Construction du sens lors de la lecture en langue étrangère et lexicographie pédagogique : quels points de convergences peut-on envisager ?

Sandra Dias Loguercio
Doctorante
Université de la Sorbonne Nouvelle – Paris 3

Synergies *Roumanie* n° 5 - 2010 pp. 121-144

Résumé : *Cette étude se fonde sur l'enseignement du « français instrumental » au Brésil, celui-ci ayant pour objectif de développer la compréhension écrite en français chez un public universitaire débutant en FLE. Après avoir fait le point sur cette approche didactique et sur les enjeux de l'apprentissage de la lecture en langue étrangère, nous présentons le cadre des travaux en lexicographie pédagogique où nous situons notre contribution. Nous décrivons une recherche empirique visant à repérer le rôle du dictionnaire bilingue, le plus employé par ces apprenants, lors de la lecture et l'effet de son usage sur la construction du sens. Cette recherche nous donne des pistes importantes pour l'intégration de l'étude lexicale dans ce genre d'enseignement où la lexicographie pédagogique a une place à prendre.*

Mots-clés : *français instrumental - compréhension écrite en langue étrangère - étude lexicale - lexicographie pédagogique.*

Abstract: *This study is based on the teaching of French for Specific Purposes in Brazil, which aims to develop the written comprehension of French by university students who are beginners in this language. After discussing this didactic approach and the issues related to the learning process when reading in a foreign language, a picture of the works developed in pedagogical lexicography, in which we place this study, is introduced. Based on the considerations presented, an empirical research is described, aiming at identifying the role of a bilingual dictionary—the most commonly used by those students—when reading and the effects of its use in the construction of meaning. This research yields important clues about the integration of a lexical study with this teaching model, which may leave room for pedagogical lexicography.*

Keywords : *French for Specific Purposes - written comprehension in a foreign language - lexical study - pedagogical lexicography.*

1. Introduction

Nous abordons la problématique de la construction du sens lors de la lecture en langue étrangère dans le cadre d'un projet en lexicographie pédagogique visant les apprenants de langue française brésiliens. Notre étude part des expériences

BDD-A2313 © 2010 Gerflint
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 19:45:09 UTC)

dans l'enseignement de *français instrumental* (dorénavant FI) qui cherche à développer la compréhension écrite chez des étudiants le plus souvent débutants en FLE. Ces cours, très diffusés en Amérique latine depuis les années 1970, mettent en place une méthodologie d'enseignement de langues étrangères qui n'est pas assez connue en Europe, d'où l'intérêt de tracer, même en quelques lignes, leur contexte et leurs principales caractéristiques.

Suite à des changements d'ordre économique et politique depuis les années 1960, l'éducation brésilienne se voit obligée de restreindre l'offre des cours de langues étrangères dans les collèges et lycées, limitée désormais à l'enseignement de l'anglais. Depuis les cours de FI apparaissent donc comme un choix viable aux universitaires désireux d'accéder à des textes en langue française. Fondé sur une méthodologie non conventionnelle, le FI se propose de développer chez eux une compétence en compréhension écrite du français pour qu'ils puissent avoir accès à des écrits de grande diffusion de la presse, ainsi qu'aux textes scientifiques produits dans leur domaine d'étude. Ces cours ont le mérite de proposer une vraie introduction au FLE en créant souvent chez les élèves l'envie d'approfondir leurs connaissances. Cet enseignement illustre certaines caractéristiques du *français sur objectifs spécifiques* (FOS) : le fait d'être centré sur un objectif bien précis, destiné aux besoins d'un public circonscrit (universitaire), avec une approche élémentaire de la langue, étant donné que la plupart des étudiants sont de vrais débutants en français. Comme nous le signale Pietraróia (1997 : 73), cette situation bien connue au Brésil et en Amérique latine a entraîné « une inversion de la situation initiale qui va du déficit linguistique à un apprentissage assez enrichissant autant de la langue que de la lecture en FLE » et naturellement « des changements essentiels dans la méthodologie [du FLE] »[1].

Les principes pédagogiques du FI sont fondés, d'une part, sur quelques traits particuliers au groupe d'élèves, tels que ses préférences, ses motivations et intérêts, et d'autre part, sur les connaissances préalables et le savoir-faire pour comprendre un texte, c'est-à-dire les composants d'une compétence de communication. A part ces éléments particuliers à chaque groupe, l'enseignant examine la compétence stratégique pour aborder un texte qui relève certes des habitudes de lecture que chacun porte en soi, mais qui sont tributaires aussi de la plus ou moins grande capacité d'adapter ses stratégies à un projet de lecture, aux caractéristiques typologiques du texte et aux difficultés posées par la langue étrangère. En effet, ces compétences de lecture ne sont pas transférables automatiquement d'une langue à l'autre, d'où le besoin d'une méthodologie d'enseignement stricte.

L'approche du texte pratiquée en classe de FI est globale, l'appréhension de l'image du texte ainsi que la relative transparence lexicale, due à la ressemblance morphosémantique entre le portugais et le français, jouant un rôle essentiel pour le déclenchement des premières anticipations et hypothèses sur son contenu. On procède de la sorte surtout au début afin d'éviter l'appréhension linéaire du texte et la propension de presque tous les débutants à vouloir reconnaître chaque mot. Ainsi cette approche est faite d'un va-et-vient entre leurs hypothèses et les données saisies du texte, dans une progression toujours ménagée par l'enseignant qui, seulement dans un second temps, systématise les éléments d'ordre linguistique

BDD-A2313 © 2010 Gerflint
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 19:45:09 UTC)

et discursif. Des informations grammaticales, toujours liées à la langue écrite, sont données sur mesure et retravaillées séparément pour que les étudiants deviennent de plus en plus autonomes en lecture. L'oralisation des textes, faite par l'enseignant, et quelques remarques au niveau de la prononciation n'ont pour but que la sensibilisation à l'égard de la langue enseignée, qui reste beaucoup plus étrangère quand on n'a pas une idée de son image acoustique.

De tous les aspects liés à cet enseignement, il en reste toujours un plus difficile à travailler, puisque moins susceptible d'être systématisé de par sa nature : le lexique. En outre, la didactique des langues étrangères elle-même semble avoir oublié l'étude des mots, comme nous le font remarquer Galisson (1991 entre autres) et Pietraróia (1997), et avec elle certains outils théoriques et pratiques de disciplines qui s'y consacrent, comme la lexicologie et la lexicographie. Abandonnés à leurs propres initiatives et recherches lexicales, les apprenants devinent donc les mots qu'ils ne peuvent pas déduire du contexte et/ou ont recours à un dictionnaire bilingue – malgré sa « contre-indication » – en n'en tirant pas forcément profit. Cela tient, à notre avis, à deux raisons : d'une part, le manque d'intégration de l'étude lexicale et des outils lexicographiques à cet enseignement, et d'autre part, l'inadaptation des dictionnaires à un public débutant. C'est pourquoi nous nous proposons de réfléchir sur le rôle du dictionnaire bilingue *lors de* la lecture et *pour* l'apprentissage du lexique. Cela implique aussi d'envisager le problème au sein d'une pratique enseignante, la médiation entre les apprenants et les savoirs et les outils pour les développer. Dans ce contexte, la réflexion que nous menons ici convoque particulièrement deux disciplines et leurs mises en rapport, à savoir la didactique des langues (spécialement les principes qui soutiennent l'enseignement de la compréhension écrite) et la lexicographie dite pédagogique, au sein desquelles nous voyons s'articuler des fondements pour la construction du sens.

2. L'enseignement-apprentissage de la lecture en langue étrangère

2.1. Les apports de la didactique du FLE

Motivé certainement par les recherches anglophones en psycholinguistique réalisées à l'aide du tachistoscope[2] qui révélait, entre autres, que la perception du lecteur était liée à ses connaissances préalables, Coste (1974) entame la réflexion sur la lecture du sens en didactique du FLE. Il distingue d'abord deux types de lectures et deux types au moins d'apprentissage : la lecture indirecte, celle qui passe par l'oralisation, qui s'appuie sur l'oral pour arriver au sens, généralement celle pratiquée lors de l'alphabétisation, et la lecture directe, celle qui attribue directement un sens à l'énoncé écrit, pratiquée, entre autres, en FI. Celle-ci diffère de l'autre du fait qu'elle vise à donner du sens au texte et se réalise :

- de façon active (c'est l'acte d'un sujet),
- de façon plus globale que linéaire, plus discontinue que continue,
- en mettant en œuvre chez le sujet des connaissances et un savoir-faire, ainsi qu'une intention et une orientation de lecture,
- en appréhendant le texte au moyen de caractéristiques linguistiques et de variables extralinguistiques.

BDD-A2313 © 2010 Gerflint
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 19:45:09 UTC)

Il y a donc une série d'éléments qui concourent pour la construction du sens en lecture concernant d'abord le sujet lui-même, ses connaissances, son savoir-faire, son but et une demande et/ou envie de lecture (en classe, au travail, pour le plaisir, etc.), c'est-à-dire la situation de lecture (les variables extralinguistiques), et puis les caractéristiques textuelles (linguistiques).

Suite à ces réflexions, on voit surgir à la fin des années 1970 des travaux qui vont bouleverser définitivement la façon de comprendre et conséquemment de travailler la lecture en classe de langue étrangère. Les textes de Vigner (1979) et de Moirand (1979) ont le mérite de faire le point sur le traitement de l'écrit en didactique et de préciser les fondements de la lecture ainsi que de son enseignement dans une approche communicative, largement nourrie, à son tour, par l'épanouissement d'une linguistique de l'énonciation. Il s'agit désormais de développer ou de faire découvrir une compétence de communication en langue étrangère qui dépasse la seule compétence linguistique, où le sujet ne se distingue plus de ses activités langagières.

