



Aborder le lexique dans la classe de FLE : état des lieux et pistes à explorer

Luc NGUYEN et Jarukan JIWONGNAN*

Faculté des Arts libéraux, Université de Phayao, Thaïlande

An overview on Lexicon Approach in French as a Foreign Language Class

Nguyen, L. and Jitwongnan, J.*

Faculty of Liberal Arts, Phayao University, Thailand

Article Info

Academic Article

Article History:

Received 2 April 2019

Revised 18 June 2019

Accepted 21 June 2019

Mots Clés :

lexique

didactique

français langue étrangère

Keywords:

lexicon

didactics

French as a Foreign Language

Résumé

Cet article est une réflexion sur l'enseignement du lexique au sein des classes de français langue étrangère dans un contexte hétéroglotte. Il part du constat que le lexique est l'un des parents pauvres de la didactique des langues étrangères, alors que paradoxalement il constitue souvent une voie d'accès à la langue cible privilégiée par les apprenants. Nous souhaiterions apporter avec cette réflexion une modeste contribution au développement de la didactique du lexique dans l'enseignement du français langue étrangère. Après avoir rappelé la complexité de la sélection de contenus d'enseignement, il revient sur les différentes composantes de la compétence lexicale avant de distinguer l'approche onomasiologique de l'approche sémasiologique. Enfin, il aborde la manière dont le lexique peut être enseigné en classe. Il donne un aperçu des grands types d'activités par lesquels cet objet peut être abordé en classe de langue : les exercices sur la forme des mots, sur le sens, sur les collocations et les aspects pragmatiques. Les difficultés inhérentes à la conception de ces activités sont illustrées de nombreux exemples.

* Corresponding author

E-mail address: luc.nguyen-legrand@laposte.net

Abstract

This article is a reflection on the teaching of the lexicon in French as a Foreign Language class in a heteroglossic context. The starting idea is that the lexicon approach is one of the rarely used approaches in teaching foreign languages, paradoxically; it is often a preferred pathway to a target language by learners. With this reflection, researchers would like to attribute a modest contribution to the development of lexicon teaching in French as a Foreign Language. After recalling the complexity of the selection of content, the article proceeds an analysis of the different components of lexical skill and continues by showing the difference between the onomasiological approach and the semasiological approach. Finally, the subject of how lexicon can be taught in the classroom is mentioned. The latter addresses an overview of the main types of activity by which the lexicon can be addressed in a language class: activities in the form of words, meaning, collocation, as well as with the pragmatics aspects. The difficulties inherent in the concept of these activities are explained using many examples.

1. Introduction

Le lexique constitue une voie d'accès à la langue étrangère privilégiée pour nombre d'apprenants qui en sont par conséquent fortement demandeurs. Cela tient notamment au fait qu'ils rencontrent le besoin de segmenter le continuum sonore de la langue en mots pour accéder au sens, en particulier dans les situations de compréhension orale (Cuq & Gruca, 2005). Or, cette tâche n'est pas la plus aisée en français, à cause du phénomène de continuité syllabique - à l'origine des liaisons et des enchaînements - qui entraîne une syllabation ne respectant pas les limites graphiques des mots (Abry-Deffayet & Veldeman-Abry, 2007). La reconnaissance des signifiants est donc essentielle.

Pourtant, l'enseignement du lexique apparaît comme le parent pauvre de la didactique des langues alors que paradoxalement la lexicologie est un sujet de recherche en linguistique assez fécond. Cet état de fait semble tenir tant à la difficulté à fixer des objectifs précis et pertinents, qu'à celle d'évaluer les compétences lexicales des apprenants, alors que les méthodes traditionnelles (listes de mots décontextualisées, dictées...) ont été fortement décriées ces dernières décennies avec l'abandon des méthodes dites « grammaire-traduction ».

