

La construction du sens en classe de FLE : du cheminement discursif hypothético-déductif à la caractérisation typologique du lexique à expliquer

Julie RANÇON, Nathalie SPANGHERO-GAILLARD

Laboratoire Jacques-Lordat – Université Toulouse II le Mirail

I. Introduction

Tout texte, littéraire ou non, contient des lexies plus ou moins difficiles à comprendre (Pottier, 2000 ; Bogaards, 1994). Ce constat est d'autant plus vrai pour des apprenants de français langue étrangère (FLE) qui demandent explicitement ou implicitement des explications. L'enseignant doit alors construire une trame discursive explicative qui répondra aux attentes de ses élèves. Ce cheminement hypothético-déductif doit aider à la construction du sens d'une lexie non appréhendable directement par l'apprenant seul.

Pour accompagner au mieux la compréhension, l'enseignant a tout intérêt à préparer des explicitations avant le cours, car une trame explicative qui aide à l'élaboration de signification ne s'improvise pas. En ce sens, nous pensons que l'enseignant anticipe stratégiquement ses explications et que son degré d'anticipation diffère non seulement en fonction du niveau en langue des apprenants mais aussi de la lexie rencontrée (mot ou expression). De plus, nous pouvons imaginer que le type de discours explicatif influe sur le déroulement de l'élucidation de la lexie par l'apprenant. C'est notre première hypothèse, d'ordre didactique. Notre seconde hypothèse, linguistique, nous amène à penser que le type de lexie donnerait des indications sur l'élaboration du discours explicatif et par là même sur le cheminement hypothético-déductif de l'enseignant. Ainsi, partir de la lexie et de ses propriétés sémantiques pour élaborer le discours explicatif paraît constituer une démarche plus intéressante que de se contenter uniquement de préparer un discours explicatif définitoire à partir de nos propres connaissances. Pour étayer notre proposition, nous avons recueilli et analysé les discours explicatifs d'enseignants en classe de FLE.

II. Processus d'identification du cheminement hypothético-déductif dans l'explication

La progression discursive suit un cheminement de cohérence et cohésion. Et la cohésion pour Halliday et Hasan (1976¹) représente « les moyens par lesquels les éléments qui n'entraînent pas de relation de structure sont reliés entre eux parce que l'un dépend de l'autre pour son interprétation ». Les marqueurs de cohésion assurent ainsi la cohérence du discours. En classe, la cohésion est en partie assurée par l'enseignant et par la façon dont il va mettre en valeur ces marqueurs pour arriver à faire percevoir la cohérence du texte étudié (Péry-Woodley, 1993). Cette cohérence devra, de plus, être valable pour tout le groupe d'apprenants. On peut alors mettre en évidence les difficultés de la constitution de discours contrôlés par l'enseignant de langue qui doit utiliser un propos cohésif pour assurer la compréhension, c'est-à-dire une cohérence pour tous. C'est une difficulté importante surtout quand ce discours doit être produit en temps réel. En cela, le cheminement hypothético-déductif d'une explication semble très complexe à réaliser. Prenons un exemple tiré de notre corpus, trois extraits de *Bel-Ami* de Maupassant (1885) : l'incipit, une partie du chapitre 5 et l'excipit. Pour faire comprendre l'expression « il [le personnage principal] lui semblait qu'il allait faire un bond du portique de la Madeleine au portique du Palais Bourbon », le cheminement hypothético-déductif doit être segmenté car il faut arriver à décrypter plusieurs informations qui relèvent de la métaphore. Dans un premier temps, il est nécessaire de faire comprendre ce que sont « la Madeleine » et « le Palais Bourbon », c'est-à-dire une église (lieu où se trouve le personnage principal et dans lequel il se marie) et la Chambre des députés. Dans un

¹ In Péry-Woodley (1993)

second temps, il faut expliciter le fait que ces deux bâtiments ont la même architecture (cf. portique) et que la correspondance iconique est intéressante à relever. Puis, pour comprendre la métaphore dans sa totalité et c'est l'étape la plus signifiante, il faut expliquer l'action effectuée par le personnage principal. Ce dernier semble pouvoir gravir les échelons de la société rapidement et devenir député facilement grâce à ce mariage. La femme qu'il épouse (d'où la référence à « la Madeleine ») lui permet ainsi d'envisager une carrière politique (d'où la référence au « Palais Bourbon »). Le cheminement hypothético-déductif de l'enseignant relève par conséquent d'un ordre d'élucidation spécifique qui présente successivement les informations et les organise dans un discours cohésif, de sorte que la compréhension est accompagnée pas à pas. Ce savoir-faire ne peut pas relever uniquement de l'instinctif mais bien d'une anticipation raisonnée.

