

Jean-Marc Luscher
Genève

Le traitement du *lexique* selon le CECR

Da die Kompetenz (im Sinne eines idealen Repertoire von Fertigkeiten, die einem Niveau entsprechen) die Verknüpfung zwischen Wissen und Können herbeiruft, schlägt der Autor vor das „Spektrum“ dem deklarativen und die „Korrektheit“ dem prozeduralen Wissen anzuordnen.

Somit würde die „Korrektheit“ der Anwendung des gelernten Wortschatzes entsprechen. Dieser Umgang hat interne Merkmale: Die richtige Übereinstimmung von Begriff und Lexem; der richtige Aufbau; die richtige Rechtschreibung. Sowie externe Merkmale: Z.B. was der Lernende aufgrund der gespeicherten Begriffe/Lexeme konstruiert: Lexikalische Ableitungen, die kontextabhängige Anwendung des Wortschatzes, Registerwechsel, Wörterspiele, Intertextualität/Interkulturalität.

Es ist interessant die Anwendung des Wortschatzes aus drei Blickwinkeln des Spracherwerbs zu betrachten: (1) Das Niveau, (2) die Sprachkompetenz (Rezeption oder Produktion) und (3) der Bezug zur Schriftlichkeit/Mündlichkeit.

1. Die Anforderung der „Korrektheit“ betrifft kaum niedrigere Niveaus: Es handelt sich diesbezüglich hauptsächlich um die B Niveaus.

2. Das Umsetzen eines Könnens ist nur beobachtbar - und aus diesem Grund möglicherweise überprüfbar - in produktiven Übungen.

3. Die Beobachtung/Beobachtbarkeit von Spuren, die auf den Beherrschungsgrad des Wortschatzes deuten, unterscheiden sich in der dynamischen mündlichen Produktion, die unter anderem eine selbstregulierende Aktivität beinhaltet, von der Bewertung eines statischen schriftlichen Textes.

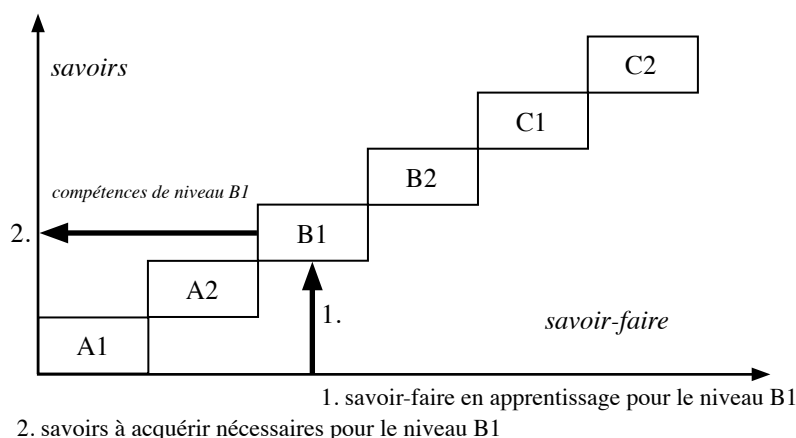
Travailler avec le CECR implique toujours de déterminer le «niveau de compétence» adéquat. Autrement dit, chercher à faire correspondre l'activité en classe, la tâche, l'exercice, l'épreuve, etc., aux possibilités des apprenants. Et cela suppose la rencontre entre des «savoirs» et des «savoir-faire». Les savoirs sont des connaissances déclaratives apprises des autres, admises comme irréfutables et qu'il s'agit de s'approprier (règles de grammaire, listes de vocabulaire, informations culturelles, connaissances littéraires, etc.). Les savoir-faire sont des savoirs procéduraux qui organisent les connaissances et permettent précisément leur appropriation. Les quelque 350 descripteurs du CECR se distribuent en trois catégories:

- d'une part ceux qui décrivent les savoir-faire: les fameux «can do», ou échelles de capacités à faire, à agir dans chacune des activités langagières (CO, PO, CE, PE, interaction et médiation), et qui constituent la catégorie la plus importante;
- d'autre part des descripteurs souvent moins connus, se rapportant soit à des stratégies, soit à d'autres dimensions pragmatiques;
- et, finalement, ceux qui sont di-

rectement liés aux «structures de la langue» et qui se rapportent aux connaissances déclaratives.