Si l'on nomme d'habitude « approche globale » la façon dont on travaille la compétence de lecture en classe de FLE, c'est moins pour soutenir un seul mode de lecture que pour se détacher d'une tradition didactique qui ne permettait pas de lire autrement que sur le mode linéaire. On cherche dans le cadre communicatif à faire découvrir un éventail de possibilités pour entrer dans les textes et pour entamer la construction du sens, toujours en conformité avec les situations et les objectifs de lecture. Il faut prendre en compte, par exemple, le fait que les « situations de lecture » en langue étrangère ne sont souvent pas semblables à celles que l'on connaît en langue maternelle (voir Moirand et Cicurel, 1990).

La situation de lecture créée en classe par l'approche globale facilite aussi le transfert de certaines stratégies de lecture. Par le moyen de consignes de repérage des indices (iconiques, spatiaux et temporels, thématiques, énonciatifs, bref concernant des petits segments discursifs) sur le texte et leur mise en rapport avec les fonctions principales du texte (descriptif, argumentatif, narratif, etc.), l'enseignant donne des objectifs précis et immédiats aux apprenants lors de cet apprentissage. Cette manière de procéder leur permet de se rendre compte de mouvements d'identification et d'anticipation mis en jeu lors de la lecture et d'acquérir une compétence de lecture nouvelle. L'explicitation orale de leurs hypothèses et par la suite la discussion en classe aide à accélérer l'automatisation de ces procédés et donne aux apprenants de plus en plus confiance pour se lancer dans les textes.

2.2. Les apports de la recherche cognitive

Selon les études cognitives du langage (Gaonac'h, 1990 ; Coirier, Gaonac'h et Passerault, 1996), une lecture efficace tient surtout à l'interaction ou à la gestion entre deux niveaux différents : un *haut niveau* (processus de traitement de l'information contextuelle, thématique, du contenu de référence, de caractéristiques relatives au genre textuel…), c'est-à-dire des indices fondés sur des connaissances préalables à une lecture, et un *bas niveau* (processus de traitements textuels et linguistiques, tels que la reconnaissance des mots et la

BDD-A2313 © 2010 Gerflint
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 19:45:09 UTC)

compréhension de la syntaxe). Le processus de bas niveau, lié surtout à une activité de décodage et de signification, est automatisé en langue maternelle pour les lecteurs expérimentés. Cela libère de l'attention pour la tâche interprétative de lecture, la construction du sens, bref pour le processus dit de haut niveau. C'est justement cet équilibre qu'on ne trouve pas en lecture en langue étrangère.

On a démontré, par exemple, que certaines compétences supposées jouer un rôle essentiel lors de la lecture ont un rôle moins important en langue étrangère. Il en va ainsi, par exemple, de l'identification des indices relatifs au contexte, comme nous le montre la recherche de Carrell (1983 cité par Coirier, Gaonac'h et Passerault, 1996). En essayant de tester l'importance des indications sur le contenu du texte, sur la « transparence » des items lexicaux (comme facilitateurs d'accès au contenu textuel) et sur la familiarité du lecteur avec la thématique, c'est-à-dire des informations relatives au contexte et/ou appréhendées avant la lecture à proprement parler, Carrell révèle des résultats surprenants. En fait, contrairement à certains présupposés didactiques, ces indices n'ont pas d'effets immédiats pour la lecture en langue étrangère, au moins pas pour les lecteurs intermédiaires et débutants. La raison en est justement que les automatismes dus aux connaissances linguistiques sont défaillants. Paradoxalement, les indices de haut niveau ne peuvent être mis vraiment en œuvre par le lecteur que s'ils sont supportés par une maîtrise linguistique, assurant un fonctionnement des processus de bas niveau.

L'enseignement-apprentissage concernant la lecture en langue étrangère, selon l'approche cognitive, devrait donc viser à la fois :

- l'entraînement à l'utilisation de données contextuelles et de connaissances préalables, transférable mais non pas évidente, comme celui pratiqué par l'approche globale,
- et l'automatisation, au-delà d'un savoir déclaratif, de la mise en œuvre d'éléments du processus de bas niveau.

L'automatisation envisagée, qui passe par l'intégration d'éléments linguistiques, dépend essentiellement des expériences du sujet à l'égard de l'objet traité. Elles l'aideront d'autant plus qu'elles sont riches et ont du sens pour lui, le contenu significatif étant le déclencheur de tout apprentissage.

2.3. Les expériences en intercompréhension de langues apparentées

Plus récemment, on a fait des expériences didactiques en Europe fondées sur l'intercompréhension de langues apparentées, dont les projets développés en France *Itinéraire Roman* (Union latine, 1992), *EuRom4* (Blanche-Benveniste et al., 1997), *Galatea* (Dabène et Degache, 1996). Outre leur motivation politique, en remettant en cause la notion de « lingua franca » jouée de nos jours par l'anglais (voir Grin, 2008), ces travaux se fondent sur la fécondité de stratégies de communication anciennes mises en place par les voyageurs – « d'une époque où ni les langues ni les dialectes ne coïncidaient avec des frontières » (Blanche-Benveniste, 2008 : 35) – qui peuvent bien être mises à profit par les apprenants d'aujourd'hui.

BDD-A2313 © 2010 Gerflint
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 19:45:09 UTC)

Ces propositions plus bouleversantes qu'on pourrait les croire à première vue demandent, en effet, tout un changement de perspective sur l'enseignement-apprentissage des langues étrangères. Elles sont fondées sur une plus grande flexibilité en termes de compétences linguistiques (l'acceptation de mélanges, par exemple), qui se traduit par un enseignement partiel des langues, c'est-à-dire ne visant pas toutes les compétences communicatives. Ces approches proposent à l'apprenant, en plus, une méthode comparatiste des langues, en misant sur l'exploration des similitudes morphosémantiques entre elles.

La notion d'intercompréhension, empruntée à des linguistes et anthropologues travaillant sur le terrain, est fondée sur le degré de ressemblances et différences de parlers (dialectes ou langues) mutuellement intelligibles, comme nous le constatons souvent entre les langues ayant une même origine. Dans ce cadre, plusieurs expériences d'un enseignement simultané des langues ont été menées, comme, par exemple, en combinant le portugais, l'espagnol, l'italien et le français (Blanche-Benveniste, 1997, 2002) ou le français, l'espagnol et le catalan (Carrasco et Masperi, 2004), ainsi que d'autres expériences qui ont été réalisées sur les langues scandinaves et germaniques.

Ces projets se proposent le plus souvent de travailler la compréhension écrite[3] simultanément dans plus d'une langue à partir de comparaisons entre celles-ci, y compris évidemment la langue maternelle de chaque groupe. Leurs principes et leur méthode se distinguent radicalement de ceux de l'approche globale, puisqu'ils sont initialement plus centrés sur la forme que sur le sens. Les apprenants-lecteurs, après avoir écouté un enregistrement d'un texte, sont stimulés à le lire linéairement, « en déchiffrant » des morceaux de phrases, c'est-à-dire en les élaguant pour n'accéder qu'à l'essentiel (sujet, verbe, complément), et en essayant de déduire les mots opaques. Des éléments de grammaire ne sont pas privilégiés dans cette approche, mais sont fournis au fur et à mesure des demandes et en évitant toute terminologie. Les remarques comparatives portant notamment sur la morphologie des langues sont faites au long de chaque cours. Cela a d'abord le mérite de débloquer les apprenants face à des langues inconnues en facilitant les formulations d'hypothèses sur les mots, et ensuite les aide à créer de réseaux lexicaux entre les idiomes étudiés en enrichissant leur vocabulaire.

Malgré les différences entre les approches globale et d'intercompréhension, à commencer par le public et son but, les résultats semblent finalement se rapprocher. On y apprend à lire avec souplesse, en dialoguant avec le texte, en comptant sur l'intuition et l'observation des données extraites du discours, et on développe notamment une attitude investigatrice vis-à-vis des écrits, ce qui a un effet très positif pour la réflexion sur sa propre langue et la lecture de façon générale. Par rapport à ces méthodologies, le FI pratiqué en Amérique latine semble être à mi-chemin de l'une et de l'autre : d'une part, en adaptant l'approche globale à son public, et d'autre part, en anticipant certains procédés pratiqués plus récemment en Europe visant à promouvoir l'intercompréhension. Dans tous les cas, certains éléments ont un rôle essentiel bien qu'ils ne soient pas soulignés de la même façon par chaque méthodologie. Il en va ainsi des informations extratextuelles, car même si l'on ne fait attention qu'à la forme

BDD-A2313 © 2010 Gerflint
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 19:45:09 UTC)

des écrits, elles intègrent l'acte de lecture dans la mesure où elles forment les réalités subjectives des individus. Et il en va ainsi du lexique, moyen d'entrée dans les textes, et à partir duquel se fait un premier lien entre compréhension écrite et lexicographie.

