



LUNDS
UNIVERSITET

FRAK11
Mémoire (15hp)
Didactique

**Les ressources lexicales dans deux manuels
de FLE et leur perception par les étudiants
débutants dans un contexte universitaire.**

Erika Prudon
Printemps 2022
Directrice : Malin Ågren

Table des matières

1 Introduction	1
2 But de l'étude et questions de recherche	2
3 Cadre théorique	3
3.1 Qu'est-ce qu'un manuel de FLE ?	3
3.2 Définition : le vocabulaire	3
3.3 Où trouver le vocabulaire dans les manuels de FLE ?	5
3.4 Acquisition du vocabulaire	7
a) Pour l'enfant natif : le rôle de l'input et de la fréquence	7
b) Particularités de l'apprentissage lexical en L2 (FLE)	7
c) Les circonstances de l'apprentissage du vocabulaire en L2 (FLE)	9
4 Méthode	10
4.1 Etude de corpus	10
4.2 Entretiens	11
5 Résultats et analyse	13
5.1 Les manuels	13
a) Contenu général	13
b) Stratégies proposées par les livres de textes :	16
c) Stratégies proposées par les sections lexicales des cahiers d'exercices	17
5.2 Les étudiants	21
a) Les stratégies d'apprentissage	21
b) Les opinions sur l'apprentissage lexical	23
c) Les attitudes vis-à-vis des manuels	24
6 Discussion	25
7 Conclusion	28
Bibliographie	29
<i>Sources primaires</i>	29
<i>Sources secondaires</i>	29
Annexe	32
<i>Guide d'entretien</i>	32

1 Introduction

Quelle polyglotte n'a jamais été dans cette situation ? Arrêtée net au beau milieu d'une phrase à la grammaire par ailleurs parfaite. Laisseée sans voix au bord d'un gouffre béant ouvert par l'absence... d'un mot. Ce mot, qui dans ma langue maternelle exprime pourtant si parfaitement ma pensée, est maintenant absent, inaccessible, inconnu. Quelle frustration ! L'acquisition d'un vocabulaire riche et varié est, pour beaucoup d'apprenant de langues étrangères (désormais L2), une préoccupation majeure. Il s'agit de pouvoir comprendre, certes, mais aussi de pouvoir produire des énoncés afin de s'exprimer librement, sans obstacle. La mémorisation du vocabulaire n'est pas, on s'en rend bien compte, une fin en soi, mais reste une des conditions incontournables pour être capable d'utiliser la langue de manière autonome pour communiquer. La communication est en effet généralement la raison motivant l'apprentissage d'une langue étrangère.

La communication est aussi l'objectif de l'enseignement des langues (voir Conseil de l'Europe, 2001, p. 15) et on le retrouve dans le programme scolaire publié par le ministère de l'éducation suédoise (Skolverket, 2011). Ce programme établit que l'enseignement des langues vivantes à l'école a pour but, entre autres, de permettre à l'élève de développer « des compétences communicatives diverses » et que ces compétences impliquent de « pouvoir comprendre des énoncés oraux et écrits, de pouvoir s'exprimer et échanger avec autrui à l'oral et à l'écrit et de pouvoir adapter sa langue selon la situation, l'objectif de communication et l'interlocuteur » (Skolverket, 2011 ma traduction).

Pour pouvoir atteindre cet objectif et pouvoir utiliser la langue à des fins communicatives, il faut avoir été exposé à une certaine quantité et à une certaine sorte de contenu langagier. Cette exposition est aussi appelée input.

De nombreux chercheurs se sont penchés, au cours des dernières décennies sur l'origine de l'input auxquels les apprenants sont exposés. James Milton a notamment fait remarquer que, dans le cadre d'un apprentissage encadré par un enseignant, le manuel et la langue parlée en classe constituent l'écrasante majorité de l'input des apprenants. Ces derniers ont en effet rarement accès à la langue cible en dehors de la salle de classe (Milton, 2009, p. 194). Si la recherche en matière d'enseignement des langues étrangères est riche, il convient de préciser que l'intérêt des chercheurs s'est déplacé au fil des décennies. La place du lexique dans les manuels de langue semble avoir fait l'objet de recherches académiques au début du siècle dernier. James Milton mentionne en effet des noms comme Palmer (1917) ou Milton et Benn (1933)(Milton, 2009, p. 193). Après cela toutefois, l'intérêt semble s'être

porté vers la grammaire puis vers une approche dite communicative où la faveur était donnée à l'utilisation de la langue plus qu'à l'acquisition des éléments qui la composent. Le vocabulaire est alors devenu une affaire de travail personnel à effectuer en dehors de la classe (Lindqvist & Ramnäs, 2020, p. 266). Le regain d'intérêt actuel pour l'enseignement et l'apprentissage du vocabulaire suggère toutefois que le vocabulaire semble pouvoir sortir de la sphère du travail strictement personnel.

La recherche dans le domaine du vocabulaire couvre des sujets comme les facteurs qui déterminent l'apprentissage d'un mot (Boers, 2020; Peters, 2020), les critères qui doivent motiver la présence de certains mots dans un manuel de L2¹ (Milton, 2009), ainsi que sur les types de tâches pédagogiques les plus efficaces pour l'apprentissage du lexique (Folse, 2006; Laufer, 2017b; Lindstromberg, 2020; Webb, 2020). La perspective des apprenants a été, elle aussi, traitée (Kojic-Sabo & Lightbown, 1999; Sanaoui, 1995), cependant, peu se sont penchés sur l'utilisation que les étudiants font de leurs manuels de langue en fonction de leur contenu. Le manuel de L2 étant un des seuls points de contact entre les apprenants et la langue cible, il semble pertinent de prendre connaissance de la relation que les étudiants entretiennent avec lui et en particulier avec le vocabulaire qu'il leur permet de découvrir. On pourrait en effet trouver intéressant de savoir si les apprenants prennent plaisir à utiliser leur manuel pour découvrir et apprendre de nouveaux mots, s'ils s'y repèrent facilement et, surtout, comment ils utilisent son contenu lexical de manière avantageuse pour leur apprentissage.

2 But de l'étude et questions de recherche

La présente étude se propose d'analyser l'utilisation que les apprenants de français L2 au niveau débutant à l'université de Lund font de leur manuel de FLE² en fonction de son contenu lexical. Il s'agit, en somme, de prendre connaissance de l'influence que le manuel a sur l'apprentissage lexical de ces étudiants.

¹ Par souci de clarté, le terme L2 sera utilisé pour faire référence à l'apprentissage d'une langue étrangère sans prendre en compte combien de langues l'apprenant a déjà appris. Notons toutefois que les apprenants rencontrés lors de cette étude ont tous appris plusieurs langues avant de s'intéresser au français. Le terme L1 sera occasionnellement utilisé pour faire référence à la langue maternelle de l'apprenant.

² FLE : Français langue étrangère

Après avoir relevé et analysé les ressources lexicales des manuels à l'aune de la recherche actuelle, et après avoir conduit des entretiens avec les étudiants qui les utilisent, nous chercherons donc à répondre aux questions de recherche suivantes :

- Quels types de ressources lexicales les manuels de FLE utilisés lors des cours pour débutants à l'Université de Lund mettent-ils à la disposition des apprenants ?
- Comment les apprenants se servent-ils de ces ressources et quelles stratégies d'apprentissage ont-ils développées ?
- Avec quelle attitude les apprenants approchent-ils les ressources lexicales présentées à eux dans le manuel ?

3 Cadre théorique

3.1 Qu'est-ce qu'un manuel de FLE ?

Selon la définition du dictionnaire Larousse, le mot *manuel* réfère à un « ouvrage didactique ou scolaire, renfermant les notions essentielles d'un art, d'une science, d'une technique » (« Manuel », s. d.). Ce n'est pas par hasard si cette définition emploie le mot « ouvrage » plutôt que le mot « livre ». En effet, selon Estelle Riquois, le manuel « peut difficilement être conçu aujourd'hui de manière isolée, comme une entité unique. Il est à penser davantage au sein d'un ensemble pédagogique dont les différents éléments sont mis à la disposition des futurs utilisateurs » (Riquois, 2010, p. 130). Quels sont donc ces différents éléments entrant dans la composition d'un manuel de langue étrangère ? Riquois explique qu'il peut s'agir du livre de l'élève contenant du matériel destiné à l'usage en classe ou à la maison, du livre du professeur, des cahiers d'exercices et même d'enregistrements audio (Riquois, 2010, p. 130 et 141). Il semble aujourd'hui, douze ans après la publication de cet article, pertinent d'ajouter à cette liste les ressources en lignes disponibles sur le site internet de nombreux manuels.

3.2 Définition : le vocabulaire

Avant toutes choses, lorsque l'on s'intéresse à l'acquisition du vocabulaire dans un contexte de recherche académique, il faut, comme l'explique Christina Lindqvist (2021), définir ce qu'on entend par mot. Il n'est en effet pas suffisant de considérer comme mots des groupes de lettres séparés par des espaces. Lindqvist fait la différence entre les *types*, les *occurrences*, les *lemmes* ou encore les *familles de mots*. Elle explique que « le terme *type* réfère à une même forme d'un mot, tandis que celui d'*occurrence* se rapporte au nombre de fois que nous

rencontrons ce type dans un texte » (Lindqvist, 2021, p. 81). Cependant un mot apparaît rarement dans un texte sous une seule et même forme. En effet, les verbes se conjuguent tandis que les noms et les adjectifs s'accordent. On inclut alors toutes les formes flexionnelles d'un même mot sous la dénomination *lemme*. Les familles de mots, quant à elles, incluent, en plus du lemme, les formes dérivationnelles du mot, comme lorsque l'on dérive un substantif ou un adjectif d'un verbe (manger > mangeur, mangeable) (Lindqvist, 2021, p. 81). Cette différenciation permet aux chercheurs dans le domaine de l'acquisition du vocabulaire d'être plus méthodiques et précis. Il est en effet plus précis de dire que les apprenants connaissent un certain nombre de *famille de mots*, que de dire qu'ils connaissent X mots.

Par ailleurs, de nombreuses expressions comme, entre autres, « élément lexical » (CECR), « entrée lexicale » (Lindqvist & Ramnäs, 2018, p. 57) ou « multi-word units » (Boers, 2020, p. 143; Laufer, 2017a, p. 343) sont utilisées dans la recherche sur ce sujet. L'expression « lexical item », est notamment récurrente dans la recherche en langue anglaise (Folse, 2006; Hinkel, 2017; Hirsh, 2012; Laufer, 2017a). Cette expression parapluie un peu vague semble avoir pour avantage de prendre en compte la complexité de la définition du mot tout en laissant une certaine marge de manœuvre au chercheur qui l'utilise. Dans une publication intitulée « The Lexical Item », John Sinclair (1998) discute de la nature d'un item lexical et revient souvent sur la notion de sens. Selon lui il n'est pas rare que plusieurs mots soient nécessaires à l'expression d'un certain sens et il arrive à la conclusion que certaines expressions composées de plusieurs mots peuvent constituer un unique item lexical (Sinclair, 1998, p. 4). Les mots composés en français (après-midi, chou-fleur) peuvent servir à illustrer ce phénomène. En suivant les réflexions de Sinclair on pourrait même se permettre de compter les expressions figées de type proverbial comme des items lexicaux à part entière.

