

# Acquisition of vocabulary in a foreign language classroom: the case of FFL in the minor of French at Qatar University

## [L'acquisition du vocabulaire en classe de langue étrangère: le cas du FLE en mineure de français à l'Université du Qatar]

Elie Alrabadi – Hiba Harb

DOI: 10.18355/XL.2023.16.04.10

### Abstract

The objective of this research is to highlight the importance of vocabulary acquisition and lexical competence in the development of communicative competence among foreign language learners (FL). To achieve this goal, we have discussed the place occupied by vocabulary in the different methodologies of teaching / learning foreign languages, and we have defined the concept of lexicon and that of vocabulary. We have insisted on lexical competence and the different knowledge associated with it. We then identified our research context and analyzed certain difficulties encountered by our students in acquiring vocabulary in French as a Foreign Language (FFL). We ended up offering a number of activities to develop vocabulary acquisition in FFL classes. This research has therefore allowed us to observe that the acquisition of vocabulary remains a difficult task, especially in exolingual situations where FL is not used outside the classroom.

**Key words:** French as a Foreign Language, communicative competence, lexical competence, vocabulary, didactic proposals

### Résumé

L'objectif de cette recherche est de mettre l'accent sur l'importance de l'acquisition du vocabulaire et de la compétence lexicale dans le développement de la compétence communicative chez les apprenants des langues étrangères (LE). Pour ce faire, nous avons abordé la place qu'occupait le vocabulaire dans les différentes méthodologies de l'enseignement / apprentissage des langues étrangères et nous avons défini le concept du lexique et celui du vocabulaire. Nous avons insisté sur la compétence lexicale et sur les différentes connaissances qui y sont liées. Nous avons identifié par la suite notre contexte de recherche et analysé certaines difficultés rencontrées par nos étudiantes dans l'acquisition du vocabulaire dans les classes de Français Langue Étrangère (FLE). Nous avons fini par proposer un certain nombre d'activités pour développer l'acquisition du vocabulaire en classe de FLE. Cette recherche nous a permis donc de constater que l'acquisition du vocabulaire demeure une tâche difficile, surtout dans les situations exolingues où la LE est peu ou pas utilisée en dehors de la salle de classe.

**Mots-clés:** Français Langue Étrangère, compétence communicative, compétence lexicale, vocabulaire, propositions didactiques

---

### Introduction

De nos jours, l'acquisition d'une compétence de communication demeure l'objectif primordial de l'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère (LE), dans la mesure où elle permet aux apprenants de communiquer et d'interagir dans cette langue. Cette compétence de communication comporte plusieurs composantes parmi lesquelles la compétence lexicale qui s'impose dès les premières étapes de l'acquisition des langues.

La thématique du vocabulaire connaît, depuis les années 2000, un regain d'intérêt considérable dans les recherches en didactique des langues, après une période où

l'acquisition de la grammaire était au centre des recherches. En effet, le vocabulaire demeure, jusqu'à nos jours, peu représenté dans les manuels du FLE avec très peu de préconisations concernant son enseignement / apprentissage (Lüdi, 1994). Ceci serait dû aux difficultés nombreuses que pose l'enseignement / apprentissage du vocabulaire tels que sa structure, les différents éléments à prendre en compte pour l'enseigner (syntaxique, morphologique, phonologique, cognitif, sémantique, culturel, etc.), le choix des mots à enseigner, la taille du vocabulaire que les individus doivent acquérir, les méthodes d'enseignement, etc. La compétence lexicale couvre un champ d'étude large et difficile à délimiter et sa «didactisation est réputée problématique» (Biagioli et al., 2020). Il s'avère, par conséquent, évident que les mots d'une langue constituent un élément central dans son acquisition et que «les apprenants ont besoin d'être guidés dans leur apprentissage de plusieurs milliers de mots» (Heather, 2021: 1). De nombreuses recherches se sont intéressées aux différents aspects liés au vocabulaire tels que son importance dans la communication, les différentes techniques et stratégies pour favoriser son enseignement / apprentissage, le nombre de mots à acquérir, le rapport entre la compétence lexicale et la compétence communicative (expression / compréhension orale et écrite), etc. Parmi les recherches les plus récentes, on peut citer: Nation (2001; 2006); Cuq (2004); De Groot et Hell (2005); Grossmann (2005, 2011); Polguère (2003); Rey (2007); Nonnon (2012); Laufer (2017; 2020); Ramnäs (2019); Lindqvist (2010; 2021); Novakova et Tutin (2019); Biagioli et Torterat (2020); Lindqvist et Ramnäs (2020; 2022); Webb (2020); David et al. (2022); le numéro 62 de la revue «Lidil» (2020); le numéro 3 de la revue «Langues Modernes» (2021); le numéro 73 de la revue «Le français dans le monde: Recherches et applications» (2023).

Ces recherches ont permis donc de revaloriser l'importance de la compétence lexicale dans l'acquisition de la compétence communicative orale et écrite. Elles montrent d'ailleurs que le vocabulaire est considéré comme la base essentielle de la réussite de l'acquisition d'une langue (Alrabadi et Kasasbeh, 2018). La taille du vocabulaire (nombre de mots connus) des apprenants de LE entretient, selon Lindqvist et Ramnäs (2020), des liens forts avec les autres compétences langagières (compréhension / production orale et écrite). Ainsi, Heather (Heather, 2021: 2) confirme que les recherches actuelles en didactique des LE, montrent que la compréhension d'un discours oral et d'un texte écrit en LE nécessite la reconnaissance de 96 % des mots du pour le discours oral et de 98 % des mots qui composent le texte écrit (Nation, 2006; Van Zeeland & Schmitt, 2013). Laufer (Laufer, 2017: 346) estime que la compréhension aisée de nouveaux mots d'un discours donné exige que les individus soient familiers avec 95 %-98 % des mots qui le composent. Cependant, Grossman et Calaque (Grossman & Calaque, 2000), cités par Rodrigues (Rodrigues, 2005: 9), observent un paradoxe entre la recherche qui considère que le lexique est un élément essentiel pour la communication et la didactique qui ne fournit que peu de résultats sur les méthodes à mettre en place pour favoriser son apprentissage, ainsi que sur les outils et sur les contenus à enseigner. En effet, d'après nos propres expériences dans plusieurs contextes universitaires, les enseignants se concentrent davantage sur la compétence grammaticale qui semble beaucoup plus facile à cerner. En revanche, la compétence lexicale occupe moins d'importance puisqu'elle est généralement abordée, sous listes de mots, comme moyen de favoriser la compétence d'expression / compréhension écrite et orale dans les différentes situations de communication prévues dans les méthodes d'enseignement des LE.

En outre, les recherches en didactique des LE (Laufer et Sim, 1985; Courtillon, 1989: 147; Nation, 2001; Cavalla et Labre, 2009; Lindqvist, 2021) soulignent que les connaissances lexicales sont plus importantes que les structures syntaxiques pour la compréhension ainsi que pour la production. Le lexique est dorénavant considéré comme «les pivots de la langue autour desquels s'organisent toutes les données

phonémiques, morphologiques, syntaxiques, sémantiques, etc.» (Trévaille et Duquette, 1996: 1). Les mots permettent de donner rapidement aux apprenants l'accès à la communication et il est souvent «possible d'utiliser un mot à bon escient sans se servir de syntaxe» (Bogaards, 1994: 39). Un vocabulaire riche rend les compétences d'écoute, d'expression orale, de lecture et d'écriture plus faciles à réaliser (Nation, 2004). On peut donc se débrouiller sans une connaissance grammaticale exacte mais on ne peut pas se passer de vocabulaire (Folse, 2004: 2; David et al., 2022: 1). Par ailleurs, on peut souvent facilement comprendre le sens d'un énoncé qui n'est pas formatif tel que (je suis soif), alors que la compréhension est impossible sans la connaissance du vocabulaire (Maire et celouatre).

Le but de cette recherche est d'insister sur l'importance de la compétence lexicale dans l'acquisition d'une LE. Il s'agit d'optimiser l'enseignement explicite du vocabulaire à travers des séances de travail courtes et systématiques dans le contexte universitaire qatarien, en prenant l'exemple de la mineure de français à l'université du Qatar. Pour ce faire, nous tenterons de répondre aux questions suivantes: quelle est la place du vocabulaire en didactique des LE? Quelle est la différence entre vocabulaire et lexique? Quels sont les différents types de vocabulaire? L'importance de la compétence lexicale? Quelles difficultés les apprenants rencontrent-ils dans l'acquisition de cette compétence? Comment peut-on développer le vocabulaire en classe de LE?