3. Le cadre de la lexicographie pédagogique

3.1. Définition et enjeux de la lexicographie pédagogique

Il y a une grande difficulté à bien préciser le domaine de la dite « lexicographie pédagogique » (dorénavant LP) qui est liée à la définition même de son objet d'étude, le dictionnaire pédagogique ou d'apprentissage. Dire d'un dictionnaire qu'il est pédagogique peut paraître redondant. N'est-t-il pas, à côté de la grammaire et d'autres ouvrages de référence, un des outils privilégiés pour ceux qui étudient des langues ? N'est-il pas conçu comme un ouvrage didactique par excellence ? Par ailleurs, ne sommes-nous pas toujours en train d'apprendre tout au long de notre vie une nouvelle information, un nouveau mot, de notre propre langue, que dira-t-on des langues étrangères ? Voilà la difficulté.

Il n'en reste pas moins que l'éventail de dictionnaires auxquels nous sommes exposés depuis la moitié du XXe siècle, ainsi que les apports des enseignants de langue révèlent la multitude de modèles, de discours, ainsi que de finalités que peuvent véhiculer ces outils. Il convient donc de les classer. Le terme LP naît d'abord d'un souci de précision terminologique et de l'intérêt scientifique de distinguer les grands dictionnaires généraux de langue maternelle (les « trésors » des langues) des dictionnaires destinés à un public spécifique et/ou à une situation plus précise, à savoir : celle de l'acquisition d'une langue, soit de la langue maternelle soit des langues étrangères ou secondes. Comme le résume bien Wiegand (1998, cité par Welker, 2008 : 17), la LP englobe tous les dictionnaires employés lors des processus d'acquisition de langue, les *learners' dictionaries* évidemment, mais aussi les dictionnaires d'enfants, scolaires, universitaires, d'apprentissage, etc. Certains ouvrages ont une tendance presque naturelle à être classés de la sorte, comme la plupart des bilingues et les scolaires monolingues. Une autre caractéristique qui les rapproche, en effet, est leur finalité générale : ils prétendent créer un pont d'accès aux grands dictionnaires monolingues. Faciliter ce passage implique réfléchir, d'une part, en termes de niveaux d'apprentissage, notamment lorsqu'on envisage des apprenants de langues étrangères, et d'autre part, en termes de familiarisation avec les textes de dictionnaires lorsqu'il s'agit notamment des enfants.

Outre ces distinctions, la catégorie elle-même des dictionnaires pédagogiques en renferme d'autres. Welker (2008), par exemple, établit une typologie théorique de ce genre d'ouvrage, fondée sur des dictionnaires existant et également sur ceux qui sont encore à créer, qui sont donc imaginables. Il prend en considération, entre autres :

- le support matériel du dictionnaire (papier ou électronique),
- le fait d'être monolingue, bilingue, multilingue ou hybride,
- le public visé, son niveau d'apprentissage et de maîtrise de la langue,

BDD-A2313 © 2010 Gerflint
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 19:45:09 UTC)

- l'univers du langage traité (il peut être général ou spécial, c'est-à-dire limité à un domaine donné, à une catégorie de mots, etc.),
- et la fonction de l'ouvrage, qui peut, selon ses propos, fournir des informations essentielles pour un seul type d'activité (la réception ou l'expression, par exemple) ou servir à plus d'une fin (les deux précédentes, et à l'apprentissage du vocabulaire, par exemple).

Cette dernière catégorie est sans doute devenue essentielle dans les études lexicographiques grâce à la fois aux apports des enseignants et des théoriciens de l'enseignement qui ont aidé à faire avancer la réflexion sur ce sujet, et aux formidables possibilités d'organisation, de recueil et de cumul d'informations que nous permet aujourd'hui l'informatique.

Dans cet esprit de classement, une autre distinction se fait parfois dans le cadre des ouvrages consacrés à l'étude des langues étrangères concernant particulièrement la terminologie employée. Il y a des dictionnaires dits *pour des apprenants*, plus précisément les *learners' dictionaries*, et des dictionnaires dits *d'apprentissage*, étant issus en principe de projets différents. D'après Welker (op. cit, p. 23), les premiers sont conçus les plus souvent comme des dictionnaires monolingues dirigés vers un public d'apprenants allophones. Ils prétendent servir à la fois à la réception et à la production en langue étrangère, mais ne promettent pas d'être un outil d'apprentissage. Les seconds viseraient, en plus, à favoriser l'apprentissage du vocabulaire. Pour Bahns (1996, cité par Welker, op. cit.), les ouvrages dits d'apprentissage, ceux élaborés ou envisagés pour l'étude du vocabulaire, sont un type spécifique de *learners' dictionairies*, tous les deux étant destinés aux apprenants de langues. En 1976, Hausmann (cité par Welker, op. cit.) introduisait déjà la distinction entre dictionnaires d'apprentissage *primaires* et *secondaires*. Les primaires seraient thématiques, onomasiologiques et serviraient essentiellement à l'apprentissage du vocabulaire ; les secondaires seraient sémasiologiques avec certaines caractéristiques (comme la présentation de familles de mots dans les articles) pouvant aider à l'apprentissage... distinction qui n'aide pourtant pas non plus à trancher sur ces dénominations. Enfin, selon Binon et Verlinde (2006), deux des créateurs du *Dictionnaire d'apprentissage du français des affaires* (DAFA) et du *Dictionnaire d'apprentissage du français langue étrangère ou seconde* (DAFLES), qui les nomment dans leur article « dictionnaires d'(auto)-apprentissage », ceux-ci visent à satisfaire les besoins d'apprentissage et d'autonomisation des apprenants en tentant de remplir les quatre fonctions suivantes : la réception, la production, l'apprentissage et la fonction lexiculturelle. En dépit de cette dénomination, ils mettent en cause ce classement, puisque, comme ils nous le signalent :

> Tous les dictionnaires, lexiques, glossaires, encyclopédies et autres ouvrages de référence qui accompagnent leur utilisateurs humains au long de la vie sont […], à des degrés différents, des outils d'apprentissage. (Binon, Leroyer & Verlinde, 2010, à paraître).

Or le dictionnaire, cet outil technique, n'a pas vraiment de raison d'être si on ne prend pas en considération la pratique dans laquelle il est employé. Les dictionnaires d'une façon générale ont toujours offert maintes possibilités d'usage et d'exploration du lexique, donc d'apprentissage, mais cet aspect ne peut être perçu qu'au sein d'une pratique enseignante ou d'auto-apprentissage.

BDD-A2313 © 2010 Gerflint
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 19:45:09 UTC)

Les principes théoriques (linguistiques) et didactiques qui soutiennent la confection du dictionnaire peuvent aller de pair avec une conception particulière de l'apprentissage, donc de l'enseignement, mais ce rapport n'est pas toujours évident, et c'est à l'enseignant de langues tout d'abord de le dévoiler.

Les dictionnaires tendent à présenter aujourd'hui des différences de plus en plus accentuées, car de nouveaux projets naissent des besoins spécifiques de groupes d'apprenants considérés dans leur contexte social d'apprentissage, dans le même esprit, d'ailleurs, que les méthodologies d'enseignement. C'est cela le grand moteur de la LP. Celle-ci se nourrit donc des améliorations ou de vraies innovations par rapport aux ouvrages existant déjà et tire profit des outils informatiques et des recherches empiriques sur l'usage et/ou l'effet d'usage des dictionnaires (une dimension forte de la LP).

Dans ce cadre, il nous semble que les dictionnaires destinés aux apprenants tendent à privilégier différemment les deux fonctions mises en évidence par Tarp (2006), toutes les deux pourtant y étant présentes : la *fonction cognitive*, lorsque le dictionnaire est projeté pour faire augmenter les connaissances de l'usager, et la *fonction communicative*, le dictionnaire se proposant de résoudre des problèmes d'ordre communicatif. Ce n'est qu'en prenant en compte ces deux fonctions ainsi que leur adaptation au public envisagé qu'on pourrait les classer selon des gradations fixées entre deux extrêmes : ceux qui sont élaborés de manière à faciliter l'accès à une information précise relative à la compréhension et/ou à la production, voire à un aspect encore plus précis (comme, par exemple, avec les dictionnaires de verbes, de synonymes, d'expressions, etc.), et ceux, généralement plus riches et complexes qui offrent des éléments linguistiques et culturels divers, cherchant à renforcer l'intégration entre les informations fournies et donnant, par conséquent, des possibilités d'emploi différentes. Dans ce dernier cas, comme nous le rappelle encore Tarp (2008), les dictionnaires constituent des sources d'informations et de savoirs linguistiques pouvant concurrencer avec les livres didactiques et les grammaires.

Ce n'est pas le fait qu'un ouvrage serve de support à l'activité d'expression en langue étrangère, fonction largement réclamée dans les analyses des dictionnaires destinés à des apprenants (cf. Welker, 2008), qui le promeut à la catégorie « d'apprentissage ». Ce caractère, plus ou moins marqué dans les dictionnaires, ne peut être estimé qu'à partir de la cohérence entre leurs principes théorico-méthodologiques et les besoins d'apprentissage d'un public-cible. Dans un cadre institutionnel, le projet qui soutient le dictionnaire doit alors aller de pair avec la pratique enseignante, sa conception d'acquisition du langage et ses objectifs. Dans une situation d'auto-apprentissage ou de perfectionnement – l'idée d'apprenant dans un sens plus large et qui exclut, en principe, les débutants et les jeunes apprenants – c'est l'autonomie fondée sur une expertise à la fois linguistique et lexicographique de l'usager qui constituera le principal paramètre de l'élaboration des dictionnaires.

