

Brève histoire d'une erreur lexicale

Polysémie et liens lexicaux dans l'enseignement du vocabulaire

Sikora, Dorota

Université du Littoral-Côte d'Opale & HLLI (EA 3040)
Dorota.Sikora@univ-littoral.fr

1 Introduction¹

Partant de quelques erreurs produites par des apprenants de français langue seconde (FLS) de niveau B1, cet article propose une réflexion sur l'objet même des apprentissages lexicaux. L'analyse des erreurs en question, ainsi que les considérations plus générales qu'elles inspirent sont menées dans une double perspective, à la fois didactique et lexicologique.

Les erreurs sont toujours intéressantes pour un enseignant, car elles constituent une source de renseignements précieux, permettant de réajuster la démarche pédagogique. Celles qui nous occuperont ici le sont d'autant plus qu'elles surgissent dans un vocabulaire considéré comme facile. Les vocables VISITE et VISITER, travaillés en classe de langue dès le niveau A1, étaient perçus par nos étudiants B1 comme connus et ne présentant pas de difficulté majeure. Nous nous efforcerons donc de comprendre pourquoi ils ont donné lieu à des emplois inappropriés. Nous chercherons une réponse à cette question dans le lexique, en observant les entités qui le composent et leur fonctionnement. Il apparaîtra au fur et à mesure que l'impression de connaître un « mot » peut être trompeuse : tout en semblant familier, il s'avère mal positionné et de ce fait, peu intégré dans le stock lexical de l'apprenant.

Au-delà d'un diagnostic portant sur un ensemble d'erreurs, notre réflexion nous amènera à poser la question plus générale de l'objet de l'enseignement et de l'apprentissage du vocabulaire. Faut-il apprendre des mots (au sens courant du terme), des familles des mots, des lexies ou des réseaux lexicaux ? Une fois de plus, nous chercherons des réponses du côté de lexique, en admettant que la démarche pédagogique et le processus d'apprentissage doivent porter sur ce dont le lexique d'une langue est fait : les lexies (ou unités lexicales) et les relations qui les connectent dans le système lexical.

Notre réflexion est largement inspirée d'une part par une expérience didactique d'enseignement de FLS et de l'autre par la pratique lexicographique dans le développement d'une ressource lexicale qui offre de nombreuses applications pédagogiques. La base de données lexicales *Réseau Lexical du Français* (RLF), en cours de construction actuellement au laboratoire ATILF – CNRS, est une ressource de type dictionnaire virtuel qui non seulement assure une large couverture du lexique français, décrit de manière rigoureuse et structurée, mais qui permet de comprendre son organisation et son fonctionnement. Précisons que le RLF est élaboré dans le cadre théorique et méthodologique de la Lexicologie Explicative et Combinatoire (désormais la LEC).

Dans la section 2, nous présentons l'activité qui avait été proposée à nos étudiants B1 et les erreurs qui ont surgi dans leurs productions. C'est dans cette section également que nous poserons la question de savoir ce qu'est l'erreur lexicale et ce que l'on entend par connaissances lexicales, notamment dans les travaux de didacticiens de langue seconde, quelle qu'elle soit. Nous y procéderons également à une mise au point terminologique, indispensable pour notre double perspective didactique et lexicologique. La section 3 est consacrée à l'analyse des sens des vocables VISITE, VISITER et VISITE MÉDICALE et des relations lexicales qui les situent dans le réseau que constitue le lexique du français. La quatrième et dernière partie sera destinée à réunir, en guise de conclusions, les renseignements que le cas particulier des erreurs examinées permet de tirer au sujet de la pédagogie du vocabulaire.

2 Une erreur lexicale dans une double perspective didactique et lexicologique

2.1 Présentation de l'activité proposée aux étudiants

Après la lecture et la discussion du règlement interne d'une entreprise, le travail s'était focalisé sur l'expression de modalités en français avec l'objectif de maîtriser les opérateurs de modalité déontique (ou modalité du faire, Kronning 1996). Dans cette optique, les étudiants devaient insérer un même contenu propositionnel Y dans la portée des expressions modalisantes suivantes :

L'individu X est prié de faire Y / L'individu X doit/ne doit pas faire Y / L'individu X est obligé de faire Y / Il faut faire Y / Y est obligatoire / Il est obligatoire de faire Y / Y est interdit / Il est interdit de faire Y

Parmi les dix phrases soumises à ces procédés de paraphrase, l'une s'est montrée particulièrement difficile pour les étudiants. En effet, l'énoncé proposé sous la forme *Les visites médicales sont obligatoires pour les salariés* a donné lieu aux reformulations suivantes :

1. *Les salariés doivent visiter chez le médecin.
2. *Les salariés sont priés de visiter chez le médecin.
3. *Le salarié est obligé de visiter chez le médecin.
4. *Il faut visiter chez le médecin.
5. *Il est obligatoire de visiter chez le médecin

La question qu'il convient de poser face à ces difficultés lexico-syntaxiques est celle de savoir pourquoi, tout en maîtrisant l'expression de modalité du faire, c'est-à-dire un contenu sémantique complexe tant du point de vue conceptuel que sur le plan de son expression linguistique, des étudiants avancés rencontrent des difficultés à manier des lexies qui le sont nettement moins ?

Selon Milićević (2007), la paraphrase consiste à former des phrases équivalentes, c'est-à-dire des phrases qui peuvent être considérées comme synonymes ou quasi-synonymes. Dans la mesure où il s'agit d'opérer des modifications à la fois lexicales et syntaxiques, la compétence de paraphrase suppose chez le locuteur, qu'il soit de langue maternelle française ou non, la maîtrise des relations de sens (liens paradigmatiques d'hyponymie, de synonymie, d'antonymie, conversions nominales, verbales, adjectivales et adverbiales, etc) et de combinatoire syntaxique. Pour produire les deux phrases ci-dessous :

6. On peut déposer son courrier jusqu'à 18 heures.
7. Le dépôt du courrier est possible jusqu'à 18 heures.

il est nécessaire, entre autres, de nominaliser le verbe DÉPOSER et de lui associer le nom COURRIER en tant que complément. Dans la section suivante, nous passerons en revue les types d'erreurs lexicales pour identifier le ou les mécanismes qui ont conduit nos étudiants à produire les phrases (1) à (5).

2.2 Qu'est-ce qu'une erreur lexicale ?

Depuis les travaux de Porquier (1977) et de Perdue (1980), les erreurs d'apprenants sont attentivement analysées en tant que sources d'informations précieuses pour l'enseignement². Cette approche constructiviste de l'erreur a pris un nouvel élan dans les années 1990, lorsque l'exploitation des corpus d'apprenants a permis de développer des études systématiques des productions écrites et orales des étudiants de FLS. Le projet French Interlanguage Database lancé en 1998 a permis de compiler un corpus de 450 000 mots en provenance de productions écrites d'apprenants FLS (Granger et coll., 2001). Les erreurs repérées dans ce corpus ont été réparties selon le domaine dont elles relèvent (l'orthographe, le lexique, la grammaire, la syntaxe) et selon les caractéristiques grammaticales (par exemple, le genre a été pris en compte en ce qui concerne les noms). D'autres études s'intéressent plus spécifiquement à certains aspects linguistiques de l'erreur. Ainsi, Le Bot et Richard (2011) proposent plus spécifiquement une analyse morphologique des écrits d'apprenants de FLS. Il est également fréquent d'étudier les erreurs

récurrentes dans les productions d'étudiants d'une même langue maternelle (Masseron et Luste-Chaa, 2008).