Il est ainsi demandé à l'enseignant d'expliquer, c'est-à-dire d'amener l'apprenant à la bonne compréhension d'éléments portés à sa connaissance (que ce soient des mots ou des expressions). L'acte d'explication est un rapport de conséquence à cause et il répond de manière explicite ou implicite à la question « pourquoi ? ». Cet acte explicatif est facilement caractérisable dans le sens où il contient, d'une part, l'explanans - ce qui explique - et d'autre part, l'explanandum - ce qui est à expliquer - (Berthoud-Papandropopoulo, Favre & Veneziano, 1990). Voici comment les éléments sémantiques prennent forme dans un discours d'enseignant :

GOU (...) il lui resterait en se contentant des déjeuners (0.4) un franc vingt centimes de boni c'est-à-dire de plus

« De boni » est le terme à expliquer, l'explanans et « c'est-à-dire de plus », est l'explanandum. C'est cet élément qui permet de comprendre la lexie — on notera en outre l'importance de la courbe intonative du discours de l'enseignant ainsi que le rôle majeur joué par les pauses.

L'explanandum se segmente souvent en deux parties ; l'introducteur de la paraphrase et la paraphrase à proprement parlé — paraphrase étant ici un terme générique car il peut s'agir simplement comme dans notre exemple d'une synonyme. L'introducteur (« c'est », « c'est-à-dire », « ça veut dire », « (ça) signifie », etc.) prépare le discours paraphrasant, l'introduit. Il est à noter que l'explication se distingue principalement de l'information par le fait de « faire comprendre », d'attendre un feed-back de l'interlocuteur et pas seulement de se contenter d'apporter des éléments nouveaux à la connaissance de quelqu'un sans se soucier de son degré de compréhension.

Dans sa classe, l'enseignant, peut se retrouver dans deux situations pédagogiques différentes suite à une préparation de discours explicatif : soit il le propose tel quel à ses apprenants, soit il est amené à s'éloigner de sa préparation pour diverses raisons (nécessité pédagogique du moment, cohérence donnée à l'interaction discursive, etc.).

Dans le premier cas, l'enseignant connaît les apprenants, ce qui lui permet de définir en amont du cours les facteurs intrinsèques à sa classe. Il connaît leurs fonctionnements cognitifs, leurs motivations, l'atmosphère générale de la classe, les élèves qui participent et ceux qu'il faut solliciter. Il peut définir des stratégies d'enseignement en fonction des particularités de chaque apprenant mais aussi de l'ensemble-classe. L'enseignant peut également analyser les contraintes d'une explication de texte littéraire (approche plus ou moins facile des textes littéraires, sensibilité à un vocabulaire ancien et peu courant dans la langue de notre siècle, etc.). En outre, cet enseignant prépare son cours en fonction des objectifs qu'il vise (objectifs stylistiques, lexicaux ou simplement communicationnels, etc.). Il peut ainsi dégager une trame hypothético-déductive en fonction de ses connaissances du fonctionnement cognitif de l'apprenant repéré au cours des classes antérieures, c'est-à-dire des stratégies d'apprentissage de ces derniers : qu'elles soient métacognitives, cognitives ou socio-affectives (Cyr, 1998). Elles jouent un rôle dans le degré de confiance accordé à la parole de l'enseignant, et interviennent de fait dans l'efficacité de l'acquisition de connaissances. Et ce processus n'est possible que si l'enseignant a une représentation relativement précise des connaissances préalables de ses élèves. C'est en soit un enseignant stratégique au sens de Tardif (1997).

Dans le cas où cet enseignant avait préparé une explication mais l'a présentée différemment en classe, le jeu des questions-réponses, les remarques des apprenants sont peut-être les causes de cette modification. Il se peut aussi que l'enseignant ait besoin de modifier sa trame explicative suite à une auto-évaluation de ses propres représentations, ou encore qu'il ait besoin d'assurer une certaine cohérence et cohésion entre ce qui a été dit et ce qui va suivre. Cet ajustement en temps réel peut modifier l'explication qui suit. En conséquence, l'ajustement d'un discours explicatif en interaction peut se produire selon les trois variables suivantes : l'(les) apprenant(s), l'enseignant et l'environnement discursif. Dans cet article, nous n'aborderons pas la question de la modification effective du cheminement hypothético-déductif dans le discours explicatif de l'enseignant. En

revanche, nous parlerons précisément de la façon dont l'enseignant prépare son discours explicatif et élabore la manière d'amener les apprenants à construire la signification d'une lexie en contexte.

Lorsque l'explication a été préparée en amont, l'enseignant a le choix entre deux attitudes pédagogiques : proposer directement son explication, en quelque sorte l'imposer à son public ou bien tenter de faire induire une signification, c'est-à-dire de faire deviner le sens d'un mot ou d'une expression par un jeu de questions-réponses. Cette deuxième manière de procéder est-elle possible pour tout type de lexies ? Il semblerait que le statut de la lexie joue un rôle déterminant dans l'explication fournie. Le type même de lexie amène l'enseignant à élaborer une explication en correspondance. En effet, nous nous accordons tous à dire que nous n'expliquons pas les mathématiques de la même façon que la littérature. Il en est peut-être de même au sein de cette discipline. Nous n'expliquons pas de manière identique les textes narratifs et les textes argumentatifs. La réponse se trouve peut-être dans le lexique qui les compose. Dans un texte littéraire, le lexique reflète le discours d'un siècle particulier et ne contient pas un seul type d'isotopie (Ballabriga, 2002). Certaines lexies sont plus lisibles que d'autres.

