# Articuler compréhension écrite et théories sémantiques : un problème de *réduction* théorique
## (ou « Enseignants de FLE/S, encore un effort pour (re) devenir linguistes ! »)

**Marion Pescheux**
Université de Lille
CERCI-SAD, EA 3824
Université de Nantes

**Synergies** *Roumanie* n° 4 - 2009 pp. 155-164

**Résumé** : *La question de l'accompagnement à la compréhension écrite est traitée en positionnant la formation des enseignants de FLE/S non seulement par rapport à l'approche globale de la lecture (Moirand), non seulement par rapport à la lexiculture (Galisson), mais aussi en suggérant qu'elle inscrive à son programme un certain nombre de théories sémantiques.*

**Mots-clés** : *didactique de l'écrit, didactique du lexique en FLE/S, sémantique argumentative*

**Abstract** : *Understanding texts in French as a foreign language classes could be guided by teachers, not only through « Global approach » (Moirand), not only through « lexiculture » (Galisson), but also through training teachers to get more familiar with various semantic theories.*

**Keywords** : *foreign language didactics, texts didactics, semantics*

Cet exposé est un argumentaire, voire un plaidoyer, pour l'approfondissement de la formation des enseignants de FLE/S en matière de théorie sémantique. Fondé sur des réalisations d'enseignants ayant suivi un tel cursus, ce mémento, tout en spécifiant les arrières plans théoriques qui étayent le plaidoyer, exprime le désir de faire se rencontrer plus souvent didactique du lexique, didactique de l'écrit et théories sémantiques, autour d'un problème pratique : la compréhension écrite ou plus précisément, la construction du *sens* textuel par un apprenant étranger.

On précisera tout de suite que, même s'il s'agit d'artefacts, le terme « signification » désignera ici la valeur sémantique abstraite (en langue, au sens de Saussure, 1995) d'un mot de cette langue, notamment les mots lexicaux, et que le terme « sens » désignera pour sa part, la valeur sémantique que ce même mot prend dans son co-texte (on pourrait discuter cette épistémologie, mais on renverra plutôt à Ducrot, 1984). Cette distinction permet d'exposer les deux postures implicitement adoptées par les enseignants : une posture de connaisseur de la *langue* (du côté de la signification), et une posture de



BDD-A2294 © 2009 Gerflint
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-15 02:42:14 UTC)

spécialiste de la situation de communication (qui produit du ou des *sens*), et ce, que cette situation soit « artificielle » ou « authentique » (ces appellations étant aussi à questionner).

## 1. Un point de départ : une question pratique en FLE/S et quelques réponses

### 1.1. La question

Au plan de la pratique enseignante, la question de la compréhension de documents écrits repose sur la façon dont on peut préparer et accompagner la *construction*, par le lecteur apprenant de FLE/S, du *sens* textuel.

Dans la langue maternelle, si on modélise le processus, il s'agit de processus de traitement qui vont de l'exploitations de l'information sensorielle jusqu'à l'identification d'un « mot » dans le lexique mental, ou des processus de plus haut niveau qui interviennent lorsque le lecteur récupère la signification des mots et procède en temps réel à la compréhension de phrases et de textes (Bloch Le Ny Reuchlin, 1997). En cela, la présence de processus de « plus haut niveau » renvoie notamment aux « structures de connaissances préalables » présentes chez le sujet, constitutives du processus d'apprentissage selon l'approche constructiviste, et destinées à être confrontées à de nouvelles connaissances (Piaget, 1974 ; Bourgeois Nizet, 1997).

Les problèmes récurrents dans la plupart des modèles existant sont d'expliquer l'influence du contexte sur le traitement et en déterminer les limites sur la mobilisation de ces stratégies (Bloch Le Ny Reuchlin, 1997).

