité – au vocabulaire appris, que surtout celle où il en active des emplois dans une plus grande diversité de contextes (« *deep level processing* », selon Schmitt 2000 : 129). Et le milieu même de l'apprentissage doit, bien entendu, soutenir cet effort continu ou routinier, en veillant à la répétition du vocabulaire et des structures apprises.

- et en phase avec les capacités d'assimilation de tout apprenant. En réalité, il ne faut pas surestimer celles-ci : Mc Carthy propose de ne pas dépasser, par séance de cours, 10 à 12 mots nouveaux à connaître de façon active, productive (le double s'il s'agit d'un vocabulaire passif, réceptif). On n'acquiert pas une langue par accumulation, mais bien par étapes successives, par une structuration progressive, et non linéaire, en unités thématiques structurées et réduites, en distinguant entre connaissances passives et actives.

« Acquisition is a non-linear phenomenon. What you acquire is a function of the intergrammar you have already acquired, what you notice in the language you meet, which modifies your intergrammar, which affects what you notice and so on; feedback is intrinsic to the progress. » (Lewis, 2000: 169)

II. 1. LinguaProLio®

La première vitamine proposée vise à l'acquisition générale de la langue. Les trois « principes actifs » qu'à cette fin propose LinguaProLio (fig. 2) sont les suivants : il s'agit (1) d'un portfolio qui (2) rend compte du progrès (et 3) dans chacune des compétences linguistiques qui y sont consignées.

Au titre de ses « effets positifs », on observe que, comme il encourage l'apprenant à travailler explicitement les aspects qu'il lui reste à assimiler et à se ménager plusieurs

« rencontres significatives » avec les unités ciblées, il améliore considérablement les connaissances, le niveau de langue et la motivation de l'apprenant.

On constate néanmoins de possibles « effets secondaires » négatifs : la motivation de l'apprenant à s'y engager baissera si on ne l'intègre pas dans le cadre général de la motivation et de l'évaluation d'un cours; comme « détonateur et récompense », il est appelé à être employé non seulement à domicile, mais aussi en classe ; il pourra également être consulté, lors de l'examen, par le professeur, qui le comparera avec les observations que, pendant les cours, celui-ci aura consignées pour mesurer le progrès que l'étudiant aura réalisé.

En ce qui concerne les possibilités de recherche, enfin : en étudiant les LinguaProLios des étudiants, l'on arrive à connaître avec certitude les problèmes caractéristiques qui se posent à chacun des niveaux d'apprentissage.

Fig. 2. Un exemple d'un LinguaProLio

Portfolio : observations d'intérêt général

<p>prononciation</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ 's' et 'z/c' ▪ numéraux ▪ accentuation (surtout -n/-s ou accent écrit à la fin) ▪ intonation ▪ finale -e changée en -o ou en -a et vice-versa 	<p>présentation²⁰</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ en primer lugar, en segundo lugar, en tercer lugar... ▪ primero, ahora, después, luego ▪ aquí, ahí, allá ▪ pasamos a..., vamos a... ▪ en cuanto a, con respecto a ▪ como pueden ver en la pantalla
<p>lexique (et orthographe)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ la industria, el fútbol, el tenis ▪ pensar <u>en</u> X (ie) ▪ <u>hacer</u> una pregunta 	<p>grammaire (et orthographe)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ ser/estar/hay ▪ conjugaison (confondre 1° et 3° personne) ▪ sujet répété inutilement ▪ concordancia (= accord adj.-subst., sujet et prédicat)

Portfolio : observations d'intérêt individuel

<p>prononciation</p>	<p>orthographe (règles générales)</p>	<p>présentation</p>
<p>lexique (et orthographe)</p>		<p>grammaire (et orthographe)</p>

²⁰ Orale ou écrite.

II.2. NetVocList®

La seconde *vitamine* vise un effet prioritaire sur le lexique. Les « principes actifs » de NetVocList (fig. 3) reposent sur le fait qu'il s'agit de listes de vocabulaire en réseaux.

Ses « effets positifs » observés : ici aussi, l'apprenant est encouragé à travailler les mots et structures non pas de façon arbitraire et isolée, mais en cooccurrence avec d'autres mots qui peuvent lui être associés ; on crée ainsi des occasions de « rencontres significatives » avec ces unités ciblées et ce sont, par là, les connaissances, le niveau lexical et la motivation de l'apprenant qui s'en trouvent considérablement améliorés.

Ici encore, on constate des « effets secondaires » sur la motivation si on ne l'intègre pas dans le cadre général de la motivation et de l'évaluation d'un cours. Pour qu'il fonctionne comme « détonateur et récompense », NetVocList, lui aussi, est appelé à être employé non seulement à domicile mais aussi en classe; l'évaluation de la compétence lexicale devrait alors, plus que jamais, mesurer l'usage correct *et varié* des unités lexicales *en contexte*.

Dans le cadre de la recherche, enfin, les "dictionnaires personnalisés" élaborés à la lumière de cet outil fournissent au chercheur une source de réflexions et d'analyse des plus intéressantes.

Sur la base d'une enquête menée auprès de 50 professeurs de diverses catégories et niveaux en ELE (espagnol langue étrangère), force nous a été de conclure qu'hélas, même si chacun se dit convaincu de la nécessité de présenter le vocabulaire en réseau pour obtenir que les étudiants cessent de s'exprimer "mot à mot", rares sont ceux qui en suivent la consigne quand il s'agit de préparer un cours, de rédiger un manuel, d'écrire au tableau ou d'établir les "règles" d'élaboration d'une "bonne" liste de vocabulaire qui accompagne une présentation, un exposé ou un rapport.

Fig. 3. Un exemple d'une NetVocList

() règle d'emploi, p.ex. conjugaisons
 + combinaisons fréquentes
 @ fonction communicative ou fait de langue
 > famille de mot
 >> exemple
 < étymologie
 C. information contrastive (pour éviter des fautes fréquentes comme, p.ex. fr. *million* - esp. *millón*)
 ~ mot apparenté (hyperonyme, hyponyme)
 ≠ ne pas confondre avec (paronyme)
 = synonyme / >< antonyme
 * faute / ? doute (vérifier) / ! attention
 MEM. suggestion mnémotechnique
 caractères gras: vocabulaire actif

ESPAÑOL	FRANCAIS
la anamnesis (PRON. /s/, */z/) + efectuar/realizar una anamnesis	anamnèse + faire l'anamnèse
la enfermedad (de X) + padecer (zc) una enfermedad + una enfermedad grave (de la piel) C. fr. infirmier ~ una afección (de X) >> ... de la piel > el enfermo, la -a > enfermo, -a	maladie + souffrir d'une maladie + une maladie grave (de la peau) ~ une affection (de X) >> ... de la peau > le malade > malade + être malade

<p>+ estar enfermo, -a > enfermar > enfermarse</p>	<p>> tomber malade > tomber malade (L-Am)</p>
<p>doler (ue) @ ¿dónde le duele? C. fr douleur</p>	<p>faire mal ; avoir mal ; souffrir @ Où avez-vous mal?</p>
<p>molestar @ ¿qué le molesta? > la molestia</p>	<p>gêner, déranger @ qu'est-ce qui vous gêne/ dérange? > ennui, tracas, dérangement</p>

II.3. ElektraRed® (ER)

Dernière *vitamine* ici proposée, ElektraRed vise à améliorer, en premier lieu, l'expression écrite. Ses deux « principes actifs » sont les suivants : il s'agit (1) d'un *suivi électronique* (2) de la *rédaction*. Ses « effets positifs » consistent en ce qu'il améliore considérablement le niveau de rédaction, et en particulier le niveau lexico-grammatical de l'apprenant; il est motivant; et il permet de se rendre compte des points forts et faibles de chaque niveau d'enseignement.

Ici aussi, on constate cependant des « effets secondaires » sur la motivation et les connaissances si on ne l'intègre pas dans le cadre général de la motivation et de l'évaluation.