C'est donc dans cette dernière catégorie que l'on s'attend dans un premier temps à trouver les listes ordonnées de descripteurs spécifiques (ou «échelles») liées à la grammaire et au lexique. Les échelles grammaticales ne sont pas, dans les éditions du Cadre, des référentiels des règles de grammaire à posséder à tel ou tel niveau. La plupart des descripteurs de cette catégorie adoptent une forme générale et vague, du type: «possède les connaissances grammaticales suffisantes pour utiliser la langue à ce niveau». Ce descriptif n'est pas d'une très grande utilité pratique et se contente de confirmer l'adéquation entre savoirs et savoir-faire postulée par le CECR et évoquée ci-dessus. En fait, cette formulation des descripteurs liés aux savoirs montre que, selon l'approche adoptée par le CECR, la priorité est accordée aux savoir-faire: il s'agit d'acquérir les connaissances nécessaires et suffisantes (2) afin d'être en mesure d'effectuer les tâches décrites dans les échelles de savoir-faire (1), selon la représentation schématique suivante:

Schéma 1



Certaines échelles de vocabulaire, concernant son «étendue» adoptent la même formulation que les échelles grammaticales («possède un vocabulaire suffisant pour effectuer les tâches de ce niveau»), mais d'autres qui se rapportent à la «maîtrise du vocabulaire» relèvent d'un autre paradigme. Opérer cette distinction me paraît fondamental, cependant, j'ai remarqué qu'elle ennuie souvent les enseignants, qui la considèrent généralement comme largement redondante, et pose des problèmes aux correcteurs, lorsque, comme c'est le cas pour le DELF, elle se retrouve en «copier-coller» dans les grilles de correction. Je vais tenter ici de cerner les différences entre les notions d'*étendue* et de *maîtrise* du lexique, mais voyons auparavant les arguments en faveur du jugement de redondance¹.

Arguments en faveur du jugement de «redondance» des critères d'étendue et de maîtrise du vocabulaire

Peut-on réellement considérer qu'un terme est acquis dès lors qu'il n'est pas maîtrisé? En d'autres termes si, après avoir lu que «*les chrysanthèmes ne sont plus réservés aux cimetières et aux manifestations officielles*», un apprenant écrit «*les chrysanthèmes étaient suspendus aux fenêtres*», parce qu'il a déduit par hypothèse du premier énoncé que «chrysanthème» était une sorte de drapeau, l'absence de maîtrise du champ sémantique est due au fait que le terme «chrysanthème» ne fait pas partie de l'étendue du vocabulaire de l'apprenant. Et, avec une interprétation inverse, on peut déduire que le terme n'est pas connu à partir du constat qu'il n'est pas maîtrisé.

Une autre caractéristique spécifique de la maîtrise du lexique à l'écrit pourrait être la correction orthographique, mais dans les listes de descripteurs, comme dans les grilles de correction du DELF, ce critère fait l'objet de

L'emploi adéquat d'un terme dans un énoncé repose non seulement sur le stock de vocabulaire appris, mais aussi sur la capacité de le mobiliser à bon escient.

mentions spécifiques.

Malheureusement, le recours aux textes fondamentaux n'apporte pas toujours une assistance satisfaisante: la distinction est faite dès le niveau B1 mais n'est pas respectée systématiquement, le terme «maîtrise» apparaît en effet parfois dans les descripteurs d'échelles consacrées à l'étendue.² Dans cette situation, il n'est pas étonnant de constater que les correcteurs du DELF, contraints d'attribuer des points distincts pour l'étendue et pour la maîtrise du lexique adoptent pour l'écrasante majorité des copies (plus de 90%) le choix de mettre le même nombre de points pour les deux rubriques. Pour les 10% restants, l'écart est de 1 point, le plus souvent en faveur de l'étendue, sans que l'analyse des textes produits indique de manière claire les raisons de ce choix. L'impression produite est qu'il s'agit de diminuer le total des points attribués au lexique, comme il serait enlevé ½ point s'il n'y avait qu'une seule rubrique.³ Cette pratique de l'évaluation ne pourrait être modifiée, si cela est souhaité, qu'à la condition de clarifier les deux notions en cause. Clarification qui amènerait, quoi qu'il en soit, à une meilleure appréhension des principes du Cadre. Je vais maintenant poser la distinction telle que je la conçois, comme élément du débat. Pour ce faire, je commence par distinguer les modes d'accès au lexique en réception et en production.