Pour notre propos, nous porterons un intérêt tout particulier à l'étude de Hamel et Milićević (2007), qui se penchent sur les erreurs lexicales, c'est-à-dire celles qui touchent aux emplois inappropriés des unités lexicales (lexies). Les auteures définissent l'erreur lexicale comme :

Tout emploi inapproprié d'une lexie L ayant comme cause des connaissances insuffisantes de ses propriétés sémantiques, formelles et/ou de co-occurrence. Un emploi est jugé inapproprié s'il mène à l'agrammaticalité, mais aussi s'il résulte en une maladresse. (Hamel et Milićević, 2007 : 29)

Cette définition ne fait aucune référence à une norme, qui serait nécessairement liée à l'usage. Une telle approche semble préférable pour deux raisons. Tout d'abord, *norme* renvoie à un critère extralinguistique, souvent de nature sociale. Ensuite, par son sens lexical, l'emploi du terme *norme* véhicule un contenu évaluatif, puisqu'un écart par rapport à une norme déclenche plus ou moins ouvertement un jugement négatif. La définition de Hamel et Milićević (2007) s'appuie, au contraire, sur des éléments internes à la langue telles que les propriétés sémantiques, formelles et combinatoires. L'erreur lexicale est mesurée à l'aune de son inappropriation, de son agrammaticalité ou tout simplement de l'impression de maladresse qu'elle produit. Ainsi, pour qualifier d'erronée une production d'apprenant, on se remet à l'intuition du locuteur natif et à son jugement d'acceptabilité.

Dans cette optique, Hamel et Milićević (2007) répartissent les erreurs lexicales en trois catégories :

1. Les erreurs de signifiant qui se manifestent dans une restitution inadéquate, à l'oral et/ou à l'écrit, de L.
2. Les erreurs liées au signifié de la lexie L employée de manière inappropriée.
3. Les erreurs de combinatoire qui apparaissent suite à un choix inapproprié de cooccurrents, c'est-à-dire lorsque L se voit associer des lexies qui ne sont pas celles qu'elle sélectionne habituellement. On connaît ainsi les problèmes que pose aux apprenants le choix de collocatifs appropriés (cf., à titre d'exemple, Bolly, 2011).

Conformément à cette typologie, les problèmes constatés dans les phrases (1) à (5) relèvent à la fois du deuxième et du troisième type : le verbe VISITER a été doté d'un sens qu'il n'a pas et de ce fait, mal combiné avec les autres éléments de ces phrases.

Si les typologies permettent d'anticiper certaines difficultés susceptibles d'apparaître dans les productions d'apprenants et de prendre les devants, le propre de l'erreur lexicale est néanmoins son caractère inattendu. Tout en prévenant certains problèmes, l'enseignant en voit apparaître d'autres là où il ne s'attendait pas à les avoir. Il en est ainsi de l'exercice de paraphrase que nous avons proposé à nos étudiants B1 : les structures ciblées dans cette activité, c'est-à-dire les opérateurs de modalité déontique, n'ont pas posé de problème majeur, alors que les erreurs ont surgi là où il a fallu manier VISITE, VISITER et VISITE MÉDICALE. Les deux premiers sont pourtant des « mots » bien connus dès le niveau A1, puisque le champ sémantique des 'loisirs' est habituellement abordé dès les premières étapes d'apprentissage, pour ressurgir ensuite à l'occasion des thèmes tels que 'vacances', 'tourisme', etc. De plus, il s'agit d'éléments lexicaux qui ne présentent aucun des facteurs susceptibles de rendre leur apprentissage difficile (Laufer, 2007, Milton, 2009). VISITE et VISITER font partie du vocabulaire de base (McCarthy, 1999) du français (à ce propos, voir également Picoche, 2007, Polguère et Sikora, 2013).

Quant à VISITE MÉDICALE, la situation semble plus complexe dans la mesure où il s'agit d'une locution dont le sens ne peut pas être obtenu par un simple calcul sémantique des apports respectifs de ses composantes. Malgré son caractère non compositionnel, cette locution reste transparente, notamment pour un étudiant de niveau B1. Nous reprendrons cette question dans la section 3.2.

Il est possible d'ores et déjà d'avancer une hypothèse sur l'origine des erreurs dans les phrases (1) à (5). Elles ne semblent pas liées à la compétence syntaxique, puisque la forme $SN_1 V V_{inf} Prep SN_2$ de la phrase (1) *Les salariés doivent visiter chez le médecin* est l'un des patrons de surface réalisés par de nombreux énoncés phrastiques en français. Elle n'appellerait aucune critique si, au lieu de VISITER, on

trouvait le verbe ALLER en position de V_{inf} : la phrase *Les salariés doivent aller chez le médecin* serait alors une réalisation du même schéma.

Le problème réside dans une relation de sens établie entre VISITE, VISITER et VISITE MÉDICALE. L'erreur a donc un caractère lexical, et elle est triple. En effet, dans un premier temps, les étudiants semblent associer VISITE et VISITE MÉDICALE, en considérant qu'il s'agit d'une même unité lexicale, *modulo* la modification adjectivale dans le second cas. Deuxièmement, ils font une hypothèse erronée sur les relations paradigmatiques entre VISITE et VISITER, en admettant que le second est une traduction verbale du premier pris dans le sens de *visite chez mes grands-parents*. Il s'ensuit un transfert du régime prépositionnel de cette acception de VISITE sur le verbe VISITER doté d'un sens inexistant.

2.3 Qu'est-ce que connaître un mot ?

En didactique de langues, il est admis depuis Nation (1982), de mesurer le stock lexical de l'apprenant d'une L2 en « mots », tout en entendant par là des familles de mots. Une famille de mots comprend toutes les formes fléchies, ainsi que les dérivés forgés à l'aide des affixes les plus fréquents. Ainsi VISITE, VISITER, VISITEUR, VISITEUSE, VISITATION forment une famille de mots qui, dans une évaluation quantitative des acquisitions lexicales des apprenants, compte pour un seul mot. C'est en s'appuyant sur cette notion que Nation (2001) définit les trois dimensions de la connaissance lexicale. Connaître un mot, c'est :

1. Maîtriser la forme du mot à l'écrit comme à l'oral, tout en identifiant ses éléments constitutifs, notamment les morphèmes qui y figurent.
2. Associer le sens à une forme et, inversement, être en mesure de trouver un mot pour le sens qu'on veut exprimer. Il s'agit donc de le maîtriser tant sur l'axe sémasiologique qu'onomasiologique. La capacité de comprendre les connotations qui s'y attachent s'inscrit également partie dans cette dimension de la compétence lexicale.
3. Enfin, être capable d'utiliser un mot suppose la connaissance de ses caractéristiques grammaticales et de son paradigme flexionnel, ainsi que l'aptitude à le combiner avec d'autres éléments sur le plan phrastique.

Le terme de *famille de mots* a montré son utilité pour l'évaluation des connaissances lexicales : il fournit une unité de mesure pour vérifier à la fois leur étendue et leur profondeur. Cependant, il n'est pas sans poser de sérieux problèmes, lorsque l'on prend en compte la phase d'apprentissage qui précède nécessairement celle d'évaluation.

En effet, que pourra-t-on dire du degré de connaissance de la famille de mots VISITER³, en analysant les productions présentées dans les exemples (1) à (5) ? Il semblerait que les étudiants, tout en maîtrisant la forme, ont des difficultés à en systématiser les sens et, par voie de conséquence, les propriétés combinatoires.

Par ailleurs, les travaux sur le lexique mental (Aitchison, 2003) tendent à montrer que le stock lexical des locuteurs d'une langue est organisé en réseau dont les différents éléments sont reliés par une multitude de liens. Une telle structuration caractérise également le vocabulaire acquis ou en cours d'acquisition d'un apprenant de L2. Meara (2007) en propose le modèle explicatif suivant :

Unknown words are words that have no connections of any kind to the learner's lexicon. Known words are words that are connected, but the number of these connections may vary. That gives us a natural mechanism for talking about words which are 'known' to a greater or lesser extent. Poorly-known words are words with few connections, while better-known words are simply words with many connections. (Meara, 2007 : 119)

Le schéma présenté ci-dessous (Figure 1) permet de visualiser le modèle de Meara, en illustrant le cas d'un mot (W) qui n'est que très faiblement associé au système lexical (L) en cours de construction chez l'apprenant.