Galatanu (2009 : 11-16) souligne, pour sa part, le rôle de la *compétence* communicative au plan linguistique, en interaction avec le *contexte* : « la production du sens, fluide et pertinente devient objet d'étude et de mesure de la compétence communicative, ipso facto linguistique en lien avec l'analyse du contexte (Collentine & Freed, 2004) ». Elle rappelle en particulier :

> (1) l'analyse des liens entre le contexte „ instructionnel "/„ éducationnel " et les mécanismes qui sous-tendent l'acquisition des propriétés formelles de la langue étrangère et, plus précisément, l'influence des facteurs curriculaires sur le processus d'apprentissage de la langue (Housen & Pierrard, 2005) ;
> (2) l'analyse des liens entre le contexte socio-culturel dans lequel l'enseignement des langues étrangères prend place et le contexte instructionnel proposé ;
> (3) l'analyse des liens entre le contexte socio-culturel culturel de l'enseignement et les motivations et représentations qu'ont les apprenants de la langue et de son apprentissage, d'une part, ces motivations et représentations et les mécanismes cognitifs de l'acquisition de la langue, d'autre part (Jordan, 2004 ; Myles, 2004 ; Reagan & Bayley, 2004) ;
> (4) l'analyse des liens entre le contexte instructionnel et les mécanismes de l'acquisition du lexique (Kasper & Kellerman, 1997, Read, 1995) ;
> (5) l'analyse des liens entre le contexte instructionnel et l'acquisition de l'usage „ heureux " et pragmatiquement pertinent des structures signifiantes en langue étrangère/seconde (Coste, 2002 ; Pekarek, 2004) ( Galatanu, 2009 : 12)



BDD-A2294 © 2009 Gerflint
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-15 02:42:14 UTC)

Dans cet exposé, on s'attachera principalement aux liens (4) ci-dessus : contexte instructionnel-acquisition du lexique. La question est donc : comment accompagner/favoriser/guider/mobiliser des stratégies de compréhension de documents écrit, comment aider la construction du sens dans une classe de FLE/S en se servant des théories sémantiques ?

### 1.2. Une première réponse : l'approche globale

L'approche « globale », développée par Moirand, repose précisément sur le contexte de communication de l'écrit. L'auteur précise donc que « par situation d'écrit nous entendons une situation de communication écrite, ce qui implique des scripteurs écrivant à (et pour) des lecteurs ou bien des lecteurs lisant des documents produits par des scripteurs, production et/ou réception ayant lieu par ailleurs dans un lieu et à un moment précis, pour une raison donnée et avec des objectifs spécifiques » (Moirand, 1979 : 9). Partant de cette définition, l'interprétation de documents demande de chercher des réponses aux questions suivantes : « qui écrit ? à propos de quoi ? A qui écrit-il ? où ? quand ? pour quoi (faire) ? pourquoi ? » ; les réponses à ces questions constituent la base d'hypothèses d'interprétation/construction de sens de la part des apprenants, qui, prenant appui sur l'information connue, cherche à combler les lacunes de compréhension, qu'elles soient linguistiques, sociolinguistiques ou ethnoculturelles . On se contentera de rappeler les étapes concrètes n° 2 et 3 de cette approche que décrit l'auteur :

- Repérage des mots-clés et des points forts du texte : grâce à des questions clés, on procède au relevé soit d'éléments formellement proches, - les dérivés par ex., soit d'éléments sémantiquement proches - parasynonymes, hyperonymes, etc.
- Recherche de l'architecture du texte et réflexion sur les fonctions de ces éléments : remarques syntactico-sémantiques issues de transformations paraphrastiques opérées - oralement sur le texte).

Une hypothèse sur la nature des facteurs qui favorisent ce repérage en voit notamment - pas uniquement - deux (Moirand, 1990 : 128 - 132) : d'une part, la *compétence* de communication préalable de l'apprenant, d'autre part, le *lexique* des mots présents dans le texte/document choisi. Pour sa part, la compétence de communication peut, de façon heuristique, être analysée, selon les auteurs, en plusieurs composantes (voir aussi Moirand, 1990 : 17).