ElektraRed est donc un outil de correction de rédactions où les annotations, au lieu d'être manuelles, sont numériques et composées à l'aide du logiciel Markin²¹. Le système se base sur l'existence d'un « bloc de commandes » (ou « barre de boutons » dans la terminologie de Markin) personnalisé (voir fig. 4). Ces commandes prévoient des annotations, non seulement critiques mais aussi positives. En outre, le « corrigé » du professeur (fig. 5) ne donne aucunement la réponse ; il oblige, au contraire, l'étudiant à réfléchir, à chercher et à discuter d'autres solutions, à corriger son expression, à envisager des alternatives plus idiomatiques²². Nous avons donc imaginé une liste d'annotations qui couvrent tous les éléments de la langue et du texte. Le fait qu'il s'agisse d'une liste finie oblige, bien entendu, à annoter de façon systématique, c'est-à-dire que, pour un même type de problème, une même annotation sera utilisée. En outre, les boutons peuvent renvoyer à des bases de données internes et externes (fig. 6). Le logiciel permet enfin d'établir des statistiques par document (fig. 7) et par groupe de documents, afin de découvrir les problèmes qui se posent le plus fréquemment par niveau.

²¹ Markin, créé par Creative Technology, "is a Windows program which runs on the teacher's computer. It can import a student's text for marking by pasting from the clipboard, or directly from an RTF or text file. Once the text has been imported, Markin provides all the tools a teacher needs to mark and annotate the text. When marking is complete, the teacher can export the marked text as an RTF file for loading into a word-processor, or as a web page so that students can view the marked text in a web browser. Marked work can even be emailed directly back to the student, all from within the Markin program." (http://www.cict.co.uk/software/markin/index_fr.htm).

²² Par exemple : étant donné que le phénomène de nominalisation est beaucoup moins fréquent en néerlandais qu'en espagnol (cf., entre autres, Slager 1990: 82), nos étudiants néerlandophones sont généralement enclins à privilégier, en espagnol également, la tournure verbale. Certes, ce choix n'est pas incorrect grammaticalement et, pour autant, ne sera amendé par aucune annotation particulière. Il est cependant de bon aloi d'annoter les contextes dans lesquels l'emploi du substantif sera plus idiomatique en espagnol. D'une manière générale, il convient, du reste, d'inviter les étudiants à une plus grande variété dans l'expression, tant lexicale que grammaticale.

Fig. 4. Le logiciel Markin pour annoter des rédactions, avec à droite la barre de boutons ER

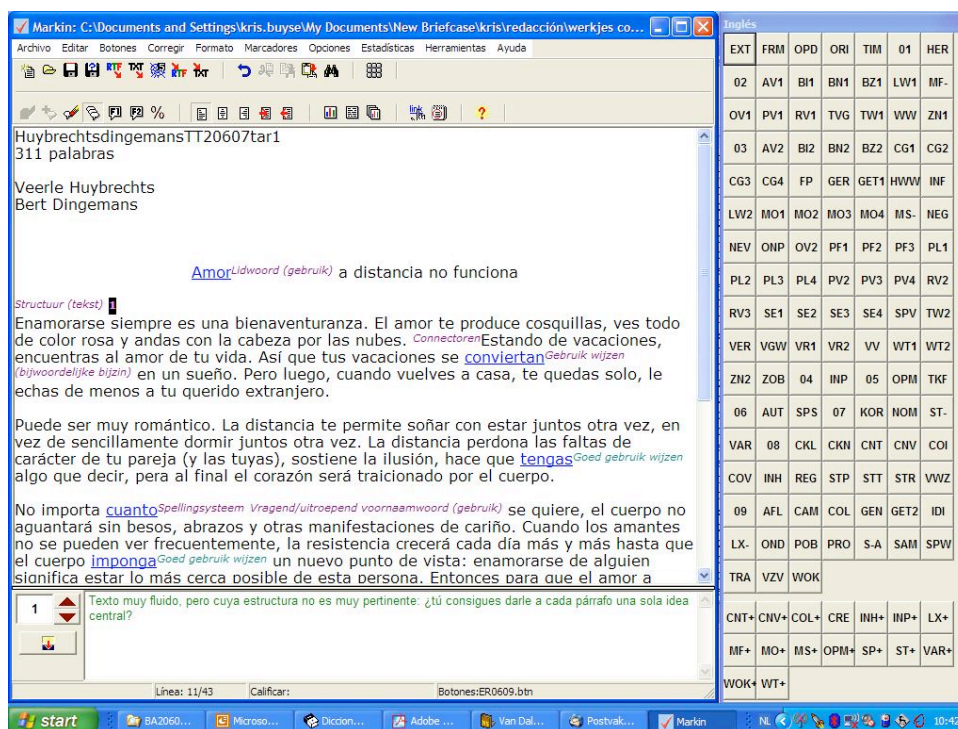


Fig. 5. La rédaction avec les annotations explicitées (ER)