Lexique en réception: modes d'accès et compréhension

Le processus d'interprétation des énoncés, écrits ou oraux, requiert

l'accès aux concepts (s'il s'agit de lexèmes) ou aux instructions (dans le cas des morphèmes grammaticaux) véhiculés par l'énoncé. Cet accès est rendu possible par la récupération, en mémoire, du mot/terme/expression appris. Ce qui est en cause est donc exclusivement l'étendue du vocabulaire connu. Exceptionnellement, des lacunes dans ces connaissances faisant obstacle à l'exécution du processus d'interprétation sont compensées par la capacité à déduire le sens du terme à partir d'hypothèses sur le sens d'un segment plus large de l'énoncé, par des inférences contextuelles. Cette opération s'apprend et s'entraîne, il s'agit d'un savoir-faire, important voire crucial pour la progression de l'apprentissage d'une langue, mais il n'est pas décrit comme «maîtrise du vocabulaire» et ne peut pas faire l'objet d'observation directe soumise à évaluation. Par conséquent, en ce qui concerne les activités en réception, les aspects lexicaux sont largement liés aux connaissances, qui constituent le stock lexical de l'apprenant, son lexique interne. Le lexique interne ne dépend pas du mode d'accès à la langue, visuel ou acoustique, mais d'autres aspects de l'écrit et de l'oral entraînent des différences dans le traitement lexical.

Lors de l'appréhension de la chaîne écrite, les mots inconnus apparaissent en «manque» comme dans un texte lacunaire. S'ils ne sont pas trop nombreux, ni stratégiques ces lacunes n'entravent pas, ou entravent peu, la compréhension. Le caractère statique de texte autorise la relecture, la réflexion, etc., qui permettent de combler certaines de ces lacunes: des acquisitions peuvent avoir lieu, pour peu que cette démarche fasse partie du projet de lecture.

La présentation auditive s'effectuant de manière dynamique, la récupération du sens doit être rapide. La disponibilité lexicale est alors cruciale. Les mots inconnus apparaissent en «bruit» et cette forme de parasitage du message

peut empêcher la bonne reconnaissance des termes immédiatement suivants. De plus, l'environnement précédant le terme manqué n'est que difficilement récupérable en mémoire. Le contexte proche aide donc beaucoup moins à la (re)constitution du sens d'un lexème inconnu. Certains termes connus peuvent également ne pas être REconnus en situation. Des expériences psycholinguistiques ont montré que les mots pouvaient être interprétés même avant d'avoir été entièrement prononcés. Cette capacité se développe au fur et à mesure du développement de la familiarité de l'apprenant avec la langue étrangère. Le processus est bien entendu automatique et n'est donc pas un savoir à apprendre, ni un savoir-faire à maîtriser, mais le gain de temps d'accès participe certainement à libérer cognitivement l'apprenant en faveur de cette maîtrise et lui permet de suivre des discours plus longs ou des conversations plus longtemps.

Lexique en production: modes d'accès et utilisation

L'emploi adéquat d'un mot, d'un terme ou d'une locution dans un énoncé produit, écrit ou oral, repose non seulement sur son appartenance au stock de vocabulaire appris, mais aussi sur la capacité de le ou la mobiliser à bon escient. Là aussi, les mécanismes automatiques sont pour une large part responsables de l'utilisation fluide du lexique en production orale ou écrite et ils ne peuvent pas, bien entendu, être soumis à une évaluation directe. Mais, une fois ces aspects non contrôlés et inconscients admis, distinguer l'«étendue du vocabulaire» de la «maîtrise du vocabulaire» revient précisément à distinguer la part des connaissances de ce qui dépend de la capacité de mobilisation.