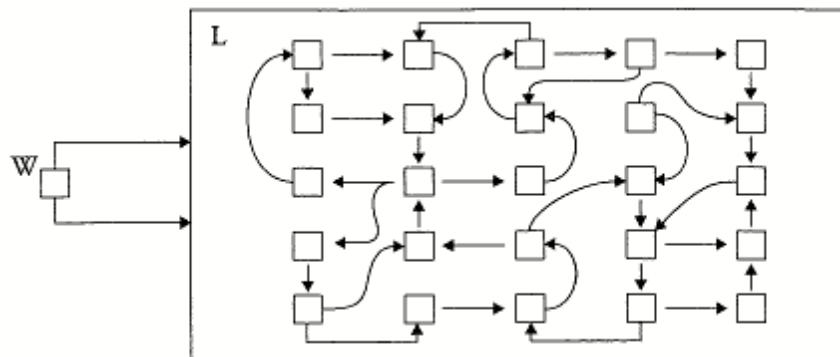


Figure 1 : Structure d'un réseau lexical d'apprenant de L2 dans Meara (2007 : 120)

La description que propose Nation (2001) de ce qu'est la compétence lexicale d'une part et, de l'autre, les travaux sur le lexique mental (Aitchison, 2003) parmi lesquels nous situons le modèle de Meara (2007) indiquent qu'il est indispensable d'affiner la notion de famille de mots. En effet, il semble difficile de soutenir que l'acquisition d'un mot (au sens de famille de mots) et son intégration dans le vocabulaire de l'apprenant consiste à le rattacher par de liens multiples à d'autres mots (c'est-à-dire à d'autres familles de mots). Ainsi, dans l'exemple (8), le nom VISITE peut très bien être associé, par un lien de quasi-synonymie, à DÉCOUVERTE, ce qui n'est aucunement le cas en (10).

8. La visite du Louvre a pris toute une journée.
9. La découverte du Louvre a pris toute une journée.
10. La visite de la secrétaire d'état en France a duré deux heures.
11. *La découverte de la secrétaire d'état en France a duré deux heures.

La raison en est à chercher dans la structure du lexique lui-même. En effet, ce que l'on entend par famille de mots n'a pas de réalité sur le plan lexical : il n'existe pas d'entité linguistique correspondante.

C'est du côté du lexique d'une langue, en l'occurrence celui du français, que nous nous tournons à présent pour rechercher la solution des difficultés que nous venons de signaler. Il convient tout d'abord d'explicitier la nature des entités lexicales qui, dans le schéma de Meara (2007), correspondent à W, c'est-à-dire aux éléments qui constituent son réseau L. La question a deux facettes d'importance cruciale pour notre propos, car il s'agit de préciser à la fois de quoi est fait le lexique d'une langue et quel est l'objet des apprentissages lexicaux.

2.4 Lexique et ses réseaux de lexies

Les notions élaborées dans le cadre de la LEC permettent d'identifier avec précision les entités constitutives du système lexical (Mel'čuk et al, 1995). Le lexique d'une langue, c'est l'ensemble de toutes les lexies (ou unités lexicales). Une lexie est une association d'un signifiant (au sens saussurien du terme), d'un signifié et de propriétés combinatoires. Dans nos exemples (8) et (10), le signifiant VISITE recouvre donc en réalité deux lexies différentes. On distingue deux types majeurs de lexies : des lexèmes (VISITE, VISITER) et des locutions (ou phrasèmes complets) tels que CASSER LES PIEDS ou VISITE MÉDICALE⁴.

Il existe cependant des phrasèmes qui ne sont pas des locutions, *ipse eo* des unités lexicales. Les collocations sont des phrasèmes semi-contraints, qui comprennent une lexie, dite base de la collocation, choisie librement par le locuteur en fonction du sens qu'il veut transmettre, et un collocatif, c'est-à-dire une lexie dont la sélection est contrainte par celle de la base. Ainsi, pour intensifier l'importance d'une BLESSURE (base de la collocation), le locuteur doit choisir comme collocatif la lexie adjectivale GRAVE, et pas le lexème SÉRIEUX.

Mais le lexique d'une langue est plus qu'un ensemble de lexies, puisque celles-ci sont reliées entre elles par de nombreuses relations. Elles forment un véritable réseau structuré par des liens multiples. Plus précisément, une lexie – lexème ou locution – fonctionne dans son propre réseau lexical, qui s'intègre dans un système plus large. La polysémie étant largement présente dans le lexique, la plupart des lexies sont tout d'abord reliées par des liens de sens à au-moins un copolysème. On appelle *copolysèmes* des lexies qui, comme VISITE dans les exemples (8) et (10), ont le même signifiant avec des sens qui, bien que différents, possèdent des composantes sémantiques communes. Précisons que la LEC décrit la polysémie uniquement d'un point de vue synchronique : les liens entre les copolysèmes, dits *ponts sémantiques*, doivent être perçus par les locuteurs contemporains, sans qu'il soit nécessaire de remonter vers un étymon commun. S'il n'est pas possible de construire un pont sémantique en synchronie, c'est que nous sommes face à des homonymes.

Dans une ressource dictionnaire construite conformément aux principes de la LEC, les lexies copolysèmes sont groupées en vocables et organisées de manière à faire apparaître les liens de sens qui existent entre elles, tels qu'ils sont conceptualisés par un locuteur contemporain. Il s'agit, bien évidemment, d'une hypothèse qu'on construit après avoir identifié l'acception de base d'un vocable, c'est-à-dire celle qui permet d'organiser les relations entre les copolysèmes. Le vocable est donc un regroupement sémantiquement structuré des lexies qui ont le même signifiant, mais dont les signifiés présentent un écart plus ou moins important.

Conformément aux conventions typologiques de la LEC, nous transcrivons les noms de vocables en petites capitales. Nous utiliserons le même format pour les noms de leurs acceptions (lexies), tout en les accompagnant des numéros qui facilitent l'identification de leur place dans la structure polysémique du vocable. Ainsi, les chiffres romains indiquent un écart métaphorique ou métonymique, alors que les chiffres arabes et les petites lettres marquent une différence sémantique plus fine, par exemple une spécialisation ou une extension à l'intérieur d'une famille métaphorique ou métonymique.

3 Polysémie et liens lexicaux

3.1 VISITE, VISITER et leurs structures polysémiques

Notre hypothèse de travail consiste à admettre que pour construire et consolider le réseau lexical de l'apprenant, il est indispensable de maîtriser et d'exploiter les liens qui structurent le lexique lui-même. Nous nous tournons donc tout d'abord vers les structures polysémiques des vocables VISITE et VISITER. Ils regroupent en effet des lexies qui sont de nature prédicative. La LEC définit un prédicat comme un sens liant d'autres sens, qui sont ses arguments. En réalité, les lexies appartenant aux quatre classes majeures peuvent être des prédicats sémantiques : les verbes, les adjectifs et les adverbes impliquent toujours au moins un argument sémantique. Une majorité des noms ont également cette caractéristique. Ainsi, la lexie VISITE employée dans l'exemple (8) est un prédicat nominal⁵ (ou quasi-prédicat, cf. Polguère, 1992) avec deux actants sémantiques : l'individu X qui rend visite et l'individu Y qui la reçoit. Cette structure sémantique, exprimée par la forme propositionnelle fait partie de la description de l'unité lexicale. Il est indispensable de la connaître pour maîtriser les relations paradigmatiques et syntagmatiques qui situent la lexie dans le réseau lexical de la langue et que l'on exploitera pour l'intégrer dans le stock lexical que l'apprenant doit construire.

Plutôt que de proposer une définition lexicographique pour chaque lexie, nous en caractériserons le sens en utilisant le système d'étiquettes sémantiques proposé dans Polguère (2012). Une étiquette sémantique est une reformulation minimale normalisée d'un contenu sémantique, qui permet de rattacher une lexie à une classe de sens⁶. Cela revient donc à identifier et à nommer le type ontologique de ce sens.