Pour répondre à ces questions, nous mettrons la lumière sur la place qu'occupe le vocabulaire dans les différentes méthodologies de l'enseignement / apprentissage des LE. Nous définirons les concepts du lexique et celui du vocabulaire ainsi que ses différents types. Nous aborderons la compétence lexicale. Nous identifierons ensuite notre contexte de recherches et nous proposons enfin quelques exemples d'activités pédagogiques mises en œuvre en classe de FLE.

## **1. Vocabulaire en didactique des LE**

La question du vocabulaire en classe de FLE n'est pas nouvelle. Les linguistes et les didacticiens se sont toujours intéressés au rôle que l'on doit lui accorder dans le processus d'acquisition d'une FLE. L'importance que revêt le vocabulaire, en didactique de FLE a considérablement changé selon les différentes méthodologies qui se sont succédées. Galisson (Galisson, 1991: 5) distingue deux grandes périodes dans les méthodes d'enseignement du vocabulaire: celle des vaches grasses (Les méthodologies traditionnelle et directe) et celle des vaches maigres (Les méthodologie audio-orale, SGAV et les approches communicatives).

### **1. 1. Méthodologies traditionnelle et directe**

Les méthodologies traditionnelle et directe accordent un rôle primordial au vocabulaire qui est considéré comme «*la clef de voûte de la langue*» (Aslim-Yetis, 2010: 45). Selon la méthodologie traditionnelle, le vocabulaire est dispensé sous forme de listes de mots, excessives et hors contexte, que les apprenants doivent mémoriser. Le sens des mots est appris à travers la traduction en LM des apprenants (Alrabadi, 2007: 45; Le, 2013: 68). Dans la méthodologie directe, l'enseignement des mots, sous forme de listes trop exhaustives et groupées par thèmes, manque d'authenticité communicative. Pour expliquer le sens des mots nouveaux, l'enseignant s'appuyait sur les mimiques, les gestes, les dessins, les images, la présence des objets et des illustrations en classe, la paraphrase et la définition (Cuq et Gruca, 2003: 236). Le vocabulaire est donc choisi de manière arbitraire et intuitive, au hasard des exemples, sans qu'une réapparition des mêmes mots ne soit programmée (Puren, 1988: 60; Cuq, 2004: 65).

## **1. 2. Méthodologies audio-orale et SGAV**

Durant cette période, le vocabulaire est devenu le «parent pauvre de l'enseignement des langues» (Galisson, 1991; Lüdi, 1994; Cuq et Gruca, 2003; Cuq, 2004; Laniel, 2005; Grossmann et Calaque, 2000; Grossmann 2011; Nonnon, 2012; Anctil, 2014; Alain, 2017; Aslim-Yetis, 2014; David et al., 2022).

La méthodologie audio-orale s'intéresse davantage au détriment du sens, et le vocabulaire est par conséquent placé au second plan, limité à celui servant l'acquisition des structures syntaxiques, par exemple: nous allons à la piscine, à la plage, à l'école, etc. (Germain, 1993: 144). Concernant la méthodologie audiovisuelle (SGAV), l'importance est accordée au sens même si la forme linguistique est privilégiée. L'explication de nouveaux mots se fait à travers les mimiques, les gestes, les dessins, les images situationnelles et les paraphrases. Le vocabulaire et les structures grammaticales ont été déterminés suite à une enquête sur la fréquence d'usage et la disponibilité des mots du français parlé. Ces travaux, effectués sous la direction de Gougenheim dans les années 1950, sont connus sous le nom de français fondamental, avait pour objectif de faciliter l'apprentissage du français aux étrangers. Le français fondamental comprend une liste d'environ 3 000 mots regroupés par ordre alphabétique, «répartis en deux degrés d'environ 1 500 mots chacun»(Germain, 1993: 157). Le français fondamental s'inscrit donc, selon Veronica et al. (Veronica et al., 2015: 82), «dans la lignée des travaux sur les listes de vocabulaires simplifiées ou réduites nées des besoins de l'enseignement de la langue étrangère». L'enseignement du vocabulaire suit sa position dans la liste de fréquence, les mots les plus utilisés sont introduits en premier. Les nouveaux éléments lexicaux, introduits dans une leçon, sont de nouveaux présentés dans des leçons suivantes.

## **1. 3. Approches communicatives**

Quant aux approches communicatives, le vocabulaire est acquis en fonction des situations de communication, et les listes de mots sont remplacés par l'étude de la notion et des actes de parole qu'elle véhicule (Le 2013: 68). En effet, les approches communicatives mettent l'accent sur la communication et la fluidité orale et considèrent l'apprentissage du système de la langue (lexical et grammatical) comme secondaire. Cependant, l'acquisition d'une compétence de communication authentique exige la capacité de construire un message compréhensible et bien structuré (Spracklin, 2018: 4). Cuq (Cuq, 2004: 64) regrette que les approches communicatives aient totalement éclipsé l'enseignement du vocabulaire, car elles supposent qu'il s'acquiert indécemment et tout naturellement par le contact avec la langue (Tréville, 1993: 23). Ceci provoque toujours une certaine inquiétude chez les enseignants qui s'interrogent sur l'enseignement explicite des aspects linguistiques de la langue d'une part, et chez les apprenants qui s'attendent à recevoir un enseignement structuré des éléments linguistiques d'autre part (Treveille, 1993: 22; Bogaard, 1994: 147; Cuq et Gruca, 2003: 364; Cavalla et al., 2009: 14; Cavalla et Labre, 2009: 12). Galisson (Galisson, 1983: 19), quant à lui, confirme que l'attention particulière accordée aux besoins langagiers des apprenants par les approches communicatives exige de satisfaire le légitime besoin des apprenants pour enrichir leur vocabulaire. Nous remarquons donc que l'avènement des approches communicatives «a produit une diminution considérable du vocabulaire et de son importance dans les méthodologies pédagogiques» (Pocher, 1995: 35). Face à cette situation, Tréville (Tréville, 1993: 23) observe que certains pédagogues, comme Germain (1984) «déplurent le manque de solutions mises à la disposition des enseignants par les didacticiens et par les auteurs de manuels [et] croient à l'efficacité et à la rentabilité d'un enseignement explicite du vocabulaire». Pour aider les apprenants à surmonter les difficultés liées à l'acquisition du vocabulaire et aux manques d'activités communicatives visant son enseignement, les enseignants des LE s'appuient souvent

sur les ressources et les supports pédagogiques disponibles: les dictionnaires de langues, monolingues et bilingues, qui classent toujours les mots en ordre alphabétique, et les listes de mots à mémoriser, présentées sous forme de «glossaires ou recueils thématiques» nécessaires pour communiquer dans les différentes situations de communication, avec leur traduction en plusieurs LE (David et al., 2022: 6). En effet, cette approche quantitative et traditionnelle de l'enseignement du vocabulaire, encore très courante dans les pratiques pédagogiques des enseignants «rassure à la fois l'enseignant et l'apprenant, qui pourtant, savent pertinemment que la langue ne peut se réduire à une liste de mots isolés» et que les mots n'ont pas de signification propre en dehors de leur contexte (Tagliante, 2006: 150).

Les méthodes de FLE contemporaines proposent un classement des situations de communication associées aux formes lexicales (mots et expressions) et grammaticales, jugées utiles pour énoncer les notions présentées et se débrouiller dans plusieurs situations de communication. Le vocabulaire est «mobilisé en fonction des circonstances auxquelles il est soumis et n'est pas, non plus, traité pour lui-même. Comme on peut le voir, le travail sur les unités lexicales à l'étude que proposent ces méthodes n'enseigne pas le vocabulaire, mais permet seulement de l'exercer. Les élèves ne l'analysent ni formellement ni sémantiquement» (Le, 2013: 68).