Pour continuer à resserrer notre propos, (et même si, une fois de plus, ces découpages sont des artefacts réducteurs de la réalité), la compétence de communication dans sa composante *sémiolinguistique* (Boyer et al., 1990 : 46 - 51), sera arbitrairement considérée comme centrale pour la construction du sens, bien que toutes les composantes interagissent vraisemblablement lors de l'interprétation d'un écrit.

Pour résumer, et pour accomplir le programme annoncé dans le titre, la question de départ : comment aider la construction de sens dans la compréhension de l'écrit, c'est la relation entre la compétence de communication sémiolinguistique détenue par l'apprenant, et le repérage de mots-clefs/dérivés/parasynonymes/hyperonymes ainsi que la formulation de paraphrases au cours de la classe de FLE, qui nous intéressera ici.



BDD-A2294 © 2009 Gerflint
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-15 02:42:14 UTC)

Et tout particulièrement, si le *niveau* de la dite compétence sémiolinguistique à un moment donné de l'apprentissage est un facteur favorisant le repérage de ces indices, il est légitime de penser que le(s) contenu(s) sémantique(s) du champ lexical des mots constituant le texte a/ont son/leur rôle à jouer dans la *saillance* de ces mots pour le lecteur. Or, il semble que l'approche globale ne précise pas ce point. C'est alors qu'une autre réponse pratique, complémentaire, se présente : le développement d'une « lexiculture ».

**1.3. Une deuxième réponse : un lexique de « Charge Culturelle Partagée »**

Pour Galisson (1991), depuis longtemps l'importance du vocabulaire dans l'enseignement/apprentissage des langues est minimisé ; son propos est de réhabiliter le vocabulaire, de restaurer son image de marque, et il s'agit d'intégrer langue et culture dans un même enseignement /apprentissage. Pour l'auteur, la Charge Culturelle Partagée (CCP) est la culture transversale qui appartient au groupe tout entier, extra-institutionnelle, donc difficile à figer ou légitimer, ce qui rend son enseignement difficile, car elle s'opposerait à la culture cultivée ou savante. Galisson précise qu'elle est le produit de la relation entre mots et utilisateurs, autrement dit, une « valeur sémantique de complément, mobilisable par la très grande majorité des locuteurs d'un groupe social, à la seule évocation du mot […]. Cette valeur ajoutée ne se confond pas avec la signification „ première " du mot, et les locuteurs savent les distinguer ». Un des exemples illustre cette CCP, la *Carotte* : plante potagère, de la famille des ombelliferacées, à racine pivotante, racine conique, riche en sucre, mais elle est dite aussi : rendre aimable, permettre de voir la nuit, et rendre la cuisse ferme/rose.

Il faut donc, selon lui, passer d'une « lexicographie de dépannage » à une « lexicographie d'apprentissage » et, au plan « microstructure » il faudrait situer les mots du dictionnaire monolingue de FLE dans les différents « milieux » fréquentés par les apprenants, notamment dans la *société des autres mots* (synonymes/antonymes/hyperonymes). Cependant, Galisson n'envisage pas la façon de décrire les différentes « sociétés » *potentielles* de mots dans lesquelles chaque mot peut se retrouver.

Or il se trouve que différentes théories sémantiques, dès 1970 avec Putnam (1975, 1990), considèrent que la structure de la signification lexicale est constituée de plusieurs parties, où l'on peut voir notamment qu'elles prévoient la présence de cette CCP, qu'on appellera plutôt en sémantique des « stéréotypes ». Ainsi, les théories qui vont être évoquées maintenant constituent des outils disponibles pour les enseignants dans la préparation de leur guidage dans la construction de sens. Et ces théories sont, de fait, mal ou peu connues, et peu utilisées.