Le conseil de l'Europe utilise l'expression « élément lexical » pour exprimer ce concept. Le paragraphe 5.2.1.1 du CECR (Conseil de l'Europe, 2001) recense donc les différents types « d'éléments lexicaux » entrant en jeu dans la compétence lexicale. Nous nous baserons donc sur cette classification pour identifier les ressources lexicales dans les manuels. Tout comme Sinclair, le CECR identifie d'abord comme élément lexical les expressions toutes faites et les locutions figées. Entrent dans cette catégorie, entre autres, les indicateurs de fonctions langagières (par exemple les formules de salutations), les proverbes, les archaïsmes ou encore les métaphores figées (c'est-à-dire les expressions idiomatiques comme « faire long feu »). Le CECR mentionne aussi, bien sûr, les mots isolés. Ces mots peuvent appartenir à des classes ouvertes comme les noms, les adjectifs, les verbes et les adverbes mais peuvent aussi faire partie d'ensembles lexicaux fermés comme c'est le cas

pour les mots désignant les jours de la semaine ou les mois de l'année. On notera cependant que le CECR ne limite pas la compétence lexicale à la maîtrise des éléments lexicaux mais intègre également des éléments grammaticaux dans cette compétence. On pourra par conséquent prendre en compte les éléments grammaticaux suivants dans la compétence lexicale : les articles, les quantitatifs, les démonstratifs, les pronoms personnels, les pronoms interrogatifs et relatifs, les possessifs, les prépositions, les auxiliaires, et les conjonctions (Conseil de l'Europe, 2001, pp. 87-88).

3.3 Où trouver le vocabulaire dans les manuels de FLE ?

A partir de ces réflexions on pourrait être tenté de considérer toute trace écrite ou orale dans un manuel de FLE comme une ressource lexicale, c'est-à-dire une ressource où l'apprenant peut rencontrer des éléments lexicaux. La recherche dans ce domaine peut toutefois nous aider à restreindre cette définition. Webb, Laufer et Folse sont quelques-uns des très nombreux chercheurs ayant conduit des expériences sur les types d'activités propices à l'acquisition du vocabulaire. Il est possible, à partir de ces activités, de faire ressortir ce qui peut constituer une ressource lexicale dans un manuel de FLE.

La recherche fait la part belle à la question de l'apprentissage du vocabulaire par la lecture de textes et mentionne à ce sujet les activités suivantes :

- Lecture seule (Folse, 2006, p. 275; Laufer, 2017a, p. 346; Webb, 2020, p. 227).
- Lecture accompagnée d'une technique destinée à attirer l'attention de l'apprenant sur certains mots :
 - Procédé typographique dans le texte pour mettre en relief certains mots. (Folse, 2006, p. 275; Laufer, 2017a, p. 346).
 - Utilisation du dictionnaire (Laufer, 2017a, p. 346).
 - Gloses dans la marge (Laufer, 2017a, p. 347).
 - Activité lexicale après la lecture (Folse, 2006, p. 275; Laufer, 2017a, p. 347).
 - Questions de compréhension en lien avec des mots cibles (Laufer, 2017a, p. 347).
 - Rétablissement de l'ordre chronologique du texte (*sequencing* en anglais) (Folse, 2006, p. 290).

Il est également possible de rencontrer et d'acquérir du vocabulaire à travers d'autres tâches que la lecture. Les chercheurs cités ci-dessus ont mentionné les exercices suivants dans leurs études sur l'acquisition du vocabulaire :

- Mémorisation délibérée de listes de mots et de leur signification en L1 ou L2, utilisation de cartes de révision (*flashcards*) (Laufer, 2017a, p. 348; Webb, 2020, p. 226).
- Activité d'association (d'un mot avec son synonyme par exemple) (Laufer, 2017a, p. 346; Webb, 2020, p. 228).
- Trouver l'intrus (Folse, 2006, p. 275).
- Vrai/faux (Folse, 2006, p. 290).
- Identifier des erreurs (Folse, 2006, p. 290).
- Questions demandant des réponses courtes (Folse, 2006, p. 290).
- Questions à choix multiples (Webb, 2020, p. 228).
- Textes (ou phrases) à trous ne portant pas sur des items lexicaux provenant d'un texte (Laufer, 2017a, p. 346).
- Textes (ou phrases) à trous portant sur des items lexicaux provenant d'un texte à part (Folse, 2006, p. 275; Webb, 2020, p. 226).
- Production de phrases avec ou sans lecture de texte préalable, avec des mots cibles. (Folse, 2006, p. 275; Laufer, 2017a, p. 347; Webb, 2020, p. 226).
- Traductions d'expressions lexicales (Laufer, 2017a, p. 346).

Batia Laufer mentionne également la recherche de Horst, Cobb, et Nicolae (2005) qui se sont intéressés à l'apprentissage assisté par les outils informatiques (Laufer, 2017a, p. 346). Cet article cite notamment les banques de mots, les dictionnaires en ligne, les exercices interactifs (textes à trous, auto-quizz) et les liens hypertexte comme des ressources pouvant contribuer à l'acquisition du vocabulaire (Laufer, 2017a, p. 347). Selon Nation, savoir reconnaître le son du mot et savoir le produire sont deux aspects de la compétence lexicale (Nation, 2020, p. 18). A partir de là, il est possible de compter un exercice de compréhension orale disponible dans les ressources en ligne d'un manuel comme un exercice ayant pour but d'activer ou de réactiver la compétence lexicale.

3.4 Acquisition du vocabulaire

a) Pour l'enfant natif : le rôle de l'input et de la fréquence

Un enfant apprend les premiers mots de sa langue maternelle (L1) sans avoir à les mémoriser consciemment et sans recevoir l'instruction d'un enseignant. La recherche concernant l'apprentissage de la langue maternelle est complexe et prend en compte de nombreux facteurs qui ne trouvent pas facilement leur place ici. Mentionnons-en toutefois deux : la grande quantité d'input et la fréquence. Les enfants apprenant leur langue maternelle sont exposés à une quantité de contenu langagier phénoménal et peuvent dédier la totalité de leur temps éveillé à l'écoute puis à la pratique de la langue. En d'autres termes, les enfants natifs ont la possibilité de rencontrer fréquemment la même grande quantité de mots et cette fréquence joue en leur faveur pour la mémorisation.

b) Particularités de l'apprentissage lexical en L2 (FLE)

Pour l'apprenant dans un contexte scolaire ou académique, l'input et la fréquence ne suffisent pas. Les conditions dont bénéficie l'enfant natif ne sont en effet pas disponibles pour l'apprenant adulte.

En plus des conditions cognitives évidemment différentes, la quantité d'input est moindre puisque l'input ne vient alors que de quelques sources particulières (Laufer, 2017a, p. 344). Le temps d'exposition est aussi limité au temps passé en classe et à faire les devoirs. L'apprenant peut bien sûr choisir de s'exposer à la langue quelques heures supplémentaires en écoutant de la musique, en regardant des films ou en participant à un club de conversation mais la quantité d'input sera toujours plus faible que celle permettant l'apprentissage inconscient de l'enfant natif.

En outre, la nature de l'input est différente. Comme nous l'avons dit plus haut, l'input de l'apprenant est majoritairement composé de la langue de l'enseignant et des ressources pédagogiques mises à sa disposition, dont le manuel (Milton, 2009, p. 194). Dans un effort pour imiter les répétitions auxquelles l'enfant natif est exposé, on propose d'enseigner en priorité les mots les plus fréquents de la langue aux apprenants de L2 dans l'espoir que ces mots seront rencontrés plusieurs fois à travers différents supports du fait de leur fréquence naturelle (Lindqvist, 2021, p. 86; Milton, 2009, p. 195). Cependant les manuels répondent à des contraintes qui leur sont propres. Milton fait remarquer que les manuels, afin d'être intéressants pour les apprenants et utilisables dans un contexte scolaire, doivent répartir leur contenu en chapitres thématiques. Cette répartition peut, par conséquent, rendre nécessaire de

prendre quelques libertés quant à la fréquence des mots présentés (Milton, 2009, p. 197). Lindqvist illustre ce phénomène en expliquant que les mots propres à certains thèmes en lien à la vie quotidienne, comme *pharmacie* ou *oreille*, ne sont pas considérés comme particulièrement fréquents selon les bases de données (voir Lonsdale & Le Bras, 2009 pour un exemple de liste de mots les plus fréquents) mais sont tout de même important si l'apprenant veut pouvoir aborder le thème auquel ils appartiennent (Lindqvist, 2021, p. 87).

Pour finir sur la fréquence, il est important de faire remarquer qu'un enfant natif rencontre les mêmes mots un nombre incalculable de fois et continuera à les rencontrer pour le reste de sa vie. Combien de fois un apprenant de L2 doit-il rencontrer un mot pour s'en souvenir ? Laufer nous dit qu'il n'y a pas consensus sur la question ce qui rend le facteur de fréquence difficile à employer avec rigueur dans l'enseignement d'une langue (Laufer, 2017a, p. 344).

Le nombre de mots rencontrés et appris par un apprenant n'est, en outre, pas le seul facteur à prendre en compte. Nation explique que la profondeur du vocabulaire, c'est-à-dire le degré de connaissance que l'apprenant a sur un item lexical, est tout aussi important que la taille du vocabulaire (Nation, 2020, p. 16). Nation propose donc une classification des aspects de la profondeur lexicale autour de trois grands axes, la forme, la signification et l'utilisation du mot. En effet, savoir reconnaître la forme écrite d'un mot ne veut pas dire que l'on sait reconnaître sa forme orale, et encore moins que l'on sait l'utiliser avec les bonnes collocations (Nation, 2020, p. 16).

Malgré ces particularités, Milton constate qu'il subsiste une école de pensée selon laquelle « il n'est pas si important que cela d'enseigner le vocabulaire explicitement en classe et par le biais du manuel ». Il écrit :

« There is a school of thought that suggests that formal vocabulary instruction through textbook and classroom language is not so very important to learners. R. Ellis (1994: 24) suggests that 'most L2 vocabulary is learned incidentally' » (Milton, 2009, p. 194)

De leur côté, Lindqvist et Ramnäs reconnaissent : « on accorde peu de temps à l'enseignement explicite du vocabulaire, tout en focalisant considérablement plus sur la grammaire » (Lindqvist & Ramnäs, 2018, p. 56). Les auteurs remarquent que c'est la grammaire qui occupe le plus de temps en classe alors que le vocabulaire est considéré comme une activité à faire lors de son travail personnel. Ce travail personnel est cependant

digne d'intérêt et Sanaoui (1995) s'est penchée sur les attitudes et les méthodes de certains apprenants de FLE en ce qui concerne l'apprentissage lexical. Elle a observé une grande différence entre les profils des étudiants, certains travaillant le vocabulaire de manière organisée et systématique alors que d'autres dépendaient en grande partie du contenu lexical donné par l'enseignant (Sanaoui, 1995, p. 25).

c) Les circonstances de l'apprentissage du vocabulaire en L2 (FLE)

La recherche sur l'apprentissage lexical fait la différence entre deux circonstances d'apprentissage : l'apprentissage de manière intentionnelle et non intentionnelle (*intentional* et *incidental* en anglais).