Pottier (1992) parle de lexies simples versus complexes, c'est-à-dire des lexies dont le sens est perceptible au premier abord contrairement à des lexies qui associent un sens supplémentaire. L'enseignant pourrait facilement les associer à des lexies faciles/difficiles à comprendre pour un apprenant étranger. On aurait ainsi d'un côté, des lexies de type dénotative (« un fiacre ») et d'un autre côté, des lexies de type connotative (« une boîte noire » qui représente le fiacre dans le contexte textuel de notre corpus). Pourtant, nous porterons notre attention sur une autre manière de caractériser les lexies en fonction de propriétés spécifiques : le degré de concrétude/d'abstraction (Plaut et Shallice, 1993). La concrétude, pour ces auteurs, est plus exactement le caractère plus ou moins concret du référent auquel renvoie la lexie. Une lexie concrète bénéficierait d'un double-encodage : un encodage verbal (scriptural et/ou auditif) et un encodage non-verbal (et/ou paraverbal) (Paivio, 1986,1991). De fait, les lexies concrètes comporteraient plus de traits sémantiques que les lexies abstraites. Par exemple, la lexie « cheval », renvoie à un référent dont les caractéristiques visibles sont la taille, le nombre de pattes, la couleur du pelage, etc. tandis que la lexie « impérieux » ne bénéficie pas d'une relation avec le palpable, le visible. Cette absence de double-encodage expliquerait la difficulté de mise en explication, donc de compréhension et sa plus grande volatilité en mémoire. Les mots abstraits semblent être dépendants linguistiquement et ontologiquement : ils ont besoin d'être rattachés à un thème et à une référent présent dans l'environnement culturel (Flaux *et al.*, 1996). Par ailleurs, précisons qu'une lexie est plus ou moins abstraite pour un individu donné (Rançon et Spanghero-Gaillard, 2007).

Pour étayer notre réflexion, nous avons procédé à un recueil d'observations de classes de français langue étrangère (FLE) et analysé les discours explicatifs des enseignants portant des mots ou expressions pivots dans les textes étudiés. Nous montrerons que la prise en compte d'une typologie sémantique par rapport à une autre amène l'enseignant à élaborer son discours par étape construisant ainsi un parcours hypothético-déductif cohérent et cohésif.

III. Description de l'expérimentation

Nous avons observé et enregistré des pratiques de classe de FLE en interaction dans la région toulousaine (printemps 2006). Pour cela, nous avons filmé des séances d'explications de texte avec une caméra sur l'enseignant, une caméra sur les apprenants et un enregistreur numérique pour un enregistrement sonore correct. Nous avons transcrit les discours explicatifs des enseignants tout en tenant compte des verbalisations des apprenants en contexte. Nous avons choisi les conventions de transcription ICOR (septembre 2005, version 1.0.4) de l'équipe ICARE de l'Université de Lyon II. Ces dernières permettent de rendre compte de l'interaction discursive en classe mais aussi de noter toutes les indications paraverbales et non-verbales qui accompagnent le discours de chaque intervenant. La vidéo et l'analyse de corpus se complètent pour relater la réalité.

Deux enseignantes du Département d'enseignement du français langue étrangère de l'Université Toulouse II-Le Mirail ont accepté de travailler sur trois textes littéraires d'un même auteur, textes choisis par l'expérimentateur : trois extraits de *Bel-Ami* de Maupassant (1885) : l'incipit, une partie du chapitre 5 et l'excipit. Les enseignantes sont des locutrices natives et jugées expertes professionnellement puisqu'elles sont diplômées (maîtrise de FLE) et ont plus de deux ans d'ancienneté (selon les critères prédéfinis par l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres).

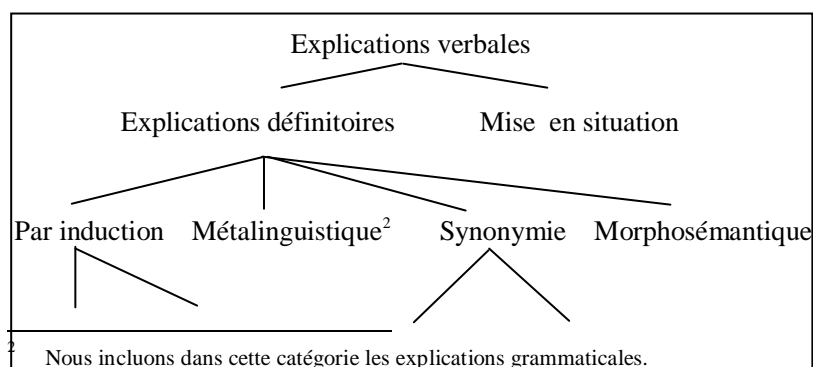
Le public d'apprenants est composé d'étudiants âgés de 20 à 27 ans, de cultures très diverses. Le niveau linguistique de ces élèves est évalué par les enseignantes à B1 selon le Cadre européen commun de référence pour les langues (Association of language teachers in Europe, 2001). Cela signifie qu'ils ont une maîtrise efficace et spontanée de la langue et qu'ils ont le niveau requis pour travailler sur les textes proposés. Chaque texte est de taille jugée correcte pour une explication de texte en classe et sont représentatifs de l'ouvrage : ils auraient pu être sélectionnés spontanément par les enseignantes qui ont bien voulu participer à notre étude (situation d'expérimentation écologique).