Le choix de l'étiquette sémantique pour une lexie n'est pas anodin dans la mesure où celle-ci situe le sens concerné dans un paradigme particulier et laisse pressentir le type d'actants susceptibles de lui être attachés. Notre objectif étant de réfléchir à la nature des erreurs que nous avons rapportées dans les exemples (1) à (5) et, dans une perspective plus large, à l'objet des démarches pédagogiques visant

l'apprentissage du vocabulaire, nous nous limiterons ici à cette description minimale. Il est clair cependant qu'en situation de classe, on ne saurait faire l'économie d'une paraphrase définitoire explicitant le sens d'une lexie.

3.1.1 Structures polysémiques des vocables VISITE et VISITER

Il nous est impossible, dans le présent cadre, de proposer une analyse sémantique détaillée des structures polysémiques des vocables VISITE et VISITER, pas plus que nous ne pouvons exposer le raisonnement qui nous a conduit à distinguer les copolysèmes que nous présentons dans les Tableaux 1 et 2⁷. Notre objectif est d'identifier la source des erreurs apparues dans les phrases (1) à (5). Ce faisant, nous tenons à montrer également que parvenir aux connaissances lexicales dont l'étendue correspond à celle postulée par Nation (2001) passe par l'identification et les apprentissages successifs non pas de mots, ni de familles de mots, mais des lexies.

Rappelons que l'organisation du réseau de copolysèmes que nous proposons pour ces deux vocables est faite dans une perspective synchronique. Il s'agit d'hypothèses qui modélisent les connaissances lexicales d'un locuteur francophone contemporain, capable d'utiliser ces lexies sans être nécessairement au courant de leurs cheminements en diachronie.

Lexie	Forme propositionnelle	Étiquette sémantique classifiante	Exemple
VISITE I	~ de l'individu X chez l'individu Y	'réunion d'individus'	Hier, j'ai rendu visite à Ernst Jünger, qui réside à Wilflingen, un petit village de la Haute-Souabe. (Frantext)
VISITE II	Individu X, qui est une ~ de l'individu Y	'individu qui est dans une certaine situation'	Il faut bien se tenir aux repas, quand il y a des visites . Yves est toujours en bout de table, avec ordre de ne rien dire et de « disparaître après le dessert ». (Frantext)
VISITE III.1	~ de l'individu X dans le lieu Y	'localisation'	C'était sa première visite à Paris et elle a trouvé que l'opéra était molto caricato. (Frantext)
VISITE III.2a	~ par l'individu X de l'endroit Y	'activité d'un certain type'	Si pendant la visite du musée, vous avez une envie de vous désaltérer ou discuter avec vos amis, le Panoramique Café vous propose sa terrasse ensoleillée à tout moment de la journée. (Internet)
VISITE III.2b	~ de l'endroit Y, à laquelle participent les individus X	'événement social'	Outre la balade en petit train, le visiteur bénéficie d'une visite guidée qui lui fera découvrir l'un des joyaux lorrains de la fortification cuirassée du XIX ^e siècle. (L'Est Républicain)
VISITE IV	~ par l'individu X de Y	'action d'un certain type'	Lors de chaque visite d'un site Internet, des informations courantes sont collectées et échangées. (Internet)

Tableau 1 : Lexies copolysèmes du vocable VISITE.

Lexie	Forme propositionnelle	Étiquette sémantique classifiante	Exemple
VISITER I.1	L'individu X ~ l'endroit Y	'avoir une certaine activité'	Une partie du groupe fut même autorisée à visiter le fabuleux Temple du ciel, visite que notre trio des chefs dédaigna. (Frantext)
VISITER I.2	L'individu X ~ le lieu Y	'localisation'	Willem n' avait jamais visité les lieux en personne ; le trafic de ces gens-là avec la terre ferme se faisait plus loin, au nord-est du Zuiderzee. (Frantext)
VISITER II	L'individu X ~ le contenu informationnel Y	'action d'utiliser quelque chose'	N'hésitez pas à m'envoyer des messages et à visiter mon blog. (FrWac)
VISITER III	L'individu X ~ l'individu Y'	'situation relationnelle'	Laissant maman se reposer des fatigues de Plombières, il profite de ses vacances pour visiter les frères et les beaux-frères qu'il a dans la région. (Frantext)
VISITER IV	L'état psychique X ~ l'individu Y	'être dans un certain état psychique'	Il arrive toutefois qu'un doute le visite , Hanjure, je l'ai vu dans ses yeux. (Frantext)

Tableau 2 : Lexies copolysèmes du vocable VISITER.

Un premier bilan comparatif fait ressortir une différence quantitative : le vocable VISITE compte six acceptions, une de plus que VISITER. On constate ensuite que prises en synchronie, les structures polysémiques de ces vocables s'organisent différemment. Si, pour un locuteur contemporain du français, le sens VISITER I.1, dénotant une activité touristique, semble la première acception du vocable verbal, sa conversion nominale VISITE III.2a n'occupe pas la même place centrale dans la structure polysémique de VISITE, qui s'organise quant à elle à partir de la lexie dénotant une réunion d'individus. Il n'en est pas moins vrai que VISITER I.1 et VISITE III.2a expriment le même contenu sémantique dans un format, respectivement, verbal et nominal. Il s'agit donc d'un cas de conversion pure. On ne peut pas en dire autant de VISITE I et de VISITER III, qui ne peuvent pas produire de paraphrase exacte (cf. la section 3.1.2 ci-dessous). Enfin, VISITE II, VISITE III.1 n'ont pas d'équivalent verbal, et vice versa : VISITER IV ne peut pas du tout être nominalisé.

Les copolysèmes des vocables VISITE et VISITER forment ainsi deux réseaux qui ne sont pas des reflets en miroirs l'un de l'autre. Chacun d'entre eux comprend des lexies qui lui sont propres. Nous porterons désormais une attention toute particulière à VISITE I et VISITER III qui semblent directement impliquées dans les problèmes de paraphrase dont témoignent les exemples (1) à (5).

3.1.2 Dérivation sémantique et conversion verbale

Une fois les lexies des vocables VISITE et VISITER identifiées, nous sommes en mesure d'aborder le problème des leurs conversions nominales et verbales. Il s'agit de vérifier si celles-ci sont systématiques, c'est-à-dire s'il est toujours possible de construire une paraphrase exacte, en utilisant le nom et le verbe correspondants. Pour ce faire, il nous faudra aller au-delà des relations de forme construites sur le plan morphologique, pour nous intéresser aux liens de sens.

La notion de *dérivation sémantique* (cf. Mel'čuk et coll., 1984, 1988, 1992, 1998, Mel'čuk et Polguère 2006, 2007)⁸ s'appuie sur des relations de synonymie plus ou moins exacte : on considère que la lexie L₂

est un dérivé sémantique de la lexie L_1 , si le sens de L_2 est construit sur celui de L_1 . Autrement dit, le sens de L_2 se définit à partir de celui de L_1 . Prenons l'exemple de VISITER II et de ses liens de dérivation sémantique qui nous amènent tout d'abord vers la lexie nominale VISITE IV. Intuitivement, il semble judicieux d'admettre que la lexie VISITE IV est un dérivé sémantique proche (c'est-à-dire, présentant un degré de synonymie très élevé) du verbe VISITER II, puisque c'est lui qui – une fois défini – servira à expliquer le contenu sémantique du nom. Pour expliquer le sens d'un dérivé sémantique, que ce soit dans un contexte lexicographique ou pédagogique, on procédera donc en deux étapes :

1. Premièrement, on proposera une définition de la lexie source de dérivation sémantique, en précisant, dans la forme propositionnelle entre parenthèses, quels en sont les actants sémantiques.

VISITER II ($X \sim Y$) = 'X regarde un site internet Y pour y trouver des informations'

2. Deuxièmement, en nous appuyant sur l'étape 1, nous pourrions expliquer le sens du dérivé sémantique⁹ sans courir le risque de circularité, si souvent reprochée aux dictionnaires traditionnels :

VISITE IV (~ par l'individu X de Y) = 'action de VISITER II Y, réalisée par X'

VISITER II et VISITE IV ont un sens identique, c'est-à-dire ils expriment la même structure sémantique sous une forme respectivement verbale et nominale. Ils sont ainsi liés par une relation de conversion pure, qui permet de construire des paraphrases exactes. Mises à part les structures thématiques et informationnelles différentes, les phrases (12) et (13) expriment le même sens.