En effet, le lexique est un objet complexe recouvrant différentes dimensions. La première d'entre elles est d'ordre typologique, les unités lexicales pouvant être des mots simples ou des unités polylexicales. Ainsi, les phénomènes de composition, dérivation et de réseaux lexicaux (synonymie, antonymie, hyperonymie...) sont à prendre en considération dans la classe. Dans cet ordre d'idées, on s'intéressera particulièrement aux taxonomies, en d'autres termes les relations entre spécifiques et génériques. Par exemple, oiseau est l'hyperonyme de mésange qui se décline en plusieurs sous-types (espèces au sens biologique du terme) : mésange bleue, noire, huppée, etc. La seconde d'entre elles est la combinatoire qui est un aspect essentiel dans la mesure où un mot ne se révèle que d'une piètre utilité si son contexte d'occurrence n'est pas connu par les locuteurs. Ainsi, les collocations et les figements constituent également des points à aborder. Enfin, la troisième dimension, lorsque l'on s'intéresse à une langue, la dimension culturelle attachée aux unités lexicales, est primordiale du fait des connotations, des sens figurés et dérivés. Il s'agit de ce que Galisson (1991) appelle la *lexiculture*.

Ainsi, au regard de la situation actuelle et des spécificités de l'objet lexique nous pouvons nous interroger sur la manière dont il peut être abordé en cours de FLE, même si la complexité de la question oblige à se focaliser uniquement sur deux aspects particulièrement saillants :

- de quelle manière aborder le lexique,
- quels types d'activités peuvent être envisagés notamment dans les manuels et les ressources accessibles aux enseignants.

2. Aborder le lexique en classe de langue

2.1 La sélection des contenus

La sélection des contenus est la première étape essentielle à la constitution d'une séquence didactique (Grossmann, 2011). Par le passé avec la méthodologie dite « traditionnelle », les unités lexicales abordées dépendaient des textes étudiés. Avec l'abandon quasi généralisé de l'approche grammaire-traduction, s'est posée la question de définir les éléments lexicaux à étudier, la manière et l'ordre auxquels devrait se soumettre cet apprentissage. Dans un contexte de classe, ces éléments constituent des points à définir.

La fréquence fut l'un des critères retenus pour sélectionner les mots à enseigner en priorité aux apprenants en particulier lors de la publication du « Français fondamental » de Gougenheim (1958)¹, puis celle d'*Un niveau seuil* réalisé par Coste *et al.* (Conseil de la coopération culturelle, 1976). Boyer et Butzbach-Rivera rappellent les étapes de l'élaboration de cet ouvrage en le comparant avec les dictionnaires tous publics à large diffusion :

¹ Le choix du critère de fréquence a été justifié dans Gougenheim, G., Michea, R., Rivenc, P., & Sauvageot, A. (1967). *L'élaboration du français fondamental premier degré étude sur l'établissement d'un vocabulaire et d'une grammaire de base.* (S.I.) : Éditions Didier.

« « *Le français fondamental* » est la réponse que les responsables de l'Éducation Nationale française ont donnée à un objectif concret : la diffusion la plus large et la plus efficace possible de la langue française. Une Commission et un Centre d'Étude (qui devait devenir le Centre de Recherche et d'Étude pour la Diffusion du Français, le CREDIF) établirent, à partir d'une enquête sur le français parlé, un ensemble appelé d'abord « *français élémentaire* » (1954), puis « *français fondamental 1^{er} degré* » (1959). Les critères retenus pour délimiter cet ensemble ont été « la fréquence des mots dans la langue parlée » et « la recherche des mots disponibles les plus utiles ». On se reportera pour plus de détails à l'ouvrage : L'élaboration du français fondamental, déjà cité. Il convient simplement de signaler que le français élémentaire était constitué d'une liste de 1 475 mots dont 692 noms, 339 verbes, 253 mots grammaticaux et 98 adjectifs et 83 autres mots, ainsi que d'une série d'observations concernant la morpho-syntaxe ; alors que des dictionnaires non-fondamentaux (comme le *Petit Robert*) recensent de 20 000 à 60 000 mots.» (Boyer & Butzbach-Rivera, 1979, p. 31)

Ces études étaient directement orientées vers l'enseignement du français langue étrangère dans le cadre de l'Union française² notamment. Cependant, si cette sélection demeure intéressante sur le plan purement linguistique, elle a rapidement montré ses limites notamment du fait qu'elle ne permettait pas d'effectuer des groupements thématiques parmi les unités définies. De surcroît, il est à relever que dans les productions 60 % des mots sont des mots grammaticaux (Catach, 1984) alors que ces derniers ne représentent même pas 1 % des éléments composant le lexique français. Ainsi d'aucuns se sont penchés sur la notion de disponibilité pour définir les contenus d'apprentissage.