Les enseignantes avaient pour tâche d'expliquer les textes. Nous n'avons pas donné de consignes supplémentaires ni attiré leur attention sur tel ou tel mot en particulier. Elles devaient juger de la difficulté des mots de vocabulaire et anticiper sur les éventuels problèmes de compréhension mais aussi prendre en compte les connaissances antérieures des apprenants dont elles avaient la charge depuis le début de l'année universitaire. En outre, comme il ne s'agissait pas d'expliquer en classe tous les mots de vocabulaire rencontrés comme dans une leçon spécifique sur le lexique, chaque enseignante sélectionnait ce qui lui paraissait pertinent d'expliquer.

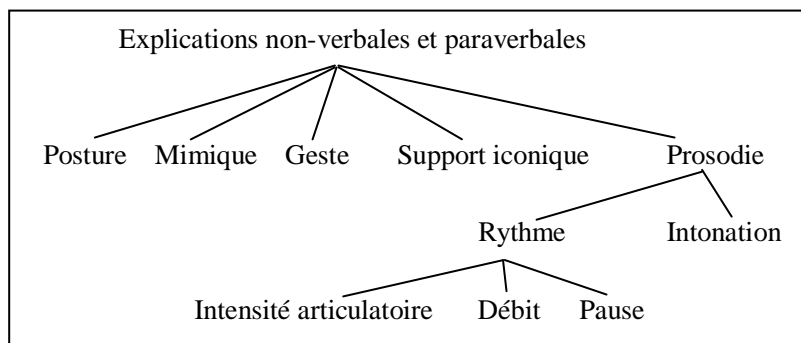
Nous nous sommes particulièrement intéressés aux lexies problématiques et nécessaires à expliciter pour une compréhension des textes. Ces mots ou expressions difficiles à comprendre au premier abord font parties de la compréhension globale, de la compréhension détaillée ou encore, ce sont des mots ou expressions peu usités dans la langue courante de notre siècle. Pour sélectionner ces lexies, nous avons dû déterminer leur degré de difficulté pour un apprenant étranger de ce niveau. C'est ce que fait consciemment ou inconsciemment un enseignant de langue qui choisit certaines lexies, laissant de côté celles qu'il pense connues ou comprises en contexte, ou encore celles qui ne sont pas nécessaires à la compréhension globale du texte. Nous nous sommes servis de la typologie de Pottier (1992) qui détermine deux catégories de lexies :

- les lexies simples
- les lexies complexes.

Les lexies simples sont des mots ou expressions dont le sens est dénoté (ex : *une gargote*, *une étuve*) et les lexies complexes sont des mots ou expressions qui associent un sens supplémentaire (ex : *des miasmes* et *Bel-Ami*). D'après sa théorie, nous pouvons déduire que les lexies simples sont plus aisées à faire comprendre que les lexies complexes, et que, de ce fait, l'explication serait différente pour les deux types de lexies. En effet, *une gargote* est un restaurant miteux où l'on mange une mauvaise cuisine pas chère ; *une étuve* est un endroit où l'on transpire énormément. Alors que les deux lexies suivantes associent plusieurs significations : *Bel-Ami* est le personnage principal nommé Georges Duroy. Il ne correspond pas véritablement aux qualificatifs auquel il est associé. Et *des miasmes* sont des odeurs pestilentielles suite à une décomposition de déchets végétaux ou animaux ; mais ce sont aussi des bactéries est c'est le sens donné par le texte. De ces lexies, nous avons découvert dans les observations de classe un grand nombre de techniques explicatives verbales, non-verbales et paraverbales utilisées par les deux enseignantes.



Hyperonymie Hyponymie Partielle Totale



Les techniques verbales, paraverbales et non-verbales sont fréquemment associées dans l'explication d'une même lexie. Nous n'avons pas pu définir précisément si c'était l'explication paraverbale/non-verbale qui accompagnait l'explication verbale ou l'inverse. L'observation visuelle n'étant pas suffisante pour le dire. On peut juste arriver à définir le type d'explication qui est utilisé en premier mais il ne s'avère pas être forcément celui qui permettra une bonne compréhension de la lexie par l'apprenant. Il semblerait que la combinaison de ces techniques aide à la construction d'un cheminement hypothético-déductif par l'apprenant et qu'un ordre à mettre en place soit pertinent pour une co-construction du sens. Cependant, il ne semble pas exister de préceptes logiques qui puissent permettre d'affirmer qu'un support abordé avant l'autre ait un impact plus important sur la mémorisation d'une lexie en langue étrangère (Dat, 2006).