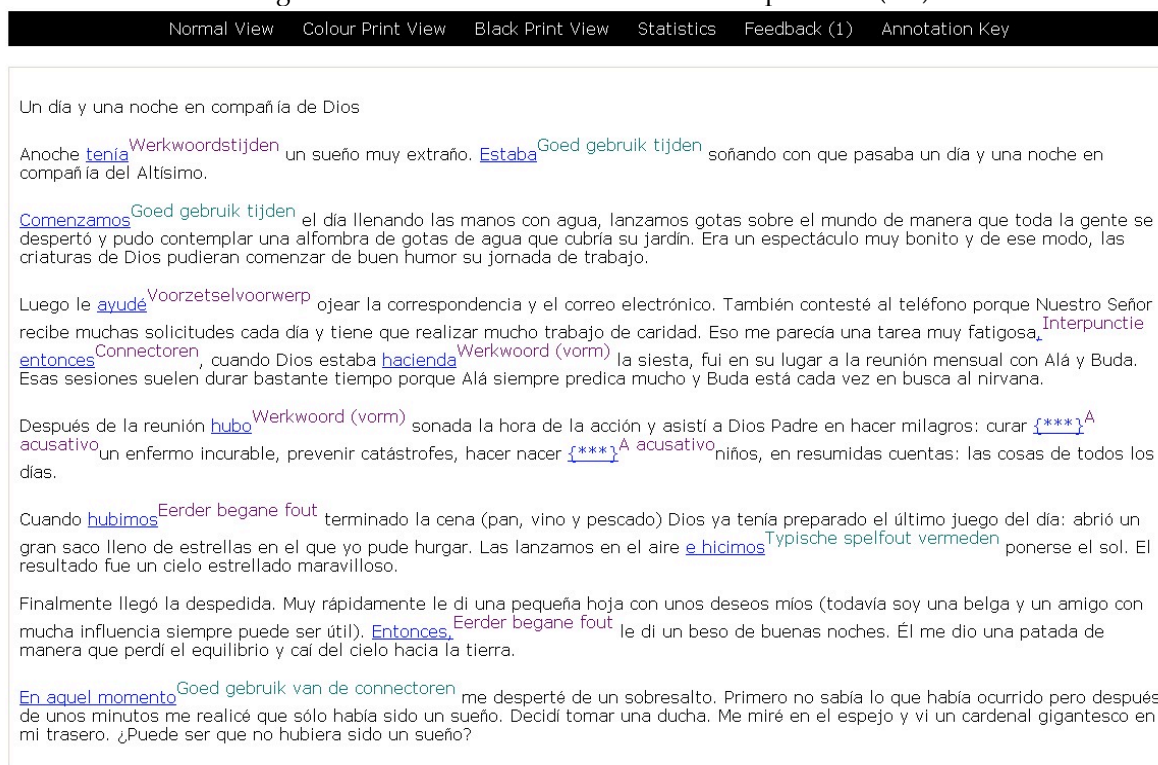


Fig. 6. La base de données ER sur internet à laquelle renvoient les annotations

• **Woordenschat**

AFL	Slechte toepassing afleidingsmechanismen	Conozco a dos panamanos [...] (panameños)
CAM	Foutief gebruik "verbos auxiliares de cambio" ("worden") (voor meer uitleg: klik hier)	No me he puesto loco en esas condiciones terribles. (he vuelto)
COL	Foute collocatie (voor meer uitleg: klik hier)	[...] hay que llevar atención todo el tiempo. (prestar atención)
GEN	Genusfout	Es interesante ver cómo estos personajes diferentes manejan los problemas . (los problemas)
GET2	Fout ivm getal	En España las gentes comen muy tarde. (la gente)
IDI	Foutief of onvoldoende gebruik idiomatische uitdrukking	- <i>foutief</i> : Ahora todavía no puedo decidir nada, tengo que consultarlo con la cama . (consultarlo con la almohada) - <i>onvoldoende</i> : Este anillo de oro cuesta muchísimo . (cuesta un ojo de la cara)
LX-	Andere lexicale fouten	Gracias a su cierro de rosca no hay posibilidad de que se derrame dentro de su bolsillo. (cierre)
OND	Werkwoord met selectiebeperkingen voor het onderwerp (b.v. alleen/geen levende wezens)	Las cien primeras tarjetas obtendrán una pluma con su nombre. (Los que tienen las cien primeras tarjetas obtendrán)
POB	Zwakke, te algemene of te vage woordkeuze	[...] desea dar muerte a sí mismo . (suicidarse)
PRO	Foutief of onvoldoende pronominaal gebruik werkwoord	- <i>foutief</i> : En una relación a distancia esto nunca se ocurre . (ocurre) - <i>onvoldoende</i> : He tostado mucho durante esa semana. (Me he tostado)
S-A	Gebruik van term die niet tot de beoogde regionale variant behoort	Lo que también me impresionó, fue la gran diferencia entre ricos y pobres. La gente con dinero vive en ciudadelas con guardias. (barrios)
SAM	Slechte toepassing samenstellingsmechanismen	En la mesilla hay un despertador radio y unos libros que estoy leyendo. (radiodespertador)
SPW	Foute spelling van een lexicaal item	Es muy interesante estudiar el instincto de los perros. (instinto)
TRA	Foutief (an)overgankelijk gebruik werkwoord	- <i>onovergankelijk</i> : PIE aprovecha de esta ocasión para invitarles. (se aprovecha de) - <i>overgankelijk</i> : Los nietos suelen aprovecharse la generosidad de sus abuelos. (aprovecharse de)
VZV	Foutief voorzetselvoorwerp bij werkwoord, substantief of adjectief	- <i>werkwoord</i> : Me gustaría asistir en la reunión. (asistir a) - <i>substantief</i> : Ciertos niños saltan a la vista por su interés a las lenguas. (interés por/en) - <i>adjectief</i> : Ven a ver nuestra gama ampliada con vinos chilenos. (ampliada de)
WOK	Foutieve woordkeuze	Después fui con mi clase a una casa cultural - no me memorizo el nombre exacto - donde hicimos un juego de papeles. (me acuerdo de/recuerdo)
COL+	Goede collocatie	Perdí el tren porque me topé con unos amigos.
LX+	Typische lexicale fout vermeden	El clima de Barcelona es muy agradable, gracias al mar.
WOK+	Perfekte woord voor de context	Ciertos periodistas se autocensuran por miedo a la pena de prisión.

Fig. 7. Les statistiques à la fin d'une rédaction annotée (ER)

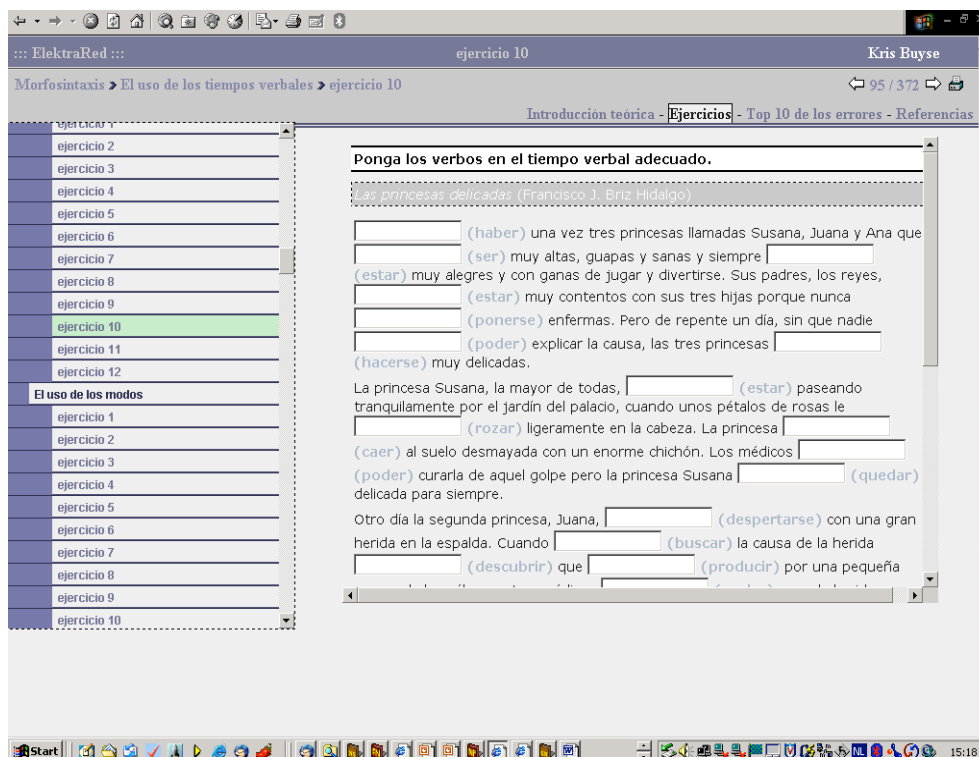
Número de casos	Abbreviation	Descripción	Categoría	Referencia de página
1	Goed gebruik van de connectoren	cnt+ Goede uitdrukking van relatie tussen paragrafen, zinnen of zinsdelen (b.v. gebruik voegwoord of bijwoord)	Tekst	
2	Eerder begane fout	her Eerder begane fout	Herhaling	
1	Werkwoord (vorm)	ww Vervoeging werkwoorden (vormfout)	Morfologie	
1	Congruentie (andere)	cg4 Andere congruentiefouten	Morfosyntaxis	
1	Lidwoord (gebruik)	lw2 Foutief of onvoldoende gebruik lidwoord	Morfosyntaxis	
2	Onpersoonlijke constructie	onp Foutief of onvoldoende gebruik onpersoonlijke constructies (b.v. "hay")	Morfosyntaxis	
1	Woordvolgorde (bijvoeglijk naamwoord)	pl1 Foutief geplaatst bijvoeglijk naamwoord	Morfosyntaxis	
1	Vragend/uitroepend voornaamwoord (gebruik)	wv Foutief of onvoldoende gebruik vragend/uitroepend voornaamwoord	Morfosyntaxis	
3	Interpunctie	inp Interpunctiefout (leestekens + hoofdletters)	Interpunctie	
2	Spellingsysteem	sps Foutieve toepassing Spaanse spellingsysteem (letters, accenten, y/e, o/u)	Spelling	
5	Connectoren	cnt Gebrekkige uitdrukking van relatie tussen paragrafen, zinnen of zinsdelen (b.v. gebruik voegwoord of bijwoord)	Tekst	
2	Conventies	cntv Skopos: conventies binnen doelcultuur en verwachtingen van doelpubliek met betrekking tot teksttype, functie van de tekst, medium; in bedrijf, dienst, regio, land,... heersende normen, regels, gebruiken	Tekst	
2	Inhoud	inh Onjuiste bewering	Tekst	
3	Register	reg Ongemotiveerd formeel, neutraal, vertrouwelijk,... register; gebrek aan pragmatische gepastheid	Tekst	
1	Structuur (tekst)	stt Problematische tekststructuur	Tekst	
1	Collocatie	col Foute collocatie	Woordenschat	
1	Andere lexicale fout	lx Andere lexicale fouten	Woordenschat	
1	Goed gebruik wijzen	mo+ Goed gebruik van de werkwoordswijzen	Morfosyntaxis	
1	Vorzetselvoorwerp	vzv Foutief voorzetselvoorwerp bij werkwoord, substantief of adjectief	Woordenschat	
1	Goed gebruik tijden	wt+ Goed gebruik van de werkwoordstijden	Morfosyntaxis	

Feedback (1)

No está mal para empezar, pero habéis escrito un texto en lengua hablada: no hay párrafos y combináis las frases como al hablar ("pues, entonces..."). Además, tendréis que concentraros bien en los nuevos retos de este año (convenciones textuales, estructura del texto) y los del año pasado (colocaciones, valencias, conectores...).