Selon Laufer, l'apprentissage intentionnel intervient lorsque l'apprenant a l'intention explicite de mémoriser un mot. Il s'agit alors d'associer un signifiant et un signifié, Laufer parle d'association forme/signification (Laufer, 2017a, p. 348).

L'apprentissage non intentionnel implique, pour sa part, que l'apprenant retienne l'item lexical sans que la relation forme/signification soit le but principal de la tâche (Webb, 2020, p. 225). Laufer explique en outre que l'apprentissage non-intentionnel implique qu'un étudiant apprenne des items lexicaux sans avoir eu l'intention explicite de mémoriser le mot avant de commencer la tâche (Laufer, 2017a, p. 346). On peut, à partir de cette définition, penser que c'est ce type d'apprentissage, qui est censé entrer en jeu lors d'une activité de compréhension de texte ou de rédaction. L'apprenant est en effet susceptible d'acquérir les mots nouveaux rencontrés à cette occasion bien que l'acquisition d'items lexicaux ne soit pas le but officiel de la tâche.

Afin de mesurer l'efficacité d'une tâche pour l'apprentissage lexical, Laufer et Hulstijn (2001) ont proposé de prendre en compte trois facteurs censés déterminer le niveau d'implication que la tâche nécessitera de l'apprenant. Ces facteurs sont le « besoin » (donc l'intérêt que l'item lexical éveillera), la « recherche » nécessaire à la découverte de l'item lexical et l'évaluation intervenant lorsque l'apprenant analysera l'item lexical à l'aune de ses connaissances existantes (Hulstijn & Laufer, 2001, p. 543).

De nombreuses études qualitatives ont été menées (entre autres Folse, 2006; Lee & Hirsh, 2012) pour tester les résultats permis par les deux circonstances d'apprentissage. Il en ressort que les deux circonstances ont leurs avantages pour l'apprenant. Webb rappelle donc que l'apprentissage intentionnel et non intentionnel ne sont pas en compétition mais se complètent. En effet, selon Webb, une certaine dose d'apprentissage intentionnel, par cœur,

est nécessaire en phase initiale pour construire les bases permettant l'apprentissage non intentionnel (Webb, 2020, p. 229).

Le classement d'une ressource comme intentionnelle ou non intentionnelle varie d'une étude à l'autre et, comme le fait remarquer Lindstromberg, « l'intention » est une notion subjective et difficilement prévisible ou quantifiable (Lindstromberg, 2020, p. 241). En effet, comment savoir si un apprenant a « l'intention » d'apprendre tel ou tel mot ? Comment l'intention d'apprendre un mot naît-elle ? Devant ces difficultés, il est pertinent de s'intéresser à l'attitude des étudiants qui sauront, eux, nous dire avec quel état d'esprit ils approchent l'apprentissage lexical et les ressources lexicales mises à leur disposition dans le manuel.

4 Méthode

4.1 Etude de corpus

Les manuels analysés dans cette étude sont utilisés dans le cadre des cours du soir de français à l'université de Lund. *Escalade 1* accompagne les étudiants du niveau grand débutant (niveau 1) alors qu'*Escalade 2* est utilisé au niveau intermédiaire (niveau 2). Nous utiliserons la troisième édition des manuels *Escalade 1* et *2*, publiés aux éditions Liber, respectivement en 2012 et 2013 par Birgitta Tillman, Matts Winblad, Sylvia Martin, Véronique Lönnerblad, Marie Pettersson et Ewa Sandberg. Ils comportent tous deux un livre de textes et un cahier d'exercices. Des ressources en ligne sont disponibles pour *Escalade 1* mais un message d'erreur nous indique que les ressources électroniques d'*Escalade 2* ne sont, à ce jour, plus accessibles à de nouveaux utilisateurs. Il semble possible d'y accéder en utilisant des vieux codes d'accès (Liber, 2022). Les ressources électroniques d'*Escalade 1* sont classées par chapitres et comportent des fichiers audios pour écouter les textes et les activités du livre de textes lus à voix haute. On trouve également sur cette page internet des exercices de vocabulaire où l'étudiant peut se tester en écrivant la traduction française d'expressions en suédois et obtenir une correction.

Les ressources lexicales retenues dans le corpus sont les mêmes que celles présentées dans le cadre théorique, en 3.3. Nous avons donc retenu les textes et les exercices du manuel ayant un lien à la compétence lexicale. Dans le cahier d'exercices, seules les sections « le texte », « les mots et les phrases » et « la grammaire » ont été analysées. Les autres sections, consacrées à la mise en situation, semblent pouvoir être laissées de côté ici.

L'analyse quantitative devra être complétée par une analyse qualitative concernant, entre autres, la répartition des ressources lexicales dans le manuel. Il s'agira enfin de mettre les ressources lexicales en lien les unes avec les autres afin d'essayer de percevoir ce que les manuels permettent à l'étudiant de faire en termes d'apprentissage lexical.

4.2 Entretiens

Ces manuels étant utilisés dans le cadre de cours de français à l'université de Lund, il s'agit d'analyser l'usage que les étudiants en font et de rendre compte de leur attitude face à l'apprentissage du vocabulaire en dehors de la classe. Les étudiants interrogés, présentés dans le tableau 1, sont donc des apprenants au niveau 1 et 2, ils ont entre 22 et 60 ans et suivent des cours qui sont destinés à des apprenants adultes n'ayant aucune connaissance de la langue française avant de commencer le module. Ils reçoivent 1h45 d'instruction par semaine. En outre deux d'entre eux avaient déjà appris des bases de français avant de commencer au niveau 1 à l'université.

	Amélie ³	Anna	Anders	Björn	Béatrice
Niveau	1	1	1	2	2
Âge	38 ans	60 ans	35 ans	22 ans	59 ans
Langue maternelle	Suédois	Suédois	Suédois	Suédois	Suédois
Français avant le niveau 1 ?	oui	non	oui	non	non
Activité	Mi-temps	Plein temps	Plein temps	Plein temps	Plein temps

Les entretiens, conduits en suédois, ont duré en moyenne 30 minutes et ont été l'occasion pour les étudiants de répondre à des questions tantôt fermées tantôt ouvertes touchant à plusieurs aspects de l'apprentissage lexical. Le guide d'entretien complet est disponible en annexe.

Les grands axes définis par Sanaoui (1995) ont guidé nos questions. Dans son étude sur les attitudes vis-à-vis de l'apprentissage lexical en FLE chez des apprenants anglophones,

³ Les noms de tous les participants ont été remplacés par des pseudonymes.

Sanaoui s'est en effet intéressée au temps hebdomadaire dédié au français, à la nature des activités auxquelles les apprenants s'adonnent, à la provenance des items lexicaux qu'ils acquièrent et aux techniques qu'ils emploient pour les apprendre (Sanaoui, 1995, p. 19).

Afin de pouvoir répondre à notre question de recherche concernant les stratégies que les apprenants utilisent lorsqu'ils interagissent avec leur manuel, nous avons prévu une série de questions portant sur les routines et méthodes développées par les apprenants dans le cadre de l'apprentissage lexical ainsi que sur les outils éventuels utilisés. Il s'agissait ici de déterminer si les apprenants avaient pour habitude de consacrer un moment particulier de leur apprentissage au vocabulaire et s'ils le faisaient consciemment. Il s'agissait aussi de percevoir si l'apprenant avait remarqué que certaines catégories du cahier d'exercices étaient destinées spécifiquement au traitement du lexique.

Les participants ont ensuite répondu à des questions sur leurs croyances et préjugés au sujet de l'apprentissage lexical et sur leurs attentes personnelles à ce sujet. Il fallait aussi, pour obtenir une réponse à notre dernière question de recherche sur l'attitude vis-à-vis des manuels leur demander s'ils trouvaient les textes et les thèmes des chapitres intéressants et pertinents par rapport à leurs objectifs personnels. Nous avons ainsi cherché à savoir si le contenu du manuel joue un rôle pour la motivation des apprenants.

Chaque entretien a été transcrit individuellement. Cependant, afin de comparer au mieux les témoignages des participants, les données recueillies ont été rassemblées dans un tableau puis organisées autour de trois thèmes principaux : les habitudes de travail, les croyances sur l'apprentissage lexical et, enfin, les attitudes vis-à-vis du manuel. Cette classification thématique des réponses a permis de répondre à nos questions de recherches.

5 Résultats et analyse

5.1 Les manuels

a) Contenu général

Les tableaux suivants rendent-compte de la composition des livres de textes et des cahiers d'exercices des manuels *Escalade 1* et *2*.

Tableau 2 : Contenu des livres de textes des manuels <i>Escalade</i>		
	<i>Escalade 1</i>	<i>Escalade 2</i>
Avant-propos	Carte de la France	Carte de la France
	Prologue des auteurs	Prologue des auteurs
	Table des matières	Table des matières
	Double page d'activités en lien avec la culture française (p. 6 et 7)	
Chapitres 1 à 20	Textes en prose ou dialogues	Textes en prose ou dialogues
	Images d'illustrations contenant occasionnellement du texte	Images d'illustrations contenant occasionnellement du texte
	Encadrés jaunes : textes bilingues sur des sujets de fond	Encadrés jaunes : textes sur des sujets de fond (Bilingues jusqu'au chapitre 15, textes à trous aux chapitres 17 et 19.)
	Planches « Des gestes et des grimaces » (x2)	Planches « Des gestes et des grimaces » (x1)
	Exercices (x6)	Exercices (x2)
	Paroles de chansons (x5)	Paroles de chansons (x4)
		« Extra » (22 exercices)
Fin du livre		Corrigé des exercices « Extra »
	« Quelques phrases utilisées en classe »	
	Planches (x8)	Planches (x6)
	Minigrammatik ⁴	Minigrammatik
	Glossaire alphabétique français-suédois	Glossaire alphabétique français-suédois
	Glossaire alphabétique suédois-français	Glossaire alphabétique suédois-français
	Carte des régions françaises	Carte des pays francophones

⁴ Une trentaine de page rassemblant des règles de grammaire.