La mise en œuvre des savoir-faire n'est observable, et donc potentiellement soumise à évaluation, que dans les activités de production. C'est pourquoi

le critère «maîtrise du lexique» est absent des échelles de descripteurs, comme des grilles de correction, qui concernent la réception.

J'interprète l'application du critère de «maîtrise» comme concernant l'exploitation judicieuse (= «maîtrisée») du stock lexical, autrement dit du vocabulaire appris. Cette exploitation a une caractéristique interne/endogène qui concerne 3 aspects (illustrés par les exemples 1 à 3) : la bonne correspondance concept – lexème; la bonne construction; la bonne orthographe. Trois types de fautes correspondantes seront sanctionnées (exemples b).

Exemples:

1a.: <i>visiter un musée</i>	1b.: * <i>visiter un ami</i>
2a.: <i>rendre visite à un ami</i>	2b.: * <i>donner visite à un ami</i>
3a.: <i>visiter</i>	3b.: * <i>viziter</i>

Il y a aussi des caractéristiques exogènes/externes qui se rapportent à ce que l'apprenant construit à partir du terme/lexème stocké: dérivations lexicales, insertion dans des contextes nouveaux, variations dues aux registres, jeu sur les mots, intertextualité/interculturalité. A ces aspects-là aussi correspondent des types de fautes, mais l'on voit qu'on s'éloigne progressivement de la stricte sphère lexicale.

4a.: <i>visitable, revisiter</i>	4b.: * <i>la visitation de ma cousine</i>
5a.: <i>revisiter une conception</i>	5b.: * <i>visiter le wagon-restaurant</i>
6a.: <i>avoir ses entrées</i>	6b.: * <i>demander audience à la concierge</i>
7a.: <i>à un débiteur, il vaut mieux rendre visite que son argent</i>	
8a.: <i>«la visite de la vieille dame»</i>	

Dans tous les cas, que l'apprenant soit en mesure de satisfaire aux critères de maîtrise, ou qu'il montre qu'il n'est pas en mesure d'y satisfaire, il faut préalablement qu'il possède dans son stock lexical, quelque chose lié au concept concerné, ici celui de «la visite». Et cet aspect ressortit à l'étendue. De ce point de vue, l'étendue se reflète dans la maîtrise: on ne peut maîtriser que ce que l'on connaît. Il est vrai que cette

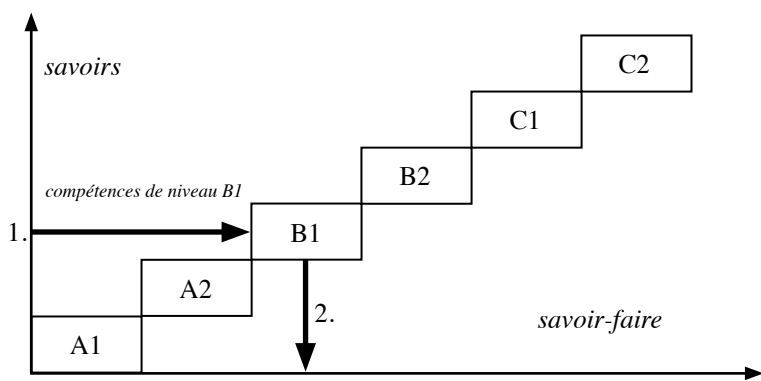
distinction est moins claire concernant l'«orthographe»: celle-ci comporte à la fois des caractéristiques de maîtrise (entre autres dans la transcription des sons) et de connaissance. C'est peut-être pour cela que les grilles de correction l'isolent à titre de critère indépendant. Mais cette attention portée à l'orthographe (lexicale ET grammaticale) est certainement renforcée par des raisons historiques (l'importance que les enseignants de langue ont «toujours» accordée à cet aspect de la langue (française)) et également pratiques (rien n'est plus facile que de compter/comptabiliser les «fautes d'orthographe»). En dernière analyse, il y a un risque de sanctionner trois

fois un même aspect de la production et le correcteur devra être attentif à ne pas pénaliser une production pour une même «faute» vue sous plusieurs critères. Quoi qu'il en soit, je ne tiendrai plus compte ici de cette subdivision et ce qui suit concerne les aspects non orthographiques de l'étendue et de la maîtrise du lexique.