Ensuite, des programmes d'extraction ²³ permettent d'élaborer des concordances, qui permettent, à leur tour, d'isoler, par catégories, les unités qui posent le plus de problèmes. Le professeur peut alors tirer profit de ces informations nouvelles pour élaborer un document (ou un site, comme c'est le cas pour nos cours (fig.8) qui établit : 1) un classement des problèmes par niveau, 2) une batterie d'exercices axés spécifiquement sur ces problèmes et 3) un résumé schématique de la théorie grammaticale qui régit ces problèmes. Sur cette base, le professeur est en mesure d'adapter son cours en vue de chercher à éradiquer ces problèmes en priorité.

Fig. 8. Le site ER avec ses schémas, son classement par niveaux et des exercices.



Il va de soi qu'il y a tout intérêt à adapter le système au public cible, par un type de commandes plus ou moins élaborées, un niveau adapté de terminologie linguistique, etc. Si l'on préfère annoter de façon non numérique, il convient :

- de garder le même degré de systématique (en employant toujours les mêmes catégories, dont la liste illustrée peut être mise à la disposition des apprenants).
- de créer, pour le travail en classe autant qu'à domicile, des instruments de recherches de solutions et d'explications par exercices ;
- et de demander aux étudiants qu'ils calculent eux-mêmes, dans leur portfolio, le nombre de problèmes qu'ils rencontrent par catégorie, de telle sorte que le professeur puisse se faire une idée fiable des problèmes les plus récurrents.

²³ Quelques exemples de programmes d'extraction (dont les deux premiers sont gratuits et le dernier très bon marché) : *TextPad* (<http://www.textpad.com>), *Abundantia Verborum* (<http://www.ling.arts.kuleuven.ac.be/genling/abundant/obtain.htm>) et *Wordsmith* (<http://www.lexically.net/wordsmith/>).

Pour renforcer le degré de motivation et instaurer un processus d'évaluation plus motivant, on peut envisager un parcours en 10 étapes, que nous exposons ci-après. Mais, avant tout, il ne faut pas perdre de vue que la motivation dépend, tout d'abord, en grande partie, de la tâche elle-même. Aucune ne s'attirera plus volontiers l'assentiment des classes que celles auxquelles les étudiants reconnaîtront un caractère réaliste et même, plus concrètement encore, en lien avec leur propre vécu. Leur ajouter, en outre, un caractère agréable ne gâche, évidemment, en rien le sérieux du résultat escompté. A titre indicatif, au lieu du sempiternel thème de rédaction demandée dans le style « Mes vacances d'été », pourquoi ne pas s'orienter vers des variantes de type “Un jour (et une nuit) en compagnie de...” – et l'étudiant ajoute le nom d'une célébrité ? Observons, au passage, que, plus le thème suggéré sera spécifique, nouveau et agréable, moins l'étudiant sera tenté d'aller, souvent sur la Toile et, bien entendu, sans citer ses sources, « s'inspirer » de textes existants, qui, lui conciliant (avec quelques soupçons vite résolus) les honneurs de la note, ne l'aideront cependant en rien dans ses progrès d'apprentissage.

1. Une première étape consiste à organiser, pour les premières tâches, une phase de travail préliminaire (« pre task ») en groupe ; ce genre de coopération est souvent perçu comme encourageant par les apprenants :

“Cooperative peer response to writing is seen to be important for exposing students to real readers, for building their confidence as writers and for encouraging them to make active writing decisions rather than slipping into a passive reliance on teacher feedback (...). Computers decentralise teacher role and redistribute authority thus facilitating more student talk” (Hyland 2002: 129-131).

Remarquons que cette phase de travail en groupe suppose une appréciable limitation quantitative des tâches : le travail de correction en sera d'autant moindre, mais plus qualitatif, si tant est que ce que l'on perd en lignes de rédaction, on le regagne en termes de rentabilité, de systématique, de connaissances des problèmes, de la motivation, etc.

2. Il importe de motiver les étudiants à prévoir, pour chaque rédaction, une autre phase préliminaire à la composition de leur texte, dans laquelle ils réaliseront, avant la rédaction même, (1) un remue-méninges (« brainstorming »), (2) une recherche des informations nécessaires avec mention de leurs sources (!) et (3) un schéma ou structure de leur texte à venir.

3. Par ailleurs, on se convaincra que la motivation sera d'autant plus assurée que l'on demandera aux étudiants, dans une (troisième) phase préliminaire antérieure au dépôt de leur texte, de contrôler non seulement l'orthographe, la grammaire et la ponctuation avec le correcteur automatique du logiciel de traitement de texte, mais aussi les points d'intérêt spéciaux sélectionnés à partir des problèmes les plus fréquents dans la tâche antérieure : dans la figure 9, observez comment le nombre de problèmes concernant, dans la seconde tâche (T2), les trois premiers aspects amendés (ponctuation, conventions textuelles et collocations) a baissé plus significativement que pour les autres aspects, probablement parce que le professeur avait demandé explicitement aux étudiants d'y veiller particulièrement avant de rendre leur texte. Il va de soi que cette baisse significative a un effet très motivant sur l'étudiant.

Fig. 9. Statistiques comparatives des tâches (T) d'un seul groupe

Annotation détaillée	+/-	CAT*	T1	T2
{{inp}} Erreur de ponctuation (+ majuscules)	-	PONCT	32	13
{{cnv}} Application erronée des conventions textuelles	-	TEX	16	7
{{lx-}} Autres erreurs lexicales	-	LEX	16	3
{{cnt}} Expression défectueuse des relations intratextuelles (conjonctions, adverbes...)	-	TEX	14	13
{{vzv}} Complément prépositionnel erroné (noyau : verbal, substantif o adjectif)	-	LEX	12	7
{{mo+}} <i>Bon emploi des modes verbaux</i>	+	SYNT	11	9
{{cnt+}} <i>Bonne expression de la relation discursive</i>	+	TEX	8	9
{{vr2}} Emploi erroné, marqué ou insuffisant des prépositions (hors collocations)	-	SYNT	8	4
{{vwz}} Référence erronée, marquée ou insuffisante à un autre élément intra- ou extratextuel (anaphore, cataphore, déixis)	-	TEX	8	9
{{wt+}} <i>Bon emploi des temps verbaux</i>	+	SYNT	8	-
{{cg4}} Autres erreurs de congruence	-	SYNT	7	1
{{reg}} Erreur de registre	-	TEX	7	4
{{col}} Collocation erronée	-	LEX	7	3
{{lw2}} Emploi erroné ou insuffisant de l'article	-	SYNT	6	13

*CAT = catégorie; T1 = première tâche; T2 = deuxième tâche; PONCT = ponctuation, TEX = texte, LEX = lexicque, SYNT = syntaxe

4. En ce qui concerne le système d'annotation des textes, 77% des étudiants qui ont été soumis à enquête²⁴ déclarent être plus motivés à apprendre par un système tel que celui-ci. Ils déclarent apprécier surtout le système d'annotations positives et critiques (80%) dans lequel ils ne reçoivent pas la correction, mais seulement des commentaires destinés à les mettre sur la voie de la solution, ainsi que des liens vers des bases de données internes et externes en ligne. Dans la catégorie des liens externes, entrent des corpus et dictionnaires en ligne qui vont bien au-delà de ce qu'offrent les dictionnaires statiques traditionnels, puisqu'ils indiquent comment utiliser les mots *en contexte* (collocations, valences, etc.). Les étudiants confirment également l'idée que notre système d'annotations les invite à la réflexion (90%) et les oriente vers une solution (83%).

Ainsi, par exemple, "Wortschatz" <http://corpora.informatik.uni-leipzig.de> (fig. 10, disponible pour plusieurs langues, y compris le français) leur montre en quelques secondes qu'en espagnol c'est le verbe *contraer* qui se combine avec le substantif *matrimonio* (« mariage »). Pour des combinaisons moins fréquentes ou plus spécialisées comme *efectuar/realizar una anamnesis*, des corpus plus vastes comme www.corpus.rae.es ou www.corpusdelespanol.be (fig.11) sont plus indiqués ; finalement, un site comme www.wordreference.com (fig.12), qui est un forum de traducteurs, est tout indiqué en cas de recherche de termes plus récents, accompagnés, eux aussi, de leurs collocations (« *compound forms* »).