Pour définir la disponibilité lexicale, on demande à des sujets de citer un certain nombre de mots dans un temps limité et dans un champ possiblement limité. Cette méthode est très utilisée pour des recherches en linguistique ou en sociolinguistique, mais aussi dans le cadre du diagnostic des patients atteints de troubles du langage

² Colloque intitulé « *Français Fondamental, corpus oraux, contenus d'enseignement 50 ans de travaux et d'enjeux* » organisé à l'École normale supérieure Lettres et Sciences humaines, Lyon, France 8,9 et 10 décembre 2005

liés à des aphasies³. Dans tous les cas, se pose pour l'enseignant la question des critères qui permettent de définir les mots à faire apprendre aux apprenants.

L'approche communicative en prenant comme appui les besoins communicatifs des apprenants permet de mieux cibler leurs besoins vis-à-vis du lexique. L'enseignant dispose en outre d'une source fiable pour le guider avec le CECR de 2001 et les référentiels le complétant. Il peut se baser sur le milieu dans lequel évoluent ou évolueront les apprenants (homoglotte ou hétéroglotte), car il implique des besoins lexicaux différents, ainsi qu'à d'autres aspects spécifiques (un vocabulaire spécialisé ou professionnel leur est-il nécessaire ? Quelles tâches doivent-ils réaliser ? Dans quel but ?). Une limite cependant aux méthodes actuelles : malgré leurs apports indéniables, elles sont la plupart du temps eurocentrées, car conçues par des enseignants occidentaux et globaux. Cela les rend parfois inadaptées au contexte d'enseignement thaïlandais, la distance culturelle et géographique pénalisant nos étudiants.

2.2 De la compétence lexicale

L'apprentissage et l'usage du lexique d'une langue reposent sur la compétence lexicale qu'il convient de définir afin de cerner les enjeux inhérents à l'enseignement du vocabulaire. D'un point de vue général, la compétence lexicale est la connaissance et la capacité à utiliser le vocabulaire d'une langue (Conseil de l'Europe, 2001, pp. 87-88). Six éléments distincts sont attachés à cette compétence que l'enseignant se devrait de développer avec sa classe. Comment, quand et dans quelle proportion aborder ces aspects sont des questions auxquelles devrait faire face tout enseignant. Ces éléments sont :

- la reconnaissance et la production de la forme (le signifiant) sur les plans phonétique et orthographique ;
- l'identification de la structure lexicale, donc des affixes et des radicaux composant le mot et la capacité à produire des dérivés ;
- la compétence syntaxique, soit la connaissance de la place syntagmatique de l'unité lexicale considérée ;

³ Consulté à <https://www.vulgaris-medical.com/encyclopedie-medicale/expression-orale-etude-en-neurologie-et-neuropsychologie>, le 23/02/18

- le sens du mot (le signifié) et la reconnaissance de son référent (le concept), on prend en considération la connotation et la dénotation, ainsi que son utilisation contextuelle sur le plan pragmatique ;
- les relations lexicales entre cette unité lexicale et d'autres (synonymie, méronymie, antonymie, hyperonymie...) ;
- les collocations les plus fréquentes concernant l'usage de cette unité lexicale.

2.3 La présentation du vocabulaire en classe

Ces quelques considérations nous permettent d'ores et déjà d'appréhender la grande complexité à laquelle renvoie la compétence lexicale. Concernant, la présentation du lexique, quelques pistes peuvent ainsi être tracées. D'une manière générale, deux approches peuvent être employées pour présenter le lexique.

La première est la démarche sémasiologique qui consiste à partir de la forme pour faire émerger le sens. Cette approche est idéale pour, par exemple, évaluer les connaissances concernant les affixes et les flexions chez les apprenants. Ils peuvent aussi utiliser des stratégies individuelles pour inférer un sens à une unité non connue à partir du contexte.

La seconde est l'approche onomasiologique qui consiste à aller du sens vers la forme qui peut, entre autres, être utilisée lorsque l'on présente du vocabulaire avant l'étude d'un texte.