3.2. Quelques travaux innovateurs et projets en FLE

Il y a quelques années, des constats issus d'analyses de dictionnaires pour des apprenants de FLE mettaient l'accent sur le retard que la lexicographie française

BDD-A2313 © 2010 Gerflint
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 19:45:09 UTC)

prenait par rapport à l'anglo-saxonne et à l'allemande (cf. Bogaards, 1998), mais aujourd'hui cet horizon commence à changer. Cela peut se vérifier en analysant des ouvrages qui existent déjà et dont nous mentionnerons les plus innovateurs, ainsi qu'en prenant en compte des projets de dictionnaires. Ces ouvrages et ceux qui s'élaboreront dans l'avenir ne recouvrent pas les mêmes fonctions ni les mêmes publics, raison pour laquelle ils convergent sur un ensemble riche de dictionnaires et/ou de propos lexicographiques pour l'apprentissage du français.

Brièvement, nous évoquerons d'abord les dictionnaires monolingues, puis un bilingue et enfin un semi-multilingue, en privilégiant l'ordre chronologique et en signalant leurs atouts, leurs fonctions et leur public-cible.

- *Dictionnaire du français langue étrangère* niveau 1 (1978) et niveau 2 (1979), élaborés par J. Dubois et al.
- *Dictionnaire du français. Références. Apprentissage* (1999), dirigé par J. Rey-Debove.
- *Dizionario di apprendimento della lingua francese* (1998) créé par Fourment Berni-Canani. Ce dictionnaire bilingue, monodirectionnel (français → italien), destiné à des jeunes apprenants italiens (au niveau du collège), constitue un outil lexicographique d'apprentissage très original dont la dimension culturelle est intégrée dans tous les plans de l'ouvrage.
- *Dictionnaire de français langue étrangère ou seconde* (DAFLES, disponible depuis 2002), conçu par J. Binon, S. Verlinde, A. Bertels et T. Selva est de loin le plus original des dictionnaires réalisés ces dernières années. En fait, il s'agit plutôt d'une base de données lexicales électronique (disponible gratuitement sur l'adresse http://ilt.kuleuven.be/blf/) qui conjugue les recours à plusieurs types de dictionnaires et/ou outils d'informations lexicales (un dictionnaire monolingue fondé sur un corpus journalistique, un outil semi-multilingue, une organisation onomasiologique, des concordanciers, des fréquences, l'accès à des unités polylexicales, à plusieurs types de définitions, etc.). C'est pourquoi ses auteurs peuvent bien le nommer « dictionnaire d'auto-apprentissage multifonctionnel » (Binon & Verlinde, 2006, p. 278).

A part ces produits déjà disponibles, qui peuvent satisfaire différents besoins et servir à des apprenants divers, quelques projets se profilent pour des apprenants brésiliens, notre public-cible. Ces travaux cherchent en général à remplir des lacunes existant sur le marché lexicographique concernant un public débutant et moyen, raison pour laquelle ils s'insèrent dans le cadre de la lexicographie bilingue.
- Duran (2004, 2008, cité par Welker, 2008), après avoir analysé des dictionnaires bilingues destinés aux apprenants de français brésiliens, propose un modèle d'article pour un dictionnaire d'encodage, c'est-à-dire dans la direction portugais → français. Sa proposition met l'accent sur le besoin d'offrir des informations suffisantes à l'usager pour lever les ambiguïtés sur les unités lexicales polysémiques en langue maternelle afin qu'il puisse sélectionner finalement l'équivalent voulu lors de sa production en langue étrangère. Son article présente ces distinctions par le moyen d'abord de paraphrases en langue maternelle, suivies d'exemples en français et de leurs traductions respectives, l'équivalent en français venant à la fin de l'article. Cette organisation nous semble très intéressante pédagogiquement, puisque le lecteur est à peu près

BDD-A2313 © 2010 Gerflint
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 19:45:09 UTC)

obligé de lire d'abord l'information de désambigüisation (les paraphrases), pour ensuite, en passant par les exemples, arriver à l'équivalent en français. Cette manière d'organiser l'article dévoile ainsi à l'usager le parcours de mise en équivalence de mots. Nous déduisons, à partir des exemples donnés (tels que « *Je l'ai rencontré quand j'allais à l'école* », « *Où je peux trouver un médecin le week-end* ? »…), que l'auteur envisage surtout un dictionnaire pour l'expression parlée et/ou écrite informelle, en accord avec les besoins des apprenants d'un niveau débutant et/ou moyen qui suivent un cours de FLE par une méthodologie globaliste.
- Silva (2008) propose un dictionnaire bilingue dans la direction inverse, français → portugais, en envisageant la réception d'apprenants de FLE. Son projet est fondé sur le vocabulaire du *français fondamental* (Gougenheim et al., 1967), sur les listes de fréquences issues du *Frequency dictionary of French words* (Juilland, 1970) et sur ses propres relevés faits dans des manuels d'enseignement de FLE. Elle travaille sur un corpus qui privilégie essentiellement le langage parlé et/ou standard, ce dont témoignent aussi les exemples qu'elle présente dans les articles proposés (« *Que Dieu vous aide !* », « *Quel hasard !* », « *Les mains en l'air* »…).

Comme nous le constatons, en dépit d'un grand public de FI au Brésil (ainsi que d'anglais instrumental, d'espagnol instrumental, etc.), aucun dictionnaire ni aucun projet n'envisage spécifiquement la fonction de réception écrite. On peut donc supposer soit que ce public n'a pas besoin de dictionnaire soit que les dictionnaires existant satisfont à cette fin. Sur le premier argument, nous reprenons quelques réflexions qui ont été évoquées à propos de dictionnaires destinés à la réception, plus précisément à la compréhension écrite en langue étrangère, et sur le deuxième argument nous avançons quelques propos à partir d'une recherche empirique que nous commentons ensuite.

A la classification sommaire généralement proposée pour les dictionnaires bilingues comme étant destiné au décodage (langue étrangère vers langue maternelle) ou à l'encodage (la direction inverse), quelques auteurs en ajoutent une autre. A savoir : la distinction entre un décodage plus superficiel, fait par le moyen traditionnel des équivalences, et un décodage plus approfondi qui serait fait par la présence d'explications en langue maternelle de l'usager. Ce dernier type n'existe pas en réalité, ne restant finalement qu'au plan théorique. Pourtant il est bien possible de l'envisager si l'on considère les différents publics qui ont recours aux bilingues ainsi que leur but. Duda et al. (1986, cité par Carvalho, 2001) considèrent, par exemple, qu'il faut distinguer l'activité de *réception* (qui ne demande que la compréhension) et celle de *traduction* (qui implique à la fois la compréhension et l'expression). De même Béjoint (2003) parle du besoin d'un dictionnaire bilingue de « médiation », avec des définitions qui restituent dans la langue du lecteur le sens des éléments lexicaux, ce qui n'est pas forcément réalisé par les équivalences, jugées plus utiles pour les lecteurs plus expérimentés, comme les traducteurs. Welker (2008) fait aussi cette distinction en suggérant qu'on peut vouloir faire une lecture plus superficielle, pour avoir une idée du contenu d'un texte, ce pourquoi les dictionnaires bilingues traditionnels semblent bien convenir, alors que des lectures plus approfondies demandent d'autres données lexicographiques.

BDD-A2313 © 2010 Gerflint
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 19:45:09 UTC)

Les différences entre les publics et les situations de consultation des dictionnaires peuvent varier énormément et il est impossible de produire autant de dictionnaires qu'il existe des groupes de lecteurs. Mais il y a quand même des distinctions plus évidentes qu'il fallait prendre en compte et cela passe, à notre avis, par la situation d'apprentissage et le niveau de maîtrise de la langue étrangère. Alors que l'apprenant débutant ou moyen consulte le dictionnaire pour résoudre un problème de compréhension, souvent mal précisé, lié au fond à son niveau d'apprentissage, l'apprenant avancé ou l'expert de la langue (traducteurs, enseignants, etc.) y cherche une information normalement plus précise et spécifique, en l'utilisant donc pour le dépannage. Dans ce sens, et pour reprendre la réflexion faite plus haut, on pourrait dire que le premier public a besoin d'un dictionnaire bilingue *d'apprentissage*, tandis que le second d'un dictionnaire bilingue *tout court*.

4. L'usage du dictionnaire bilingue et son effet lors de la compréhension écrite : cadre de notre recherche empirique

Comme nous l'avons déjà dit, la métalexicographie se nourrit très souvent de recherches empiriques sur les usagers et les usages de dictionnaires. Cela se révèle une évidence dans la mesure où :

> Les besoins d'informations pouvant entraîner une consultation lexicographique ne sont jamais des besoins abstraits et généraux, sinon des besoins bien concrets et spécifiques qui sont toujours intimement liés à un type spécifique d'usager potentiel qui est dans un type spécifique de situation sociale et extralinguistique. (Tarp, 2008 : 48).

Cependant ces recherches peuvent être remises en cause du fait d'un nombre souvent peu représentatif d'informateurs et d'une application difficile de par la nature même de l'objet de recherche, l'usage d'un outil trop banalisé pour que les usagers aient conscience de l'usage réel qu'ils en font. Ces recherches sur le terrain restent pourtant un point d'appui pour le chercheur qui, averti des insuffisances de ses enquêtes, doit souvent combiner différentes approches et aussi avoir recours à sa propre compétence théorico-déductive.