Ces mêmes étudiants déclarent enfin se sentir motivés par les statistiques individuelles (83%) et par le commentaire (88%) à la fin de chaque rédaction annotée.

²⁴ Il s'agit d'une enquête anonyme menée sur 169 étudiants de trois instituts, de deux types de formation et de trois niveaux différents.

Fig. 10. Le site « Wortschatz » : combinaisons fréquentes

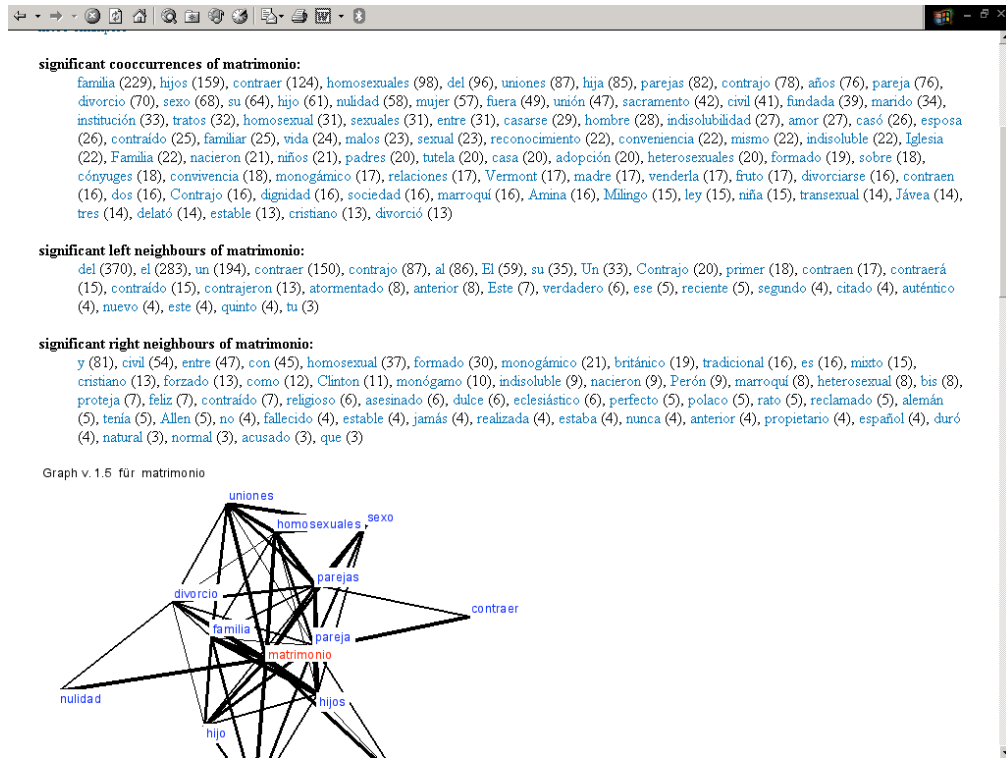


Fig. 11. Le site CREA de la Real Academia Española : des concordances

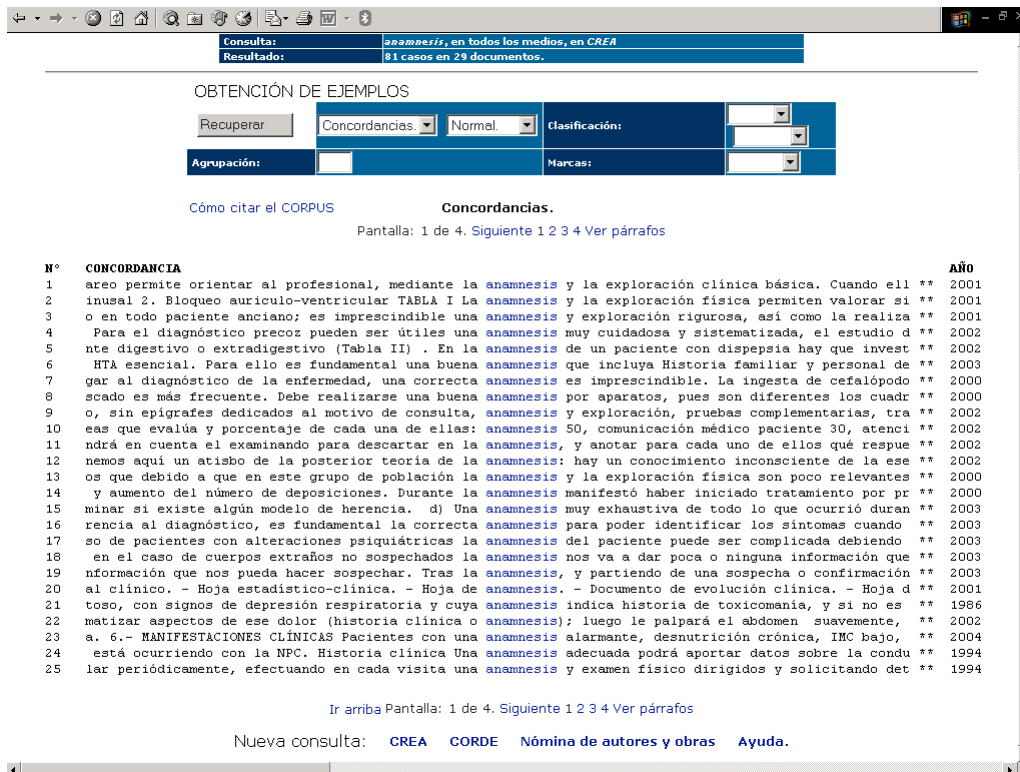


Fig. 12. Le site de *Wordreference* : combinaisons fréquentes + forum



5. Quand le professeur élabore et envoie aux étudiants un document de *feedback* à commenter en classe, il crée une occasion supplémentaire d'encourager l'étudiant à la réflexion et à la confrontation avec les éléments qu'il n'a pas encore assimilés.

“To make their meaning as clear, coherent and precise as possible, learners will debate language form (morphosyntax through to discourse and pragmatics) and lexical choice. This talk about language (metatalk) mediates second language learning. Talk supports the process of internalization –the ‘moving inwards’ of joint (intermental) activity to psychological (intramental) activity” (Swain and Lapkin 2001:3)

A cette fin, le document de *feedback* peut comprendre, par exemple :

- des statistiques collectives, comparées aux tâches antérieures (fig. 9);
- l'exemple d'un texte dans son intégralité, destiné à attirer l'attention de l'étudiant sur les niveaux discursif et textuel ;
- et un choix d'extraits de textes d'étudiants, présentés avec leurs annotations positives et critiques.

Selon une enquête menée auprès des étudiants, le mérite des statistiques individuelles est qu'elles invitent à s'auto-évaluer, à se situer par rapport au groupe et à découvrir les problèmes les plus pertinents et les plus fréquents (85%) ; de leur côté, le document de *feedback* et sa discussion aident, en outre, à prévoir, pour les éviter, les problèmes signalés (84%).

Après cette phase collective, nous programmons cinq autres occasions de travailler sur les matériaux offerts : quatre tâches postérieures (« *post task* ») et une évaluation.

6. “*Post task 1*” : l’étudiant analyse les données et propose des corrections en se basant sur les instruments disponibles (e.a. les bases de données et les corpus).

7. “*Post task 2*” : exercices spécifiques sur les aspects non encore assimilés ; dans notre cas, ils sont réunis dans un site (fig. 8, cf. supra) qui présente le classement des problèmes par niveaux, des exercices axés spécifiquement sur ces problèmes et accompagnés d’un résumé schématique de la théorie grammaticale qui les concerne.

8. “*Post task 3*” : contact individuel, si nécessaire.

9. “*Post task 4*” : portfolio de rédaction qui contient, pour chaque tâche : a) le brouillon et la correction du condisciple avec lequel, en cas de tâche collective, l’étudiant a travaillé ; b) la version finale rendue ; c) la version annotée par le professeur ; d) la version corrigée ; et e) une auto-évaluation courte par tâche (fig. 13). Par l’auto-évaluation, l’étudiant est amené à synthétiser les observations, à manier la terminologie linguistique requise, à établir les priorités pour les tâches suivantes, à mesurer son propre progrès (qu’ai-je fait de mieux et sur quels élément de langue rencontré-je encore des problèmes ?, pour quelles structures lexicales et/ou grammaticales n’ai-je pas correctement employé les instruments proposés en classe ?) et à se confronter, une dernière fois, aux éléments positifs et critiques.