12. Vous pouvez visiter notre site internet 24 heures sur 24.

13. Les visites de notre site internet sont possibles 24 heures sur 24.

Or, l'existence d'une lexie verbale et d'une lexie nominale sémantiquement liées ne signifie pas qu'il s'agit toujours d'une conversion pure. Rappelons les exemples de Frantext illustrant les sens VISITE I et VISITER III dans les Tableaux 1 et 2 ci-dessus.

14. Hier, j'ai rendu visite à Ernst Jünger, qui réside à Wilflingen, un petit village de la Haute-Souabe.

15. Laissant maman se reposer des fatigues de Plombières, il profite de ses vacances pour visiter les frères et les beaux-frères qu'il a dans la région.

On remarque une certaine asymétrie dans les relations sémantiques entre ces deux lexies. Il est, en effet, possible de reformuler l'exemple (15), en utilisant VISITE I, alors qu'une paraphrase de (14) au moyen du verbe VISITER III ne peut pas se faire sans que le sens de la phrase soit modifié.

16. ? J'ai visité Ernst Jünger, qui réside à Wilflingen, un petit village de la Haute-Souabe.

17. Laissant maman se reposer des fatigues de Plombières, il profite de ses vacances pour rendre visite aux frères et aux beaux-frères qu'il a dans la région.

Les deux lexies, nominale et verbale, impliquent deux actants humains, mais le VISITER III véhicule une information supplémentaire, absente de l'exemple (14), sur le deuxième actant (*Ernst Jünger*). Elle le présente comme celui qui ne peut pas, lui, rendre des visites : il est seulement en mesure de les recevoir. Il s'agit donc, pour le premier actant *je*, de rendre visite au sens I, mais dans une configuration très particulière, dans laquelle le second actant est présenté moins comme son bénéficiaire, que comme un patient¹⁰. Le sens de VISITER III contient ainsi des éléments absents de celui de VISITE I. La lexie verbale a donc une dénotation plus spécifique, *ipse eo* plus riche que la lexie nominale dont elle est sémantiquement dérivée. On comprend dès lors pourquoi on peut remplacer VISITER III par VISITE I : on passe alors d'un sens plus spécifique à un sens plus général. En revanche, substituer une lexie sémantiquement plus riche, comme VISITER III, à VISITE I, dont le sens est plus général, n'est possible que sous certaines conditions, dans des contextes bien définis.

3.1.3 VISITE I et son réseau de liens syntagmatiques

La mise en parallèle des structures polysémiques des vocables VISITE et VISITER a déjà permis, à la fin de la section 3.1.1, d'affiner notre diagnostic initial. Il apparaît que les erreurs produites en (1)-(5) sont dues au lien paradigmatique de conversion, tissé à tort par l'apprenant, entre les lexies VISITE I et VISITER III.

Dans la mesure où il n'est pas possible, en français contemporain, d'utiliser VISITER III pour rendre fidèlement le sens que VISITE I sous une forme verbale, il existe de nombreuses collocations qui permettent d'exprimer la participation des actants X et Y dans l'événement que constitue une visite. La lexie VISITE I se caractérise ainsi par un réseau de liens syntagmatiques nettement plus dense que ses copolysèmes. Ce réseau comprend notamment les verbes RENDRE II et FAIRE II.1 qui fournissent le moyen d'exprimer la participation du premier actant X, alors que AVOIR III.1 et RECEVOIR IV verbalisent celle de l'actant Y. La place importante qu'occupent les collocatifs verbaux dans le réseau lexical de VISITE I distingue donc clairement ce sens de ses copolysèmes.

Par ailleurs, VISITE I possède de nombreux collocatifs adjectivaux. Il est habituel de qualifier une visite de COURTE III.2, BREVE II, LONGUE III.1, PETITE III.2, de préciser son caractère AMICAL I, FAMILIAL, etc. Il est dès lors légitime de se demander si, parmi les collocatifs adjectivaux de VISITE I, ne se trouve pas l'adjectif MÉDICAL II ('relatif à la santé'). Autrement dit, il s'agit de savoir si le syntagme VISITE MÉDICALE qui est à l'origine des problèmes de paraphrase présentés dans les exemples initiaux, est une collocation de la lexie VISITE I. La question est d'autant plus judicieuse qu'il n'est pas rare de trouver dans des corpus des phrases telles que (18) :

18. Je vais rendre une petite visite à mon ophtalmo pour vérifier quelques petites choses. (FrWac)

Si MÉDICAL II était un collocatif de VISITE I, comme le sont les adjectifs PETIT III.2 ou AMICAL I, il serait possible de l'insérer auprès de VISITE I dans la phrase (18). Or, un tel ajout produit l'énoncé (19), pour le moins étrange, qui montre que MÉDICAL II n'est pas un collocatif de VISITE I.

19. ? Je vais rendre une petite visite médicale à mon ophtalmo pour vérifier quelques petites choses.

Le caractère étrange de la phrase (19) conduit à penser que MÉDICAL II n'est pas un simple collocatif de VISITE I. Il convient dès lors d'abandonner nos tentatives d'analyse compositionnelle.

3.2 Statut lexical de VISITE MÉDICALE

La question de savoir s'il faut voir dans le syntagme VISITE MÉDICALE une collocation de VISITE I est loin d'être triviale, car il y va en réalité de son statut lexical, et donc de sa structure conceptuelle et sémantique sous-jacente. Il s'agit, dans un premier temps, de comprendre son fonctionnement et sa place dans le lexique français, pour ensuite envisager une stratégie efficace pour l'apprendre.

Dans la sous-section 3.2.1, nous analyserons la structure sémantique de la locution VISITE MÉDICALE pour montrer qu'elle ne se laisse pas réduire à celle de VISITE I. En effet, elle se trouve au centre d'un réseau de relations paradigmatiques bien particulières. En 3.2.2, nous nous intéresserons à ses liens syntagmatiques, qui fournissent également de bonnes raisons de penser que VISITE MÉDICALE n'est pas simplement une collocation de VISITE I, ni d'ailleurs d'aucun autre sens du vocable VISITE, mais une locution dite *faible*. Contrairement à une locution forte telle que CASSER LES PIEDS, qui ne contient le sens ni de CASSER ni de PIED, dans une locution faible, on retrouve le contenu sémantique de ses composantes, en l'occurrence de VISITE I et de l'adjectif MÉDICAL II, mais elles s'articulent autour d'un élément supplémentaire qui occupe la place centrale dans la définition (Mel'čuk, 2013, Polguère, à paraître).

3.2.1 Structure sémantique et liens paradigmatiques

Malgré sa transparence, VISITE MÉDICALE n'est pas un phrasème compositionnel. Pour comprendre son sens, il ne suffit pas de combiner VISITE I ('rencontre des individus X et Y, qui a lieu parce que X va chez Y', où Y serait un médecin) et celui de l'adjectif MÉDICAL II ('relatif à la santé'). Son sens comporte,

certes, celui de ces éléments, mais il existe des indices linguistiques forts qui conduisent à penser qu'une visite médicale est conceptualisée avant tout comme un acte officiel.

L'exemple (20) offre une illustration intéressante du sens que véhicule la locution VISITE MÉDICALE, dans la mesure où le locuteur y sépare explicitement le suivi médical à proprement parler (*surveillance médicale*) de la visite médicale qui, comme il se doit dans le cas d'une formalité à accomplir, a un caractère officiel et obligatoire. En effet, sont soumis à cette obligation les individus qui, par ailleurs, bénéficient d'un suivi médical ayant déjà permis d'établir un diagnostic de leur état de santé.