L'introduction d'éléments de vocabulaire selon ces deux démarches amène l'enseignant à faire des choix et à s'interroger. Par exemple, à quel moment faire usage de l'une ou l'autre de ces approches ? Lors de la sémantisation, doit-on utiliser la langue cible ou la langue source ou encore des moyens non verbaux ? Les moyens employés seront-ils pertinents et efficaces relativement au public concerné ?

2.4 Les éléments favorisant l'encodage et le stockage mnésique

Trois aspects semblent favoriser la mémorisation des éléments lexicaux chez les apprenants. Tout d'abord, l'enseignant facilitera l'accès lexical s'il introduit au préalable des mots sémantiquement liés. Par exemple, on regardera s'il fait un remue-ménage ou un débat sur le thème d'un document avant de l'introduire. Par ailleurs, il paraît

avéré qu'un apprenant retient mieux un mot qui apparaît plusieurs fois et en contexte. Enfin, le professeur pourra mettre en réseau le vocabulaire – dans un réseau sémantique (Saint-Dizier, 2006) par exemple - ce qui semble favoriser le stockage des nouveaux éléments, puisque « le matériel lexical n'est pas stocké en mémoire comme un empilement de mots, il est activé de manière dynamique » (Grossmann, 2011, p. 174).

3. Activités concernant la compétence lexicale

Nous avons vu précédemment que la compétence lexicale repose sur diverses composantes. De ce fait, une foule d'exercices et d'activités sont possibles en classe selon les objectifs visés. En effet, le professeur peut proposer des travaux sur la morphologie, le sens des unités lexicales, les collocations et enfin les aspects pragmatiques. De nombreuses ressources sont disponibles pour les apprenants en particulier en auto-apprentissage et ce, même pour des locuteurs de niveau C1 ou C2. Cependant, la plupart des professeurs ont tendance à s'axer sur les aspects sémantiques. Voici quelques types d'activités envisageables avec les étudiants.

3.1 Les exercices sur la forme des mots

Parmi ses activités, le professeur peut se focaliser sur les formes graphiques et sonores ainsi que sur les relations graphophonologiques. Ces dernières constituent un obstacle important à surmonter pour les apprenants que l'on songe par exemple aux énoncés suivants bien connus des professeurs de français :

- Les poules du couvent couvent.
- Les présidents président l'assemblée.
- Les poissons affluent de l'affluent.
- Il convient qu'ils les convient.
- Mon fils coupe les fils.
- Trop fier pour s'y fier.
- Tu vis ces vis.

Ces quelques exemples démontrent que l'accès aux signifiants phoniques ne peut se faire sans un recours à l'analyse syntaxique qui seule permettra de s'assurer de la prononciation correcte de ces homographes hétérophones.

La distinction des paires minimales dès les premiers temps de l'apprentissage puis de plus en plus en cours d'apprentissage est une pratique observée et souhaitable dans les classes de langue. Pour atteindre des résultats probants, ce travail sur les paires minimales devrait se faire d'une manière rationnelle en prenant comme base les écarts de systèmes phonologiques entre la langue source et la langue cible, car :

« Le système phonologique d'une langue est semblable à un crible à travers lequel passe tout ce qui est dit. Seules restent dans le crible les marques phoniques pertinentes pour individualiser les phonèmes. (...) Chaque homme s'habitue dès l'enfance à analyser ainsi ce qui est dit et cette analyse se fait d'une façon tout à fait automatique et inconsciente. Mais, en outre, le système des cribles, qui rend toute cette analyse possible, est construit différemment dans chaque langue. L'homme s'approprie le système de la langue maternelle. Mais s'il entend parler une autre langue, il emploie involontairement pour l'analyse de ce qu'il entend le « crible phonologique » de sa langue maternelle qui lui est familier. Et comme ce crible ne convient pas pour la langue étrangère entendue, il se produit de nombreuses erreurs et incompréhensions.» (Troubetzkoy, Jakobson, Jakobson, & Jakobson, 1968)

Par exemple, dans le cas d'un contexte siamophone, la distinction des voyelles orales (u) et (y) constitue une difficulté majeure pouvant induire des contre-sens comme entre *en dessus* [ãdəsy] et *en dessous* [ãdəsu].