Fig. 13. Exemple d’une autoévaluation courte

1. Les **aspects de rédaction** avec lesquels j’ai rencontré le plus de problèmes sont les suivants. Remplir le cadre ci-dessous : entourer d’un cercle le nombre de difficultés rencontrées, spécifier les diverses catégories où se situe la majorité des problèmes (p. ex., collocations, concordances, cohérence, etc.) et citer des exemples concrets d’erreurs (p.ex., la collocation « me da miedo », la structure « es posible + inf. », etc.).
Si cette rédaction n’est pas la première, souligner les aspects déjà mentionnés dans le commentaire de la rédaction antérieure.

catégories	difficultés 1: aucune 2: peu 3: qlq-unes 4: beaucoup	sous-catégories p.ex. collocations	aspects concrets (exemples) p.ex. collocation “me da miedo”
aspects pratiques	1 - 2 - 3 - 4		
ponctuation	1 - 2 - 3 - 4		
morphologie (etc.)	1 - 2 - 3 - 4		

2. Les 3 sous-catégories qui m’ont posé le moins de problèmes que dans la rédaction antérieure sont : ...
 3. Les éléments que j’aurais dû **chercher mieux** dans les instruments (dictionnaires unilingues ou bilingues, grammaires, internet, etc.) sont : ...
 4. Ce que j’ai **préféré** dans cette tâche : ...
 5. Ce qui m’a le **moins plu** dans cette tâche : ...
- ¿Observation supplémentaire?

10. L’évaluation finale est basée entièrement sur le portfolio; elle est obtenue à partir de :

- la valeur moyenne des tâches, corrigée sur base des progrès réalisés (c’est-à-dire la mesure où les problèmes antérieurement signalés ont disparu)

- et de l'auto-évaluation de ce progrès tel qu'il s'apprécie dans le portfolio (la mesure où l'étudiant arrive à détecter et comparer les éléments positifs et critiques et comment il les prend en considération).

"Writers should not be evaluated only on their final products but on their improvement" (Hyland 2002:88).

En conclusion, nous nous sommes enquis d'une "évaluation de l'évaluation" de notre méthode. Elle a été établie sur la base de deux enquêtes, menées, respectivement, auprès de professeurs et d'étudiants (voir les résultats de l'enquête exposés ci-dessus). En ce qui concerne, en particulier, les professeurs, trois instituts ont été sondés, dans deux types de formations et dans trois niveaux d'études différents. La figure 14 fait état des opinions des professeurs interrogés ; selon eux, l'évaluation est très positive pour les raisons suivantes :

Fig. 14. Enquêtes ER parmi les professeurs

ENQUÊTE parmi les professeurs (de 3 instituts, 2 formations, 3 niveaux):

- annotation plus exhaustive et systématique ;
- ... qui oriente les étudiants vers une solution ;
- ... qui invite à la réflexion ;
- les statistiques individuelles et collectives invitent à s'auto-évaluer, à se situer par rapport au groupe et à découvrir les problèmes (et leurs solutions) les plus pertinents et fréquents;
- le temps supplémentaire qu'exige la méthode est récupéré, comme cela a été dit ci-dessus, grâce à la phase de travail en groupe (qui suppose une limitation quantitative appréciable des tâches), ainsi que grâce au fait que ce que l'on perd en lignes de rédaction, on le regagne en termes de rentabilité, de systématisation, de connaissance exacte des problèmes, de motivation, etc.

BIBLIOGRAPHIE

- Aitchinson, J. (1987). *Words in the Minds*. Oxford - Nueva York: Basil Blackwel.
- Bygate, M., P. Skehan & M. Swain (eds.) (2001). *Researching Pedagogic Tasks, Second Language Learning, Teaching and Testing*. Harlow: Longman.
- Buyse, K. (2006). "Motivating writing education". *ITL International Journal of Applied Linguistics, Special Issue on Task-based Language Teaching* (eds. K. Van den Branden & M. Verhelst), 152 (2006), 111-126.
- Buyse, K. (2007a). "Escritura eficaz y motivadora." *Foco*. Amersfoort: Asociación de Profesores de Español de Holanda, p. 12-18.
- Buyse, K. (2007b, i.p.) "Aprendo a escribir en 10 pasos." *Español para Fines Específicos. Actas del III Congreso Internacional para Fines Específicos*. Utrecht, noviembre de 2006. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia del Reino de España.
- Buyse, K. & G. Dewulf (2007). "Computerondersteunde schrijfpractica in cijfers en letters." *Naar Panama! Opstellen voor Fred Van Besien* (eds. Johan De Schryver & Ann Vlasselaers), p. 47-61.
- Cervero, María Jesús & Francisco. Pichardo Castro (2000). *Aprender y enseñar vocabulario*. Madrid: Edelsa.

- Ellis, Rod (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Hyland, Ken (2002). *Teaching and Researching Writing*. Tübingen: Pearson.
- Kielhöfer, B. (1994) "Wörter lernen, behalten und erinnern". *Neusprachliche Mitteilungen*, Cuaderno 4, 211-220.
- Lewis, M. (2000). *Teaching collocation, Further developments in the Lexical Approach*, LTP Teacher training, London, Language teaching Publications.
- Schmitt, R. (1990). "The role of consciousness in second language learning". *Applied Linguistics* 11, 129-158.
- Slager, E. (1990). *Valkuilen en valse vrienden. Leidraad voor het vertalen Spaans/Nederlands*. Muiderberg: Coutinho.
- Siepmann, D. (2005) "Collocation, colligation and encoding dictionaries, Part I: Lexicological aspects", *International Journal of Lexicography*, vol 18, 409-443.
- Swain, M. & Lapkin, S. (2001). *Focus on form through collaborative dialogue: Exploring task effects*. M. Bygate, P. Skehan & M. Swain (2001).

* *

*

WHAT IS EXPERIENTIAL LEARNING AND HOW CAN IT BE APPLIED IN THE FIELD OF HIGHER EDUCATION?

Michele JOHNSON
HEC - ULg

“Experiential learning takes place when a person involved in an activity looks back and evaluates it, determines what was useful or important to remember, and uses this information to perform another activity.” - John Dewey

EXPERIENTIAL LEARNING (EL) refers to a broad spectrum of educational experiences that can link learning, thinking and doing. The basic theory of experiential learning is anchored in the work of John Dewey: the interaction of knowledge and skills with experience is the key to learning. The goals of experiential learning are both cognitive and motivational as it provides greater ability to apply course concepts to new situations and greater improvement in social responsibility and personal efficacy.

The need.

Today, companies are recruiting candidates who can apply what they have learnt to real-life situations; have the ability to effectively work in teams; have the capacity to work in virtual teams in a collaborative manner and transcend cultural barriers; are capable of finding creative and innovative solutions when facing a problem.

Talking about their job interview experiences last year, several students reported that their skills were being evaluated in real-life situations. One student was contacted on his mobile phone and asked to solve a problem. What would you advise us to do in this situation? We intend to outsource IT and we would like to know what are the advantages and disadvantages of outsourcing IT? Another student was asked to carry out a performance appraisal review and was asked to reach a decision on whether to keep the employee or not. Another student who wanted to enter the field of marketing was asked to show how to promote a specific product. A company specializing in logistics had a problem in the supply chain and asked the student to see if he could identify it. Questions like: look at these projects which one is financially viable and explain your choice, or talk for the next thirty minutes about national parks, living in space etc seem to be commonplace nowadays.

Recruitment is no longer just based on students' grades, but on students' immediate skills. (Trends July 2007) Faculties are concerned with optimizing the chances for their students to more easily enter their profession due to more demanding job markets and increased competition among university graduates. Rosenbaum cites a mutual concern among teachers and employers about the effectiveness of preparing future generations for the workplace at all professional levels. (1992) Traditional academic teaching will not prepare students to perform well unless students can see the link between theory and practice.