20. À noter que si l'intéressé est soumis à une surveillance médicale spéciale (travailleur handicapé, personne affectée à certains travaux, travailleur de nuit, femme enceinte...), la visite médicale doit avoir lieu avant l'embauche. (FrWac)

À la différence des lexies qui forment la structure polysémique du vocable VISITE, la locution VISITE MÉDICALE est un quasi-prédicat liant trois actants sémantiques : l'individu X qui la passe, la personne ou l'établissement Y qui l'accueille et la raison Z pour laquelle elle a lieu. On parle en effet de visite médicale *d'embauche, de reprise, du permis de conduire*, etc.

On pourra dès lors paraphraser¹¹ le sens de la locution VISITE MÉDICALE (de X auprès de Y, en vue d'obtenir Z) de la manière suivante :

Acte officiel que l'individu X doit réaliser en se rendant auprès de la personne Y, pendant lequel Y contrôle l'état de santé de X en vue de Z.

Comme il se doit pour une locution faible (cf. supra), on y retrouve les contenus sémantiques des deux lexies qui la forment. L'apport de VISITE I est rendu par la composante 'en se rendant auprès de la personne Y', alors que 'l'état de santé' renvoie à l'adjectif MÉDICAL II. Néanmoins, notre définition s'organise autour de l'élément central, que nous proposons de classer à l'aide de l'étiquette sémantique 'acte officiel'. Il s'agit donc d'une structure sémantique particulière qui traduit linguistiquement un concept différent de celui de VISITE I.

Parmi les liens paradigmatiques qui relie VISITE MÉDICALE à d'autres lexies, nous ne trouvons pas les quasi-synonymes de VISITE I, tels que RENCONTRE I ou ENTREVUE. En revanche, sa relation d'hyponymie avec la lexie FORMALITÉ est largement attestée :

21. Lorsqu'un employeur embauche un salarié, il doit accomplir certaines formalités dont la visite médicale d'embauche fait partie. (Internet)

Notons également que dans le réseau des relations paradigmatiques qui relie VISITE MÉDICALE à d'autres lexies, on remarque l'absence du verbe VISITER et des noms d'actants. En effet, son premier actant sémantique X – par exemple, un(e) salarié(e) – ne peut pas être désigné(e) en tant que VISITEUR ou VISITEUSE.

3.2.2 VISITE MÉDICALE et ses liens syntagmatiques

Si la locution VISITE MÉDICALE n'a pas de dérivés sémantiques proches, elle est au centre d'un réseau de liens syntagmatiques relativement dense. En effet, elle constitue la base de nombreuses collocations, avec notamment des collocatifs verbaux. Les différentes étapes de la participation du premier actant X à une visite médicale peuvent être verbalisées à l'aide de lexies telles que SE PRÉSENTER, AVOIR II, EFFECTUER, PASSER III.1, SUBIR. C'est un réseau complètement différent de celui qui s'organise autour de VISITE I, puisque même le verbe AVOIR ne leur est pas commun. En effet, les deux lexies – VISITE MÉDICALE et VISITE I – pointent vers deux acceptions différentes du vocable AVOIR : la locution sélectionne son acception AVOIR II, alors que dans le réseau syntagmatique de la lexie nominale, on trouve AVOIR III.1, quasi-synonyme du verbe RECEVOIR IV, permettant d'exprimer, sous une forme verbale, la participation du deuxième actant.

De même, VISITE MÉDICALE résiste aux modificateurs adjectivaux qui caractérisent les différentes acceptions du vocable nominal VISITE. Elle accepte seulement une qualification adjectivale qui porte sur les aspects

fonctionnels de sont déroulement. Elle sélectionne de ce fait des collocatifs adjectivaux tels que : ANNUEL, OBLIGATOIRE, etc.

3.2.3 Une locution (faible) dans le réseau lexical

Pourquoi est-il important d'identifier le statut lexical d'un phrasème tel que VISITE MÉDICALE ? Une première raison découle d'un constat pratique : le lexique français contient une multitude de locutions qui sont, rappelons-le, des unités lexicales. Une deuxième raison est directement liée à cette omniprésence : les apprenants sont constamment exposés à ces lexies multilexémiques. Ils sont obligés d'abord de les comprendre, puis de les employer. Cela signifie la nécessité de saisir leurs sens et leurs structures sémantiques. Or, quelle que soit la L2 étudiée (voir, à titre d'exemple, Hobeika-Chakroun, 2013), les enseignants remarquent que face à ces unités multilexémiques, le premier réflexe consiste à adopter une démarche décompositionnelle, en repérant et en additionnant les éléments connus. Cette stratégie est compréhensible dans la mesure où elle présente un côté rassurant pour l'apprenant. Mais elle n'en est pas moins trompeuse, car – comme nous venons de le voir – une locution est une structure sémantique indépendante de ses composantes lexicales. Elle se trouve au centre d'un réseau structuré par des relations paradigmatiques et syntagmatiques qui la situent dans le lexique. Les lexies qui forment ce réseau, et qu'il faut maîtriser pour manier une locution comme VISITE MÉDICALE, ne sont pas celles qui se rattachent à VISITE I : il suffit de rappeler ici les collocatifs verbaux RENDRE II et RECEVOIR IV dont on ne peut pas se servir pour construire des collocations de VISITE MÉDICALE.

Les réflexions inspirées par les erreurs dont témoignent les exemples (1) à (5) nous conduisent ainsi bien au-delà de ce cas particulier. La question qui se pose en effet est celle de savoir quelles en sont les implications pédagogiques.

4 En guise de conclusion : vers un apprentissage d'unités lexicales

Les erreurs lexicales apparues dans les paraphrases (1) à (5) sont d'autant plus intéressantes qu'on ne saurait prétendre que VISITE et VISITER soient inconnus aux étudiants de FLS de niveau B1. Bien au contraire, il s'agit d'un vocabulaire perçu comme familier. Cette familiarité s'est pourtant avérée trompeuse, car si les copolysèmes des vocables VISITE et VISITER sont ressentis par les apprenants comme connus, ils sont, de toute évidence, mal positionnés dans leur stock lexical. Ce positionnement inapproprié explique la triple origine des erreurs que nous venons d'étudier.

1. Tout d'abord, il apparaît que l'entité lexicale à traiter n'a pas été clairement déterminée. L'acquisition s'est faite sur une base formelle donnant priorité au signifiant, et non pas à l'unité lexicale dans ses trois dimensions : signifiant, signifié et propriétés combinatoires.
2. Le statut lexical du phrasème VISITE MÉDICALE n'a pas été identifié par les apprenants. Ils y ont vu une collocation de la lexie nominale VISITE I, alors qu'en réalité il s'agit d'une locution.
3. Le rapprochement entre le nom VISITE et le verbe VISITER a été fait sur une base morphologique, et non pas sémantique. Or, comme l'indique Picoche (2007), la dérivation morphologique opère une modification formelle de la base, mais elle est déterminée sémantiquement. Autrement dit, la dérivation morphologique – que ce soit par l'adjonction d'un suffixe ou par troncation – est secondaire par rapport à la dérivation sémantique, c'est-à-dire par rapport à la relation entre deux sens qui se matérialise grâce à l'adjonction ou à la suppression d'un morphème. Nos explorations des réseaux lexicaux des différents copolysèmes des vocables VISITE et VISITER ont montré que le lien de conversion verbale n'est pas systématique. Là où il est possible, il peut s'accompagner – comme cela a lieu pour VISITE I et VISITER III d'une modification sémantique qui empêche la paraphrase exacte.

Ce diagnostic touche en fait à un seul et même problème, celui du type d'entités sur lesquelles doit se focaliser la démarche pédagogique visant l'apprentissage du vocabulaire. Elle doit en effet prendre pour objet la lexie, que celle-ci soit un lexème comme le sont VISITE I, VISITER I.1 et les autres acceptions des

vocables VISITE et VISITER, ou une locution telle que VISITE MÉDICALE. Nous tenons ainsi la réponse à la question que nous avons posée dans la section 2.3 – celle de savoir quelle est la nature de l'entité W dans le schéma proposé par Meara (2007) : W devrait être identifié à la lexie. Autrement dit, les nœuds du réseau lexical que construit l'apprenant, sont des lexèmes ou des locutions, et non pas des vocables ou des familles de mots.