IV. Analyse du cheminement hypothético-déductif dans le discours explicatif

Pour comprendre comment fonctionne le discours explicatif en interaction, nous avons regardé ce qu'il se passait lors d'une explication anticipée et imposée aux apprenants. L'enseignante choisit le moment opportun pour proposer l'explication d'une lexie et suit alors un cheminement hypothético-déductif de type « *progression linéaire simple* » (Danes, 1994). Elle va logiquement du plus connu des apprenants au moins connu. Pour ce faire, les deux enseignantes observées contextualisent, décontextualisent et recontextualisent la lexie dans le discours explicatif (Py, 2005 & 2007). Les éléments recueillis à partir de cette analyse montrent des discours professionnels d'enseignants déjà repérés en français langue maternelle (Rançon, 2007). La technique de l'enseignante consiste donc :

- en la contextualisation de la lexie, c'est-à-dire l'explication dans le contexte du dialogue,
- la décontextualisation du mot ou de l'expression. L'enseignante sort du contexte du dialogue et propose des situations de réemploi de la lexie qui permettent aux apprenants de comprendre plus précisément le sens dépendant d'un type de contexte (élargissement du contexte du dialogue).
- Puis, l'enseignante recontextualise la lexie. Elle revient au sens du mot dans le dialogue (dans le contexte présenté) pour continuer l'explication des autres lexies du texte.

Ces étapes obligent l'apprenant à stabiliser la lexie dans différents contextes pour permettre sa compréhension et sa mémorisation afin de la réemployer correctement dans des situations de communication. En résumé et c'est ce qu'illustre l'extrait de notre analyse présenté ci-dessous, l'enseignante commence par expliquer la lexie « des miasmes » à partir du contexte textuel, elle sortira la lexie de son contexte pour revenir ensuite au sens attribué par le texte.

GAJ	<i>décontextualisation</i> au niveau du vocabulaire est-ce qu'il y a des termes qui vous ont euh qui vous ont posé problème
SIL	(3)
GAJ	aucun/
ELE	non
SIL	(0.9)
GAJ	d'accord donc tout l'monde se <((correction))sait> ce que sont des: miasmes

SIL	(0.9)
GAJ	ou vous avez une [note]
EVT	[<((quelques élèves rient))>]
SIL	(4.7)
GAJ	contextualisation euh: vous voyez le passage c'est la description de de la ville qui: où il fait extrêmement chaud <((lecture du passage)) les cuisines souterraines jetaient à la rue par leurs fenêtres basses les miasmes des eaux de vaisselle et des vieilles [sauces]>
EVA	[c'est pas des odeurs ou XXXXX]
GAJ	ça c'est de la déduction mais euh: c'est pas forcément euh: (0.9) quelqu'un a vérifié/ décontextualisation (2.2) bon quand vous travaillez sur un texte c'est quand même important d'aller vérifier quand même parce que parfois y a des TERmes qui peuvent avoir plusieurs SENS et qui peuvent AUSSI (0.4) euh:: (0.4) prendre un autre sens dans ce contexte-là (0.5) dans les miasmes euh: au départ c'est effectivement des émanations (0.4) euh: qui sont euh: d'origine: animale ou végétale et c'est euh des substances en décomposition donc effectivement c'est pas très agréable contextualisation et maintenant quand on parle de miasmes on parle de microbes (0.3) d'accord/ (0.9) euh c'est quand on dit à quelqu'un qui tousse ne: ne: me jette pas tes miasmes dessus ça veut dire garde tes microbes pour toi (0.2) d'accord/

Dans le cas où l'enseignante a préparé son explication et essaie de la faire induire à ses apprenants, une série de questions-réponses est organisée autour de la lexie pour arriver à induire le sens attribué. Si la réponse attendue n'est pas obtenue, l'enseignante devra réorganiser son explication en tant réel. C'est le cas de l'exemple suivant :

LEC	alors (le prin ; le personnage) principal (0.4) comment s'appelle-t-il/ (4.1) pas d'hypothèse
SIL	(0.6)
EL1	il s'appelle bel
SIL	(1.7)
EL1	bel
SIL	(0.9)
LEC	bel/ ce s'rait son prénom/ (.) à votre avis/ (2.5) alors on va voir he j'vous en dis pas plus/ (.) alors ok (0.3) hé euh bel-ami c'est le titre du roman à quoi ça vous fait penser/
SIL	(2.5)
EL2	euh (l'ami ; l'amitié/)
SIL	(0.4)
LEC	l'amitié/ hum hum/ (1.6) <((posée de manière à obtenir une réponse négative de la part des apprenants)) est-ce que c'est un vrai nom/ >
SIL	(1.5)
EL1	non c'est euh (0.5) c'est un description euh de quelqu'un
SIL	(0.4)
LEC	oui hein c'est c'qu'on appelle un SURnom ou euh c'est-à-dire que c'est un petit nom que l'on va donner à quelqu'un mais évidemment c'est pas son vrai nom (0.2) bel-ami (0.4) comme vous avez peut-être vous-même des surnoms (0.3) donnés par des amis (0.4) hein donc bel-ami c'est un surnom (.) exactement (0.2) et donc ça va être le surnom du personnage principal (0.3) alors à votre avis (.) le fait que son surnom soit bel-ami qu'est-c'que ça va euh: qu'est-ce que ça va euh: comment va-t-il être (1) euh: ce personnage-là/
SIL	(1.5)
EL1	c'est un (.) c'est un ami fidèle (.) c'est [peut-être]
LEC	[un ami fi]dèle=
EL1	= proche
SIL	(0.9)
LEC	proche/ (0.2) hum hum=