While the literature suggests that experiential learning is a necessary and vital component of formal instruction in colleges and universities, controversy nevertheless exists among scholars and educators about its place and use; the least one being that if it is necessary, it may not be sufficient.

Most academics would point out that students engage in learning through discussions case studies, group projects, teamwork, meetings, presentations, reports and have many (complex) assignments and deadlines to meet. Experiential learning could be a way of enabling students to learn by doing with a shift of focus from passive classroom teaching to actively involving students in the learning process.

In a nutshell, can students apply what they have learnt to real life situations? In order to achieve this, are students being encouraged to apply theory or is the practice of “teaching by pouring in”, a medieval belief that you could raise the level of knowledge by drilling holes in the head, and with a funnel pouring information into the brain – as David James Clarke 1V suggests - still the practice?

What is experiential learning ?

Based on the model of David A. Kolb, Professor of Organisational Behaviour at the Weatherhead School of Management (Ohio), which he called the experiential learning circle, the following approach is put forward:

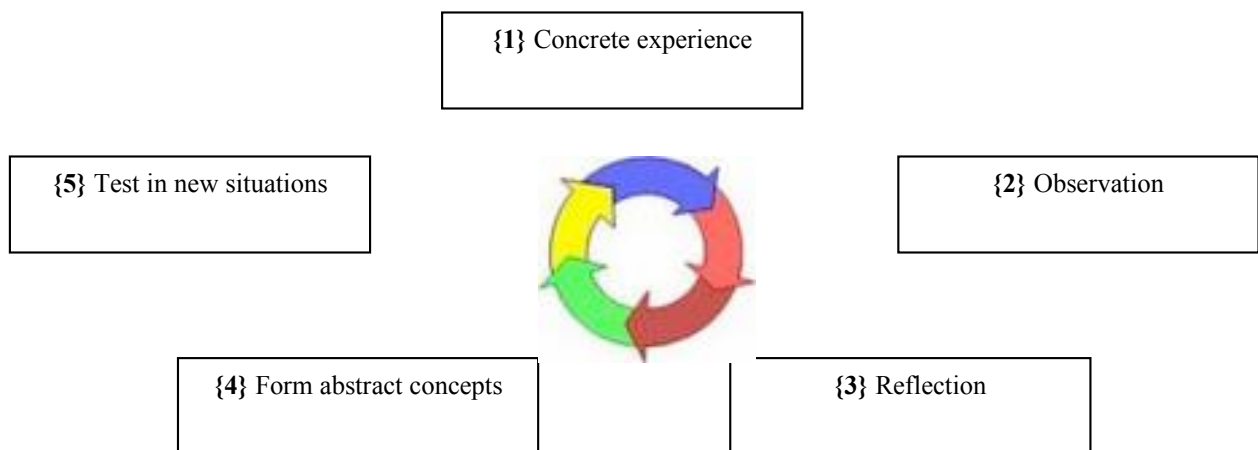


Fig 1: The experiential learning cycle

In short, the following diagram is a cyclic process, which involves three main objectives and five groups of activities:

A. DO

1. Experience the activity; perform; do it.

B. REFLECT

2. Share the results, reactions and observations publicly.
3. Process by discussing, looking at the experience; analyze, reflect.

C. APPLY

4. Generalize to connect the experience to real world examples
5. Apply what was learned in a similar or different situation practice

This in turn is followed by more action and so on.”(www.teamskillstraining.co.uk).

Experiential learning puts forward the concept that people learn best through experience and the classroom can become the centre for analyzing activities and learning from mistakes in the social, scientific and professional domains. The process encourages learning self-sufficiency.

Which EL components do we find today?

Realizing that academic rigor and theory may be useless if you cannot put it into action, colleges and universities recognize the need to provide EL opportunities into their courses and programs to make learning more relevant to their students and offer situations where they can test themselves as well as the theories, concepts and ideas learned by applying them in real world settings, using various formats such as:

- a. *Lab Courses*: allow students to participate first-hand in solving business problems by partnering with leading corporations on current challenges they face.
- b. *Internships*: allow students to acquire real-life work experience.
- c. *Competitions*: put students in the spotlight where they will be judged by real-world practitioners in a particular business area.
- d. *Leadership Training*: encompasses several hours of programming where students will practice "soft skills" such as negotiation, team-building, and giving feedback.

The experiences allow learners to develop skills and gather job experience, which gives them an edge on the competition for initial employment upon graduation. Employers (as well as accreditation organizations for business disciplines) have specific requirements for such experiential activities.

These activities allow students to be active participants and work side by side with noted scholars. They allow for: increased understanding of learning theories and cognitive development; effective interface with each other and clear understanding of their roles as team players – as required by workplace requirements-; closer interface between higher education and business and community; better control and evaluation of the learning process.

An experience to build on.

To illustrate how EL is integrative, based on the process of making learning experiences meaningful, I offer a concrete example of a course I taught during this year and how, based on this experience, I will adapt new learning skills next year.

The introduction to intercultural studies is a module for students in the first-year Master programme. In the intercultural course (given in English), the students were asked to work together in teams, which were designated beforehand. I made three assumptions: firstly, students work effectively together in teams; secondly reading, synthesizing material is a skill they have acquired; and lastly, they can effectively present information as though they were teaching it to a class.

One of the objectives was to change roles; the student becomes the teacher and presents theoretical concepts to the class. The aim was to combine three aspects of the course: theoretical concepts (Hofstede, Iribarne and Bond), understanding the culture of collaboration and cultures in organizations. These theoretical concepts were linked to a case study on the failure of integrating a software program in a Thai subsidiary of a Hong Kong-based

multinational company. The students (of various nationalities) had to identify the problems, link the issues to the theoretical concepts and find solutions.

The students had a real life situation of a multinational company facing numerous problems: managing cultural diversity, different leadership styles, incompatible software, high staff turnover rate, inter-company competitiveness, under collaboration etc. As they were working in teams with students from all over the world they were experiencing some of the difficulties themselves. Collaboration proved to be very difficult, choosing a team leader was not always based on choosing the right person with the adequate skills required to lead a group. Presenting information to a class is a skill, holding effective meetings is also a skill, getting people to collaborate to find solutions needs skilful management.

The course was experimental as it was aimed at demonstrating the difficulties involved when collaborating across cultures but the learning process was in-class. It made students think about why they chose certain leaders and not others. It made them question their presentation skills. Why am I reading from a piece of paper? Should I simplify my slides? Am I captivating the audience? Have I adapted my presentation for people of all nationalities?

The most important aspect was that learning was a two-way process because we all learnt from each other. Above all, students were experiencing cultural diversity as they organized their teams. In conclusion, I posit that experiential learning should be part of higher education learning experience.

SOURCES AND REFERENCES

- Cantor, J. (1995). "Experiential Learning in Higher Education: Linking Classroom and Community." ERIC digest, based on a full-length report in the ASHE-ERIC Higher Education Report series 95-7, (Volume 24-7).
- Cross, K. (1994[a]). "The Coming of Age of Experiential Education." NSEE Quarterly 19(4): 1, 22-23.
- Cross, K. (1994[b]). "The Coming of Age of Experiential Education: Part II." NSEE Quarterly 19(4): 8-9, 29.
- Cross, L. (1993). "Educational Leadership: A Strategic Co-Operative Japanese Corporate Model." Leadership & Organization Development Journal 14(3): 4-6.
- Greenberg, J.D. (1995). "Active Learning - Active Teaching: How Do You Get There From Here? NSEE Quarterly 20(3): 4-5, 26- 27.
- Jamison, K, "Experiential Teaching and Learning.", Curriculum and Learning, Adapted from National 4-H Curriculum Handbook, 1992.
- Moore, D. (1994). "Changing Images of work and Work Organizations: Implications for Experiential Education - Part I." NSEE Quarterly 20(1): 1, 24-25.
- Moore, D. (1994). "Changing Images of Work and Work Organizations: Implications for Experiential Education - Part II." NSEE Quarterly 20(2): 6-7, 29-30.
- Moore, D. (1990). "Experiential Education as Critical Discourse." In Combining Service and Learning: A Resource Book for Community and Public Service Volume 1 J. Kendall, and Associates. Raleigh, NC: National Society for Internships and Experiential Education.
- Stanton, T. (1990[a]). "Liberal Arts, Experiential Learning and Public Service: Necessary Ingredients for Socially Responsible Undergraduate Education." In Combining Service and

Learning: A Resource Book for Community and Public Service Volume 1. J. Kendall, and Associates. Raleigh, NC: National Society for Internships and Experiential Education.