**2. Une piste supplémentaire de réponse : des théories sémantiques « sous-exploitées » par les enseignants**

**2.1. Une signification « à étages »** (ceci *est* une réduction théorique…)

Ces étages, ou « strates » sont une façon de rendre compte du fait suivant :



BDD-A2294 © 2009 Gerflint
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-15 02:42:14 UTC)

- *une partie* de la signification lexicale resterait intersubjectivement *stable* au cours du temps (Kleiber, 1999 ; Galatanu, 1999), et pourrait constituer partiellement un « ancrage référentiel » : pour savoir que dans la signification de « carotte », il y a sa *capacité à rendre aimable*, il faut déjà savoir qu'il s'agit du *légume…, etc*. Cette partie constituerait un « noyau » de signification, (Galatanu, 2007). Un autre point de vue considère que la signification des entités lexicales constituerait une « forme schématique », incomplète, et contrairement au « noyau », « instable » (Victorri dans Kleiber, 1999 : 66-72)
- une partie de la signification lexicale serait liée à des représentations culturelles (CCP ou stéréotypes : « rend aimable », « rend la cuisse ferme »), plus ou moins stabilisées/évolutive dans le temps pour une (micro) société donnée. On trouvera ces théories développées, à partir de Putnam, chez Anscombre (1995, 2001), Ducrot (1995), Galatanu (1999) .
- enfin, on pourrait considérer que noyau et stéréotypes d'un mot donné constituent un substrat pour des énoncés liés à ce mot, potentiels et disponibles cognitivement: « les carottes, ça n'a pas de goût mais ça rend aimable ». On trouvera ces théories chez Galatanu (2007) avec les « possibles argumentatifs ». Dans le cas des « formes schématiques » de Victorri, elles seraient susceptibles de présenter différentes « facettes » en fonction des interactions avec un co-texte donné, et seraient évoquées par chaque mot, parce que chaque mot convoque des éléments de scène verble (Victori ; Cruse in Kleiber, 1999).

Quelle que soit la représentation lexicale qu'on adopte, il est possible de considérer que ces différents aspects sémantiques sont tous ensembles présents dans les textes, et que la rencontre des mots en co-texte contribue à rendre saillants certains aspects pour le lecteur, en sélectionnant ceux qui sont les plus pertinents pour l'interprétation globale (voir aussi Rastier, 1999). Dès lors, du point de vue de la compétence sémiolinguistique de l'apprenant et du guidage possible, ces théories sémantiques nous suggèrent pour la compréhension écrite, d'une part :

- la nécessité de l'ancrage dans le lexique, au moyen d'un dictionnaire monolingue, pour apporter le « noyau » de signification, mais aussi,
- l'utilité de la sensibilisation aux stéréotypes lexicaux, issus de la lexicalisation des stéréotypes culturels, ou de la sensibilisation aux « facettes » co-textuelles potentiellement disponibles, et indiquées a minima dans les citations des définitions lexicales, et enfin
- l'importance des énoncés potentiels liés à chaque lexème ; tous ne sont pas activés dans un texte donné, mais leur connaissance est à la fois constitutive de la culture lexicale en évolution de l'apprenant, mais aussi des matériaux à partir desquels il pourra élaborer des hypothèses de construction de sens.

### 2.2. « Réduction » théorique, oui mais comment ?

On peut définir cette opération de réduction, plus pudiquement exprimée, de transposition didactique, ainsi que le propose Galatanu (1996) : c'est l'objet de la phase de programmation prépédagogique (programmation didactique ou préparation, élaboration des contenus d'enseignement et programmation méthodologique ou préparation des tâches/activités, élaboration des méthodes,



BDD-A2294 © 2009 Gerflint
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-15 02:42:14 UTC)

stratégies et procédés d'enseignement, modes de réalisation de l'acte d'enseigner. Lorsque les enseignants de FLE sont en phase de programmation prépédagogique, ils vont effectuer une opération de reformulation, et, finalement, c'est dans la salle de cours qu'ils vont accomplir des « opérations énonciatives non prévisibles ni programmables », qu'ils vont développer leurs pratiques discursives d'enseignant. Quant aux savoirs « enseignés, intériorisés, appropriés » par les apprenants, ils ne seront qu'« inférés par restitution d'énoncés ou mobilisation dans des situations de résolution de problème » (Galatanu ibid.).