## **2. Lexique et vocabulaire**

Dans leur acception courante, les deux concepts de vocabulaire et de lexique sont souvent considérés comme des quasi-synonymes. Ils sont souvent confondus et employés de façon interchangeable pour désigner les mêmes réalités. Il nous semble par conséquent important de définir ces deux concepts afin de mieux cerner notre étude. Galisson et Coste (Galisson et Coste, 1976: 317), cités par Germain (Germain, 2003: 83) notent que le couple lexique / vocabulaire reproduit les oppositions saussuriennes bien connues langue / parole (ou langue / discours). Le lexique «correspond à l'ensemble des mots d'une langue» (Tremblay, 2021: 5), y compris ceux qui ne sont pas couramment utilisés. En linguistique, «en opposition au terme vocabulaire réservé au discours, le terme lexique renvoie à la description de la langue comme système de formes et de significations, les unités du lexique étant les lexèmes» (Cuq, 2003: 155). Quant au vocabulaire, réservé au discours, il peut être défini comme «l'ensemble des mots utilisés par un locuteur donné dans des circonstances données, ou encore la portion du lexique employée habituellement par tel ou tel locuteur, par tel ou tel auteur dans telle œuvre, par les spécialistes de telle spécialité» (Picoche, 1993: 122). Il renvoie également à des réalités différentes selon le domaine d'études (Cuq, 2003: 246): en langue usuelle, il «désigne l'ensemble des mots d'une langue et c'est en ce sens que des ouvrages à but pédagogique ou documentaire s'intitulent vocabulaire. Ce terme est également utilisé dans les études de corpus spécialisés portant sur un domaine du lexique susceptible d'être inventorié et décrit: vocabulaire des mathématiques, du droit, du tourisme par exemple». Au niveau de la pratique des langues, le vocabulaire comprend l'ensemble des mots et des expressions que quelqu'un connaît et utilise effectivement dans une langue particulière (Tremblay et Anctil, 2020: 2).

### **2. 1. Types de vocabulaire**

Du point de vue des locuteurs, on peut souligner deux types de vocabulaire:

- Le vocabulaire actif qui désigne l'ensemble des mots qu'un individu utilise pour s'exprimer. En d'autres termes, le vocabulaire actif désigne les mots que nous sommes capables d'utiliser dans notre propre production langagière, orale et écrite. Il s'agit des mots que nous connaissons suffisamment bien pour pouvoir les utiliser spontanément sans avoir à y réfléchir longuement. Par exemple, si vous êtes capable de parler couramment le français, votre vocabulaire actif comprendra tous les mots que vous utilisez régulièrement dans vos conversations.

- Le vocabulaire passif, quant à lui, fait référence aux mots que nous sommes capables de comprendre lorsqu'on les entend ou les lit, mais que nous ne sommes pas capables d'utiliser nous-mêmes dans notre propre production linguistique. Par exemple, si vous êtes capable de comprendre l'anglais lorsqu'il est parlé par un locuteur natif, votre vocabulaire passif inclura tous les mots que vous pouvez comprendre, même si vous ne les utilisez pas souvent dans votre propre production langagière.

Le vocabulaire actif et le vocabulaire passif sont deux concepts importants dans l'enseignement / apprentissage des langues. Ils font référence aux mots que nous sommes capables d'utiliser et de comprendre dans une langue donnée. Il est important de noter que ces deux types de vocabulaire ne sont pas mutuellement exclusifs. En fait, ils se renforcent mutuellement: plus vous êtes capable d'utiliser activement un mot, plus il est probable que vous pourriez également le comprendre passivement lorsqu'il est utilisé par d'autres personnes. De même, plus vous êtes capable de comprendre passivement un mot, plus il est probable que vous pourriez également l'utiliser activement dans votre propre production. En clair, «le vocabulaire serait le lexique actif, maîtrisé par un individu» (Tagliante, 2006: 149).

### **3. Compétence lexicale: Connaître un mot**

Le développement de connaissances lexicales menant à la compétence lexicale est un objectif reconnu de l'enseignement de la langue (Tréville, 2000; David, 2002; Laniel, 2005; Hamel et Milicevic, 2007; Nation, 2020; Tremblay, 2021). Tremblay (Tremblay, 2009: 121) définit la compétence lexicale «comme un ensemble de connaissances (lexicales) et d'habiletés (lexicales) qui permettent d'utiliser efficacement le lexique de la langue (unités lexicales et autres entités lexicales) en situation de communication linguistique, que ce soit en production ou en réception, à l'oral ou à l'écrit».

Selon le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECR), la compétence lexicale constitue une des cinq compétences qui compose la compétence linguistique (CECR, 2005: 86-93). Elle peut être définie comme «la connaissance et la capacité à utiliser le vocabulaire d'une langue» donnée et elle se compose des deux éléments suivants (CECR, 2005: 87-88):

1. Les éléments lexicaux qui regroupent:

a. Des expressions toutes faites et des locutions figées qui sont constituées de plusieurs mots que l'on doit apprendre et utiliser comme des ensembles, telles que les expressions figées et les collocations.

b. Des mots isolés, par exemple, les noms, les verbes, les adverbes, les jours de la semaine, les quatre saisons, etc. Il est à noter que les mots isolés (polysémie) peuvent avoir plusieurs sens d'où la nécessité de les travailler en contexte.

2. Les éléments grammaticaux qui appartiennent à des classes fermées de mots, par exemple, les articles définis et indéfinis, les pronoms personnels, les prépositions, etc.

En somme, nous remarquons que la compétence lexicale est primordiale pour la communication et elle entretient des relations étroites avec toutes les autres composantes de la compétence langagière des apprenants. Le CECR (2005: 88-89) propose également des échelles pour «l'étendue du vocabulaire et la capacité à en maîtriser l'usage», selon le niveau des apprenants (A1-C2), qui constituent des critères importants «de l'acquisition de la langue et, en conséquence, de l'évaluation de la compétence langagière de l'apprenant et de la planification de l'enseignement et de l'apprentissage de la langue» (CECR, 2005: 115). En effet, la compétence lexicale accorde une grande importance à l'identification du sens d'un mot dans son contexte. Par ailleurs, le développement de la compétence lexicale (en termes d'étendue et de maîtrise) demeure graduel «passant de la réception d'un mot (c'est-à-dire la compréhension du mot entendu ou lu) à la production de celui-ci, et de la

connaissance partielle d'un mot à la connaissance précise de celui-ci» (Ellis, 2012: 100, cité par Spracklin, 2018: 3). En effet, le CECR montre que la connaissance d'un mot peut impliquer différents aspects (morphologique, sémantique, pragmatique) étroitement liés. La signification des mots peut être dérivée de la forme du mot et du contexte dans lequel ils sont utilisés. À ce propos, Lindqvist (Lindqvist, 2021: 83) souligne que «la compétence lexicale est de nature riche et complexe [...] et s'avère être une tâche difficile et chronophage». Ionnidou (Ionnidou, 2008, cité par Maizonniaux, 2014: 4) observe que le CECR ne retient pas les différentes composantes de la compétence lexicale dans son modèle (tels ceux développés par Laufer (1994). En effet, pour Laufer (Laufer, 1994: 2), «la connaissance d'un mot, étant donné son caractère multidimensionnel et les relations qu'il entretient avec d'autres mots, suppose que l'on soit familiarisé avec ses différents aspects». Elle note (Laufer, 1994: 2) que la compétence lexicale se compose des six composantes suivantes qui portent sur la reconnaissance: de la «forme orale et écrite d'un mot et la capacité à le prononcer et à l'orthographier correctement»; «de sa structure lexicale et de ses affixes et la capacité en produire des dérivés»; «syntaxique du mot dans un syntagme et dans une phrase»; du «sens: référentiel (polysémie et usages métaphoriques), affectif (connotations), pragmatique (adéquation en situation)»; de ses «relations lexicales avec d'autres mots (synonymie, antonymie, hyponymie)» et enfin de «ses collocations les plus fréquentes».

Selon Lindqvist (Lindqvist, 2021: 82), les spécialistes en acquisition du vocabulaire en LE sont d'accord pour dire le tableau élaboré par Nation (Nation, 2001) représente la présentation la plus exhaustive et adéquate des aspects à inclure dans la connaissance lexicale. Ce cadre conceptuel de connaissance lexicale s'articule autour de deux questions: 1. Qu'est-ce qu'un mot? 2. Qu'implique-t-il l'apprentissage du mot? En effet, pour Nation (Nation, 2001: 27), la compétence lexicale est divisée en trois aspects principaux: forme, sens et usage, qu'il schématise ainsi:

Form	Spoken	R	What does the word sound like?
		P	How is the word pronounced?
	Written	R	What does the word look like?
		P	How is the word written and spelled?
	Word parts	R	What parts are recognizable in this word?
		P	What word parts are needed to express the meaning?
Meaning	Form and meaning	R	What meaning does this word form signal?
		P	What word form can be used to express this meaning?
	Concept and referents	R	What is included in this concept?
		P	What items can the concept refer to?
	Associations	R	What other words does this make us think of?
		P	What other words could we use instead of this one?
Use	Grammatical functions	R	In what patterns does the word occur?
		P	In what patterns must we use this word?
	Collocations	R	What words or types of words occur with this one?
		P	What words or types of words must we use with this one?
	Constraints on use (register, frequency ...)	R	Where, when, and how often would we expect to meet this word?
		P	Where, when, and how often can we use this word?