Pour étudier le rapport entre enseignement-apprentissage de la compréhension écrite en français, dans le contexte du FI au Brésil, et l'usage de dictionnaires bilingues, nous avons procédé, d'abord, à une étude exploratoire auprès de 62 étudiants par le moyen d'une enquête et par différents tests de compréhension d'un texte journalistique, ceux-ci résolus par 34 des participants. Ces tests étaient centrés, d'une part, sur les impressions des apprenants eux-mêmes concernant leurs difficultés, et d'autre part, sur des unités lexicales censées leur poser problème lors de la lecture (voir les annexes). Même si cette recherche ne nous a pas permis d'évaluer l'apprentissage lexical, elle nous donne des pistes importantes à propos de l'usage du dictionnaire et de son effet lors de la construction du sens. Nous en reprenons ici les résultats le plus significatifs.

4.1. Questionnaire : profils des apprenants de FI

Le questionnaire distribué à 62 étudiants suivant le cours de FI au Brésil avait pour but de tracer un profil partiel de ce public, à partir des informations portant sur sa formation, ses centres d'intérêt, son expérience en FLE, de

BDD-A2313 © 2010 Gerflint
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 19:45:09 UTC)

même que sur son rapport avec les dictionnaires, spécialement les bilingues, et les autres outils et/ou stratégies employés lors de la lecture.

En ce qui concerne les profils, les réponses des participants nous confirment qu'il s'agit d'un public assez hétérogène quant à :

- sa formation universitaire (même s'il y a une présence prépondérante d'étudiants venant de filières des sciences humaines),
- son niveau de formation, nous constatons qu'il y a deux grands groupes d'étudiants: ceux qui ont à peine commencé leur formation universitaire (37%) et ceux qui la finissent (se préparent sans doute pour la formation au *mestrado*[4]) ou sont déjà en troisième cycle de l'enseignement supérieur (24%),
- ses centres d'intérêt, liés très souvent au domaine d'étude, mais pas seulement, les réponses témoignant aussi de l'intérêt pour la littérature, la culture, la mode, les bandes dessinées… dépassant donc la seule envie d'accéder à des documents scientifiques.

Il s'agit, de plus, de vrais débutants en langue française ou de faux-débutants (si l'on considère ceux qui ont suivi jusqu'à un an de cours), pour 95% des étudiants ayant participé à cette enquête.

Quant à leur rapport à la pratique de consultation de dictionnaires et/ou d'autres ouvrages de références, le questionnaire nous révèle que :

- 91% se servent d'un dictionnaire bilingue pendant leur apprentissage et avec une grande fréquence, 30% affirmant l'employer toujours et 37% presque toujours (la moitié affirmant avoir déjà été initiés à l'usage des dictionnaires[5]),
leurs recherches portent davantage sur la signification des mots (les répondeurs consultent leur DB lors de la lecture),
- les informations recherchées, à l'exclusion de la *prononciation* et des *nouveaux mots* – deux éléments révélant, à notre avis, plutôt une envie de faire avancer leur apprentissage au-delà de la seule compréhension écrite – convergent vers la quête du sens (il en va ainsi, par exemple, de *l'expression* et des *informations grammaticales*, toutes les deux étant sans doute recherchées du fait de l'incompréhension, qui passe forcément dans leur cas précis par la non maîtrise de la langue),
- ces apprenants se disent plutôt satisfaits de leur ouvrage de consultation, puisque 73% des apprenants qui consultent un dictionnaire bilingue disent trouver l'information recherchée *presque toujours* et 8% *toujours*, ce qui en tout fait 81% (cette question peut être pourtant mise en cause lors de l'analyse des tests de compréhension, où nous voyons plus clairement que trouver le mot dans un dictionnaire ne signifie toujours pas en trouver le sens, confusion que d'aucuns semblent faire),
- très peu sont ceux qui combinent les consultations des deux types de dictionnaires offerts, le bilingue et le monolingue : à peine 14% des personnes interrogées se servant également de celui-ci ; par contre, ils font plus fréquemment usage de l'internet : 54% affirment l'utiliser comme outil de recherche, ce qui devient une forte tendance aujourd'hui et révèle aussi la familiarisation des apprenants avec l'outil électronique.

Nous avons ainsi, pour résumer, un cadre d'apprenants débutants en français très hétérogène en termes de formation, dont les intérêts, liés plutôt aux sciences humaines et aux humanités, ne se résument pas à la littérature scientifique. Le type de dictionnaire le plus employé, soit pour des activités de classe soit

BDD-A2313 © 2010 Gerflint
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 19:45:09 UTC)

pour leurs lectures personnelles, est le bilingue de petite dimension, dont ils affirment être plutôt satisfaits. Plus de la moitié affirment pourtant faire usage également de l'Internet comme outil de consultation.

4.2. Tests de lecture et résultats

Le premier test, auquel ont répondu 34 participants, avait deux objectifs : premièrement, identifier les unités lexicales qui posaient problème à la compréhension des apprenants de FI lors de la lecture d'un texte, et deuxièmement, tester leur compréhension globale du texte lu. Celui-ci a été donc choisi en fonction de certaines caractéristiques du cours qui travaille essentiellement sur des textes journalistiques de grande diffusion, et du niveau d'apprentissage des apprenants, la plupart ayant accompli trois mois de cours, soit à peu près 36 heures, lorsque l'enquête a été réalisée. Nous avons donc choisi un texte portant sur un sujet assez familier aux Brésiliens, à savoir la déforestation de la forêt amazonienne, de caractère plutôt descriptif, tiré du magazine *Sciences et avenir* (voir les annexes). Ils pouvaient s'appuyer ainsi sur leurs connaissances référentielles pour compenser leurs faibles connaissances linguistiques.

En nous inspirant du travail de Souchon (1995), nous leur avons, d'abord, demandé de souligner tout ce qui leur faisait obstacle à la progression de la lecture (mot, expression, phrase, passage, etc.), en essayant de rapprocher notre regard de celui des participants. On a observé le sentiment qu'ont les lecteurs de comprendre ou de ne pas comprendre, suggérant donc ce qu'ils auraient cherché dans le dictionnaire, mais cela n'indique pourtant pas s'ils ont compris les autres éléments du texte. Ensuite, ils devaient répondre, sans consulter quoi que soit, à une question qui faisait appel au contenu global du texte.

Quant aux soulignements, nous avons les résultats suivants :

- on souligne essentiellement des mots isolés, ces mots ne sont pas d'une catégorie grammaticale spécifique ;
- les soulignements, même s'ils varient d'un apprenant à l'autre, présentent un fort degré de répétition, c'est-à-dire que plusieurs personnes soulignent les mêmes unités ;
- on trouve également quelques petits morceaux de discours soulignés, ces morceaux ne coïncident souvent pas avec des expressions figées ni avec des collocations, comme l'on pouvait s'y attendre ; on voit, par exemple, *accrue de maïs*, *cependant ce boom*, *bétail en gagnant*, *surfaces prises*, *donc parfois*, etc., pour ne citer que des soulignements qui se répètent ;
- nous remarquons que, même si la plupart de mots soulignés sont de mots « pleins », des mots outils et des mots très courants (certains adverbes, conjonctions…) sont aussi signalés – tels que *ainsi, donc, parfois, lorsque*, *dont, certains* – montrant par là qu'ils n'ont pas encore une maîtrise du lexique général de la langue. (Ces deux derniers phénomènes reviennent au même : ils ne connaissent pas suffisamment la structure de base de la langue),
- nous voyons, enfin, que les mots soulignés ne sont pas immédiatement transparents au lecteur brésilien, au moins dans leur contexte syntagmatique.

Ensuite, ils ont dû répondre en portugais et sans consultation d'aucun matériel, à la question suivante, formulée elle aussi en portugais : « *Vu les arguments du*

BDD-A2313 © 2010 Gerflint
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 19:45:09 UTC)

texte, expliquez pourquoi la déforestation de la forêt amazonienne entraîne une prospérité éphémère pour la population de la région ? ». Pour y répondre, il fallait associer des informations lancées au long du texte, à commencer par son sous-titre « *Déforestation : des dégâts à long terme pour une prospérité éphémère* » et lire plus attentivement l'extrait suivant, dont nous soulignons les passages les plus importants :

> Cependant ce boom est transitoire et retombe lorsque la frontière se fige de nouveau. Au cours de l'après-déforestation l'IDH revient à son point initial, montre l'étude. Ce déclin est lié à l'épuisement des ressources naturelles (le bois) tirées de la forêt, ainsi qu'à l'épuisement des sols dégradés par l'élevage, analysent les chercheurs. Depuis les années 90, 75% des surfaces prises sur la forêt amazonienne ont été transformées en pâture et un tiers de ces pâtures a été abandonné.

Résultats :

- 10 participants ont répondu de façon plutôt satisfaisante : ils ont mentionné l'argument principal (l'épuisement des ressources naturelles et/ou l'épuisement du sol), sans y ajouter aucun élément équivoque,

- 18 participants n'ont pas bien répondu, soit parce qu'ils ne s'appuyaient pas sur les données textuelles, soit parce que leurs réponses n'avaient rien à voir avec la question, soit parce qu'ils répondaient de façon circulaire, c'est-à-dire en employant les informations mêmes données par la question, soit enfin parce qu'ils se centraient sur l'explication « d'éphémère ».