Les difficultés soulevées par l'orthographe peuvent et devraient être observées en classe. Des homonymes comme *compte*, *comte*, *conte* peuvent être une source importante d'erreurs sur le plan orthographique. La présentation d'une telle série pourrait être une occasion à saisir pour revenir sur les lettres étymologiques, les lettres muettes et plus généralement ce que Benveniste et Chervel appellent la dimension idéographique de l'orthographe française :

« Le principe phonographique cherche une régularisation au niveau du signifiant, et n'y parvient pas ; le principe idéographique prend alors le relais et stabilise l'écriture en complétant le code déficient par un maquillage paradigmatique, fondé sur l'analogie. On ne peut pas rester à ces généralités. Toutes les écritures,

ou presque, mêlent ces deux principes ; en particulier, il est établi que toutes les écritures de type phonétique accordent une part, si minime fût-elle, à l'idéographie. » (Chervel & Blanche-Benveniste, 1969, p. 113)

Le français, plus que toute autre langue romane, a privilégié l'orthographe étymologique à des graphies purement phonétiques, que l'on songe par exemple à psychologue face à l'italien psicologo, le portugais ou l'espagnol psicólogo et le roumain psihologo.

Un autre pan de ce type d'activité est le travail sur la dérivation et les compositions qui paraît essentiel et peut de surcroît se réaliser d'une manière très ludique comme l'a démontré Calaque (2002). Le travail sur la dérivation peut se faire avec, par exemple, un ensemble de cartes présentant des suffixes, des radicaux - attention à ceux qui possèdent plusieurs formes, les lettres étymologiques prennent ici tout leur intérêt, car certains dérivés sont directement basés sur le radical latin, comme doigt et sont adjetif digital (Chervel & Blanche-Benveniste, 1969, p. 166) - et des préfixes, les apprenants peuvent tenter de créer un maximum de mots à partir de ce matériel. Le problème des affixes homophones mérirait aussi d'être soulevé, car ils peuvent entraîner une mauvaise interprétation d'un dérivé. Par exemple le préfixe para- possède deux significations distinctes :

- « A côté de » lorsqu'il est issu du grec ancien παρά (à côté de) comme dans *parapharmacie, parallèle...*
- « contre » lorsqu'il est issu du latin *parare* (parer) comme dans *parapluie, parasol...*

3.2 Les exercices portant sur le sens

Ce sont les plus courants et donc les plus observables en classe. Par ailleurs, ils sont de genres extrêmement variés. Il peut principalement s'agir d'activités d'appariement en réception ou d'exercices en production. En général, il s'agit d'associer une unité lexicale avec une définition, un synonyme, un antonyme ou autre. Lors de ce type d'exercice, le professeur devra prendre garde aux problèmes pouvant se rencontrer lors d'activités d'appariements avec des documents iconographiques dont l'interprétation peut être problématique, notamment du fait des écarts culturels.

Nous avions pu observer une séquence de travaux dirigés lors de laquelle des étudiants grenoblois devaient inférer un sens à un ensemble de dessins censés représenter les travaux agricoles réalisés par une personne d'origine sicilienne. L'un des croquis représentait la récolte des olives et leur transformation en huile. Les élèves l'avaient interprété comme la récolte des noix, car cet oléagineux est le plus courant dans leur environnement proche dans lequel les oliviers sont par contre totalement absents.

Un autre point problématique peut être observé concernant les antonymes, car, d'une part, ils sont de différents types : scalaire (grand/petit), réciproque (père/fils), complémentaire (homme/femme) ou d'inversion (diminuer/augmenter). De plus, il existe en français de nombreux cas dans lesquels un mot peut être son propre antonyme comme :

- *Apprendre* (de quelqu'un) et *apprendre* (à quelqu'un)
- *Hôte* (personne en recevant une autre) et *hôte* (personne reçue par une autre)
- *Louer* (à quelqu'un) et *louer* (de quelqu'un)