Nous remarquons, d'après le tableau, que le modèle de Nation forme un ensemble de 18 questions classées en trois catégories (forme, sens, usage). Chaque catégorie comprend des aspects réceptifs (R) et productifs (P): 1. La connaissance de la forme, qui inclut la forme parlée et écrite (prononciation, orthographe et morphologie); 2. La connaissance du sens, qui comprend la forme et le sens, toutes les connaissances en lien avec la signification du mot, les concepts, les références et les associations; 3. La

connaissance de l'usage, qui comprend les fonctions grammaticales, les collocations et les contraintes d'emploi, telles que le registre et la fréquence. Cette connaissance permet donc d'utiliser le bon mot au bon contexte. Concernant la relation forme-sens, elle forme l'un des angles les plus fondamentaux de la connaissance lexicale, car elle est essentielle à la compréhension (Webb & Chang, 2012, cités par Dang et al., 2021: 4).

Il nous paraît également important de souligner que la compétence lexicale comprend deux volets: le vocabulaire réceptif et le vocabulaire productif (Nation, 2001; Germain & Netten, 2004). Le vocabulaire productif fait référence aux mots et expressions qu'un apprenant peut activement utiliser lorsqu'il parle ou écrit dans une LE. Cela implique non seulement de connaître la signification des mots, mais aussi de bien comprendre les aspects grammaticaux et syntaxiques de la langue pour pouvoir les utiliser de manière appropriée. Concernant le vocabulaire réceptif, il fait référence aux mots et expressions qu'un apprenant est capable de comprendre lorsqu'il les rencontre en écoutant ou en lisant. Dans ce cas, il est important d'avoir une bonne compréhension des contextes dans lesquels ces mots sont utilisés et de leurs significations. Les deux types de vocabulaire entretiennent une corrélation significative. En effet, pour Hilton et al. (Hilton et al., 2021: 2), il existe des relations étroites entre les connaissances lexicales d'une personne et sa capacité à utiliser sa LM en lecture (Lee, 2011) et en compréhension orale (Andringa et al., 2012). Cette corrélation s'observe également entre les compétences réceptives (Zhang & Zhang, 2020) ainsi que la richesse lexicale et la fluidité de la production orale (Milton, 2009; Qian & Lin, 2020). Le vocabulaire réceptif est beaucoup plus important en LM et en LE que le vocabulaire productif le développement des connaissances lexicales réceptives, débouche tout naturellement, d'après un certain temps, sur une compétence de production (Tréville, 1993: 58).

#### **4. Contexte de la recherche**

Il nous semble important de présenter brièvement la situation sociolinguistique du pays avant de s'intéresser au programme de mineure de français. En effet, la connaissance ou la maîtrise d'autres systèmes linguistiques ainsi que le passé pédagogique des apprenants constitueraient un élément précieux à prendre en compte dans le processus d'enseignement / apprentissage des LE.

Ce pays d'une superficie de 11 521 km<sup>2</sup> est considérée comme un site d'hyperdiversité linguistique (Hillman & Ocampo Eibenschutz, 2018: 7). Le Qatar est un pays arabophone. Doha, capitale du pays, est la ville principale où vit la grande majorité de la population. Le pays accueille beaucoup d'expatriés, représentant environ 89 % de l'ensemble de la population du pays, avec quatre-vingt-quatorze nationalités différentes. L'arabe, seule langue officielle du pays, se trouve en situation d'hétéro-glossique où l'on en distingue trois niveaux: l'arabe classique, langue officielle, utilisé dans l'enseignement religieux; l'arabe standard moderne (ASM), utilisé notamment à l'écrit, est la langue d'enseignement dans les écoles publiques et la langue de communication dans les médias; le dialecte qatarien, langue maternelle des Qatariens, utilisé dans la communication quotidienne et se côtoie souvent avec les autres dialectes, parlés par les différents locuteurs arabophones installés dans le pays (Alrabadi, 2021: 143).

L'anglais, première langue de communication intercommunautaire, est largement utilisée dans les échanges quotidiens, l'administration et les transactions commerciales, notamment par les individus ayant un bon niveau d'études (Hillman & Ocampo Eibenschutz, 2018: 32). Cette langue est omniprésente dans le paysage sociolinguistique qatarien et jouit d'une image très favorable comme la lingua franca la plus prestigieuse (Hillman, 2019: 178). Il est enseigné comme cours obligatoire à partir de la première année de scolarisation dans les écoles publiques et comme langue

d'enseignement dans les écoles privées, notamment celles qui adoptent un curriculum britannique et américain, par exemple. Il est également utilisé comme langue d'enseignement à l'université du Qatar (seule université publique dans le pays), notamment pour les spécialités scientifiques.

Concernant le français, le Qatar est un membre associé de l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF) et le français est la deuxième LE enseignée dans le pays. Le pays accueille la seule radio francophone dans la région «Oryx FM», et le français y est considéré comme une langue de prestige. Le français est enseigné, depuis 2011-2012, comme cours optionnel dans quelques écoles publiques, pour les classes de Onzième et de Douzième, et dans quelques institutions universitaires comme «The Community College of Qatar». Dans le secteur privé, le français est la langue d'enseignement à l'école française «Lycée Bonaparte», au lycée franco-qatarien «Voltaire» et dans les différentes écoles qui desservent les différentes communautés maghrébine et libanaise. Il est aussi proposé comme cours facultatif ou obligatoire dans différentes écoles privées.

En ce qui concerne notre programme de français, il a été créé en 2016 au département de littérature anglaise et de linguistique à l'université du Qatar. Ce programme offre la possibilité aux étudiantes de choisir le français comme option mineure. En effet, les classes mixtes sont interdites à l'université du Qatar et certaines spécialités sont proposées aux garçons alors que d'autres aux filles. Les apprenants inscrites en mineure de français sont souvent débutantes et viennent de plusieurs départements, notamment celui de littérature anglaise et de linguistique. Pour avoir leur diplôme, elles suivent obligatoirement vingt-quatre heures créditées de français (8 cours) répartis sur 4 semestres: (six cours obligatoires: français I, français II, français III, expression orale I, expression écrite I, langue, culture et civilisation et deux cours facultatifs, à choisir parmi les cours suivants: expression orale II, expression écrite II, français des affaires, introduction à la littérature française et français pour les médias). Ces apprenants sont censées avoir le niveau B1 à la fin de leur cursus universitaire.

D'après nos expériences, nous constatons que beaucoup d'étudiantes, inscrites en mineure de français, éprouvent des difficultés à retenir, à mémoriser et à réemployer le vocabulaire étudié en classe. Ces difficultés sont dû au manque de motivation et d'efforts personnels fournis par les apprenants envers leurs objets d'études (le lexique dans cette recherche). Ces étudiantes se plaignent souvent de manque ou d'oubli de vocabulaire, ce qui les empêche ainsi de s'exprimer en français et provoque par conséquent un sentiment d'insécurité linguistique, de frustration et de démotivation (Caro & Mendinueta, 2017: 205). Face à ces situations de «détresse verbale» (Lüdi, 1994: 1) où les apprenants ne disposent pas du lexique suffisant pour s'exprimer, elles peuvent tout simplement se recourir aux outils de traduction automatique tel Google Traduction, ou adapter leurs propos à leurs moyens d'expression. L'acquisition d'une compétence lexicale en LE représente donc une tâche difficile et complexe, notamment dans les situations exolingues où les apprenants n'ont que peu de contact avec la langue cible en dehors de la salle de classe. À ce propos, (Alain, 2017: 8) confirme que l'acquisition du vocabulaire est un processus évolutif qui se développe, au fil du temps, grâce au contact avec la langue cible en classe et dans la vie quotidienne. Le manque de pratique du français en dehors de la salle de classe, dans des situations de communication authentiques, prive certes nos étudiantes de précieuses opportunités d'enrichir leur vocabulaire et de développer par conséquent leur compétence lexicale. Cette difficulté s'avère davantage plus importante dans les contextes où la langue cible est éloignée de la langue / culture maternelle des apprenants, comme c'est le cas du français au Qatar. En effet, l'arabe et le français sont deux langues linguistiquement et culturellement différentes et ne présentent pas de ressemblances alphabétiques significatives pour les apprenants (Alrabadi & Hayajneh, 2018).

Pour aider nos apprenants à surmonter ces difficultés et de développer leur compétence lexicale, nous proposons dans la partie suivante un certain nombre de pistes pédagogiques qui renforcent l'enseignement / apprentissage du vocabulaire et nous présentons quelques exemples d'activités pédagogiques, mises en œuvre en classe de langue / culture française au programme de mineure de français à l'université du Qatar.