Évaluer la «maîtrise» revient ainsi à évaluer la capacité de mobilisation du

savoir. L'exigence de «maîtrise» ne concerne pas les niveaux inférieurs et va de soi aux niveaux C. Ce sont donc principalement les niveaux B (et peut-être A2) qui sont concernés. Cette opération implique en effet un savoir-faire conscient nécessaire durant le temps du processus d'apprentissage, mais qui n'intervient ensuite (ou pour les locuteurs de la langue première) que marginalement et qui s'exhibe

Schéma 2



1. savoirs à acquérir nécessaires pour le niveau B1

2. savoir-faire en apprentissage pour le niveau B1

alors dans des énoncés métadiscursifs comme:

Comment on appelle déjà ce X? - J'ai le mot sur le bout de la langue...

Attends, ça va me revenir! - Voilà c'est le Y.

Concevoir ainsi le rapport entre *étendue* et *maîtrise* du vocabulaire entraîne une inversion du rapport illustré ci-dessus, selon le schéma ci-dessus.

Appliquée à l'évaluation, cette conception offre un réel intérêt à distinguer les critères d'étendue et de maîtrise du lexique et prend en compte plusieurs cas de figure:

1. Les mots/termes/expressions (= lexèmes) appartiennent dans leur grande partie au stock attendu au niveau précédent et, de plus, il y a de nombreuses fautes d'exploitation (faux amis, erreur de construction, construction correcte mais inusitée, etc.).
2. Les mots/termes/expressions (= lexèmes) appartiennent dans leur grande partie au stock attendu au niveau précédent, mais, en revanche, ils sont généralement adéquats, bien construits et bien utilisés.
3. Les lexèmes sont bien du niveau, leur nombre est suffisant, mais il y a de nombreuses fautes d'exploitation.

4. Les lexèmes sont bien du niveau, leur nombre est suffisant et ils sont généralement adéquats, bien construits et bien utilisés.

Ces 4 situations correspondraient, par exemple, à l'attribution des points suivante (sur 3 points pour chacun des critères):

évaluation du lexique	1	2	3	4
étendue (3 points)	0 - 1	0 - 1	2 - 3	2 - 3
maîtrise (3 points)	0 - 1	2 - 3	0 - 1	2 - 3
TOTAL (6 points)	0 - 2	2 - 4	2 - 4	4 - 6

On remarque que deux copies obtiendraient le même nombre de points pour des raisons différentes, ce qui est propre à la pratique de l'évaluation critériée. Pour leur application, les principes proposés dans cet article exigent non seulement leur intégration dans la formation des enseignants, examinateurs et correcteurs, mais encore l'établissement de référentiels de vocabulaire, comportant les mots dont la connaissance est attendue à tel ou tel niveau, comme il en existe déjà pour l'allemand langue étrangère. En l'absence de formation et de référen-

tiels, la distinction des deux critères pourrait se révéler vaine.

Notes

¹ Je précise d'emblée que les lignes qui suivent ne prétendent pas représenter une «vérité officielle», mais sont issues de réflexions personnelles et n'engagent donc que moi.

² Voir, par exemple l'échelle de la page 88, § 5.2.1.1, *Compétence lexicale*, CECR, Didier, 2001, 2005.

³ Je remercie P-Y. Sonalet, attaché linguistique et culturel de l'Ambassade de France, représentant la présidence de la Commission suisse du DELF DALF et J. Demarex, directeur du Centre d'examens DELF DALF de Genève, qui m'ont autorisé à analyser des épreuves corrigées en décembre 2008.

Jean-Marc Luscher

ancien Responsable Qualité du DELF DALF en Suisse il est expert pour l'évaluation selon le CECR pour les cantons de Fribourg et de Vaud et responsable à l'Université de Genève des cours d'été de français (www.fle.unige.ch) à l'Ecole de Langue et Civilisation françaises où il enseigne le FLE et la didactique du FLE.