EL1	= sincère
SIL	(0.5)
LEC	sincère ok
SIL	(1.3)
EL3	ça doit une une histoire (1.0) il a commencé et il a fini c'est une histoire d'amour peut-être/
SIL	(0.7)
LEC	peut-être une histoire [d'amour]
EL3	[partagée] parce que quand vous dites (0.3) ça commence (0.6) le roman ça commence euh au départ ça fini ça fini (inaud.) ça commence et ça fini par rapport (0.4) de l'amour ou quoi\=
LEC	=hen hen pourquoi pas/ (.) d'accord très bien/ (0.4) et alors bel-ami puisque euh: alors à votre avis c'est donné par qui/ ce genre de surnom/ (0.4) qui peut donner ce surnom-là/=
EL4	=une autre amie
SIL	(0.3)
LEC	un autre ami (.) ouai/ (1.4) BEL-ami/ (1.4) regardez l'adjectif qui peut donner=
EL5	=un amoureux
SIL	(0.2)
EL3	si et si c'est=
EL2	=un homme=
LEC	= UN amoureux/ [un homme/]
EL6	[un amoureux] [oui/]
EL3	[un homme]
SIL	(1.3)
LEC	regardez ami le personnage est-il une femme ou un homme/=
EL5	=[ah::]
EL1	[un homme]
EL2	[c'est] une dame qui donne ce sur=
LEC	= c'est un homme on est d'accord (.) voilà ce serait plutôt une femme éventuellement qui [donnerait une]
EL3	[s'adresse un homme]
SIL	(0.7)
LEC	pardon/
SIL	(0.4)
EL3	c'est une femme s'adresse à (une homme ; un homme)=
LEC	=qui s'adresse à un homme (0.4) pourquoi pas parce que bel-ami/ (0.8) pourquoi pas ça peut être aussi un camarade hein ça peut être un homme pourquoi pas qui dit bel-ami pour se moquer un p'tit peu ou pour être gentil avec son (.) avec son ami pourquoi pas (.) mais en général l'adjectif beau (0.2) c'est quand même une caractéristique (.) euh qui est donnée par les femmes (0.2) hein en l'occurrence c'est un homme donc on imagine que bel-ami va être un surnom donné par une femme (0.5) alors j'en dis pas plus vous avez fait euh (di ; des) hypothèses intéressantes sur le titre (1) je vous distribue tout de suite le premier extrait qui correspond donc euh au tout début du roman (0.4)

L'enseignante pose une question pour laquelle elle s'attend à obtenir « Bel-Ami », étant donné que le titre du livre est ainsi nommé. Pourtant, elle obtient une lexie qui pourrait s'apparenter à un prénom si l'on découpe le mot en deux morphèmes. Surprise, elle comprend l'erreur de son apprenant, prend deux secondes pour remanier sa trame hypothético-déductive et pose une question qui doit aiguiller davantage les apprenants. Elle s'attend à la réponse « c'est un surnom » mais les apprenants ont stratégiquement découpé « Bel-Ami » et proposent des solutions d'associations suite à un découpage morphosémantique. Par conséquent, l'enseignante n'a d'autres moyens que de poser une question fermée sur le nom « Bel-Ami ». L'intonation de cette question guide les apprenants et permet de s'attendre à une bonne réponse. Après avoir enfin obtenu ce qu'elle attendait, elle fournit le terme exact et le définit pour que l'ensemble de la classe

le comprenne. Elle pose ensuite une autre question qui permet de réintroduire l'élément proposé par SHA, à savoir la notion d'amitié. Mais comme l'enseignante n'a pas donné précédemment une suite positive à cet apprenant, les étudiants interprètent de manière erronée la question posée. L'enseignante se voit obligée de partir sur un autre type de question, plus guidée. Ce jeu de questions-réponses se poursuit pour arriver à faire induire le terme « Bel-Ami » mais la réponse exacte ne sera donnée que plus tard, les apprenants n'ayant pas réussi à trouver la solution immédiatement.