## **5. Propositions didactiques**

Le vocabulaire peut généralement être abordé selon deux grandes approches (Cavalla et al., 2009: 33):

1. L'approche sémasiologique qui consiste à associer le sens à une forme (Sikora, 2014: 5). Elle permet donc d'enseigner le lexique à partir des mots, de leurs formes afin d'en déterminer le sens.

2. L'approche onomasiologique à visée communicationnelle où on cherche des mots pour exprimer le sens voulu. Le lexique est alors enseigné à partir d'un sens, d'une idée, d'un concept et mène aux formes utiles pour le dire.

Ces deux approches sont complémentaires et contribuent à l'enrichissement de l'enseignement / apprentissage des LE. Sur le plan didactique, l'utilisation de l'approche sémasiologique constitue un outil précieux pour la répétition et l'ancrage de formes lexicales et syntaxiques dans la mémoire des apprenants. Quant à l'approche onomasiologique, elle ajoute le côté culturel et contextuel et «donne au concept les listes de mots qui lui font parfois défaut quand il s'agit d'approfondir un type particulier de lexique» (Cavalla et al., 2009: 9).

Lorsque les apprenants ne retiennent pas les mots nouvellement appris, comme c'est le cas de nos apprenants, Alain (Alain, 2007: 65) propose les pistes de solutions suivantes que nous avons essayé de prendre en compte dans nos pratiques de classe et dans l'élaboration de nos activités pédagogiques en classe de FLE: se concentrer sur l'enseignement explicite des mots qui favorise les capacités de mémorisation chez les apprenants; éviter la surcharge cognitive en exposant les apprenants à un nombre limité de mots dans chaque séance; s'assurer de la compréhension des mots, en contexte ce qui aidera les apprenants à encoder et à saisir le mot dans leur mémoire lexicale; optimiser les associations mentales des nouveaux mots pour créer des amorçages sémantiques significatifs pour les apprenants; réutiliser les mots à intervalles croissants et augmenter la fréquence d'emploi des mots dans différents contextes; proposer des activités ludiques, par exemple, les jeux; multiplier les occasions d'exposition et d'emploi de nouveaux mots dans des contextes différents, à l'oral comme à l'écrit, pour favoriser l'intégration de ces mots dans le vocabulaire actif des apprenants.

### **5. 1. Exemples d'activités pédagogiques mises en classe de FLE**

Nous présentons ici quelques exemples d'activités pédagogiques que l'on a mises en œuvre dans un cours de civilisation française en mineure de français à l'université du Qatar. L'objectif de ces activités est d'optimiser l'enseignement / apprentissage du vocabulaire, de déclencher la motivation de nos apprenants et de renforcer les stratégies mnémoniques à travers la répétition. Ces activités s'organisent autour de quatre moments: sensibilisation, acquisition, appropriation et réemploi (Cavalla et al., 2009). Ces activités ont été réalisées durant 5 cours de français (45 minutes pour chaque cours).

- Niveau des apprenants: A2-B1
- Objectif linguistique: acquisition du vocabulaire concernant les événements culturels, sportifs et les fêtes.
- Objectif culturel: découvrir la culture et la civilisation françaises.

- Sensibilisation: cette phase permet d'attirer l'attention des apprenants et de les engager dans la réalisation des activités.
  - **Activité I:** on a posé la question suivante à nos étudiantes: «Connaissez-vous des événements sportifs, culturels ou des fêtes en France»? On leur a demandé de les rédiger au tableau et de retrouver ensuite, sur Internet, leurs dates. Nos apprenants ont pu citer les événements suivants:
    - La fête nationale: le 14 juillet.
    - Noël: le 25 décembre.
    - Le Saint-Valentin: le 14 février.
    - Le festival de Cannes: du 16 au 27 mai 2023.

## 2. Acquisition

- **Activité II:** on a distribué aux apprenants la fiche ci-dessous qui contient les dates des fêtes en France. On leur a ensuite demandé, par groupe de 2 étudiantes, de retrouver les fêtes qui correspondent aux dates proposées et de préciser si les fêtes sont civiles ou religieuses, mobiles ou fixes. Pour ce faire, les apprenants ont pu consulter un calendrier en ligne pour l'année 2023:

Les dates	Le nom des fêtes	Civiles	Religieuses	Fixes	Mobiles
Le 1 <sup>er</sup> janvier	Le jour de l'an	-		-	
Le 6 janvier	L'Épiphanie		-		-
Le 2 février	La Chandeleur		-	-	
Le 14 février	Le Saint-Valentin	-		-	
Le 1 <sup>er</sup> avril	Le 1 <sup>er</sup> avril	-		-	
Le 9 avril	Pâques		-		-
Le 1 <sup>er</sup> mai	La fête du Travail	-		-	
Le 8 mai	L'Armistice de 1945	-		-	
Le 18 mai	L'Ascension		-		-
	La fête des mères	-		-	
Le 14 juillet	La fête nationale	-		-	
Le 15 août	L'Assomption		-	-	
Le 1 <sup>er</sup> novembre	Toussaint		-	-	
Le 11 novembre	L'Armistice de 1918	-		-	
Le 25 décembre	Noël		-	-	
Etc.					

- **Activité III:** Éliminez l'intrus!

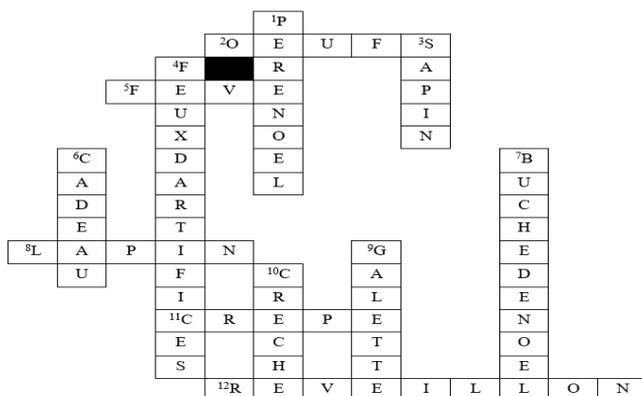
- L'Ascension      - L'Assomption      - le jour de l'An      - Le Tour de France
- La fête du travail      - Le Saint-Valentin      - La fête des mères      - La Chandeleur
- Le Noël      - La Toussaint      - La fête nationale      - Le Pâques

- **Activité IV:** jeu de lettres (mots mêlés): nous avons demandé aux apprenants de trouver les mots liés à la fête de Noël, cachés dans la grille suivante:

B	B	O	U	G	I	E	B	O	N	N	E	C	U	X
C	O	Y	W	S	A	P	I	N	R	B	E	H	S	T
A	Y	U	J	O	U	E	T	S	E	E	D	O	J	D
D	D	S	I	N	O	E	L	C	N	T	I	C	O	B
E	E	X	D	E	Y	X	H	X	N	O	N	O	Y	O
A	V	F	E	T	E	E	V	T	E	I	D	L	E	U
U	G	U	I	R	L	A	N	D	E	L	E	A	U	L
X	C	H	E	M	I	N	E	E	T	E	W	T	X	E

Les mots à trouver sont: BOUGIE, CADEAUX, BOULE, CHEMINEE, SAPIN, CHOCOLAT, BUCHE, JOUETS, GUIRLANDE, FETE, ETOILE, DINDE, NOEL, JOYEUX, RENNE.

- **Activité V:** jeu de lettres (mots croisés) on a demandé aux apprenants de trouver les mots et de les placer dans la grille suivante à l'aide des explications en bas:



Horizontalement

2. Des objets colorés que les enfants chassent pendant les fêtes de Pâques.
5. Une petite figurine dissimulée dans la galette des rois.
8. C'est un animal aux grandes oreilles et il mange des carottes.
11. C'est une pâtisserie que l'on fait sauter à la chandeleur.
12. C'est un repas de fête que l'on fait la nuit de Noël ou le 31 décembre.

Verticalement

1. Il a une barbe blanche et un manteau rouge et il apporte des cadeaux pour les enfants.
3. C'est un arbre qu'on décore pour Noël.
4. Des objets lumineux que l'on les tire la nuit pour fêter le 14 juillet.
6. Il y en a pour les enfants au pied du sapin.
7. C'est le gâteau traditionnel de Noël.
9. C'est un gâteau fourré à la frangipane que l'on prépare pour célébrer l'Épiphanie.
10. C'est une représentation de la nativité

Les mots à trouver sont: PERE-NOEL, ŒUFS, SAPIN, FEUX D'ARTIFICE, FEVE, CADEAU, BUCHE, LAPIN, GALETTE, CRECHE, CREPE, REVEILLON.

### 3. Appropriation

- **Activité VI:** reliez le mot ou l'expression avec sa signification! (Vous pouvez utiliser un dictionnaire monolingue en ligne).