Stanton, T. (1990[b]). "Service Learning: Groping toward a Definition." In Combining Service and Learning: A Resource Book for Community and Public Service Volume 1 J. Kendall, and Associates. Raleigh, NC: National Society for Internships and Experiential Education.

Stanton, T. (1988). Service Learning: An Annotated Bibliography: Linking Public Service with the Curriculum. Raleigh, NC: National Society for Internships and Experiential Education.

*

*

*

III-. Annonces

1. Appel à contributions pour un ouvrage collectif : « Le français et l'anglais en contact dans les situations d'apprentissage ».

Chers collègues et amis, Dans le cadre d'un ouvrage que je dirige sur le contact entre l'anglais et le français dans les situations d'enseignement/apprentissage, je suis à la recherche d'un contributeur capable d'apporter un regard belge sur cette question, notamment dans son rapport à la présence du néerlandais dans l'apprentissage linguistique en Belgique. Je vous joins, ci-dessous et en document attaché, l'appel à contribution. Je souhaiterais, pour respecter la dynamique de l'ouvrage, un article situé davantage sur un plan sociolinguistique ou didactique que linguistique à proprement parler (c-à-d sur l'interaction "sociale" entre les deux ou trois langues plutôt que sur les influences formelles que ces langues exercent les unes sur les autres). L'idéal serait donc d'avoir un regard sur la dynamique angl/fran/néerl (peu importe l'ordre) dans certaines situations pédagogiques belges (francophones ou néerlandophones). Ceci n'empêche pas d'autres regards spécifiquement liés à la situation sociolinguistique de la Belgique: wallon, allemand de la communauté germanophone, langues de la migrations... Comme je sais que vous avez un accès plus direct (et expérimenté) que moi au milieu scientifique belge, francophone ou néerlandophone, je me tourne donc vers vous pour savoir si vous connaissez quelqu'un qui pourrait soumettre une contribution sur le sujet.. Signé : Gilles Forlot

Projet d'ouvrage : Le français et l'anglais en contact dans les situations d'apprentissage : perspectives sociolinguistiques et didactiques (Titre provisoire). Ed. l'Harmattan (Coll. Espaces Discursifs).

Cet ouvrage se propose de poursuivre une réflexion engagée depuis quelque temps par diverses équipes de chercheurs sur l'« interaction » – au sens tant linguistique que social – entre différentes langues dans des situations d'apprentissage linguistique. Il s'appuie non seulement sur la problématique de la proximité typologique des langues, mais aussi et surtout sur celle de leur collatéralité dans des espaces destinés précisément à leur apprentissage : l'école primaire, l'école secondaire, l'université, l'apprentissage professionnel, etc. Nous souhaitons interroger les statuts des différentes langues en présence dans ces espaces, leurs rôles dans les processus d'apprentissage, les effets de leurs rencontres, les représentations – positives, négatives, normatives... – suscitées par ces contacts, etc. Les contributions de l'ouvrage, finalement, cherchent en partie à revisiter le concept de contact des langues. Toutefois, nous favorisons l'approfondissement des dimensions « sociodidactiques » (renvoyant à l'ancrage social de l'activité didactique) et non l'examen descriptif des caractéristiques linguistiques issues de ces contacts. Les aires linguistiques concernées par ce volume sont le français et l'anglais, soit dans la relation que les deux langues entretiennent dans l'espace éducatif, soit dans le rôle d'accompagnement qu'elles jouent dans les lieux plurilingues où elles cohabitent avec d'autres langues, dialectes, parlers, etc. (exemples évidents : Le Liban, le Cameroun, le Canada, mais aussi dans bien d'autres lieux...)

=> Deux contraintes à respecter

On veillera à ce que les contributions fassent ressortir :

- 1) l'interaction entre le français et l'anglais, avec éventuellement d'autres langues en présence
- 2) cette interaction dans les situations d'enseignement et d'apprentissage.

=> En revanche, la liberté est laissée aux auteurs concernant l'aire géographique, le domaine linguistique (en plus du français et de l'anglais) et sur le contexte éducatif sur lesquels ils souhaitent travailler. De plus, les points de vue examinés peuvent être aussi bien ceux des apprenants que ceux des enseignants, ou encore ceux des parents, ceux de l'institution, ceux des didacticiens...

Gilles Forlot
Chercheur (sociolinguistique), Université catholique de Louvain
Maître de conférences (anglais/didactique des langues)
IUFM d'Amiens/Université de Picardie-Jules-Verne
LESCLaP JE 2466 <http://www.u-picardie.fr/LESCLaP/>

2. Appel à communications et à posters

Dans le cadre de l'année européenne du dialogue interculturel, l'ABLA (Association belge de Linguistique appliquée) organise sa journée d'études annuelle sur le thème : « **Communiquer dans une autre langue: perspectives culturelles, linguistiques et didactiques** », le vendredi **11 avril 2008** à l'**UCL à Louvain-la-Neuve**

L'union européenne a déclaré l'année 2008 « Année européenne du dialogue interculturel

<<http://www.interculturaldialogue2008.eu/64.html?L=2>><http://www.interculturaldialogue2008.eu/64.html?L=2>.

Dans ce cadre, la communication dans une autre langue constitue un enjeu majeur, dans une Europe qui s'enrichit continuellement au niveau culturel et socio-économique – mais aussi à notre niveau national, nous en sommes témoin quotidiennement ! L'apprentissage de langues étrangères est donc devenu non seulement une nécessité absolue, mais aussi le moyen par excellence pour assurer le respect et la promotion de la diversité culturelle, pour arriver à une unité plus forte par le biais d'une découverte de l'autre.

Cette journée d'étude s'inscrit volontiers dans cet état d'esprit et offre une table ronde à tous les intéressés par les aspects d'une (meilleure) communication interculturelle. De nombreuses approches sont admises, pour autant qu'elles se concentrent sur une ou plusieurs des perspectives centrales de cette rencontre, à savoir la culture, la linguistique et la didactique.

Afin de souligner le caractère belge de la journée d'études nous invitons chaque présentateur à s'exprimer dans sa langue maternelle ou sa langue de recherche (français, néerlandais, allemand, ou éventuellement anglais).

Les chercheurs qui le souhaitent auront également la possibilité de faire une démonstration de logiciels ou autres outils didactiques ou de recherche (corpus, banques de données, sites web interactifs, etc.). Si vous souhaitez un accès internet ou un accès à une salle informatique, veuillez en avvertir les organisateurs.

Les soumissions doivent parvenir avant le 15 février 2008 à l'adresse : <<mailto:abla2008@uclouvain.be>>abla2008@uclouvain.be. U Les avis de sélection du comité scientifique seront envoyés début mars.

Les informations et le programme seront mis à jour sur le site :

<<http://www.abla.be/>><http://www.abla.be>

(ou <<http://www.uclouvain.be/121898.html>><http://www.uclouvain.be/121898.html>).

3. Appel à communications de l'ELRA (Association européenne pour les ressources linguistiques)

L'association européenne pour les ressources linguistiques, ELRA, lance un **Appel à communications pour** participer à l'atelier sur l'évaluation « Looking into the Future of Evaluation: when automatic metrics meet task-based and performance-based approaches ». Cet événement, qui aura lieu parallèlement à la 6e Conférence internationale pour les ressources linguistiques et l'évaluation (LREC 2008), fait partie d'une série d'ateliers sur les problèmes méthodologiques rencontrés dans l'évaluation des ressources linguistiques, y

comprise par rapport à la traduction automatique. Cet atelier sera axé sur les approches basées sur les tâches et les résultats de l'évaluation d'applications liées au langage naturel.

Date limite pour l'envoi de propositions : 28 janvier 2008-01-09. - Notification aux auteurs : 3 mars 2008. - Soumission de la version finale : 25 mars 2008. - Atelier : 27 mai 2008.

Les propositions de communications doivent être envoyées en format PDF à Gregor Thurmair à l'adresse <mailto:g.thurmair@linguatec.de>g.thurmair@linguatec.de

* *

*