Rien n'est dit sur les différents et successifs processus de sélection, et surtout sur les critères ; et si l'on demandait aux enseignants leur critères de sélection dans la présentation des textes c'est essentiellement la connaissance du public et du moment dans le curriculum qui serait principalement invoquée. Ceci est bien légitime, mais omet la ou les théories qui sous-tendent consciemment ou inconsciemment la présentation des textes par les enseignants. Ainsi, d'un côté, les enseignants disposent des théories de la langue qui peuvent éclairer les situations de communication didactique « authentiques » ou didactiques : ces théories parcourent tant les disciplines linguistiques que philosophiques: théorie des actes de langages, de l'énonciation, théories de la référence, grammaire générative, etc. D'un autre côté, tout cours de FLE *est* lui-même, une situation de communication singulière et jamais reproductible : une communication didactique (Galatanu ibid.), et à ce titre on pourrait penser que la singularité des situations de communication didactique serait un obstacle à la «modélisation » des situations d'interlocution authentique, mobilisant des théories sémantiques.

Pourtant, dans la classe de langue, comprise comme une « compression » du temps, de l'espace et du contenu (Cuq et Gruca, 2002), il s'agit néanmoins de choisir des contenus, des supports et des activités pour ainsi dire « typifiés », c'est-à-dire susceptibles d'être illustratifs de situations réelles nombreuses, bref, généralisables. Cependant, il semble qu'entre la situation de communication à étudier en cours de FLE et la construction du sens d'un texte, un chaînon didactique soit encore à préciser, celui de la mobilisation par l'enseignant des théories de la langue, plus exactement, de leur *réduction* théorique dans un but didactique. Encore, faut-il disposer d'une information ou d'une formation à ces théories qui soit *explicite*. Peut-être reste-t-il encore à former les enseignants à l'interprétation d'écrits par *l'explicitation* des modèles sémantiques théoriques. Peut être faut-il pratiquer une *sémantique explicite* - comme il existe une grammaire explicite - à destination des enseignants au cours de leur formation.

Il semble important de faire deux opérations en même temps :

- proposer les théories aux enseignants en formation ET
- travailler avec eux sur les diverses situations/activités didactiques, susceptibles d'utiliser l'application de ces théories.

C'est ainsi qu'on conclura cet article par deux exemples de réalisations didactiques par des étudiants de première année de Master FLE/S, suite à une présentation des théories sémantiques.



BDD-A2294 © 2009 Gerflint
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-15 02:42:14 UTC)

### 2.2.1. Didactique de la littérature

La proposition de considérer la didactique de la littérature en FLE/S comme un lieu privilégié de didactisation du lexique a été développée en justifiant l'intérêt d'utiliser les textes littéraires dans l'acquisition du lexique, parce que linguistique et analyse des textes sont interdépendantes et qu'après tout l'objet et le moyen des enseignants de FLE/S est la langue, et la culture qu'elle délivre.

La notion de *thématique* d'un texte est ainsi abordée dans les formations de première année de master FLE/S ainsi que son lien avec les champs lexicaux présents. Les propositions didactiques sont ancrées sur l'approche globale selon Moirand (1990 : 122-165) et précisent la méthodologie en appuyant l'analyse thématique sur une analyse lexicale. Le programme « lexiculturel » de Galisson et l'approche argumentative présentée supra sont les outils de préparation didactique et méthodologique expérimentés par les étudiants.