- |                    |   |
|--------------------|---|
| 1. Un jour férié   | a. C'est un jour où on ne travaille pas.                                    |
| 2. Fêter           | b. Commémorer.  |
| 3. Une fête mobile | c. Fête dont le jour n'est pas fixe dans l'année.                           |
| 4. Des étrennes    | d. Cadeaux ou de l'argent qu'offre au concierge, à la femme de ménage, etc. |
| 5. Une fête légale | e. Jour de fête civile ou religieuse reconnu par la loi.                    |

- **Activité VII:** devinettes (Qui suis-je?):

On a demandé aux étudiantes de préparer des devinettes sur les fêtes ou les événements annuels les plus importants en France. Chaque étudiante devait décrire à l'écrit une fête ou un événement important et le présenter ensuite oralement devant leurs camarades qui devaient deviner le nom de l'événement ou de la fête.

Exemple de devinette: je suis un grand événement sportif international, créé en 1903. Je me déroule chaque année au mois de juillet pendant 3 semaines. Je regroupe les meilleurs coureurs cyclistes dans le monde qui parcourent les routes de France. Durant la course, le maillot jaune récompense le premier coureur au classement général. (Le Tour de France).

#### 4. Réemploi

- **Activité VIII:** complétez les textes avec les mots convenables. Plusieurs textes ont été proposés aux apprenants.

Exemple: (férié, travailleurs, muguet, défilés, villes, porte-bonheur).

- Le premier mai est un jour ..... depuis 1947. En 1889, le Congrès international socialiste, a déclaré le 1<sup>er</sup> mai jour de revendications des ..... C'est un jour consacré aux ..... des syndicats dans les grandes ..... On y offre traditionnellement un brin de ..... en guide de .....

- **Activité IX:** associer les fêtes à leurs symboles:



- La Saint-Valentin;
- Pâques;
- La Chandeleur;
- La Toussaint;
- La fête du Travail;
- La fête nationale;
- L'Épiphanie, etc.

- **Activité X:** trouvez la signification des expressions ci-dessous, en utilisant Internet. Les étudiantes ont pu trouver les définitions suivantes:

- Ne pas y passer le réveillon: ne pas perdre du temps pour une chose qui n'en vaut pas la peine.
- Croire au père Noël: se faire des illusions, faire confiance à des promesses visiblement impossibles à tenir.
- Être couvert(e) de cadeaux: fait de recevoir beaucoup, beaucoup de cadeaux.
- Être le dindon de la farce: se faire avoir, faire les frais d'une plaisanterie, être trompé et ridiculisé.
- Mettre / Se prendre un marron: donner un coup à quelqu'un / prendre un coup.
- Tirer les marrons du feu: profiter d'une situation donnée pour en retirer tous les bénéfices aux dépens d'autrui.
- Se tirer une bûche: prendre un siège pour s'asseoir.
- Donner un poisson à quelqu'un signifie faire croire à une personne, le premier jour d'avril, une fausse nouvelle, ou l'obliger à faire quelque démarche inutile pour avoir lieu de se moquer de lui.
- Faire fête à quelqu'un: l'accueillir joyeusement.

L'objectif de cette activité est l'acquisition des expressions figées et des collocations liées aux thèmes choisis et de savoir les utiliser convenablement dans leurs contextes. La connaissance et la mémorisation de ces expressions préfabriquées, utilisées inconsciemment par les locuteurs natifs, permettent aux apprenants d'entrer dans la culture de la langue cible et de faciliter leur réception / production orale et écrite.

- **Activité XI:** nous avons demandé aux apprenants, comme devoir à la maison, de réaliser les deux tâches suivantes: 1. Présenter un événement ou une fête religieuse ou civile en France. Nous leur avons demandé d'enregistrer les présentations sous forme de courtes vidéos et de les poster sur YouTube (<https://www.youtube.com/watch?v=PEvk4SuZidA>) ou de nous les envoyer via BlackBoard. Ces présentations ont été projetées en classe devant les autres apprenants. 2. Présenter en classe une fête ou un événement important de leur pays.

D'autres activités de compréhension écrite et orale ont été proposées aux apprenants. En effet, la répétition et la familiarisation avec différents types de documents permettent certainement d'enraciner les mots de la langue cible dans la mémoire des apprenants pour être capables de la parler et de l'écrire.

Nous avons veillé à varier les activités afin d'attirer davantage les apprenants pour une meilleure mémorisation des mots nouveaux et de les engager dans la réalisation des tâches. Nous avons alterné entre le travail collectif et des moments de travail individuel et autonome. Le recours aux activités ludiques tels que les jeux de mots et les devinettes nous a permis de vaincre l'anxiété en classe de langue et de briser la monotonie des activités classiques. En effet, les jeux permettent de « relâcher la tension, d'introduire un moment de détente, de plaisir, de partage et de rencontre avec l'autre » (Alrabadi, 2011: 304). Ils représentent un vecteur d'apprentissage et de révision qui permet « soit de découvrir de nouveaux mots, soit de se remémorer des mots déjà vus, mais qui disparaîtront du répertoire lexical de l'apprenant s'ils ne réapparaissent pas régulièrement » (Silva et Roux, 2022: 30). Ils permettent également aux apprenants en situation de difficultés d'apprentissage de réaliser de meilleurs résultats et de réussir par le travail collectif.

Nous tenons à préciser enfin que pour s'assurer de la compréhension de certains mots ou expressions, nous avons eu recours quelques fois à l'emploi de la langue maternelle des apprenants qui servait donc de contrôle de compréhension.

## **Conclusion**

Cette recherche montre que la compétence lexicale constitue un élément fondamental pour l'acquisition de la compétence de communication. Le contact fréquent des apprenants avec la langue cible favorise certes le développement de leur bagage lexical, et par conséquent, celui de leur compétence communicative. Cependant, dans les situations où les occasions de contact avec la langue cible sont rares, comme c'est le cas du français dans notre contexte, les apprenants sont dépourvues de précieuses opportunités d'exposition et d'emploi du français dans des situations de communication authentiques. Dans ces conditions, les enseignants des LE doivent s'intéresser davantage à l'enseignement explicite du vocabulaire dans des contextes variés.

Nous avons montré également que l'acquisition d'une compétence lexicale optimale nécessite la familiarisation des apprenants avec des savoir-faire, aptitude à utiliser des mots, et des savoirs liés aux mots et à leur fonctionnement. Pour optimiser l'enseignement direct du vocabulaire, Cavalla et al. (2009: 9-11) proposent une méthodologie qui s'articule autour de trois axes: la morphologie lexicale (la forme du lexique et règles structurelles comme la dérivation, la composition, etc.); la sémantique lexicale (le sens du lexique et les relations sémantiques entre les différents éléments lexicaux en contexte comme la polysémie, la synonymie, le champ sémantique, etc.); la culture émergée par le lexique qui s'intéresse aux règles d'emploi des mots selon le contexte. La mémorisation et la rétention des mots nécessitent, par conséquent, de passer par l'appropriation de leurs sens pour une utilisation appropriée

au niveau syntaxique, sémantique et culturelle. En effet, le vocabulaire doit être abordé comme un réseau bien structuré où les mots sont reliés par des relations étroites de sens et non pas comme des listes de mots isolés car «ce sont les mots qui véhiculent le sens tels des pièces d'un puzzle» (David et al., 2022: 1).

Pour finir, nous croyons que les enseignants doivent également multiplier et varier les activités de lecture, de compréhension/production orale et écrite. Ces activités permettent de familiariser les apprenants avec les différentes formes des mots à l'oral et à l'écrit, de varier les contextes d'apparition et d'emploi des mots, de faciliter l'association des liens entre la forme et le sens et de les retenir donc dans la mémoire active des apprenants. Ceci permet aux apprenants d'emmagasiner un capital lexical disponible, prêt à être activé et employé pour une meilleure communication en LE.