Si pour être bien connu et solidement intégré dans le vocabulaire actif de l'apprenant, un W doit s'attacher par de nombreux liens à d'autres éléments lexicaux, W est en réalité une L : une lexie ou unité lexicale, c'est-à-dire un lexème ou une locution. C'est la maîtrise de sa structure sémantique et de ses liens lexicaux qui permettra d'introduire et d'ancrer W/L dans le stock lexical de l'apprenant.

Un regard lexicologique sur les erreurs (1)-(5) nous a ainsi permis de définir l'objet des apprentissages lexicaux. Il nous est impossible, dans le présent article, de discuter des stratégies particulières à adopter en classe de langue (cf. Schmitt, 2007). Elles varieront nécessairement selon le niveau, voire selon les attitudes des apprenants, que chaque enseignant est le plus à même d'évaluer et d'exploiter. Sachant en revanche que l'acquisition du lexique est un processus qui se poursuit tout au long d'une vie, il nous semble important de soumettre à la discussion quelques orientations majeures pour un enseignement du vocabulaire à la fois efficace et ouvert vers une démarche autonome.

Tout d'abord, il est essentiel de donner aux apprenants les moyens d'isoler une lexie, en les sensibilisant aux faits de polysémie et à leurs conséquences. Un travail intensif ayant pour objectif de faire apparaître les liens de copolysémie entre les différentes acceptions d'un vocable est le premier pas dans un apprentissage lexical. Il est indispensable dès le niveau A1 pour au moins deux raisons. Premièrement, identifier un copolysème permettra de construire autour de lui un réseau des lexies auxquelles il est lié par des liens paradigmatiques (de dérivation sémantique, de synonymie, d'antonymie, d'hyperonymie) et syntagmatiques. À court terme, une telle démarche optimise l'apprentissage, puisqu'au lieu d'une seule lexie, on en découvre toute une grappe bien organisée par le lexique lui-même (en plus de VISITE MÉDICALE, l'apprenant accède à SE PRÉSENTER, AVOIR II, EFFECTUER, PASSER III.1, SUBIR, ce qui évite l'impasse de la « vache fondamentale », cf. Galisson, 1971). À moyen et long termes, elle met en place et développe des habitudes de travail précieuses dans un contexte de L2 quelle qu'elle soit. Car – deuxièmement – les relations de sens qui structurent la polysémie (métaphore, métonymie, spécialisation, extension) sont récurrentes d'une langue à l'autre. La capacité de les repérer, voire de les anticiper et de les rechercher, permettra à l'apprenant d'optimiser l'apprentissage lexical et, à terme, de développer et de structurer son stock lexical en autonomie.

L'expérience de classe montre qu'une exploration des structures polysémiques est possible dès le niveau A1. Nous l'avons proposé aux étudiants en réponse à une question portant sur le sens de BUREAU dans la phrase *Il arrive au bureau à huit heures*. Sans présenter toute la structure polysémique du vocable, nous avons néanmoins tenu à montrer qu'il en existe plus d'un sens. Nous avons donc choisi de présenter aux étudiants deux lexies reliées par une relation de métonymie, avec une poignée de collectifs indispensables pour les utiliser :

BUREAU I = 'meuble utilisé par l'individu X pour travailler'
BUREAU II = 'local où l'individu X travaille'

Une deuxième dimension de l'apprentissage lexical nous semble tout aussi importante à souligner : si chaque lexie s'inscrit dans un réseau lexical, elle doit être présentée de manière à permettre aux apprenants d'accéder à ce réseau. Concrètement, cela signifie avant tout de prendre systématiquement en compte tous les actants associés à la lexie : l'invité(e) X et son hôte (Y) dans le cas VISITE I, la personne convoquée, le médecin ou le centre agréé et l'objectif de la démarche pour la VISITE MÉDICALE. La prise en compte des participants de situations dénotées par les lexies étudiées stimule le développement du stock lexical de l'apprenant à la fois sur le plan quantitatif (le réseau s'enrichit de nouveaux nœuds W/L) et qualitatif (les nœuds s'en trouvent plus solidement rattachés aux autres éléments du réseau). Conjugué avec un travail systématique de la polysémie que nous venons d'évoquer, cette démarche conduit à repérer les spécificités du réseau qui s'organise autour de chaque lexie, par exemple l'absence de conversion verbale et nominale pour certaines acceptions (cf. la section 3.1.2 ci-dessus).

Troisièmement, des activités systématiques de paraphrase, consistant à transmettre un même contenu sémantique dans plusieurs phrases synonymes (cf. les exemples (6) et (7) dans la section 2.1, (12) et (13) dans la section 3.1.2) conduisent l'apprenant à consolider son réseau lexical. S'entraîner à « dire la même chose autrement », c'est se donner le moyen de manipuler les lexies conformément aux règles de grammaire. Ce type d'exercices permet donc d'articuler l'apprentissage du lexique et une mise en pratique des connaissances grammaticales.

Certaines des orientations exposées ci-dessus ont déjà été discutées, notamment dans Tréville et Duquette (1996), Picoche (2007) dans des cadres théoriques différents. Nous espérons que le diagnostic des erreurs illustrées par les exemples (1) à (5) et la réflexion que nous avons menée en nous appuyant sur la métaphore des réseaux que sont d'une part le lexique d'une langue et de l'autre, le stock lexical acquis par les apprenants apporte de nouveaux arguments en faveur de la pertinence de ces propositions pédagogiques.

Ces propositions se heurtent cependant à une difficulté majeure d'ordre pratique. Un cursus de langue se déroule toujours dans les limites d'un certain volume horaire que l'enseignant s'emploie à gérer de manière à assurer un équilibre entre tous les aspects linguistiques et culturels indispensables à l'apprenant pour progresser dans la maîtrise de la langue cible. En effet, on ne saurait se passer d'informations grammaticales dans leurs différentes dimensions (morphologie, syntaxe, structuration du discours, etc.), pas plus qu'il n'est concevable de négliger une perspective interculturelle de l'apprentissage. Ajoutons à cela les incontournables exercices visant la réutilisation du matériau linguistique étudié dans des tâches communicatives et nous verrons clairement que – sans mettre en question l'importance de l'enseignement du lexique – celui-ci est soumis à des contraintes de temps. Est-il possible de proposer aux apprenants une exploration systématique du vocabulaire ne serait-ce que d'un texte de manuel, dans un cours de deux heures hebdomadaire en présentiel ? Est-il simplement réaliste de proposer un tel programme ?

Notre réponse est affirmative, même si – comme toute activité pédagogique – la démarche que nous proposons doit être constamment adaptée par l'enseignant en charge de cursus, notamment en fonction du public et des contraintes horaires. L'une des stratégies possibles consiste alors à identifier un nombre restreint d'unités lexicales dont la maîtrise est essentielle pour l'apprenant. Il peut s'agir ainsi des lexies qui appartiennent au vocabulaire de base (McCarthy, 1999) ou qui sont particulièrement importantes pour le champ sémantique que l'enseignant propose aux apprenants d'explorer. C'est sur elles que se focaliseront alors les activités destinées à guider l'apprenant à travers les différentes étapes de l'exploration lexicale : mise en relation avec un ou plusieurs copolysèmes, analyse des structures actanciennes, identification de liens paradigmatiques et syntagmatiques. Car l'enjeu essentiel pour une didactique du vocabulaire, c'est adopter une façon de penser le lexique en tant que réseau interconnecté et de mettre en place les habitudes et les démarches individuelles de chacun. Une lexie n'est jamais seule, elle est liée à d'autres unités lexicales. En repérant et en suivant ces liens, on s'équipe d'un moyen efficace pour construire son propre réseau lexical en langue seconde.