D'emblée il semble que ce soit dans les textes du livre de textes que l'apprenant découvrira le plus d'éléments lexicaux. Chaque chapitre thématique contient en effet obligatoirement soit un grand texte soit plusieurs petits, en prose ou contenant des dialogues. Selon les auteurs, les textes bilingues ont pour but, entre autres, de permettre à l'apprenant de développer son vocabulaire (*Escalade 1*, p. 3). Il est également possible de trouver des éléments lexicaux dans les images illustrant les textes. Ces dernières contiennent souvent des éléments textuels comme dans le livre d'*Escalade 2*, où l'on trouve une image accompagnée de quelques gloses sur le côté (p. 30, voir figure 1), et une autre suivie de question de compréhension (p. 43, voir figure 2) ce qui suggère que les images sont bel et bien censées être « lues » et que l'apprenant est censé pouvoir en extraire du vocabulaire pour enrichir ses listes personnelles.



Figure 1 Livre de textes d'*Escalade 2*, p. 30. Image avec gloses.

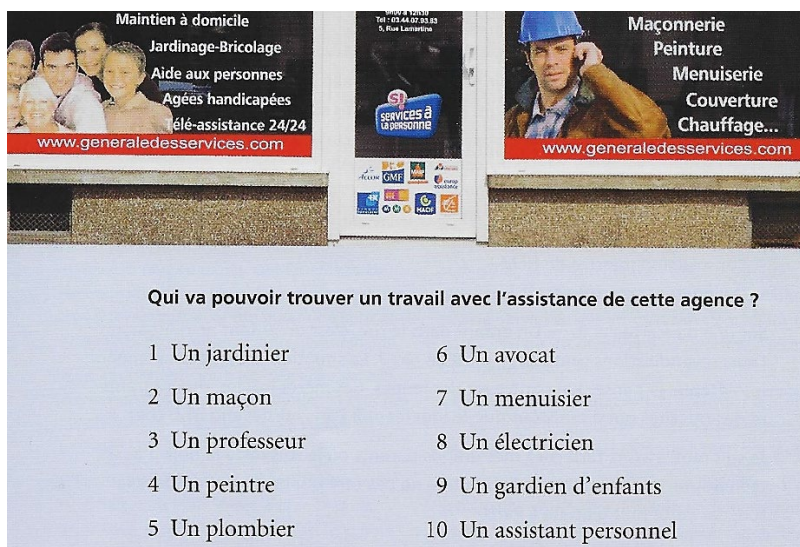


Figure 2 Livre de textes d'*Escalade 2*, p. 43. Image destinée à une compréhension écrite.

En ce qui concerne les cahiers d'exercices, on remarque que leur composition est similaire même si elle diffère en certains points, notamment par la présence d'une invitation à la métaréflexion sur l'apprentissage lexical dans le CE d'*Escalade 2* et par un groupement différent des exercices de mise en situation (« Ecrivez », « Ecoutez », « Communiquez », « Prononcez »). Voir le tableau ci-dessous :

Tableau 3 : Contenu des cahiers d'exercices des manuels <i>Escalade</i>		
	<i>Escalade 1</i>	<i>Escalade 2</i>
Avant-propos	Prologue des auteurs : présentation des catégories d'exercices	Prologue des auteurs : présentation des catégories d'exercices
	Table des matières	Table des matières
		Métaréflexion sur l'apprentissage du vocabulaire
		« Phrases pour les discussions »
Chapitres 1 à 20	Le texte	Le texte
	Comptez	Comptez
	L'alphabet	L'alphabet
	Les mots et les phrases	Les mots et les phrases
	La grammaire	La grammaire
	Ecoutez	Ecoutez
	Ecrivez	Ecrivez
	Communiquez	Parlez et communiquez
	Prononcez	
	« Extra »	
Fin du livre	Exercices de prononciation	
	Corrigé des exercices de prononciation	
	Glossaire thématique français-suédois des textes et des chansons	Glossaire thématique français-suédois des textes et des chansons

Que ce soit dans le livre de textes ou dans le cahier d'exercices, une grande importance semble être donnée à la capacité lexicale réceptive : il s'agit de comprendre le texte avant de faire quoi que ce soit d'autre. La découverte du lexique passe alors par les

glossaires du manuel, et notamment ceux du cahier d'exercices qui sont thématiques et qui incluent non seulement des mots, mais aussi des expressions lexicales entières. Les mots apparaissent dans le même ordre que les mots des textes du livre et la signification donnée est intimement liée au contexte dans lequel le mot apparaît dans le texte. Par exemple « plein de » dans le glossaire du chapitre 1 *d'Escalade 2* est traduit par « massor av, mǎnga », ce qui aide à comprendre la phrase « les clients posent plein de questions » (*Escalade 2*, p. 6) mais qui ne prend pas en compte les autres significations possibles. On comprend ici que le cahier d'exercices et le livre de textes sont complémentaires et destinés à être utilisés simultanément puisque les gloses des textes se trouvent dans le cahier d'exercices, sûrement pour permettre à l'apprenant d'avoir les deux ouvrages ouverts en même temps lors de la lecture des textes.

b) Stratégies proposées par les livres de textes :

Certaines activités proposées par les livres de textes attirent l'attention de l'apprenant sur certains items lexicaux cibles. On peut citer par exemple un exercice de production pour lequel l'apprenant dispose de quelques mots cibles à utiliser dans son texte (*Escalade 2*, p. 27) et même des exercices de textes à trous accompagnés de mots cibles à insérer dans les blancs (*Escalade 2*, p. 20, p. 67 et p. 73). La recherche nécessaire à la résolution des exercices ci-nommés n'est pas cantonnée à l'association forme/signification puisqu'il faut, en outre, réussir à utiliser le mot dans un nouveau contexte, la tâche implique alors un degré d'évaluation (voir Hulstijn & Laufer, 2001, p. 543).

Les exercices de repérage de mots dans un texte et de déduction représentent un autre type de tâche exigeant à la fois recherche et évaluation. Il s'agit d'attirer l'attention de l'apprenant sur certains items lexicaux en ne rendant pas leur compréhension immédiate et facile d'accès. On trouve par exemple des exercices d'association texte/image (*Escalade 1*, p. 6 et *Escalade 2*, p. 32). On trouve un autre exemple d'exercice de repérage et de déduction dans le livre de textes *d'Escalade 1* (p. 7). Il consiste en une compréhension de texte par le biais de questions en suédois. Le texte présente quelques faits intéressants sur la France et les questions ont majoritairement pour but de forcer l'apprenant à déduire la traduction française des mots suédois de la question. Par exemple, une question comme « Vad heter Frankrikes huvudstad⁵ ? » permet à l'apprenant de chercher dans le texte le mot « Paris », qu'il ou elle connaît certainement, et de trouver le mot « capital » à proximité dans la même phrase. Une autre technique serait de deviner que « capitale » signifie « huvudstad » en se basant sur la ressemblance du mot avec le même mot dans une autre langue. On comprend dès lors que le

⁵ « Comment s'appelle la capitale de la France ? »

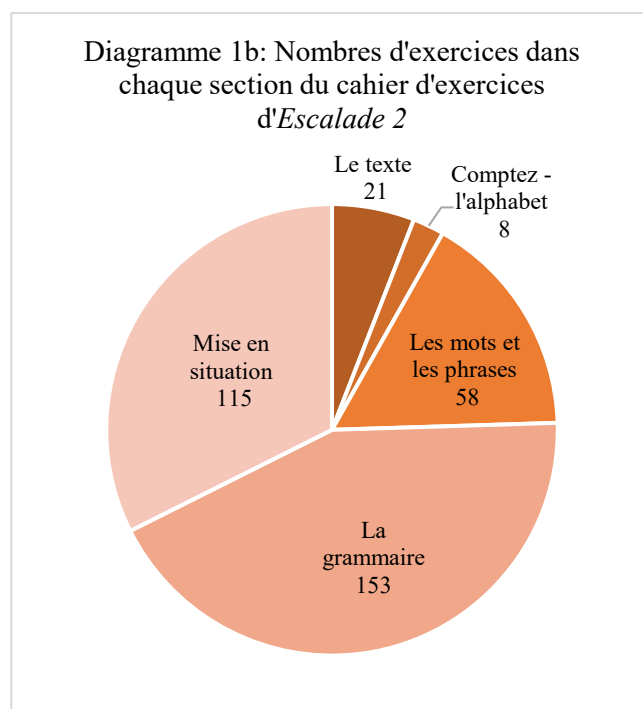
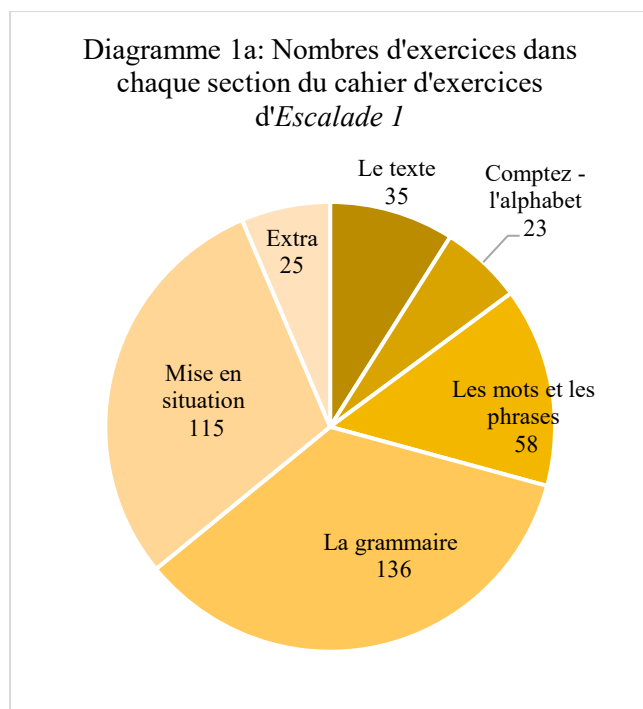
but de cette page est de permettre à l'apprenant débutant de prendre conscience des mots qu'il connaît déjà, ou des techniques de déduction qu'il peut utiliser pour comprendre du contenu langagier.

Dans de nombreux cas cependant, le livre de textes d'*Escalade 2* ne permet pas de procéder par déduction. Le succès lors de la réalisation de certaines tâches semble contingent à la connaissance préalable des items lexicaux impliqués ou bien à la recherche dans un glossaire. Les exercices des sections « Extra » du livre de textes d'*Escalade 2* ne permettent pas de retravailler du vocabulaire déjà vu dans le chapitre mais introduisent, au contraire, d'autres items lexicaux que l'apprenant doit déchiffrer pour faire l'exercice. Les mots se trouvent presque tous dans le glossaire alphabétique à la fin du livre et on comprend que l'objectif est d'attirer l'attention de l'apprenant sur ces mots en les lui faisant chercher dans le glossaire.