Leur implication dans la mise en œuvre de ces outils demanderait en amont une didactisation des théories à la fois plus précise et plus opérationnelle que celle que nous avions proposée. Néanmoins, à titre d'exemple, voici un extrait du dossier d'une étudiante de Master 1 FLE/S (2006-2007, université Jean Monnet, Saint-Etienne). Chloé Radix se proposait de didactiser un passage d'une pièce de théâtre de Nathalie Sarraute, dont voici un très bref extrait :

> H2, piteusement : Je te dis : ce n'est rien qu'on puisse dire… rien dont il soit permis de parler…
> H1 : Allons, vas-y…
> H2 : Eh bien, c'est juste des mots…
> H1 : Des mots ? Entre nous ? Ne me dis pas qu'on a eu des mots… ce n'est pas possible… et je m'en serais souvenu…

Elle effectuait une analyse lexicale, dont voici un exemple, illustrant en partie le travail lexical préparatoire :

« *Dire* » (et champ sémantique : demander, parler, abjurer, répéter) :

| Définition « noyau » du dictionnaire. | CCP : Expressions figées | CCP : Stéréotypes : proverbes | Référence au texte |
|---|---|---|---|
| I. Verbe transitif : Faire entendre aux moyens de la parole, énoncer. …./…… | « Dites 33 ! » « Comme dit l'autre… » « Entre nous soit dit. » « Avoir beau dire et beau faire » Cela va sans dire. » ……./…… | « Qui ne dit mot consent » …../…….. | « Je te dis » : Ligne 4 « Mais si je te le dis » Ligne 14 …../……. |

Enfin, voici un extrait du déroulement de la séance didactique envisagée :

> [...] il s'agit de la première séance orientée vers la production orale, le jeu, et nous sommes en début d'année scolaire. […] après avoir dit que Sarraute essayait de retranscrire la difficulté de chacun à trouver les bons mots pour exprimer sa pensée, on leur demandera ce qui leur pose le plus problème lorsqu'il faut parler en français (LE). Probablement, une des réponses sera : trouver les bons mots pour se faire comprendre.



BDD-A2294 © 2009 Gerflint
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-15 02:42:14 UTC)

Dans le cas de l'analyse de Chloé Radix, le texte de Nathalie Sarraute présente, ne serait-ce que par la récurrence des mots « mots » et « dire », et de tout le champ lexical qui y est attaché, une récurrence sémantique, autrement dit une isotopie, qu'elle formule par /dire/. Cette isotopie est finalement le support thématique auquel s'adosse le propos ou possible argumentatif lié au lexème « mot » : incapacité de dire. Cette interprétation sert de prétexte à l'activité didactique qui renvoie au vécu d'apprentissage des étudiants de FLE/S.

### 2.2.2. Anaphore, cohésion et compréhension écrite

La notion d'anaphore, introduite tout d'abord comme fait discursif articulant sémantique et syntaxe dans l'explication linguistique (Pescheux, 2008), reste encore à développer dans l'optique de la recherche de la cohésion textuelle liée d'une part à l'approche globale de la lecture, d'autre part, à l'approche lexicale des textes. Ici est visée la compréhension des textes, s'appuyant, pour la construction de leur sens, sur deux facteurs très largement invoqués : cohérence et cohésion textuelle. La sensibilisation aux procédures anaphoriques mettant en jeu l'analyse lexicale des mots clefs d'un texte littéraire permet de relever des *isotopies* dont dépend la cohésion du texte étudié. Elle permettrait donc de répondre à la question « naïve » d'Adam (1992 : 22-24) : comment expliquer le fait que, quand on lit et que l'on comprend un énoncé, on éprouve (ou non) un sentiment d'unité ; ce sentiment d'unité est à la base de la compréhension du texte dans sa globalité, ce qui répond aux attendus de l'approche globale en didactique du FLE/S et peut constituer le point de départ des activités de classe : « De quoi parle le texte ? » L'initiation et la formation des enseignants de FLE/S en vue du repérage des différents « degrés » d'anaphores pourraient structurer la construction de leur programmation didactique autour des textes littéraires, entre autres.