Références bibliographiques

- Aitchison, J. (2003). *Words in the Mind: An Introduction to the Mental Lexicon*. 3^e édition, Oxford UK: Blackwell.
- Bolly, C. (2011). *Phraséologie et collocations. Approche sur corpus en français L1 et L2*. Bruxelles, Bern, Berlin, Frankfurt/Main, New York, Oxford, Wien : Peter Lang.
- Galisson, R. (1971). *Inventaire thématique et syntagmatique du français fondamental*. Paris, Hachette : Larousse.
- Granger S., Vandeventer A., Hamel M.-J. (2001). Analyse des corpus d'apprenants pour l'ELAO base sur le TAL, *Traitement automatique des langues*, 42, 2, 2001, 609-621.
- Gross, M. (1981). Les bases empiriques de la notion de prédicat sémantique. *Langages*, 63, 7-53.
- Hamel, M.-J., Miličević, J. (2007). Analyse d'erreurs lexicales d'apprenants du FLS : démarche empirique pour l'élaboration d'un dictionnaire d'apprentissage. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 10(1), 25-45.
- Hobeika-Chakroun, F. (2013). Expressions discursives des expressions idiomatiques dans une perspective didactique. Le cas de l'arabe. Conférence aux « 1^{ères} rencontres phraséologiques : des collocations aux séquences figées », Grenoble, 13–15 novembre 2013.

- Le Bot, M.-C., Richard, E. (2011). Pour une analyse morphologique des productions écrites d'élèves FLS. *Revue Tranel (Travaux neuchâtelois de linguistique)*, 54, 159-172.
- Masseron, C., Luste-Chaa, O. (2008). Typologie d'erreurs lexicales : difficultés et enjeux. Durand J., Habert B., Laks B. (éds.) *Congrès Mondial de Linguistique Française – CMLF'08*, Paris : Institut de Linguistique Française, 519-531.
- McCarthy, M. (1999). What constitutes a basic vocabulary for spoken communication? *English Language and Literature*, 1, 233-249.
- Meara, P. (2007). Towards a new approach to modelling vocabulary acquisition. Schmitt, N., McCarthy, M. (dir.) *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge UK: Cambridge University Press, 109-121.
- Mel'čuk, I. et coll. (1984, 1988, 1992, 1999). *Dictionnaire explicatif et combinatoire du français contemporain. Recherches lexico-sémantiques I-IV*, Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Mel'čuk, I., Clas, A., Polguère, A. (1995). *Introduction à la lexicologie explicative et combinatoire*. Louvain-la-Neuve : Duculot.
- Mel'čuk, I., Polguère, A. (2006). Dérivations sémantiques et collocations dans le DiCo/LAF. *Langue française*, 50, 66-83.
- Mel'čuk, I., Polguère, A. (2007). *Lexique actif du français. L'apprentissage du vocabulaire fondé sur 20 000 dérivations sémantiques et collocations du français*. Bruxelles : De Boeck et Larcier.
- Miličević, J. (2007). Paraphrase as a Tool for Achieving Lexical Competence in L2. *Complexity, Accuracy and Fluency in Second Language Use, Learning and Teaching*, Actes du colloque. Brussels: Royal Belgium Academy of Sciences, 124-134.
- Milton, J. (2009). *Measuring Second Language Acquisition*. Bristol UK/Buffalo NY/Toronto: Multilingual Matters.
- Nation, I. S. P. (1982). Beginning to learn foreign language vocabulary: a review of research. *RELC Journal*, 13, 61-68.
- Nation, I.S.P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Perdue, C. (1980). L'analyse des erreurs : un bilan pratique. *Langages*, 57, 87-94.
- Picoche, J. (2007). *Enseigner le vocabulaire, la théorie et la pratique*. Champigny-sur-Marne : Éditions Allouche, publication électronique sur CD-ROM [version révisée de l'ouvrage paru en 1993 sous le titre *Didactique du vocabulaire français*, collection « fac.linguistique », Paris : Nathan].
- Polguère, A. (1992). *Remarques sur les réseaux sémantiques Sens-Texte*. A.Clas (réd.), *Le mot, les mots, les bons mots*, Montréal, PUM, 109-148.
- Polguère, A. (2011). Classification sémantique des lexies fondée sur le paraphrasage. *Cahiers de lexicologie*, 98-1, 197-211.
- Polguère, A., Sikora, D. (2013). Modèle lexicographique de croissance de vocabulaire fondé sur un processus aléatoire, mais systématique. Garcia-Debanc, C., Masseron, C., Ronveaux, Ch. (éds) *Enseigner le lexique*. Namur : Presses universitaires de Namur, 35-63.
- Porquier, R. (1977). L'analyse des erreurs. Problèmes et perspectives. *Études de Linguistique Appliquée*, 25, 23-43.
- Schmitt, N. (2007). Vocabulary learning strategies. Schmitt, N., McCarthy, M. (dir.) *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge UK: Cambridge University Press, 199-227.
- Sikora, D. (2012). Définir le sens dans un réseau lexical. *Studia Romanica Posnaniensia*, 39/3, 63-79.
- Sikora, D., Polguère, A. (2013). Comment tisser son réseau phraséologique dans l'apprentissage d'une langue seconde. Conférence aux « *1^{ères} rencontres phraséologiques : des collocations aux séquences figées* », Grenoble, 13-15 novembre 2013.
- Tréville, M.-C., Duquette, L. (1996). *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*. Paris : Hachette.

Ressources en ligne :

Base textuelle Frantext : www.frantext.fr

Corpus français du Web (FrWac) : <http://nl.ijs.si/>

Corpus de l'Est Républicain : <http://www.cnrtl.fr/corpus/estrepubicain/>

¹ Les commentaires des relecteurs anonymes m'ont beaucoup aidée à améliorer le texte et je tiens à les en remercier.

² Pour une discussion des enjeux liés à l'étude des erreurs d'apprenants, voir entre autres Masseron et Luste-Chaa (2008).

³ Signalons au passage une autre difficulté qui apparaît lorsque l'on essaie de donner un nom à la famille : faut-il adopter le point de vue morphologique et considérer qu'il s'agit du mot VISITE, ou bien choisir le critère sémantique et admettre que c'est le mot VISITER ?

⁴ Il existe trois types de locutions dont l'exposé et une discussion sont proposés dans Mel'čuk (2013) et dans Polguère (*à paraître*). CASSER LA CROUTE est une locution forte, puisque le sens d'aucune des lexies qui la composent n'est présent dans celui de la locution. VISITE MÉDICALE est, au contraire, une locution faible : on retrouve dans son sens celui de l'une des lexies des vocables VISITE et MÉDICAL, mais d'autres composantes sémantiques contribuent à la construction de son signifiant. Une analyse plus détaillée du statut lexical de la locution VISITE MÉDICALE est proposée dans la section 3.2 ci-dessous.

⁵ La notion de prédicat nominal est largement employée également dans les approches Lexique-Grammaire (cf. Gross, 1981).

⁶ La définition d'étiquette sémantique que nous proposons est directement inspirée de celle, plus formelle, formulée par Polguère (2012 : 202).

⁷ Pour une présentation des procédures de discrimination des sens, on pourra se reporter, entre autres, à Mel'čuk et coll. (1995).

⁸ Pour une présentation de l'application de ce concept pour la construction d'une ressource lexicale à usage pédagogique, voir également Polguère et Sikora (2013).

⁹ La lexie nominale VISITE IV n'est pas le seul dérivé sémantique de VISITER II. Il y a également les noms du premier actants VISITEUR I.2 et VISITEUSE I.2, dont le sens est construit sur celui de VISITER II :

VISITEUR I.2 (X, qui est un ~ de Y) = 'individu X, qui VISITE II Y'
VISITEUSE I.2 (X, qui est une ~ de Y) = 'femme X, qui VISITE II Y'

¹⁰ Sans pouvoir discuter cette question ici, signalons néanmoins que la différence sémantique dont nous faisons se traduit par une relation syntaxique différente entre les deux actants de VISITE I et de VISITER I.2.

¹¹ Pour une discussion détaillée de la structuration des définitions lexicographique à usage pédagogique, voir Sikora (2012).