### **Bibliographic references**

- Andringa, S., Olsthoorn, N., van Beuningen, C., Schoonen, R. & Hulstijn, H. (2012). Determinants of Success in Native and Non-Native Listening Comprehension: An Individual Differences Approach. *Language Learning*, 62 (2), 49-78. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2012.00706.x>. ISSN 00238333.
- Alain, D. (2017). *Le vocabulaire, une des pierres angulaires de la réussite scolaire en langue seconde. Complément au programme de formation de l'école québécoise*. Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, Québec, Canada. URL: [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/education/jeunes/pfe\\_q/Vocabulaire-FLS.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfe_q/Vocabulaire-FLS.pdf). (Consulte le 16 février 2023).
- Arabadi, E. (2007). *Français sur objectifs spécifiques (FOS): l'enseignement du français des affaires en Jordanie*. Thèse de doctorat, Université de Rouen.
- Arabadi, E. (2011). *Le rôle des jeux dans l'enseignement / apprentissage des langues étrangères*. *The Arab Journal For Arts*, 8 (2C), 300-318. ISSN 1818-9849.
- Arabadi, E. & Hayajneh, A. (2018). *L'alternance Codique en Classe de FLE: Marque d'incompétence Linguistique ou Preuve d'une Compétence Bilingue?* *The French Review*, 91 (3), 150-164. ISSN 0016111X.
- Arabadi, E. & Kasasbeh, G. (2018). *Améliorer la Formation en Français des Personnels Chargés de la Maintenance de la Paix: Le Cas des Policiers Jordaniens*. *Iberica: Revista de la Asociación Europea de Lenguas para Fines Específicos (AELFE)*, 35, 67-92. ISSN 1139-7241.
- Arabadi, E. (2021). *Representations of the French language / culture among Qatari students enrolled in the minor of French at Qatar University*. *XLinguae*, 15 (4), 139-154. <https://doi.org/10.18355/XL.2021.14.04.10>. ISSN 1337-8384.
- Altmanova, J., Mangiante, J.-M. & Spiezia, R. (coords.). (2023). *Lexique(s) et didactique du FLE: perspectives actuelles de recherche*. *Le français dans le monde: Recherches et applications*, 73, Paris: Cle International. ISSN 0994-6632.
- Anctil, D. (2014). *Quand l'erreur de vocabulaire se déguise en erreur de grammaire*. *Québec français*, 172, 20-22. ISSN 1923-5119.
- Aslim Yetis, V. (2010). *L'utilisation d'Internet pour l'enseignement du vocabulaire: Une étude pour le FLE*. *Hacettepe University Journal of Education*, 39, 44-56. ISSN 1300-5340.
- Benigno, V., Grossmann, F. & Kraif, O. (2015). *Les collocations fondamentales: une piste pour l'apprentissage lexical*. *Revue française de linguistique appliquée*, 10 (1), 81-96. ISSN 1386-1204.
- Biagioli, N., Leconte, A. & Torterat, F. (2020). *Didactique du français et politologie linguistique scolaire: une rencontre autour de la didactique du lexique*. Tremblay, O. et al. (eds.). *Diffusion et influences des recherches en didactique du français*, Namur: Presses universitaires de Namur, 335-360. ISBN 978-2-39029-068-1.
- Bogaards, P. (1994). *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues*. Paris: Didier. ISBN 978-2-278-04439-9.

- Cavalla, C., Crozier, E., Dumarest, D. & Richou, C. (2009). *Le vocabulaire en classe de langue*. Paris: Cle International. ISSN 978-2-09-035371-6.
- Caro, K. & Mendinueta, R. (2017). Lexis, Lexical Competence and Lexical Knowledge: A Review. *Journal of Language Teaching and Research*, 8 (2), 205-213. <http://dx.doi.org/10.17507/jltr.0802.01>.
- Cavalla, C. & Labre, V. (2009). L'enseignement en FLE de la phraseologie du lexique des affects. Novakova, I. & Tutin, A. *Lexique des emotions*, 297-316, hal-00699919. ISBN 2105-9497.
- Conseil de l'Europe. 2005 (2001). *Cadre europeen commun de reference pour les langues: apprendre, enseigner, evaluer*, Paris: Didier. ISBN 2278050753.
- Courtillon, J. (1989). *Lexique et apprentissage de la langue. Le francais dans le monde: Recherches et applications*, 146-153. Paris: Hachette. ISSN 0994-6632.
- Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du francais. Langue etrangere et seconde*, Paris: CLE International. ISBN 209-033972-1.
- Cuq, J.-P. & Gruca, I. (2003). *Cours de didactique du francais langue etrangere et seconde*, Grenoble: PUG. ISBN 2706110821.
- Cuq, J.-P. (2004). *Le lexique en situation d'apprentissage guide: pour une methodologie d'enseignement interventionniste dans l'enseignement du francais langue etrangere*. Calaque, E. & David, J. (Eds.), *Didactique du lexique: contextes, demarches, supports*, 61-71. Belgique: De Boeck. ISBN 9782807356115.
- Dang, TNY, Coxhead, A. & Webb, S. (2021). Vocabulary in academic spoken English. *New Zealand Studies in Applied Linguistics*, 26 (2). URL: <https://eprints.whiterose.ac.uk/174018/>. ISSN 1173-5562.
- Da Silva, G. J. & Roux J.-Y. (2022). Jeux de lettres et jeux de mots pour developper la competence lexicale en classe de FLE. *Revista Letras Raras*, 11, 25-40. ISSN 2317-2347.
- David, J. (2000). Le lexique et son acquisition: aspects cognitifs et linguistiques. *Le Francais aujourd'hui*, 131, 31-41. ISBN 9782200934828.
- David, C., Nuria, G., Leconte, A. & Roubaud, M.-N. (2022). Contextualiser pour faciliter l'accès au sens: focus sur l'enseignement du lexique en FLM, FLS et FLE. *TIPA*, 38, <https://doi.org/10.4000/tipa.5022>. ISSN 2264-7082.
- De Groot, A. & Van Hell, J. (2005). The learning of foreign language vocabulary. Kroll, J. & de Groot, A. (Eds.), *Handbook of Bilingualism. Psycholinguistic Approaches*. Oxford: Oxford University Press, 9-29. ISBN 10.0195373650.
- Ellis, R. (2012). *Language teaching research and language pedagogy*. Malden: Mass. John Wiley & Sons. ISBN 9781444336108.
- Folse, K. S. (2004). Myths about teaching and learning second language vocabulary: What recent research says. *TESL Reporter*, 37 (2), 1-13. ISSN 0886-0661.
- Galisson, R. (1991). *De la langue a la culture par les mots*. Paris: CLE International. ISBN 2-19-033351-2.
- Galisson, R. & Coste, D. (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris: Hachette. ISBN 10.2010035763.
- Germain, C. (1984). Quelques enjeux fondamentaux dans une pedagogie de la communication en langue seconde. *ELA*, 56, 7-15. ISSN 0071-190X.
- Germain, C. (1993). *Evolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*. Paris: CLE International. ISSN 978-2-19-033353-3.
- Germain, C. (2003). La question de l'enseignement / apprentissage du vocabulaire en classe de FLE. *Mots et lexiculture*. Paris: Honore Champion, 83-120. ISBN 2745309463.
- Germain, C. & Netten, J. (2004). La precision et l'aisance en FLE: definitions, types et implications pedagogiques. *Marges Linguistiques*. M.L.M.S. Editeur. ISSN 1286-4986.