Par exemple une analyse de transcription réalisée par Chloé Bonne en Master 1 en 2008 est en cours. « Du lexique à la compréhension par le stéréotype culturel » veut s'appuyer sur le recueil d'anaphores en classe de langue. La problématique déterminée par l'étudiante est la suivante : « Dans quelle mesure l'existence de liens stéréotypiques organisant des réseaux lexicaux est-elle un facteur de construction du sens structurel, d'accession à une „aire culturelle" et finalement le gage d'une meilleure compréhension de la langue-culture étudiée ? ». Ses hypothèses portent sur le fait que « les phénomènes *d'anaphores associatives* [je souligne], de cooccurrences /inférences… sont des manifestations tangibles du lien stéréotypique qui structure le lexique d'une langue-culture ».

Son protocole d'observation concerne une école française de Saint Pétersbourg, établissement du primaire accueillant des enfants, de la petite section jusqu'au C.M.2. Le milieu observé est linguistiquement mixte : francophone, bilingue, à dominante russophone, dans la classe de niveau GS/CP : « Nous concentrons notre observation sur les apprenants non-francophones. L'enseignement dispensé est un enseignement/apprentissage de type français langue étrangère en milieu exogène. » Quant aux modalités générales d'observation, elles donnent lieu à un enregistrement des séances observées « afin de permettre une distanciation



BDD-A2294 © 2009 Gerflint
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-15 02:42:14 UTC)

par rapport à l'observation, de même qu'une prise d'information optimale ». Le recueil d'informations est simultané par rapport à la séance observée et aux entretiens directs (à chaud) pouvant être menés avec les apprenants d'une part, et d'autre part différés dans un travail de contextualisation, d'analyse et d'organisation des données :

> Nous procéderons également à un travail de relevé et d'analyse de co-occurents dans un énoncé et tenterons de mettre à jour les liens stéréotypiques qui organisent ces groupements et donnent lieu à l'émission d'inférences, d'hypothèses vues comme des étapes d'accès à la compréhension, au sens ; nous privilégierons l'observation d'activités de langage basée sur la recherche d'indices, la sélection d'informations dans un énoncé (ex. : lecture d'albums, activités sur la littérature, énoncés de problème en mathématiques, devinettes … ).

Dans la mesure du possible, ces activités seront suivies d'un exercice de conceptualisation (formulation des stratégies de sélection et de regroupements permettant de construire le sens) soit à titre collectif (à l'oral en groupe classe avec confrontation des différentes interprétations et des différentes hypothèses de sens émises) sous la direction de l'enseignant, soit à titre individuel sous la forme de micro-entretiens menés avec l'apprenant sous la responsabilité de l'étudiante « afin d'objectiver les stratégies mises en place dans la construction du sens et donc la mobilisation éventuelle de liens stéréotypiques dans l'organisation des informations ». Les résultats du recueil qui vient d'être effectué sont en cours de dépouillement.

## Bibliographie

D. Flament-Boistrancourt, « Théories, données et pratiques en Français Langue Etrangere de 1950 à aujourd'hui : bilan et perspectives ». Dans Flament-Boistrancourt (éd.), *Colloque international « Théories, données et pratiques en FLE »*, Lille, Presses universitaires de Lille, coll. Travaux et Recherches, 1992, p.19-38.

É. Bourgeois, J. Nizet, *Apprentissage et formation des adultes*, Paris, PUF, 1997.

F. de Saussure, *Cours de Linguistique générale*, Paris, Payot, 1995.

F. Rastier, « De la signification au sens ; pour une sémiotique sans ontologie ». Dans *Eloquio del senso*, a cura di Pierluigi Basso e Lucia Corrain, Milan Costa & Nolan, 1999, p. 213-240. [*Texto !* juin-sept. 2003 (en ligne), <www.revue-texto.net/inédits/Rastier>] (consulté le 30/08/09).