Cet exemple montre combien le guidage discursif de l'enseignant influe sur la trame hypothético-déductive de l'explication de la lexie. Nous remarquons aussi que la manière de poser des questions et la façon d'imposer une consigne peuvent faire varier l'échange interactionnel et par là même, le déroulement du cours. En cela, nous pensons que la préparation des explications doit se faire dans le moindre détail, jusqu'à la moindre formulation de parole, de manière à ce que les questions posées soient précises et efficaces. Dans le cas contraire, l'enseignant devra réajuster son discours, ce qui n'est pas toujours facile en temps réel. En tant qu'enseignants, nous nous sommes tous trouvés dans cette situation, un jour ou l'autre, de ne pas obtenir le résultat escompté. Peut-être était-ce dû à une mauvaise anticipation de notre part ? Pouvons-nous attribuer cette mauvaise interprétation à une préparation insuffisante ? Oui, en partie.

V. Influence des caractéristiques sémantiques des lexies dans la conception de l'explication

Nous devons nous interroger sur l'unité linguistique à expliquer. En analysant les différentes lexies dont traitent les textes littéraires de notre expérimentation à la lumière de la typologie de Pottier, nous nous sommes rendu compte que les lexies complexes avaient demandé à être expliquées différemment par rapport aux préparations de cours. Plus précisément, nous avons demandé aux enseignantes si elles avaient dû modifier leurs explications en temps réel et pour quelles lexies. Et ce sont les lexies complexes qui ont demandé à être remaniées en classe. Le guidage discursif au moment *t* est par conséquent pas le seul élément conditionnant le discours explicatif de l'enseignant, le statut de la lexie est aussi en question.

Ces lexies complexes se distinguent en deux catégories au sémantisme différent. Pour illustrer notre analyse, nous nous intéresserons à deux lexies complexes : boîte *noire* qui signifiait le fiacre dans le contexte textuel et *Bel-Ami*, le surnom du personnage principal, Georges Duroy. *Boîte noire* contient les traits sémantiques de /forme carrée/ et /couleur sombre/ qui peuvent être mis directement en relation avec les caractéristiques sémantiques de *fiacre*. Elles sont identiques. Il semble alors plus aisé pour l'apprenant de faire le lien en contexte entre ces deux termes. En revanche, pour le terme *Bel-Ami*, la relation entre *Georges Duroy* et la métaphore le désignant n'est pas si facile à réaliser cognitivement lors de la lecture des passages proposés. Les textes parlent d'un personnage opportuniste, qui ne s'intéresse qu'à l'argent et qui se sert des femmes pour gravir les échelons de la société. En bref, c'est un personnage qui n'est pas en adéquation avec les caractéristiques sémantiques de /bel/ et /ami/. L'auteur lui attribue éventuellement une certaine « élégance » tout de suite relativisée car elle est qualifiée de « tapageuse ». L'enseignante a par conséquent tout intérêt à relever les différentes caractéristiques qui composent les lexies qu'elle veut expliquer en classe et classer ces lexies en fonction de leur degré de difficulté pour la compréhension des apprenants. Ce relevé demande une étude particulière.

La terminologie lexie simple/lexie complexe trouve ainsi ses limites pour indiquer ce qui peut-être de l'ordre du facile ou du difficile pour l'apprenant et pour définir quel type de discours explicatif l'enseignant doit utiliser. Le degré de métaphorisation est ici en cause. La métaphore *boîte noire* pour désigner un *fiacre* procède d'une association plus directe que la métaphore *Bel-ami* pour parler de *Georges Duroy*, individu hypocrite et peu raffiné.

En outre, alors que la *boîte noire* désigne un objet du monde, *Bel-ami* réfère à la personnalité d'un individu. Ainsi, le statut concret/abstrait du référent culturel de l'unité linguistique implique-t-il un discours explicatif différent. En effet, la lexie renvoyant à un objet du monde concret semble plus facile à expliquer —on suppose également que sa préparation est plus aisée— car les discours explicatifs de lexies concrètes reposent sur des références perceptuelles associées aux sens (images, son) et caractérisable par des traits communs à une communauté (description physique humaine, couleurs, etc.). Nous renvoyons ici à la lecture du tableau des techniques explicatives présenté en supra. Par conséquent, on se retrouverait avec des constructions explicatives différentes en fonction du type de lexie et de son degré de concrétude dans l'univers des apprenants et de l'enseignant. On pourrait en effet se poser la question de la concrétude d'un fiacre pour un apprenant d'une culture très éloignée de celle de l'Occident.