- Grossmann, F. (2005). Le rôle de la compétence lexicale dans le processus de lecture et l'interprétation des textes. Bronckart, J.-P., Bulea, E. & Pouliot, M. (dirs.), *Repenser l'enseignement des langues: comment identifier et exploiter les compétences?* 161-191. Villeneuve d'Ascq: PUS. ISSN 285939897X.
- Grossmann, F. (2011). Didactique du lexique: état des lieux et nouvelles orientations. *Pratiques*, 149-150, 163-183. ISSN 2425-2042.
- Grossmann, F., & Calaque, E. (dirs.). (2000). *Enseignement / apprentissage du lexique*. LIDIL, 21. ISSN 1960-6052.
- Hamel, M.-J. & Milicevic, J. (2007). Analyse d'erreurs lexicales d'apprenants du FLS: démarche empirique pour l'élaboration d'un dictionnaire d'apprentissage. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 10 (1), 25-45. ISSN 1920-1818.
- Hilton, H., Gauthier, M., Peereman, R. (2021). L'importance d'un programme lexical en didactique des langues étrangères. *Les Langues Modernes*, 3. hal-03815129. ISSN 0023-8376.
- Hillman, S. (2019). It will be funny [to speak Hindi]: Travelling Englishes and perceptions about learning migrant languages in Qatar. *Transitions: Journal of Transient Migration*, 3 (2), 177-200. [https://doi.org/10.1386/tjtm\\_00006\\_1](https://doi.org/10.1386/tjtm_00006_1). ISSN 23977140.
- Hillman, S. & Ocampo Eibenschutz, E. (2018). English, super-diversity, and identity in the State of Qatar. *World Englishes*, 37 (2), 228-247. ISSN 1467-971X.
- Ionnidou, A. (2008). La compétence lexicale dans le Cadre européen commun de référence pour les langues. *Travaux de didactique du FLE*, 59, 59-69. ISSN 2553-5994.
- Laniel, D. (2005). Le vocabulaire du français langue seconde: de parent pauvre à invité d'honneur des communications assistées par ordinateur. *AQFLS*, 25 (2), 73-100. ISSN 1193-798X.
- Laufer, B. (1994). Appropriation du vocabulaire: mots faciles, mots difficiles, mots impossibles. *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère*, 3, 97-113. <https://doi.org/10.4000/aile.4895>. URL: <http://journals.openedition.org/aile/4895>. ISSN 1778-7432. (Consulte le 14 avril 2023).
- Laufer, B. (2017). The Three "I"s of Second Language Vocabulary Learning: Input, Instruction, Involvement. Hinkel, E., *Handbook of Research In Second Language Teaching and Learning*, III, 343-354, New York: Routledge. ISBN 9781138859821.
- Laufer, B. (2020). Lexical coverages, inferencing unknown words and reading comprehension: how are they related? *TESOL*, 54, 1076-1085. ISSN 00398322.
- Laufer, B. & Sim, D. D. (1985). Taking the easy way out: Non-use and misuse of clues in EFL reading. *English Teaching Forum*, 23, 405-411. ISSN 1559-663X.
- Le, T. H. (2013). Les pratiques d'enseignement du vocabulaire des langues secondes. *Quebec français*, 168, 68-69. ISSN 0316-2052.
- Lee, J. (2011). Size matters: Early vocabulary as a predictor of language and literacy competence. *Applied Psycholinguistics*, 32 (1), 69-92. ISSN 01427164.
- Lewis, M. (1997). *Implementing the Lexical Approach: Putting Theory into Practice*. Andover (UK): Heinle Cengage Learning. ISBN 1-899396-60-8.
- Lindqvist, C. (2010). La richesse lexicale dans la production orale de l'apprenant avancé de français. *La revue canadienne des langues vivantes*, 66 (3), 393-420. ISSN 00084506.
- Lindqvist, C. (2021). L'apprentissage du vocabulaire en langue étrangère. Leclercq, P., Edmonds, A. & Sneed German, E.(eds.), *Introduction à l'acquisition des langues étrangères*. 79-92. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur. ISBN 9782807331877.
- Lindqvist, C. & Ramnas, M. (2020). La compétence lexicale en français langue étrangère – quel est l'impact des mots cognats? *Synergies Pays Scandinaves*, 15, 83-95. ISSN 1901-3809.

- Lindqvist, C., & Ramnas, M. (2022). Elaboration d'une liste de vocabulaire dans un contexte FLE. *Studia Romanica Posnaniensia*, 49 (4), 65-74. <https://doi.org/10.14746/strop.2022.494.004>. ISSN 2084-4158.
- Ludi, G. (1994). Denomination mediate et bricolage lexical en situation exolingue. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 3, 115-146. <https://doi.org/10.4000/aile.4897>. URL: <https://journals.openedition.org/aile/4897>. ISSN 1778-7432.
- Maizonniaux, C. (2014). Pour une meilleure évaluation de la compétence lexicale dans les écrits créatifs en FLE. *Les cahiers de l'Acedle*. URL: <https://doi.org/10.4000/rdlc.1810>. <http://journals.openedition.org/rdlc/1810>. (Consulte le 14 Avril 2023).
- Milton, J. (2009). *Measuring Second Language Vocabulary Acquisition*. Multilingual Matters. ISBN 1847692079.
- Nation, P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: CUP. ISBN 9781139524759.
- Nation, P. (2004). A study of the most frequent word families in the British National Corpus. Bogaards, P. & Laufer, B. (Eds.), *Vocabulary in a second language: Selection, acquisition and testing*, 3-13. Amsterdam: John Benjamins. ISBN 1588115410.
- Nation, P. (2006). How large a vocabulary is needed for reading and listening? *Canadian Modern Language Review*, 63 (1), 59-82. ISSN 00084506.
- Nation, P. (2020). The different aspects of vocabulary knowledge. Webb, S. (ed.), *The Routledge Handbook of Vocabulary Studies*, New York: Routledge, 15-29. ISBN 9781032401270.
- Nonnon, E. (2012). La didactique du français et l'enseignement du vocabulaire, dans vingt ans de revues de didactique du français langue première. *Reperes*, 46. URL: <http://journals.openedition.org/reperes/88>. (Consulte le 23 mars 2023). ISSN 2264-7082.
- Novakova, I. & Tutin, A. (eds.). (2019). *Le Lexique des émotions*. Grenoble: UGA, ISBN 9782377471577.
- Polguere, A. (2003). Collocations et fonctions lexicales: pour un modèle d'apprentissage. *Revue Française de Linguistique Appliquée*, 117-133. ISSN 1386-1204.
- Porcher, L. (1995). *Le français langue étrangère*. Paris: Hachette. ISBN 201170409X.
- Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris: CLE International. ISBN 2-19-033266-4.
- Qian, D. & Lin, L. (2020). The relationship between vocabulary knowledge and language proficiency. Webb, S. (Ed.), *The Routledge handbook of vocabulary studies*, New York: Routledge, 66-80. ISBN 9781032401270.
- Ramnas, M. (2019). Etendue du vocabulaire et compréhension écrite – le français à l'université en Suède. *Bergen Language and Linguistic Studies*, 10 (1): 12. <https://doi.org/10.15845/bells.v10i1.1430>. ISSN 1892-2449.
- Rey, I. G. (2007). *La didactique du français idiomatique*. Paris: EME. ISBN 978-2-9304-8139-5.
- Rodrigues, C. (2005). *Aide à l'apprentissage du vocabulaire dans un environnement hypermedia en FLE*. Thèse de doctorat. Université Blaise Pascal – Clermont-Ferrand II.
- Sikora, D. (2014). Breve histoire d'une erreur lexicale. Polysemie et liens lexicaux dans l'enseignement du vocabulaire. *SHS Web of Conferences* 8. URL: <http://dx.doi.org/10.1051/shsconf/20140801229>. ISSN 2261-2424.
- Sikora, D. (coord.). (2021). *Penser, enseigner, apprendre le vocabulaire: dossier*. *Les Langues modernes*, 3. ISSN 0023-8376.

- Spracklin, K. (2018). Pour la compétence lexicale en immersion française: la construction d'une expérimentation réussie. SHS Web of Conferences 46. URL: <https://doi.org/10.1051/shsconf/20184607006>. ISSN 2261-2424.
- Tagliante, C. (2006). La classe de langue. Paris: Cle International. ISSN 978-209-033068-7.
- Tremblay, O. (2009). Une ontologie des savoirs lexicologiques pour l'élaboration d'un module de cours en didactique du lexique. Thèse doctorale. Université de Montréal.
- Tremblay, O. (2021). Sensibilité lexicale: l'émergence d'un concept en didactique du lexique. *Pratiques*. <https://doi.org/10.4000/pratiques.9999>. ISSN 2425-2042.
- Tremblay, O. & Anctil, D. (dirs.). (2020). Introduction. *Recherches actuelles en didactique du lexique: avancées, réflexions, méthodes*. *Lidil*, 62. URL: <https://doi.org/10.4000/lidil.8322>. (Consulte le 5 mars 2023). ISSN 1960-6052.
- Treville, M.-C. (2000). *Vocabulaire et apprentissage d'une langue seconde*. Montréal: Logiques. ISBN 2-89381-765-3.
- Treville, M.-C. & Duquette, L. (1996). *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*. Paris: Hachette. ISBN 2-01-15-5001-7.
- Van Zeeland, H. & Schmitt, N. (2013). Lexical coverage in L1 and L2 listening comprehension: The same or different from reading comprehension? *Applied Linguistics*, 34 (4), 457-479. ISSN 014-6001.
- Webb, S., (2020). *The Routledge Handbook of Vocabulary Studies*. New York: Routledge. ISBN 9781032401270.
- Webb, S. & Chang, A. (2012). Second language vocabulary growth. *RELC*, 43 (1), 113-126. ISSN 00336882.
- Zhang, S. & Zhang, X. (2020). The relationship between vocabulary knowledge and L2 reading / listening comprehension: A meta-analysis. *Language Teaching Research*, 26 (4). <https://doi.org/10.1177/1362168820913998>. ISSN 13621688.

*Words: 9454*

*Characters: 62 726 (35 standard pages)*

Assoc. prof. Elie Alrabadi, PhD  
 French Minor Program  
 Department of English Literature and Linguistics  
 College of Arts and Sciences, Qatar University  
 2713, Doha  
 Qatar  
 elierabad@qu.edu.qa

Assis. Prof. Hiba Harb, PhD  
 College of Education and Arts  
 Lusail University  
 Doha  
 Qatar  
 hharb@lu.edu.qa