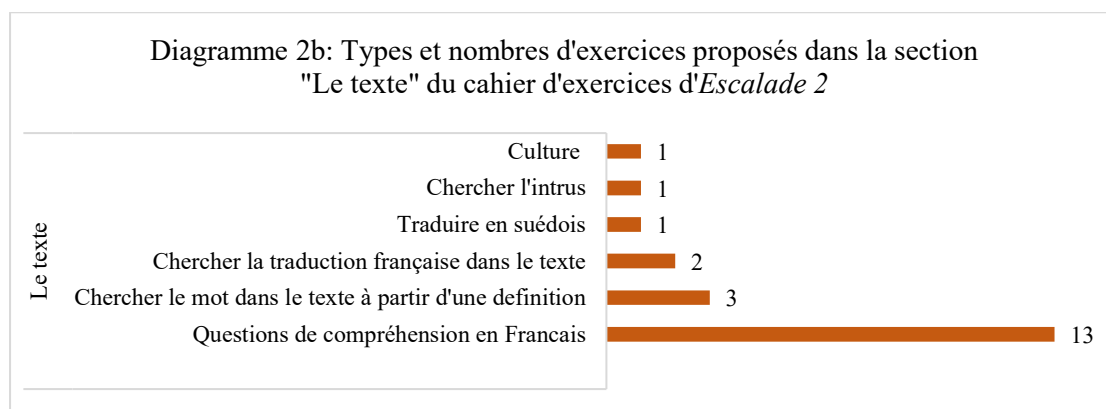
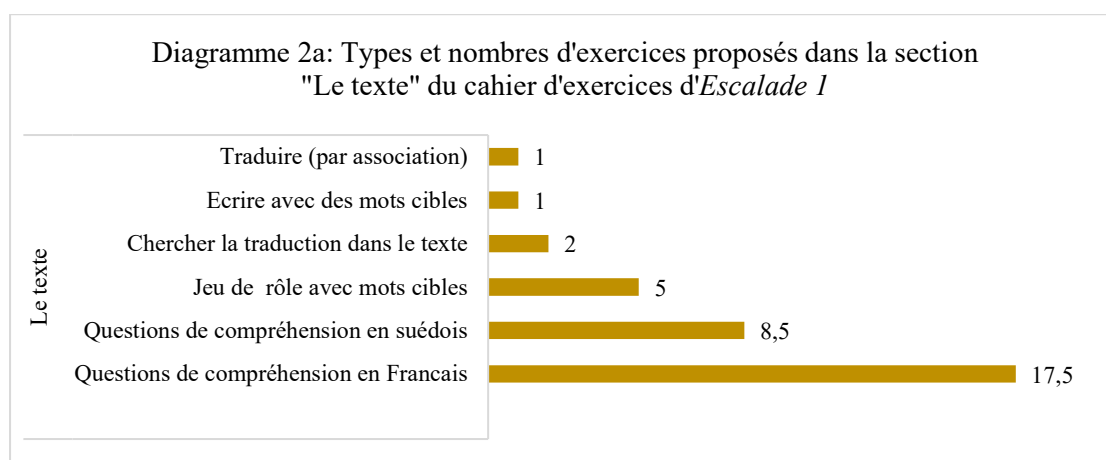
La recherche dans le glossaire a ses limites. On trouve en effet une activité de description d'image sans mots cibles (*Escalade 2*, p. 9) où l'apprenant doit trouver lui-même les expressions « en avion », « à pied », « en train » et « à vélo » pour décrire les images. Si les substantifs « avion », « pied », « train » et « vélo » sont disponibles dans le glossaire suédois-français, l'expression idiomatique incluant la préposition ne l'est pas, ce qui risque de rendre la production d'une réponse complète difficile si l'exercice n'est pas fait en lien avec une leçon en classe.

c) Stratégies proposées par les sections lexicales des cahiers d'exercices

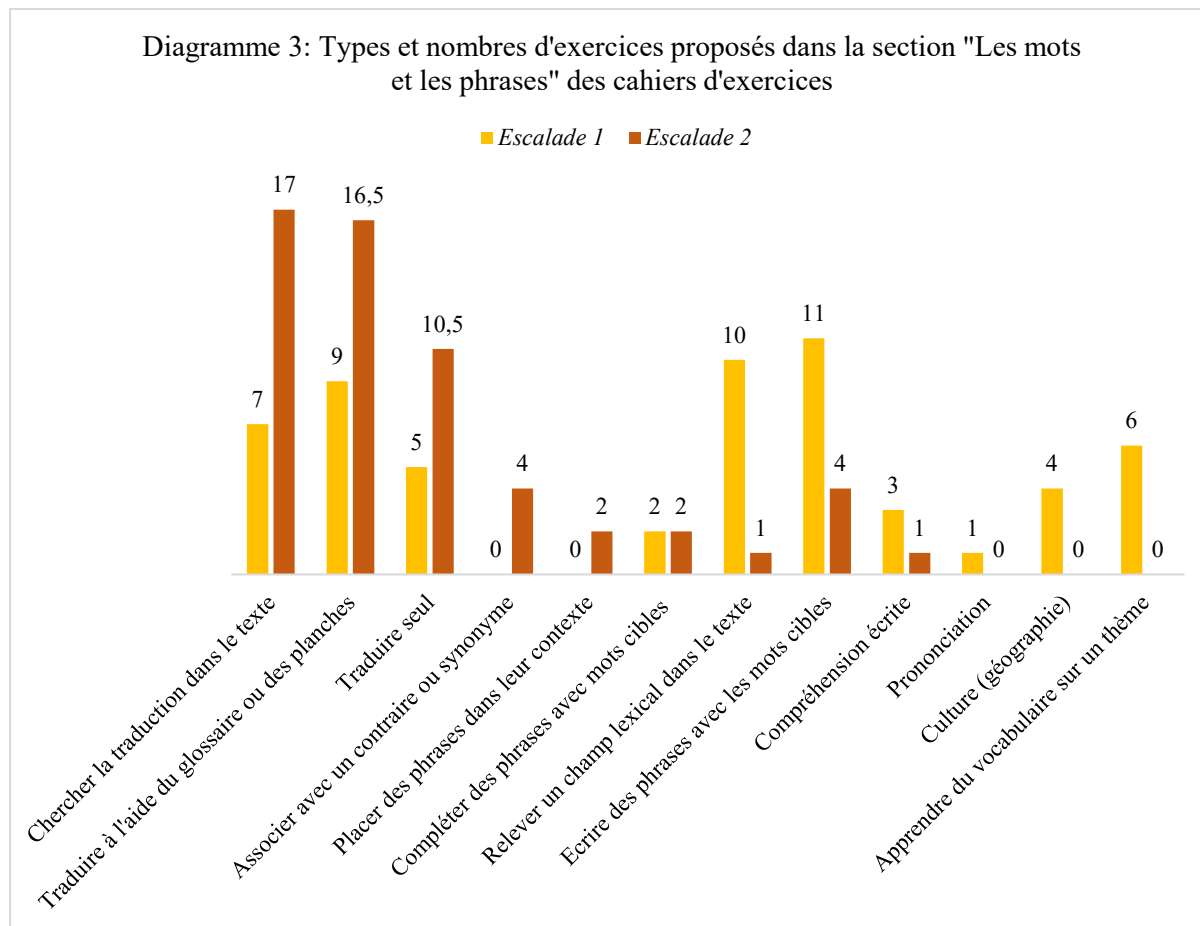
Le cahier d'exercices d'*Escalade 1* compte 367 exercices, plus les « Extras », tandis que celui d'*Escalade 2* en compte 355. On voit à l'aide des diagrammes 1a et 1b ci-dessous que ce sont les parties « grammaire » qui comptent le plus d'exercices en tout, suivi par la somme des exercices de mise en situation. Par comparaison, les sections dédiées à la découverte et au travail du vocabulaire (« le texte » et « les mots et les phrases ») n'occupent qu'une bien plus petite partie du cahier d'exercices.



Comme le montrent les diagrammes 2a et 2b ci-dessous, les sections intitulées « le texte » dans les cahiers d'exercices sont dédiées en majorité à la compréhension des textes. Une autre activité récurrente dans cette section est le repérage d'item lexicaux dans les textes.



Dans l'autre section dédiée explicitement au vocabulaire, « Les mots et les phrases », le repérage d'éléments lexicaux dans le texte reste un élément important dans le CE d'*Escalade 1* mais s'efface au profit d'autres activités dans le CE d'*Escalade 2*, comme le met en évidence le diagramme 3.



Les deux CE tendent à encourager l'apprenant à apprendre le vocabulaire dont il s'est servi pour faire l'exercice, cependant, comme illustré ci-dessous, *Escalade 1* va plus loin et inclut des exercices ne consistant en rien d'autre qu'une consigne de chercher un certain champ lexical et de l'apprendre par cœur :

Les mots et les phrases

- 5** Använd *Planche 2* (Textboken s. 66). Vad heter frukterna på franska?
Lär dig dem.

Figure 3 CE d'*Escalade 1*, p. 43 : exercice consistant en une seule instruction : apprendre du vocabulaire à partir d'une planche : « Utilise la planche 2 (livre de textes p. 66). Comment s'appellent les fruits en français ? Apprends-les. »

Plutôt que des exercices de repérage et de relevé, le CE d'*Escalade 2* propose en majorité des exercices de traduction. Il s'agit alors de faire travailler sa mémoire ou de

chercher les mots dans les textes, le glossaire ou les planches. Rares sont les chapitres où l'on ne trouve pas au moins une référence aux planches ou au glossaire : il arrive même qu'ils soient présentés comme l'outil nécessaire à la réalisation de l'exercice, l'apprenant n'ayant pas la possibilité de découvrir le vocabulaire ailleurs. En effet, les sections « les mots et les phrases » dans le CE d'*Escalade 2* contiennent souvent une catégorie d'exercices intitulés « des mots en plus » (voir figure 4 ci-dessous) qui, comme leur nom l'indique, introduisent, à l'aide d'une référence aux glossaires et aux planches, des items lexicaux en liens avec le thème mais absents du texte :

Les mots et les phrases

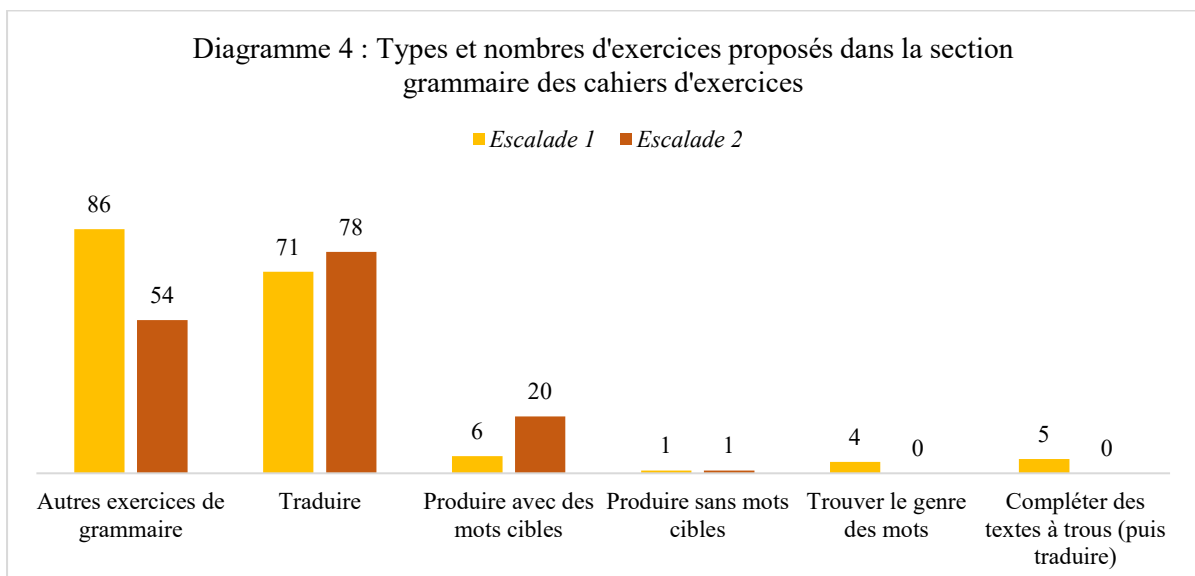
5 Des mots en plus. Använd den svensk-franska ordlistan (s. 143).
Sätt ut obestämd artikel. Lär dig de nya orden.