VI. Perspectives

Notre étude contribue à montrer que non seulement il est délicat d'établir une typologie des discours explicatifs de lexies en classe de langue mais qu'en outre une typologie serait d'aucun secours à l'enseignant. En revanche, préciser les éléments sur lesquels l'attention du pédagogue doit se porter en vue de proposer à sa classe des explications adaptées, nous semble être profitable à la formation des enseignants de langue. Le premier de ces éléments est la nécessité d'effectuer une analyse relativement fine des lexies dans le contexte textuel visé pour l'apprentissage. Ce contexte détermine les références entrent les unités linguistiques et le monde de la culture dont il est extrait. Cette relation permet de distinguer entre les objets du monde plus ou moins concrets, plus ou moins abstraits, autre facteur à prendre en compte dans l'élaboration du discours explicatif et des étapes qu'il devra suivre pour aider à la construction du sens par les apprenants. Enfin, il nous paraît important d'insister sur le rôle de guidage de l'enseignant dans la découverte du sens des mots et partant des implications d'un discours explicatif aidant à la déduction plutôt qu'un discours définitoire extrait d'un dictionnaire. Dans cette démarche, un discours explicatif est à adapter à chaque groupe d'apprenants, il reposera sur des éléments issus de l'histoire de la classe et de la connivence établie entre l'enseignant et chacun des apprenants. Ainsi, à travers une formation aux discours explicatifs, c'est une véritable formation à pédagogie de la classe de langue, à l'action de l'enseignant en situation qu'il s'agit.

Conventions de transcription

SIL (0.3)	silence à valeur de tour (mesuré en seconde)
GAJ	enseignante 1
LEC	enseignante 2
EL+n°	participant identifié
EVT ((la cloche sonne))	événement non attribuable à un participant
=	enchaînement immédiat
[il a dit]	chevauchement de parole
(inaud.)	inaudible, nombre de syllabe non identifiable
(xxxx)	inaudible, nombre de syllabes identifiables
ah ::	allongement
<((en riant)) transcription>	production vocale
oui/ non\	montée et chute intonative

Bibliographie

- Association of language teachers in Europe, Cadre européen de référence pour les langues, Éditions Didier, Paris, 2001.
- Ballabriga, M. (sous la dir.), « Analyse des discours : types et genres : communication et interprétation », Éditions universitaires du Sud, Toulouse, 2002, p. 530.
- Berthoud-Papandropopoulo, I., Favre C., Veneziano E., « Construction et reconstruction des conduites explicatives », Actes du colloque International du Centre National de Recherche Scientifique « Le jeune enfant et l'explication », Cahiers d'Acquisition et de Pathologie du Langage, Université René Descartes, Paris, n° 7/8, 1990.
- Bogaards, P., « Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères », Hatier, coll. *Langues et apprentissage des langues*, Paris, 1994, p. 255.
- Danes F., « Functional sentence perspective and the organisation of the text », in *Papers on functional sentence*, F. La Hague, Mouton, 1974.
- Dat M.-A., « Didactique pré-secondaire des langues étrangères : l'influence de la présentation multimodale du lexique sur la mémorisation chez des enfants de 8 à 11 ans ». Thèse de Sciences du Langage, Université Toulouse II Le Mirail, Toulouse, 2006.
- Flaux N., Samain D., Glatigny M. (ed.), *Les noms abstraits : histoire et théories* : actes du colloque de Dunkerque, Villeneuve-d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 1996.
- Maupassant, G., *Bel-Ami*, Havard, 1885.
- Paivio, A., *Mental Representations*, Oxford University Press, New-York, 1986.
- Paiviom A., « Dual coding theory: Retrospect and current status ». *Canadian Journal of Psychology*, 45, 1991, 255-287.
- Pery-Woodley, M.P., « Les écrits dans l'apprentissage. Clés pour analyser les productions des apprenants », ed. Hachette FLE, coll. Références, Paris, 1993, p. 206.

- Pottier, B., « Théorie et analyse en linguistique », coll. *Langue Linguistique Communication*, Hachette Supérieur, Paris, 1992, p. 240.
- Pottier, B., « Représentations mentales et catégorisations linguistiques », ed. Peeters Louvain, Coll. Bibliothèque de l'Information Grammaticale, Paris, 2000.
- Plaut, D.C., Shqllice, T., « Deep dyslexia: a case study of connectionist neuropsychology », *Cognitive Neuropsychology*, 10, 1993, p. 377-500.
- Py, B., Apprendre une langue et devenir bilingue : un éclairage acquisitionniste sur les contacts de langues, *Journal of Language Contact*, 2007 – Thema 1, [En ligne], dernière consultation le 24 octobre 2007, disponible sur : www.jlc-journal.org
- Py, B., « La construction interactive de la norme comme pratique et comme représentation », *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, 2005 [En ligne], Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères, mis en ligne le 13 décembre 2005, dernière consultation le 22 juin 2007, disponible sur : <http://aile.revues.org/document1464.html>
- Rançon, J., « Norme et variation en didactique des langues : La question de l'apprentissage du vocabulaire », 7ème RJC, Paris, 12 mai 2007 (sous presse), 2007.
- Rançon, J. et Spanghero-Gaillard, N., « Place et rôle de la modalisation dans le discours explicatif en classe de langue », communication orale, Journées franco-suédoises de linguistique « les modalisations du discours » Uppsala (Suède), 7-9 juin 2007.
- Tardif, J., « Pour un enseignement stratégique, l'apport de la psychologie cognitive », Montréal, ed. Logiques, coll. *Théories et pratiques de l'enseignement*, 1992, p. 467.