D'autre part, les langues n'opèrent pas le même découpage sémantique de la réalité, certains termes étant intraduisibles. Un exemple illustrant bien cette réalité est le découpage du spectre chromatique en couleurs. Certaines langues ne possèdent pas de termes spécifiques pour distinguer le vert du bleu comme le vietnamien par exemple qui désigne par le même terme générique *xanh* (du chinois 青, putonghua : qīng) ces deux teintes. Il faudra alors ajouter « feuille d'arbre » pour exprimer le vert *xanh là cây*, ou « eau de mer » *xanh nước biển* pour le bleu. Un terme plus spécifique pour désigner la couleur verte *lục* est un emprunt au chinois 绿 (putonghua : lǜ), notons cependant qu'il est presque systématiquement associé au générique *xanh lục*. Le système de dénomination des couleurs en français à une double origine puisque « *bleu*, *jaune*, *blanc* soient d'origine germanique tandis que *vert*, *rouge*, *noir* sont d'origine latine, comme le mot *couleur*. Il existait en latin 2 mots pour « *blanc* », *candidu* et *albu*, et deux mots pour « *noir* », *nigru* et *atru* ; le premier de chaque couple était brillant, le second

était mat. » (« LACITO », 2008)⁴ Ces deux systèmes n'étaient absolument pas superposables puisque, par exemple, le latin possède une grande variété de mots pour désigner les nuances dans la gamme du bleu, mais aucun terme générique pour cet ensemble.

Si une analyse sémique caractéristique de certains courants de la linguistique ne semble pas envisageable avec un public d'apprenants – même si d'aucuns soulignent son intérêt, elle ne peut être menée qu'au prix de grandes précautions (Grossmann, 2011) - il demeure pourtant essentiel de les mettre en garde vis-à-vis de ce type de difficultés. Enfin, les sens connotés peuvent constituer une entrée dans la culture véhiculée par la langue cible.

3.3 Les exercices sur les collocations, les figements et les opérations sur l'axe paradigmatique

Ces activités sont souvent négligées. Elles sont pourtant essentielles en production. De plus, le stockage mnésique des unités ainsi présentées semble être favorisé. Par exemple, à quoi peut bien servir à un apprenant de connaître le nom des différents repas de la journée s'il ne sait pas que l'on « prend » son petit-déjeuner plutôt qu'on ne le mange. Un autre exemple pris dans le contexte siamophone, de nombreux étudiants thaïlandais écrivent **Le prix n'est pas cher* qui est une traduction littérale du thaï ราคาไม่แพง. Ce mauvais emploi de l'adjectif *cher* est favorisé par l'apprentissage d'éléments de vocabulaire décontextualisés et une méconnaissance des collocations courantes comme le prix est peu élevé.

En outre, une attention particulière pourra être portée sur les idiotismes qui sont des expressions souvent imagées, plus ou moins figées et intraduisibles mot à mot. Le travail sur ces expressions est souvent amusant pour les apprenants, car beaucoup d'expressions idiomatiques ont une origine assez obscure, voire inconnue des locuteurs natifs qui les utilisent parfois fréquemment. Les expressions liées au corps et aux organes sont à ce titre assez parlantes. Par exemple en français familier, *avoir*

⁴ Présentation du projet intitulé « Histoire et géographie de la couleur : faits de langue et système de communication » financé par l'Institut des Sciences de la Communication du CNRS consulté à <https://lacito.vjf.cnrs.fr/partenariat/couleur/index.htm>.

les foies / se ronger les foies ou encore *se faire de la bile* au sens être soucieux sont incompréhensibles mot à mot. De plus, beaucoup de natifs utilisant ces expressions ignorent que ces expressions sont liées à la « théorie des humeurs » base des conceptions médicales anciennes héritées de l'antiquité grecque⁵. Dans d'autres langues comme le vietnamien, le foie n'est pas associé à l'anxiété mais au courage, par exemple le vietnamien *cả gan* « audace, courage » littéralement « foie complet », l'origine de cette expression tient peut-être à la quasi homophonie entre le chinois 肝 « foie » (putonghua : gān) et le caractère 敢 « courage » (putonghua : gǎn).⁶

Ce type d'activités devrait être de plus en plus fréquent au fur et à mesure que les apprenants progressent dans la langue. C'est donc une catégorie d'observables intéressante pour des locuteurs de niveau assez élevé.