G. Kleiber, *Problèmes de sémantique, la polysémie en question*, Villeneuve-d'Asq, Presses Universitaires du Septentrion, 1999.

H. Boyer, M. Butzbach, M. Pendanx, *Nouvelle introduction à la didactique du FLE*, Paris, Clé International, 1990, p. 240.

H. Bloch, J.-F. Le Ny, M. Reuchlin *et alii*, *Dictionnaire fondamental de la psychologie*, Paris, Larousse, 1997.

H. Putnam, « The meaning of „meaning" » dans *Philosophical papers*, vol. 2, Cambridge, Cambridge University Press, 1975, p. 215-271.



BDD-A2294 © 2009 Gerflint
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-15 02:42:14 UTC)

H. Putnam, *Représentation et réalité*, Paris, Éditions Gallimard, 1990.

J. Piaget, *Réussir et comprendre*, Paris, PUF, 1974.

J.-Cl. Anscombre, « La nature des topoï », dans Anscombre, *La théorie des topoï*, Paris, Editions Kimé, 1995, p. 49-84.

J.-Cl. Anscombre, « Le rôle du lexique dans la théorie des stéréotypes » dans *Langages*, no. 142, 2001, p. 57-76.

J.-M. Adam, *Les textes : types et prototypes*, Paris, Nathan Université, 1992.

J.-P. Cuq, I. Gruca, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presses Universitaires de Grenoble, 2002.

M. Pescheux, « Le feuilleton de l'anaphorisation », no. 2/3 et 3/3 dans Rastier F., *TEXTO ! Textes et cultures, revue électronique publiée par l'Institut Ferdinand de Saussure*, <www.revue-texto.net> (mise en ligne septembre 2008, consulté 30/08/09, 2008)

M. Pescheux, « De la „lexiculture" au potentiel argumentatif en didactique de la littérature en FLE » dans *Construction du sens et acquisition de la signification linguistique dans l'interaction*, Bruxelles, Peter Lang, 2009, p. 327-347.

Marion Pescheux, « Sémantique du stéréotype et enseignement du FLE/S : didactique du lexique, lexiculture, et appropriation des théories sémantiques par l'enseignant ». Dans Léglise I., Canut E., Desmet I., Garric N. (éds.), *Applications et implications en sciences du langage*, Paris, L'Harmattan, 2007, p. 93-106.

O. Galatanu, « Le phénomène sémantico-discursif de déconstruction-reconstruction des topoï dans une sémantique argumentative intégrée » dans *Langue Française*, no. 123, septembre 1999, p. 41-52.

O. Galatanu, « Pour une approche sémantico - discursive du stéréotypage à l'interface de la sémantique théorique et de l'analyse du discours ». Dans Boyer, *Stéréotypage, stéréotypes : fonctionnements ordinaires et mises en scène*, vol. 4, L'Harmattan, Paris, 2007, p. 89-101.

O. Galatanu, « Savoirs théoriques et savoirs d'action dans la communication didactique. Point de vue pragmalinguistique ». Dans Barbier (éd.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, PUF, 1996, p. 101-117.

O. Galatanu, « Sens discursif, signification linguistique et acquisition des compétences langagières » dans *Construction du sens et acquisition de la signification linguistique dans l'interaction*, Bruxelles, Peter Lang, 2009, p. 11-16.

O. Ducrot, « Topoï et formes topiques ». Dans Anscombre (éd.), *La théorie des topoï*, Paris, Éditions Kimé, 1995.

O. Ducrot, *Le dire et le dit*, Paris, Éditions de Minuit, 1984.

R. Galisson, *De la langue à la culture par les mots*, Paris, Clé International, 1991.

S. Moirand, *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette FLE, 1990.

S. Moirand, *Situations d'écrit*, Paris, Clé International, 1979.



BDD-A2294 © 2009 Gerflint
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-15 02:42:14 UTC)