1 torg	5 busshållplats	9 fotgängare
2 övergångsställe	6 taxistation	10 tunnelbanestation
3 telefonkiosk	7 varuhus	11 hyreshus
4 trafikljus	8 trottoar	12 affär

ENSEMBLE 3

Figure 4 CE d'*Escalade 2*, p. 14 : introduction de nouveaux items lexicaux. « Utilise le glossaire suédois-français (p. 143). Complète avec l'article indéfini. Apprends les mots nouveaux. »

Les exercices de traduction sont loin d'être cantonnés aux sections destinées explicitement au vocabulaire. Comme le montre le diagramme 4, la traduction est en effet présente dans près de la moitié des exercices de grammaire, que ce soit dans le sens suédois-français, français-suédois, ou par des procédés d'association de phrases.



Même si l'objectif officiel des exercices dans cette section est de travailler la grammaire, on en trouve certains qui peuvent faire appel à la compétence lexicale, comme les exercices de

traduction, de production ou d'apprentissage du genre des substantifs (qui fait partie de la profondeur lexicale). Dans le CE d'*Escalade 2*, on remarque même qu'il y a plus d'exercices de traduction que d'autres types d'exercices de grammaire.

5.2 Les étudiants

a) Les stratégies d'apprentissage

Intéressons-nous maintenant à la place que ces ressources occupent dans la routine de travail des apprenants. Amélie et Anna consacrent toutes les deux entre 10 et 15 heures par semaine à leur travail de français. Björn dit passer entre 4 et 5 heures à travailler activement sur le français et Béatrice y consacre un peu plus de temps avec entre 6 et 7 heures de travail hebdomadaire. Bien qu'Anders ne déclare passer que 2 heures par semaines à utiliser le matériel pédagogique, il précise aussi que « le français est toujours présent d'une manière ou d'une autre ». Il semble en effet passer beaucoup de temps à écouter Radio France Internationale (RFI), à suivre des podcasts français sur YouTube, à écouter les nouvelles sur Utbildningsradio (UR), à écouter de la musique et à regarder des films et séries en français.

Une constante dans les témoignages des étudiants est le travail de lecture et de déchiffrement des textes du livre de textes. Ces textes constituent pour tous les étudiants la base du travail personnel sur le vocabulaire et, souvent, la phase initiale du travail à la maison. Björn est le seul à ne pas commencer sa routine de travail avec la lecture du texte puisqu'il prend souvent le temps de consulter un livre de grammaire indépendant au manuel avant de lire le texte. Il déclare aussi qu'il arrive souvent qu'il ait déjà appris le vocabulaire correspondant au texte avant la lecture. Pour les autres répondants, les stratégies ne varient que très légèrement d'une personne à l'autre puisqu'il s'agit en grande partie de déchiffrer le texte en annotant dans les marges, en cherchant dans le glossaire ou dans un dictionnaire. Anna se démarque puisqu'elle pousse le déchiffrement jusqu'à traduire le texte entier vers le suédois avant de retraduire en français. Selon elle, cette méthode lui permet d'apprendre « la grammaire et le vocabulaire d'un seul coup ». Anders inclue dans ses annotations des indications sur la prononciation des mots tandis qu'Amélie, Anna et Béatrice utilisent toutes les trois les enregistrements audios pour écouter le texte tout en lisant à voix haute pour imiter la prononciation. Anders et Björn déclarent tous deux qu'ils n'utilisent pas les ressources en lignes car elles sont trop difficiles d'accès.

En revanche, Amélie utilise régulièrement les exercices de vocabulaire proposés sur Liber.se ce qui lui donnent l'occasion de se tester en inscrivant le mot français en regard des mots suédois ou vice versa. Elle est la seule participante à utiliser les exercices de vocabulaire

en ligne du manuel. Björn s'adonne à une activité similaire puisqu'il utilise l'application de cartes de révision *Anki* quinze minutes par jour. Il se teste alors sur des listes de mots faites par lui à partir de mots du glossaire, mais aussi sur une liste des 5 000 mots les plus fréquents proposée par l'application. Béatrice, quant à elle déclare aussi apprendre les mots découverts dans le manuel en se servant du glossaire thématique du cahier d'exercices : elle cache alors un côté de la liste et s'interroge en découvrant progressivement la partie cachée pour vérifier ses réponses.

Lorsqu'ils rencontrent un mot inconnu dans un texte, tous les étudiants ont le réflexe de le chercher mais pas dans la même ressource. Anna déclare utiliser presque exclusivement Google Translate sur sa tablette car « ça va plus vite », elle ne cherche dans le glossaire qu'occasionnellement. Amélie et Béatrice déclarent toutes les deux qu'elles commencent par chercher dans le glossaire mais qu'elles n'y trouvent pas toujours une explication satisfaisante. Elles se tournent alors vers des dictionnaires papiers. Anders fait la même remarque et se tourne vers internet s'il ne trouve pas ce qu'il cherche dans le glossaire, il s'intéresse à l'étymologie des mots. Björn dit utiliser, en plus du glossaire, le dictionnaire de Wikipédia (« Wiktionnaire ») car il s'intéresse aussi à l'étymologie des mots et aux liens éventuels entre les mots français et espagnols.

La recherche n'aboutit pourtant jamais en la création de listes de vocabulaires personnelles car aucun des participants ne prend en note les mots ainsi découverts sur un document à part. Amélie dit que c'est quelque chose qu'elle devrait améliorer dans son apprentissage, et Béatrice reconnaît qu'elle perd généralement le papier sur lequel elle prend en note. Il semble donc que nos participants cherchent les mots afin de comprendre le texte mais sans avoir le but de pouvoir les réviser à une date ultérieure. Anna dit réviser les mots en relisant ses traductions de texte, Anders relit les textes du manuel pour revoir les mots, Béatrice, Björn et Amélie apprennent le vocabulaire à partir du glossaire (soit la version papier, soit les exercices en ligne, soit les listes du glossaire transposées sur *Anki*).

On ne sera dès lors pas surpris d'entendre les cinq participants reconnaître que la totalité du vocabulaire appris durant le semestre provenait du manuel, à l'exception de Björn qui nuance qu'une moitié provenait de la liste des 5 000 mots fréquents sur *Anki*, et l'autre du manuel.

Qu'en est-il donc de la fréquence, ce facteur censé faciliter l'apprentissage du vocabulaire ? Björn compare son apprentissage à l'action « de planter une graine ». Selon lui, il vaut mieux rencontrer le mot souvent et attendre qu'il « pousse », c'est-à-dire qu'il soit retenu dans la mémoire. Les autres apprenants ont aussi remarqué que rencontrer un mots

plusieurs fois dans plusieurs contextes différents les aidait à retenir des items lexicaux et que de telles répétitions se produisent parfois au sein du livre de textes, mais le plus souvent entre le livre de textes et le cahier d'exercices. Béatrice remarque à ce sujet que « quand les mots du livre réapparaissent dans le cahier d'exercices ça aide l'apprentissage ».

En général cependant, les participants s'accordent à dire que le cahier d'exercices aide principalement l'acquisition de la grammaire. Amélie ne semble toutefois pas faire de grande différence entre les compétences lexicales et grammaticales puisqu'elle cite des exercices d'accord et de conjugaison comme des exercices l'ayant aidée à apprendre certains mots. Ceci ne semble pas incongru si l'on a à l'esprit la notion de lemme. Amélie travaille donc sur chacune des différentes formes flexionnelles d'un lemme individuellement. Les autres participants, au sujet des exercices lexicaux dans le cahier d'exercices, ne mentionnent que les exercices de traduction, qui, comme nous l'avons vu à la section précédente, sont nombreux. Björn est le seul à mentionner que les traductions du cahier d'exercices introduisent même des mots nouveaux.

Il ressort de ces questions qu'Amélie et Anna donne la priorité à la grammaire et considèrent le vocabulaire comme secondaire. Anna déclare qu'elle préfère comprendre les constructions grammaticales et chercher le mot dans le dictionnaire au besoin même si elle reconnaît que cette méthode ne suffit pas pour utiliser la langue de manière indépendante. Anders a, quant à lui, une approche plus globale puisqu'il dit ne pas faire de différence entre la grammaire et le vocabulaire : « quand j'étudie je me dis 'maintenant je vais travailler mon français' pas juste le vocabulaire ». Björn et Béatrice en revanche disent trouver la richesse lexicale plus importante que la correction grammaticale tout en précisant que le cours de français nécessite tout de même de consacrer beaucoup d'attention à la grammaire. Ceci semble confirmer l'idée traditionnelle selon laquelle le vocabulaire est une affaire de travail personnel. Björn explique même spontanément : « la grammaire je l'apprends en cours et le vocabulaire je le fais par moi-même. »

b) Les opinions sur l'apprentissage lexical

Quelles sont les méthodes jugées adéquates pour l'apprentissage lexical selon nos participants ? Comme nous l'avons mentionné plus haut, Amélie recommande l'utilisation des exercices interactifs sur Liber, Björn l'utilisation de l'application *Anki*, et Béatrice l'apprentissage du glossaire. Ces trois apprenants préconisent donc une approche forme/signification et un apprentissage intentionnel et méthodique du vocabulaire. Au contraire, Anna et Anders préfèrent relire les textes du livre pour rencontrer à nouveau les

mêmes mots en contexte. Anna déclare « je pense que ma stratégie est bonne, de mettre les mots dans un contexte », mais ajoute tout de même avec une pointe d'ironie : « je sais qu'il faut théoriquement s'asseoir et prendre un moment pour apprendre 5 milliards de mots par jours pour obtenir à la fin un énorme répertoire. Mais je n'ai pas cette discipline ». Elle est consciente de l'approche intentionnelle forme/signification mais la trouve trop mécanique. Anders semble partager son avis puisqu'il dit ne pas apprendre le vocabulaire « très clairement ». Pour se souvenir d'un mot, il l'écrit et essaie de l'utiliser dans des phrases. Il préfère aussi lire les textes du livre plusieurs fois pour multiplier les rencontres avec le mot. Au contraire, Björn explique qu'il n'apprend pas les mots en contexte car « il y a tant de mot à apprendre dans la langue, ce n'est pas réaliste d'apprendre de cette façon ». Selon lui l'association forme/signification permise par *Anki* est le moyen le plus efficace d'accumuler une base solide de vocabulaire.