Exemples :

« *Porque não é um desenvolvimento que ocorre sobre bases sustentáveis, mas a partir do desmatamento ambiental* » (la réponse est trop générale, elle ne s'appuie pas sur les données textuelles mais plutôt sur des connaissances extratextuelles)

« *Apesar de aumentar o IDH, pelo retorno financeiro da exploração dessas regiões desmatadas, o efeito ambiental é preocupante* » (le participant n'y répond pas, en affirmant simplement que *l'effet environnemental est inquiétant*)

« *O desmatamento traz uma prosperidade efêmera para a população da região* » (réponse circulaire)

« *Pois logo após o período de prosperidade vem o declínio* » (réponse centrée sur l'explication d'*éphémère*)

- 6 participants n'y ont pas répondu.

Ce premier test nous révèle, finalement, que la plupart des participants, soit 70% des répondeurs, ont du mal à comprendre ce qu'ils lisent, ont du mal à intégrer les informations fournies par le texte et à dialoguer donc à son propos. Les seules transparences de mots ainsi que leur connaissance référentielle ne semblent pas être suffisantes pour les empêcher de lire de façon souvent équivoque à ce niveau de l'apprentissage.

Le deuxième test, réalisé avec les mêmes participants qui ont répondu au test précédent, portait sur la relecture du même texte et la vérification de la compréhension de passages ponctuels avec ou sans consultation du dictionnaire

BDD-A2313 © 2010 Gerflint
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 19:45:09 UTC)

bilingue ou d'un autre matériel de leur choix. Pour ce faire, nous avons formulé des questions fondées sur des points jugés assez difficiles pour ces apprenants, soit à cause du vocabulaire supposé inconnu, soit à cause de la présence de formes irrégulières fléchies, soit encore à cause de l'interprétation d'un connecteur discursif (cf. annexes). Nos objectifs étaient, d'abord, de vérifier si la plupart des participants se servent du dictionnaire bilingue lors d'une telle activité (raison pour laquelle ils étaient libres d'en faire usage), ensuite, de vérifier le profit qu'ils en tirent éventuellement, c'est-à-dire les effets de leur consultation. Nous devons signaler, de plus, que ces tests portaient sur la compréhension du contenu du texte, ce qui passe évidemment par un décodage, mais qui, comme l'on a vu, ne se résume pas seulement à cela. Les sujets, déjà lecteurs en langue maternelle, ne lisent jamais sans procéder à des inférences et vérifications, le contexte autant que le co-texte y jouant toujours un rôle de cadrage.

Nous leur avons posé un total de 5 questions sur le texte et une dernière question où ils devaient préciser s'ils avaient eu besoin de consulter leur dictionnaire, pour répondre à ces questions et si un autre matériel avait été utilisé. Résultats de consultations du DB sur 34 étudiants :

- des 11 répondeurs n'ayant pas fait usage du DB, 2 participants signalent qu'ils se sont pourtant servis d'un dictionnaire monolingue, 1 apprenant avoue avoir fait usage du traducteur *google*, 2 apprenants affirment qu'ils n'avaient pas compris qu'ils pouvaient consulter le DB et 1 apprenant affirme n'avoir pas consulté son DB parce qu'il ne l'avait pas à portée de main,
- la plupart de ces apprenants se servent pourtant, lorsqu'ils en ont besoin, de la consultation au DB, 41% l'ayant consulté pour au moins 3 questions et 26% pour une ou deux questions.

Par ailleurs, ce résultat nous révèle également que les apprenants ont des critères pour leur consultation, c'est-à-dire qu'ils ne la font pas toujours sans évaluer auparavant s'ils sont en mesure d'exécuter l'activité ou non. L'usage du DB n'est pourtant pas toujours réussi et ne les aide pas toujours comme nous le voyons en analysant chaque question.

Pour mettre en place l'analyse des questions, nous avons classé leurs réponses comme « bien répondu » (BR), lorsque les réponses sont correctes et complètes, « répondu partiellement » (RP) pour celles qui sont incomplètes, « mal répondu » (MR) lorsqu'elles sont incorrectes, ou alors « non répondu » (NR). Outre le degré de satisfaction de réponses, elles ont été séparées, selon l'indication des répondeurs, entre « avec DB » et « sans DB ». Globalement, nous avons eu, pour chaque question, les résultats suivants :

	Avec DB				Sans DB			
Questions	BR	RP	MR	NR	BR	RP	MR	NR
1ere	1	10	-	-	9	14	-	-
2eme	5	4	1	-	14	8	2	-
3eme	5	-	7	3	2	4	11	2
4eme	8	5	5	3	4	4	5	-
5eme	14	1	-	-	14	2	3	-

BDD-A2313 © 2010 Gerflint
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 19:45:09 UTC)

Selon les comparaisons que nous pouvons établir à partir de ce tableau, nous en ressortons quelques données intéressantes :

- les questions considérées réussies ou « bien répondues » montrent parfois un meilleur résultat pour ceux qui n'ont pas employé le DB, à l'exception des questions 3, 4 et 5 ;
- par contre, le nombre de questions « répondues partiellement » ou « mal répondues » est aussi plus important du côté de ceux qui n'ont pas eu recours au DB, à l'exception de la question 4 qui révèle presque le même résultat avec ou sans DB ;
- enfin, le nombre de ceux qui n'ont pas osé répondre s'avère plus important que le nombre de ceux qui affirment avoir fait usage du DB.

Nous constatons donc qu'il y a des apprenants qui n'ont simplement pas toujours besoin du DB, comme on pouvait s'y attendre. Pourtant il y a ceux qui croient en leur bonne compréhension, mais qui se trompent. Nous ne pouvons donc pas nous fier exclusivement aux impressions des apprenants ni à ce qu'ils disent avoir compris. De même, concernant leurs impressions sur les dictionnaires, leur bonne évaluation des ouvrages – la plupart avouent être plutôt satisfait de leur DB – ne correspond pas toujours à la réalité, c'est-à-dire à une réussite d'ordre communicatif à l'aide du DB. Ce qui nous amène à mettre en cause d'une part, l'usage qu'ils font des supports lexicographiques, qui ne semblent pas être bien intégrés à leur pratique, et d'autre part, l'adaptation même des DB à des apprenants débutants.

4.3. Conclusions de la recherche

Comme nous l'avons déjà souligné au début, nous traitons d'un public débutant en FLE, assez hétérogène en termes de centres d'intérêt et qui cherche donc surtout une connaissance élémentaire de la langue française pour accéder à l'écrit dans un premier temps. Leurs soulignements lors du premier test nous révèlent, outre les difficultés déjà attendues relatives à des mots non transparents pour eux, un fort degré de méconnaissance des mots outils ou d'usage très courant, ainsi que, parfois, une difficulté à identifier les unités du discours. Ces insuffisances tendent à disparaître évidemment au fur et à mesure qu'ils avancent dans leurs études, mais elles nous montrent également les besoins linguistiques de ce public.

La plupart des participants ne réussissent pas à intégrer les informations du texte à travers la seule déduction et les transparences morphosémantiques d'une langue à l'autre, ayant forcément besoin, dans le cas d'une lecture plus ou moins approfondie, d'avoir recours à un matériel de consultation lexicale. Ce qui est, d'ailleurs, attesté lors du deuxième test, où ils montrent le plus souvent avoir fait usage d'un DB, l'ouvrage de référence le plus employé par ces apprenants.

Pourtant, même s'ils ont des critères pour l'emploi du dictionnaire, en sélectionnant ce qu'ils y recherchent, après avoir essayé de comprendre à travers leurs inférences et savoirs contextuels, cet usage n'est pas toujours réussi. Car soit leur recherche dans le dictionnaire n'est pas suffisante, c'est-à-dire qu'ils ne recherchent pas tous les éléments qu'ils auraient pu y trouver, soit ce qui leur fait défaut n'est vraiment pas apporté par le DB. Dans ce dernier cas, il s'agit le plus souvent de formes fléchies, des formes telles qu'employées en discours, qui n'y sont pas présentées, y compris au sein des articles, étant donné que les exemples ne sont pas privilégiés dans ce genre de dictionnaire.

BDD-A2313 © 2010 Gerflint
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 19:45:09 UTC)

Nous en concluons que, si d'un côté les dictionnaires employés ne sont pas adaptés à ce public, de l'autre côté celui-ci n'est pas informé sur leur fonctionnement et usage lors de la lecture, donc il en va différemment de ce que certains participants expriment dans l'enquête initiale. Les résultats sont insatisfaisants même lorsqu'ils auraient pu tirer profit des ouvrages utilisés pour accomplir des tâches précises.

5. Considérations finales : vers une intégration didactique et lexicographique

En prenant en considération ces quelques résultats, nous croyons, entre autres, qu'on ne saura vraiment tirer profit des ouvrages dictionnairiques, de plus en plus riches, que si une attention spéciale est consacrée en classe à l'étude du lexique parallèlement aux activités mettant en lumière les aspects textuels et discursifs lors de la lecture. Les activités créées en classe pour déclencher la compréhension écrite en FLE ne peuvent pas se passer, nous semble-t-il, de l'apprentissage d'un vocabulaire de base et de la grammaire qui va avec, ainsi que des stratégies pour faire avancer dans cette étude de façon de plus en plus autonome.

A côté des activités de réflexion et de fixation mises en œuvre en classe de FI pour l'acquisition systématique des données de la langue (les faits grammaticaux), des activités spécifiques pour faire travailler le vocabulaire sont à créer. Il y aurait ainsi tout intérêt à se servir des savoirs lexicologiques, qui peuvent être traduits dans les dictionnaires, pour enrichir les activités réalisées en classe, et notamment pour encourager les apprenants à mener eux-mêmes des explorations du sens et de l'emploi lexical. Cette posture enseignante se justifierait, à notre avis, pour deux raisons : la richesse et le dynamisme de l'élément lexical dans une langue, d'une part, et les vrais blocages des apprenants, toujours personnels, à assimiler certaines structures de la langue étrangère, dont l'emploi et la compréhension de mots, d'autre part.