3.4 Les activités sur les aspects pragmatiques

Ce sont les moins représentés dans les manuels de FLE, ce qui est surprenant compte tenu de l'importance actuellement accordée aux actes de parole et aux objectifs communicatifs. Ces activités ne se réduisent pas au travail sur les registres de langues et englobent des aspects plus larges inhérents à la grande variété des situations de communication auxquelles les locuteurs peuvent être confrontés. Les jeux de rôle et les simulations sont des cadres privilégiés pour aborder la dimension pragmatique de l'enseignement du français.

⁵ Selon cette théorie, chacun des quatre éléments – eau, terre, feu, air- est lié à une humeur produite par un organe du corps. Tout déséquilibre influe sur notre santé et notre tempérament. La bile jaune produite par le foie est liée à l'élément feu

⁶ Les homophones sont souvent associés symboliquement en Asie orientale selon le principe du rébus, ainsi les chauve-souris 福 (putonghua : fú) sont considérées comme des porte-bonheur et souvent représentées sur les demeures anciennes ou sur les tuiles des bâtiments au Vietnam et en Chine, car bonheur 福 se prononce de la même manière (putonghua : fú).

4. Conclusion

Ainsi, l'enseignement du lexique en classe de langue peut se réaliser par le biais de diverses approches dont le choix et la pertinence reposent sur la volonté de l'enseignant. Quelle que soit la méthode employée, son impact devrait faire l'objet d'une évaluation de la part de l'enseignant pour juger de son efficacité.

Concernant les activités possibles, elles sont trop nombreuses pour que nous ayons pu en dresser un aperçu exhaustif dans le cadre de cet article. Nous avons essayé de balayer les grands types existants, même si nous avons fait l'impasse sur certains. Le lexique est une composante de la langue idéale pour entrer dans la culture véhiculée par la langue française et l'histoire de celle-ci. Ce sont des aspects attrayants et passionnants qui peuvent réellement susciter l'intérêt et par là même accroître la motivation de nos étudiants pour l'étude du français.

Références bibliographiques

- Abry-Deffayet, D., & Veldeman-Abry, J. (2007). *Phonétique : [Audition, prononciation, correction]* (Vol. 1–1). Paris : Clé international.
- Boyer, H., & Butzbach-Rivera, M. (1979). *Introduction à la didactique du français langue étrangère*. Paris : Clé International.
- Calaque, É. (2002). *Les mots en jeux : L'enseignement du vocabulaire*. Grenoble : CRDP de l'Académie de Grenoble.
- Catach, N. (1984). *Les Listes orthographiques de base du français (LOB) : Les mots les plus fréquents et leurs formes fléchies les plus fréquentes*. Paris : F. Nathan.
- Chervel, A., & Blanche-Benveniste, C. (1969). *L'Orthographe*. Paris : F. Maspero.
- Conseil de la coopération culturelle. (1976). *Un niveau-seuil*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Consulté à l'adresse <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages/home>

- Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* ([Nouvelle éd, Vol. 1–1]). Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Galisson, R. (1991). *De la langue à la culture par les mots*. Paris : Clé international.
- Gougenheim, G. (1958). *Dictionnaire fondamental de la langue française*. Paris, Didier (Mesnil, impr. Firmin-Didot et Cie).
- Grossmann, F. (2011). Didactique du lexique : État des lieux et nouvelles orientations. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, (149–150), 163–183.
<https://doi.org/10.4000/pratiques.1732>
- Histoire et géographie de la couleur : langues et communication. (2008, novembre 20). Consulté 26 mars 2019, à l'adresse Langue et civilisations à tradition orale website: <https://lacito.vjf.cnrs.fr/partenariat/couleur/index.htm>
- Saint-Dizier, P. (2006). Réseaux sémantiques - Sémanticlopédie. Consulté 15 mars 2019, à l'adresse http://www.semantique-gdr.net/dico/index.php/R%C3%A9seaux_s%C3%A9mantiques
- Troubetzkoy, N. S., Jakobson, R., Jakobson, R., & Jakobson, R. (1968). *Principes de phonologie ["Grundzüge der Phonologie"]*, par N. S. Troubetzkoy,... Traduits par J. [Jean] Cantineau,... (J. Cantineau, Trad.). Paris : Klincksieck.