Béatrice semble adopter une approche hybride puisque, après avoir appris les mots du glossaire, elle les utilise en contexte en essayant d'imaginer des phrases qu'elle pourrait vouloir dire si elle voyageait en France. Anders fait d'ailleurs une remarque intéressante à ce sujet, à savoir qu'il faut trouver quelqu'un avec qui parler pour pouvoir améliorer son vocabulaire : « à la longue ça devient bizarre de parler tout seul ». Selon lui, on peut apprendre des mots au contact d'autres locuteurs et la production orale peut aider à consolider les connaissances lexicales existantes.

c) Les attitudes vis-à-vis des manuels

L'attitude avec laquelle un étudiant approche le manuel semble dépendre de ses attentes initiales. Tous les apprenants estiment qu'il est important que les textes du manuel soient, sinon intéressants, au moins pertinents au regard de leurs attentes.

A l'exception d'Anders, tous les participants disent que les thèmes abordés dans le manuel ont répondu à leurs attentes en matière de vocabulaire. Amélie s'attendait aux thèmes « de base », Anna et Béatrice voulaient rencontrer des mots « de la vie de tous les jours », tandis que Björn n'avait pas de préférence et voulait juste construire quelques bases à développer ultérieurement.

Anders, qui s'intéresse à la culture française contemporaine, voulait pouvoir parler de thèmes de fond et d'actualité, comme « le chômage, l'histoire, l'artisanat, la division politique entre la ville et la campagne, etc. ». Selon lui le manuel romantise les choses en donnant « une image de contes de fée » (« *sagor* » en suédois) et « il pourrait s'agir de n'importe quel pays ». De plus, Amélie fait remarquer « je pense qu'on pourrait changer

certains thèmes pour les rendre plus amusants et rendre les personnages plus actuels, plus jeunes », elle fait ici référence au personnage « Monsieur Pato » qu'elle décrit comme « un homme dans la cinquantaine qui va au travail. Je comprends l'idée un peu 'Mister Bean' mais bon... ». Elle ajoute que certains thèmes abordés dans les encadrés bilingues comme « le parfum » (p. 26) et « faire du shopping » (p. 25) pourraient faire l'objet d'un chapitre entier. Cette remarque fait penser à celle d'Anders puisqu'il s'agit là aussi de sujets de fond, plus précis. Béatrice et Björn ajoutent que « c'est bien plus sympa » si les textes sont intéressants, Béatrice dit même qu'il est plus facile pour elle de lire des textes qui l'intéressent et donne comme exemple de texte intéressant le dernier texte d'*Escalade 2*, sur la peinture de Van Gogh et Gauguin. Björn dit avoir apprécié les chapitres sur la diversité dans la francophonie, selon lui il y a « un peu plus matière à discuter » dans *Escalade 2* que dans *Escalade 1*.

En se basant sur les traductions suédoises des items lexicaux, Anders suspecte que certaines expressions du livre sont démodées, ce qu'il trouve décourageant car son objectif principal est « de pouvoir aller en France sans avoir l'air d'un touriste ». A ce propos Béatrice fait remarquer avec une pointe d'humour que « lorsqu'un livre essaye d'être 'up to date', il peut très vite devenir 'out of date' parce que les thèmes et la langue étaient censés être à la mode lorsque le livre a été écrit ». Le manuel *Escalade* est souvent utilisé au lycée et en effet, Anders et Béatrice ont remarqué que certains chapitres ne semblent pas très pertinents pour eux car ils sont destinés à des adolescents. Si cela ne semblait pas gêner Béatrice outre mesure il semble que cela ait déçu Anders qui est le seul à répondre 'non' lorsqu'on lui demande si le manuel l'a aidé à atteindre l'objectif qu'il avait en commençant le cours.

6 Discussion

On constate que les manuels *Escalade* fournissent majoritairement du vocabulaire par le biais de textes accompagnés d'activités destinées à attirer l'attention de l'apprenant sur certains mots. Ces activités sont en majorité des compréhensions de textes à l'écrit ou à l'oral ou des exercices faisant appel à un procédé de traduction. Dans les deux cas, l'activité proposée nécessite souvent une recherche dans le glossaire, le dictionnaire ou sur internet. Ceci semble trouver un écho dans la littérature sur le sujet car, comme Laufer (2017a) l'a fait remarquer, la recherche dans un dictionnaire permet à l'apprenant d'extraire plus de mots d'un support et de les apprendre plus durablement que ne le ferait un apprenant n'utilisant pas de dictionnaire (Laufer, 2017a, p. 346). La grande dépendance au glossaire créée par les manuels pourrait

donc être considérée comme un procédé destiné à assister l'apprentissage lexical de l'apprenant.

Pour répondre à notre question de recherche concernant les types de ressources lexicales proposées par les manuels on peut, par conséquent, réutiliser les termes de Hulstijn et Laufer, qui mesurent l'implication de l'apprenant en termes de besoin, de recherche et d'évaluation (Hulstijn & Laufer, 2001). Les manuels *Escalade* semblent donc privilégier les procédés de recherches et d'évaluation lors desquels l'apprenant doit extraire des mots d'un contexte ou déduire sa signification. On peut cependant se demander quel niveau de « besoin » les manuels réussissent à créer puisque le but principal des activités de recherche est la simple traduction de phrases ou l'association forme/signification. En effet tout porte à croire que les apprenants n'utilisent pas les exercices de mise en situation (« Communiquez », « Parlez », etc.) lors de leur travail personnel faute de partenaire avec qui faire l'activité et de chance d'obtenir une correction à leur production. Les apprenants ont alors seulement « besoin » du vocabulaire pour comprendre les textes mais, la majorité des apprenants ayant exprimé des réserves quant à l'intérêt et à la pertinence des thèmes abordés dans leurs manuels, on peut soupçonner que le « besoin » en question est limité. Laufer (2017b) a d'ailleurs démontré que la rétention de vocabulaire est plus élevée pour les apprenants lisant des textes en lien avec leurs centres d'intérêts personnels (Laufer, 2017b, p. 9), ce qui a été confirmé par certains de nos participants.

En ce qui concerne notre question de recherche portant sur les habitudes et stratégies des apprenants, on observe que les participants interrogés utilisent exclusivement les ressources lexicales du manuel et manifestent une nette préférence pour l'approche forme/signification avec trois participants adeptes d'un apprentissage intentionnel hors contexte, et deux apprenants préférant apprendre les mots dans leurs phrases d'origine pour se souvenir de sa signification. Cette dépendance au manuel et à la traduction vers la langue source peut s'expliquer par le niveau des apprenants. Webb nous disait en effet qu'un apprenant débutant doit d'abord apprendre quelques bases de manière intentionnelle (forme/signification) avant d'être capable d'apprendre de nouveaux items lexicaux de manière non-intentionnelle, par la lecture ou la consommation d'autres média (Webb, 2020, p. 229). Les apprenants interrogés semblent tous être conscients de cela, certains indiquant qu'ils commencent à reconnaître des mots et à les apprendre ainsi, tandis que d'autres reconnaissent qu'ils ont encore besoin d'apprentissage décontextualisé. Ils font aussi tous la différence entre être capable de reconnaître le mot de manière passive et être capable de

l'utiliser, ce qui témoigne d'une certaine conscience pour la profondeur lexicale comme la définit Nation (Nation, 2020, p. 16). Les apprenants font d'ailleurs la différence entre la connaissance d'un mot à l'oral et à l'écrit en soulignant la difficulté à obtenir une connaissance complète d'un mot, l'orthographe et la forme orale posant souvent des problèmes.

Au sujet des croyances des apprenants au sujet de l'apprentissage lexical, il ressort que les apprenants semblent adhérer à l'idée que le vocabulaire est un élément de l'apprentissage de la langue qui fait l'objet d'un travail personnel plutôt que d'un travail assisté par une forme d'enseignement. Les apprenants considérant le vocabulaire comme important pour la réalisation de leur objectif personnel y consacrent plus de temps et ont un apprentissage plus organisé. Ils prennent l'initiative et dépendent moins des ressources que les apprenants qui se concentrent sur les autres compétences, ce qui s'aligne avec les conclusions tirées par Sanaoui dans sa propre étude (Sanaoui, 1995, p. 25).

Bien que leurs cahiers d'exercices contiennent des exercices lexicaux, les apprenants ne les ont presque jamais cités comme exemples d'activités les ayant aidés à apprendre du vocabulaire. On pourrait, à partir de ce constat, soulever la question posée par d'autres chercheurs et mentionnée par Milton (2009), et se demander s'il est utile de chercher à proposer du contenu d'entraînement lexical dans les manuels (Milton, 2009, p. 194). Cependant il est aussi possible de s'interroger sur la raison pour laquelle les apprenants n'identifient pas les ressources en question comme lexicales. Nos participants semblent en effet confirmer l'observation de Lindqvist et Ramnäs (2018) selon laquelle la grammaire a souvent la priorité dans le cadre d'un enseignement formel (Lindqvist & Ramnäs, 2018, p. 56). Les participants font tous remarquer qu'ils ressentent le besoin d'insister sur la grammaire pour réussir le cours et que le cahier d'exercice les aide surtout dans ce domaine. On pourrait alors suggérer que les manuels proposent bel et bien du contenu lexical mais échouent à attirer l'attention des apprenants sur les mots cibles. Pour utiliser les termes de Hulstijn et Laufer, la grammaire est nécessaire à la complétion de la tâche, et ce besoin supplante le besoin de retenir les mots cibles. On pourrait suggérer que les apprenants tireraient plus de bénéfices d'autres types d'exercices, ne reposant pas uniquement sur des procédés de traduction, et impliquant au contraire plus de « besoin » et « d'évaluation » sur le lexique en particulier. Par exemple, Folse (2006) a remarqué que des exercices de textes à trous avec mots cibles donnés au début de l'exercice résultent en un haut taux de rétention chez l'apprenant. Il remarque aussi que la production de phrases originales incluant des mots cibles est bénéfique à l'apprenant mais que cet exercice nécessite une grande implication de

la part de l'enseignant qui doit corriger chaque phrase individuellement (Folse, 2006, p. 287). Ceci est une remarque particulièrement intéressante en ce qui concerne les exercices trouvés dans un manuel. En effet, un cahier d'exercice doit être accompagné d'un corrigé et il semble alors plus fructueux d'y inclure des exercices facilement corrigibles, afin de permettre à l'apprenant de s'auto-évaluer. Notons à ce propos que les corrigés des cahiers d'exercices d'*Escalade* sont disponibles dans un volume à part que l'étudiant doit acheter séparément, nous ne nous sommes pas intéressés à ces derniers dans cette étude.