Dans ce cadre, un dictionnaire d'apprentissage centré sur les difficultés du discours écrit et adapté à ce public ne serait plus un outil de dépannage, employé pour une consultation d'effet immédiat, pas toujours réussie d'ailleurs, qui n'a souvent pas de conséquences dans l'apprentissage. Il deviendrait au contraire un outil d'appui pour l'enseignant dans la mesure où il pourrait aller de pair avec le projet pédagogique de la lecture en début d'apprentissage du français et la posture investigatrice stimulée chez les apprenants, à l'exemple des approches plus récentes en intercompréhension.

Cet outil lexicographique devrait s'harmoniser d'abord, on l'aura compris, avec une didactique fondée sur une approche communicative, donc partant de réalités linguistiquement manifestes dans des documents authentiques, et sur des compétences à développer qui sont de l'ordre des *savoirs déclaratifs* et des *savoirs procéduraux*. L'emploi des outils de consultation, soit dans leur fonction communicative soit dans leur fonction cognitive, intègre ces derniers, c'est-à-dire les savoir-faire des apprenants (le *comment* chercher les significations et le *comment* développer sa connaissance). Les compétences en langues comprennent, en effet, le savoir *investiguer* sur l'usage des langues, où les formes signifient en relation avec d'autres formes dans les cultures données.

BDD-A2313 © 2010 Gerflint
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 19:45:09 UTC)

Deuxièmement, un dictionnaire envisagé pour satisfaire le besoin précis de la compréhension écrite en apprentissage d'une langue, est en accord avec une didactique fondée sur une méthodologie par compétences (cf. Beacco, 2007), une possibilité, parmi d'autres, de considérer l'enseignement des langues. Pour celle-ci il n'y a pas une langue à apprendre comme un tout, mais des constituants, des contextes d'usage de cette langue qui demandent donc des démarches spécifiques. Car, comme bien le fait remarquer Beacco :

> Pour que la notion de contexte de communication soit opérationnelle et pédagogiquement utilisable, il est indispensable de la spécifier en catégories d'activités langagières […] et en événements de communication et genres de discours. (Beacco, 2007 : 66)

Cela demande toute une reformulation de la structure du dictionnaire bilingue qui doit dialoguer avec les apprenants en leur fournissant des données suffisantes pour qu'ils puissent construire le sémantisme des mots inconnus tout en attirant leur curiosité vers le fonctionnement des mots en discours. Ainsi, s'il est vrai que l'entrée dans les textes se fait par les éléments lexicaux, il est vrai aussi que ces éléments ne sont pas pris isolément et sans transformations discursives. C'est donc de l'axe syntagmatique d'abord qu'il faut rendre compte, par le moyen des entrées, privilégiant les formes fléchies des vocables, et des exemples pertinents pour une illustration de l'écrit. Ensuite, dans la mesure du possible, il faut l'enrichir d'informations concernant les rapports paradigmatiques des éléments lexicaux afin que les usagers aient les moyens pour se construire des grandes catégories lexicales et/ou associer tel mot inconnu à tel autre qu'il connaît déjà ou qui, de par sa forme, se révèle plus facile à retenir. Dans ce sens, des données relatives à la morphologie des mots peuvent être utiles également, ainsi que des suppléments sur leur étymologie, si celle-ci se révèle intéressante.

A part ces données fondamentales, des remarques d'ordre culturel peuvent être ajoutées directement dans les articles, à l'exemple du dictionnaire pour italophones de Berni-Canani, très stimulant dans tous ses aspects. Cela développerait le volet encyclopédique du dictionnaire, particulièrement important pour des apprenants qui sont à peine introduits à l'étude de la langue, et qui ont donc du mal à faire usage d'autres outils de référence, comme les dictionnaires monolingues ou les encyclopédies pour combler ces besoins.

Un tel projet se révèle, enfin, beaucoup plus réalisable s'il est envisagé sur support électronique, qui ne présente pas de limites pour le cumul de données et offre une infinité de voies d'accès. Mais il est à développer aussi sur support papier, étant donné que, pour l'instant, il est encore l'outil emporté par les apprenants en classe et partout et qu'en plus, finalement, il est toujours mieux de pouvoir choisir : si certains sont immédiatement attirés par la « magie » de l'écran, d'autres semblent n'être pas prêts à se débarrasser de leur dictionnaire papier.

Bibliographie

Beacco, J.C. *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*, Paris, Didier, 2007.

BDD-A2313 © 2010 Gerflint
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 19:45:09 UTC)

Béjoint, H., « Vers un dictionnaire bilingue de «médiation» » In : Szende, T. (dir.), *Les écarts culturels dans les dictionnaires bilingues*. Paris : H. Champion, 2003, p. 207-221.

Binon, J., Leroyer, P., Verlinde, S., « La lexicographie d'apprentissage française au tournant du troisième millénaire : le couple FLM/FLE(S) entre tradition et innovation », 2010, à paraître.

Binon, J. et Verlinde, S., « L'enseignement/apprentissage du vocabulaire et la lexicographie pédagogique du français sur objectifs spécifiques (FOS) : le domaine du français des affaires », dans *Revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculturologie*, n° 141, p. 271-283, 2006.

Bogaards, P., « Des dictionnaires au service de l'apprentissage du français langue étrangère », dans *Cahiers de lexicologie*, n° 72, 1998-1, p. 127-167.

Bogaards, P., (Compte-rendu) J. Rey-Debove (ed.) *Dictionnaire du français. Référence. Apprentissage*, Paris, Dictionnaires Le Robert et CLE International, 1999. Dans *International Journal of Lexicography* 14(4), 2001, p. 319-324.

Blanche-Benveniste, C. et al, *EuRom4 : Metodo de ensino simultâneo das línguas românicas. Método para la enseñanza simultánea de las lenguas románicas. Metodo di ensegnamento simultaneo delle lingue romanze. Méthode d'enseignement simultané des langues romanes*, Firenze, La Nuova Italia Editrice, 1997.

Blanche-Benveniste, C., « Compréhension multilangue et connaissance de sa propre langue » In : Castagne (éd.), *Pour une modélisation de l'apprentissage simultané de plusieurs langues apparentées ou voisines*, Publications de la Faculté de Lettres de Nice, CID Diffusion, 2002, p. 113-129.

Blanche-Benveniste, C., « Comment retrouver l'expérience des anciens voyageurs en terres de langues romanes ? » In : Conti, V, Grin, F. (dir.) *S'entendre entre langues voisines: vers l'intercompréhension,* éd. Médecine et Hygiène – Georg, Genève, 2008, p. 33-51.

Carrasco, E., Masperi, M. « L'analyse contrastive au service de la didactique des langues romanes : propositions autour de l'axe lexico-sémantique » dans H., Boyer (éd.), *Langues et contacts de langues dans l'aire méditérranée. Pratiques, Représentations, Gestion*, Paris, L'Harmattan, 2004, p. 131-148.

Carvalho O.L.S, *Lexicografia bilíngüe português/alemão: teoria e aplicação à categoria das preposições*, Brasilia, Thesaurus, 2001.

Conti, V, Grin, F. (dir.) *S'entendre entre langues voisines: vers l'intercompréhension,* éd. Médecine et Hygiène – Georg, Genève, 2008.

Coste, D. « Lire le sens », dans *Le Français dans le monde*, n° 109, décembre 1974, p. 40-44.

Coirier, Gaonac'h et Passerault, *Psycholinguistique textuelle*, Paris, Armand Colin, 1996.

Coura Sobrinho, J. *O dicionário como um instrumento auxiliar na leitura em língua estrangeira*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998.

Dabène, L., Degache, C. (coord.), *Comprendre les langues voisines*, *Etudes de Linguistique Apliquée*, 104, Paris, Didier Erudition, 1996.

Galisson, R., *Des mots pour communiquer*, Paris, CLE, 1983.

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

BDD-A2313 © 2010 Gerflint
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 19:45:09 UTC)

Gaonac'h, D., « Lire dans une langue étrangère : approche cognitive », dans *Revue Française de Pédagogie*, nº 93, octobre-novembre 1990, p. 75-100.

Grin, F., « Pourquoi l'intercompréhension ? » In : Conti, V, Grin, F. (dir.) *S'entendre entre langues voisines: vers l'intercompréhension*, éd. Médecine et Hygiène – Georg, Genève, 2008, p. 17-30.

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

Moirand, S. et Cicurel, F. « Apprendre à comprendre l'écrit », dans *Le Français dans le monde*, nº spécial, février-mars 1990, p. 147-158.

Pietraróia, C.M.C., *Percursos de leitura*, São Paulo, Annablume, 1997.

Silva, M.C.P, « Verbetes para um dicionário bilíngue pedagógico do vocabulário fundamental na direção francês-português », In : Xatara, C., Bevilacqua, C., Humblé, P. (org.), *Lexicografia pedagógica: pesquisas e perspectivas*, Florianópolis, UFSC/NUT, 2008, p. 218-230.

Souchon, M., « Pour une approche sémiotique de la lecture-compréhension en langue étrangère », dans *Semen*, 10, Sémiotique(s) de la lecture, 1995, mise en ligne le 22 mai 2007, http://semen.revues.org/document2981.html. Consulté le 29 mars 2008.

Tarp, S. « Lexicografía de aprendizaje », dans *Cadernos de tradução,* Florianólis, UFSC/NUT, 2006, p. 295-317.

Tarp, S., « Desafíos teóricos y prácticos de la lexicografía de aprendizaje », In : Xatara, C., Bevilacqua, C., Humblé, P. (org.), *Lexicografia pedagógica: pesquisas e perspectivas*, Florianópolis, UFSC/NUT, 2008, p. 46-72.

Vigner, G., *Lire : du texte au sens,* Paris, CLE Internationl, 1979.

Welker, H.A., *Panorama geral da lexicografia* pedagógica, Brasília, Thesaurus, 2008.

Welker, H.A., *O uso de dicionários*, Brasília, Thesaurus, 2006.

Dictionnaires consultés

Avolio, J.C., Faury, M.L., *Michaelis. Dicionário Escolar*. Francês-Português, Português-Francês. Melhoramentos, São Paulo, 2005.

Berni-Canani, M.F., *Dizionario di apprendimento della lingua francese*, Torino, Paravia, 1998.

Dubois, J. et al., *Dictionnaire du français langue étrangère, Niveau I*, Paris, Larousse, 1978.

Dubois, J. et al., *Dictionnaire du français langue étrangère, Niveau II*, Paris, Larousse, 1979.

Rey-Debove, J., *Dictionnaire du français. Référence. Apprentissage*. Paris, Dictionnaires Le Robert et CLE International, 1999.

Ushijima, E.B.F. et al., *Dicionário Larousse. Mini*. Francês-Português, Português-Francês, São Paulo, Larousse, 2005.

Verlinde, S., Selva, T., Bertels, A., Binon, J. *Dictionnaire d'apprentissage du français langue étrangère ou seconde*, Leuven, Institut Interfacultaire des Langues Vivantes. Version électronique : BLF.

BDD-A2313 © 2010 Gerflint
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 19:45:09 UTC)

Annexes

O uso de dicionário bilíngue em disciplinas de Francês Instrumental

Você está sendo convidado a contribuir com uma pesquisa que, entre outros objetivos, visa a obter informações sobre o perfil dos estudantes de Francês Instrumental, suas dificuldades de leitura e o uso que fazem de dicionários bilíngues durante essa atividade. Por gentileza, responda da maneira mais completa possível às perguntas e siga corretamente as instruções de cada teste de leitura, que devem ser feitos na ordem indicada.

Área de estudo:
Semestre do curso:
Principais temas de interesse:

1. Que disciplina(s) de língua francesa você está cursando neste semestre?
Instrumental I ( ) Instrumental II ( ) Além desta (.....)

2. Você estuda ou já estudou francês em outro lugar? sim ( ) não ( ). Por quanto tempo?

3. Já recebeu alguma instrução em aula sobre o uso de dicionários? sim ( ) não ( )

4. Usa dicionário bilíngue de francês? sim ( ) não ( ). Qual dicionário? (Por favor, mencione a bibliografia completa) **[Se a resposta for negativa, não precisa responder às perguntas de 5-9]**

5. Com que frequência? sempre ( ); quase sempre ( ); algumas vezes ( ); raramente ( )

6. Em que situação de leitura você recorre ao dicionário bilíngue? (pode haver mais de uma resposta) realizar atividades de aula de francês ( ); ler um texto de seu interesse (de sua área, para informar-se, por prazer, etc.) ( ); estudar francês ( ); outros (.....)

7. Que tipo de informação você busca no dicionário? (pode haver mais de uma resposta)
o sentido de uma palavra ( ); confirmação do sentido ( ); expressões ( ); pronúncia ( ); informações gramaticais ( ); novas palavras ( ); outras (.....).

8. As informações buscadas são encontradas? sempre ( ); quase sempre ( ); algumas vezes ( ); raramente ( )

9. Quando você não encontra o que busca, a que recorre? dicionário monolíngue ( ); material fornecido em sala de aula ( ); professor ou colega ( ); Internet ( ); outros (.....).

10. Caso você costume usar mais de um dicionário ou outro material de consulta durante suas leituras em francês, liste-os em ordem de preferência.

BDD-A2313 © 2010 Gerflint
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 19:45:09 UTC)

Teste 1 – **Leia o texto a seguir sublinhando todas as passagens (palavra, expressão, frase, etc.) que lhe trazem algum tipo de obstáculo para a compreensão e responda à questão 1.**

NÃO UTILIZAR NENHUM DICIONÁRIO OU FONTE DE CONSULTA.

AMAZONIE

Déforestation: des dégâts à long terme pour une prospérité éphémère

Couper la forêt vierge pour améliorer le niveau de vie des populations vivant au bord de la forêt amazonienne au Brésil est une stratégie de court terme. La période de prospérité qui accompagne l'avancée de la 'frontière' est suivie par une période de déclin et un retour au point de départ pour les habitants de la région […].

Récemment, la demande accrue de maïs et de soja a accéléré la déforestation de la forêt amazonienne au Brésil. Ainsi, d'août 2007 à juillet 2008 près de 12.000 km2 ont été détruits, soit 4 fois plus que l'année précédente. Depuis l'an 2000, cette forêt primaire a perdu 155.000 km2, rappelle Ana Rodrigues (Cefe CNRS, France/ Université de Cambridge, GB / Institut supérieur technique de Lisbonne, Portugal).

Utilisant l'indicateur de développement humain (IDH) du Programme des Nations Unies pour le développement (PNUD), les chercheurs ont comparé le bien-être des populations de 286 communes vivant autour du bassin amazonien, avant et après la déforestation. Cette région du Brésil est l'une des plus pauvres et des moins développées du pays : cultiver la terre ou élever du bétail en gagnant sur la forêt est donc parfois considéré comme un moyen de développement pour ces populations.

De fait, au moment où la forêt est entamée, lorsque la frontière avec le monde vierge avance sous l'action de l'homme, l'IDH des habitants s'améliore et rejoint la moyenne nationale. L'arrivée de migrants, dont certains ont accès à des ressources financières importantes, ne suffit pas à expliquer ce boom, selon les chercheurs. C'est bien l'exploitation de la forêt qui fournit des richesses supplémentaires.

Cependant ce boom est transitoire et retombe lorsque la frontière se fige de nouveau. Au cours de l'après-déforestation l'IDH revient à son point initial, montre l'étude. Ce déclin est lié à l'épuisement des ressources naturelles (le bois) tirées de la forêt, ainsi qu'à l'épuisement des sols dégradés par l'élevage, analysent les chercheurs. Depuis les années 90, 75% des surfaces prises sur la forêt amazonienne ont été transformées en pâture et un tiers de ces pâtures a été abandonné.

Le nouveau dispositif liant la lutte contre l'effet de serre à la protection des forêts, mis en place dans le cadre des négociations internationales sur le climat, devrait aider les Etats à limiter ce gâchis. La Réduction des émissions liées à la déforestation et à la dégradation de la forêt (REDD) prévoit de rémunérer les pays qui préservent leurs forêts, sachant que sa destruction contribue pour une part importante (plus de 15%) aux émissions de gaz à effet de serre.

Cécile Dumas ***Sciences-et-Avenir.com*** 12/06/09

1. Detendo-se aos argumentos do texto, explique por que o desmatamento da floresta amazônica acarreta uma "prosperidade efêmera" para a população da região.
.....
.....

Teste 2 – **Com base na leitura do texto anterior e, com a ajuda ou não de um dicionário bilíngue, responda às questões de 2 a 6.**

1. Com base nas linhas 5-7, complete esta informação: de agosto/2007 a julho/2008 quase 12.000 km2 da floresta amazônica .....
..... devido .....
.....

2. Com base nas linhas 9-11, explique como foi feita a pesquisa realizada na Amazônia.
.....
.....
.....

BDD-A2313 © 2010 Gerflint
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 19:45:09 UTC)

3. Com base nas linhas 14-18, responda: o que faz aumentar o IDH dos habitantes dessa região do país e quando isso ocorre?
.....
.....
.....

4. Com base nas linhas 24-25, complete esta informação: para ajudar os Estados a limitar o desperdício, foi ....., no quadro das negociações internacionais sobre o clima, que .....
.....

5. Com base nas linhas 25-28, responda: que países serão remunerados pela REDD e por quê?
.....
.....
.....

6. Para responder às questões de 2 a 6 foi preciso consultar o dicionário bilíngue? sim ( ) (nas questões .....); não ( ); também ( ) (nas questões .....)
. Especifique caso tenha feito uso de outro material (gramática, material fornecido em aula, dicionário monolíngue, etc.)

Notes

[1] Les citations des ouvrages écrits originellement en portugais ou en espagnol ont été traduites en français par nos soins.
[2] Appareil de projection pour l'exposition d'images lumineuses à différentes vitesses, utilisé, entre autres, pour des recherches de mesure de la perception.
[3] Il y a également des expériences sur l'intercompréhension orale (voir Conti et Grin, 2008)
[4] Equivalent brésilien du master recherche.
[5] Les réponses sur l'initiation à l'usage de dictionnaires nous semblent assez surprenantes parce que la moitié qui répond « oui » ne correspond pas du tout à un groupe spécifique, à une classe précise. Ce qui nous révèle, par contre, que si l'un des enseignants a consacré un peu de temps à initier ses élèves à l'usage de dictionnaires dans ses cours, il ne l'a pas fait de façon systématique.

BDD-A2313 © 2010 Gerflint
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 19:45:09 UTC)