7 Conclusion

En conclusion on peut remarquer une nette corrélation entre l'attitude des apprenants et leurs attentes quant au contenu des manuels. Le manuel propose des ressources lexicales en lien avec la grammaire et, souvent, le vocabulaire n'est nécessaire que pour résoudre le problème de grammaire. Les apprenants font d'ailleurs la différence entre les compétences nécessaires à la bonne résolution des exercices et celles nécessaires à la pratique de la langue dans un contexte authentique. Ils remarquent tous avec lucidité que le vocabulaire est clé pour la communication mais que c'est la grammaire qui est la plus sollicitée dans le manuel. Les apprenants ayant pour but de pouvoir communiquer à court terme prennent donc plus facilement leur distance par rapport au manuel, exprimant des doutes sur sa pertinence et l'utilisant moins que les autres. Au contraire, les apprenants appréciant la grammaire en soi y consacrent en moyenne plus de temps et considèrent le manuel comme l'outil leur permettant de poser des bases lexicales qu'ils pourront développer ultérieurement.

Il serait intéressant d'étudier l'impact que les ressources lexicales peuvent avoir sur la confiance en soi des apprenants et sur leurs ambitions en matière d'apprentissage. En effet, seulement deux de nos participants ont exprimé l'ambition de pouvoir parler français pour communiquer, tandis que les autres semblaient vouloir minimiser leurs ambitions en soulignant souvent leurs limites et difficultés. Il faudrait essayer d'établir si un accès facilité au vocabulaire pourrait permettre de communiquer plus tôt, et ainsi permettre aux apprenants de considérer la langue française comme une vraie possibilité plutôt que comme un vain espoir.

Bibliographie

Sources primaires

Tillman, B., Winblad, M., Martin, S., Lönnerblad, V., Pettersson, M., & Sandberg, E.

(2012a). *Escalade Övningsbok 1* (3^e éd.). Liber.

Tillman, B., Winblad, M., Martin, S., Lönnerblad, V., Pettersson, M., & Sandberg, E.

(2012b). *Escalade Textbok 1* (3^e éd.). Liber.

Tillman, B., Winblad, M., Martin, S., Lönnerblad, V., Pettersson, M., & Sandberg, E.

(2013a). *Escalade Övningsbok 2* (3^e éd.). Liber.

Tillman, B., Winblad, M., Martin, S., Lönnerblad, V., Pettersson, M., & Sandberg, E.

(2013b). *Escalade Textbok 2* (3^e éd.). Liber.

Sources secondaires

Boers, F. (2020). Factors Affecting the Learning of Multiword Items. In S. Webb (Éd.), *The*

Routledge handbook of vocabulary studies (p. 143-157). New York : Routledge,

Taylor & Francis Group.

Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre Européen commun de référence pour les langues :*

Apprendre, enseigner, évaluer. <https://rm.coe.int/16802fc3a8>

Folse, K. S. (2006). The effect of Type of Written Exercises on L2 Vocabulary Retention.

TESOL Quarterly, 40(2), 273-293.

Hinkel, E. (Éd.). (2017). *Handbook of research in second language teaching and learning*

(Vol. 3). Routledge Taylor & Francis Group.

Hirsh, D. (Éd.). (2012). *Current perspectives in second language vocabulary research*. Peter

Lang.

Hulstijn, J. H., & Laufer, B. (2001). Some Empirical Evidence for the Involvement Load

Hypothesis in Vocabulary Acquisition. *Language Learning*, 51(3), 539-558.

<https://doi.org/10.1111/0023-8333.00164>

- Kojic-Sabo, I., & Lightbown, P. M. (1999). Students' Approaches to Vocabulary Learning and Their Relationship to Success. *The Modern Language Journal*, 83(2), 176-192.
- Laufer, B. (2017a). The Three « I »s of Second Language Vocabulary Learning : Input, Instruction, Involvement. In E. Hinkel (Éd.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (Vol. 3). Routledge Taylor & Francis Group.
- Laufer, B. (2017b). From word parts to full texts : Searching for effective methods of vocabulary learning. *Language Teaching Research*, 21(1), 5-11.
<https://doi.org/10.1177/1362168816683118>
- Lee, Y.-T., & Hirsh, D. (2012). Quality and Quantity of Exposure in L2 Vocabulary Learning. In D. Hirsh (Éd.), *Current perspectives in second language vocabulary research* (Vol. 155). Peter Lang.
- Liber. (2022). *Escalade 2 Digitalt Övningsmaterial (elevlicens)*. Liber.
<https://www.liber.se/produkt/escalade-2-digitalt-elevmaterial-25061>
- Lindqvist, C. (2021). L'apprentissage du vocabulaire en langue étrangère. In P. Leclercq, A. Edmonds, & E. Sneed German (Éds.), *Introduction à l'acquisition des langues étrangères* (p. 79-91). De Boeck supérieur.
- Lindqvist, C., & Ramnäs, M. (2018). L'enseignement du vocabulaire à l'université. *Synergies Pays Scandinaves*, 11-12, 55-64.
- Lindqvist, C., & Ramnäs, M. (2020). Vokabulärundervisning i franska – då, nu och i framtiden. In A. Romeborn (Éd.), *Romanistiken i Sverige. Tradition och förnyelse* (p. 265-280). Acta Universitatis Gothoburgensis. <https://doi.org/10.21524/kriterium.18.n>
- Lindstromberg, S. (2020). Intentional L2 Vocabulary Learning. In S. Webb (Éd.), *The Routledge handbook of vocabulary studies* (p. 240-254). New York : Routledge, Taylor & Francis Group.

- Lonsdale, D., & Le Bras, Y. (2009). *A frequency dictionary of French : Core vocabulary for learners*. Routledge.
- Manuel. (s. d.). In *Larousse*. Consulté 20 avril 2022, à l'adresse <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/manuel/49271>
- Milton, J. (2009). *Measuring second language vocabulary acquisition*. Multilingual Matters.
- Nation, P. (2020). The Different Aspects of Vocabulary Knowledge. In S. Webb (Éd.), *The Routledge handbook of vocabulary studies*. New York : Routledge, Taylor & Francis Group.
- Peters, E. (2020). Factors Affecting the Learning of Single-Word Items. In S. Webb (Éd.), *The Routledge handbook of vocabulary studies* (p. 125-142). New York : Routledge, Taylor & Francis Group.
- Riquois, E. (2010). Évolutions méthodologiques des manuels et matériels didactiques complémentaires en FLE. *Education & Formation*, 292, 129-142.
- Sanaoui, R. (1995). Adult Learners' Approaches to Learning Vocabulary in Second Languages. *The Modern Language Journal*, 79(1), 15-28.
<https://doi.org/10.2307/329390>
- Sinclair, J. (1998). The Lexical Item. In E. Weigand (Éd.), *Contrastive Lexical Semantics* (p. 1-24). John Benjamins Publishing.
- Skolverket. (2011). *Läroplan (Lgr11) för grundskolan samt för förskoleklassen och fritidshemmet*. Skolverket.
<https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-grundskolan/laroplan-lgr11-for-grundskolan-samt-for-forskoleklassen-och-fritidshemmet>

Webb, S. (2020). Incidental Vocabulary Learning. In S. Webb (Éd.), *The Routledge handbook of vocabulary studies* (p. 225-239). New York : Routledge, Taylor & Francis Group.

Annexe

Guide d'entretien

Prise de contact : les habitudes de travail

1. Hur mycket tid ägnar du åt att plugga franska varje vecka (förutom tiden som du spenderar i klassrummet)?
2. Vad brukar du göra när du pluggar franska på egen hand? Har du någon sorts rutin? Händer det att du gör saker som inte är läxor?
3. Använder du resurserna på bokens webbplats? Vad använder du dem för?

Attentes et croyances quant à l'apprentissage lexical

1. Du har valt att lära dig franska: vad är ditt syfte överhuvudtaget / vad vill du kunna göra med språket i slutändan?
2. Vad är det du vill kunna prata om / vilka ordförråd ville du utveckla först när du började?
3. Vad är viktigast för dig just nu: satsar du på grammatiken eller på att utveckla ditt ordförråd?
4. Om du skulle ge råd till en student som ska börja lära sig franska nästa termin, vad skulle du rekommendera hen gör för att lyckas med kursen?
 - i. Vad skulle du rekommendera hen gör för att lära sig tillräckligt med ord för att kunna använda språket obehindrat i framtiden?
5. Varifrån kom de ord som du har lärt dig under denna termin?

Attitude vis-à-vis du manuel

1. När använder du textboken? (När använder du textboken mest?)
2. Apropå texterna i boken:

- i. Vad tycker du om teman som texterna i boken handlar om? (Hur intressanta / engagerande var texterna?)
 - ii. Är det viktigt för dig att texterna i boken ska vara intressanta?
 - iii. Vad kan du säga om svårighetsgraden: var det lätt att förstå texterna?
3. Skulle du säga att det fanns övningar i övningsboken som hjälpte dig särskilt mycket när det gällde att lära dig nya ord? (Kan du visa mig ett exempel?)
 4. Skulle du säga att du fick chansen att möta samma ord flera gånger i olika delar av textboken eller övningsboken och att det hjälpte dig komma ihåg ordet?
 5. Skulle du säga att textboken, övningsboken och de online resurserna har hjälpt dig att uppnå målet som du hade när du började lära dig franska? (I vilket mån?)

Stratégies pour l'apprentissage des mots nouveaux

1. Vad brukar du göra när du stöter på ett ord som du inte förstår i en text från textboken?
2. Har du en rutin när du läser texter in textboken?
3. Brukar du repetera de ord som du antecknat? Hur / varför?
4. Ägnar du tid åt att medvetet lära dig nya ord?
5. Händer det att du lär dig ett ord utantill utan sammanhang (utan att se det skrivet i en text)? Är det lätt för dig? (om "ja": Hur gör du det?)
6. Vad är svårast när det gäller att lära dig ord på franska?
7. Vilka är de ord som är lättaste att lära dig?
8. Vad gör du för att göra det lättare att komma ihåg nya ord?
9. Vad fungerar bäst för dig när det gäller att lära dig nya ord? (mnemoteknik – teknik för att underlätta inläring och hågkomst)

Profil de l'étudiant

1. Vad pratar du för språk? (Hur pass bra?)
2. Ålder
3. Hade du redan läst franska innan du gick kursen?
4. Har du kontakt med infödda talare (vänner / familj)?
5. Brukar du resa / hade redan rest till fransktalande länder?
6. Vad sysslar du med?