

Réflexions sur l'enseignement et l'apprentissage du lexique au niveau C1/C2 du CECR

Philippe Cuenat | Basel

Der Wortschatzerwerb auf den Niveaus C1 und C2 des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens* stellt Lernende und Lehrende vor zahlreiche Probleme. Das grösste ist zweifellos die Schwierigkeit der Eingrenzung des Wortschatzes: Welcher Umgang empfiehlt sich mit einem Objekt, dessen Grenzen sich mit wachsender Kompetenz immer mehr verwischen, so dass die meisten Referenzwerke diese Frage lieber überhaupt nicht angehen mögen? Die Lehrpersonen können sich auf die vermutete Selbstständigkeit „erfahrener“ Lernender berufen, um dieses Manko zu kompensieren. Doch welche Form soll die Begleitung des autonomen Lernprozesses in diesem Kontext annehmen? Soll man sich zum Ziel setzen, gegen alte Praktiken wie jene des Auswendig Lernens von Listen anzukämpfen? Kann man auf die Hilfe von Lehrwerken für die L1 zählen? Erlaubt es die gezielte Bewusstmachung mehrsprachiger und interkultureller Ressourcen, diesen Lernprozess zu systematisieren? Der vorliegende Beitrag gibt natürlich keine abschliessenden Antworten auf diese Fragen, steuert aber einige konkrete Vorschläge bei. Er ruft in Erinnerung, dass an der Realität gründlich vorbeizieht, wer, einer reinen Logik steigender Anforderungen folgend, die Grenzen des Lernens – auch auf den C1/C2-Niveaus – nicht aufzeigt.



Mehr Beiträge zu diesem Thema:

www.babytonia.ch >

Thematisches Archiv > Themen 10 und 21

Existe-t-il un lexique de niveau C1-C2? La question ainsi posée peut paraître un peu saugrenue ou au mieux paradoxale. La poser revient en fait à dire qu'entre l'espace d'où elle s'énonce – le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (désormais CECR) – et les applications qu'on en tire, il existe, sinon une rupture, tout au moins un problème qui mérite d'être abordé, ne serait-ce que pour les conséquences qu'il a sur l'enseignement et l'apprentissage du lexique à ce niveau de compétence. Les réflexions qui suivent sont celles d'un enseignant de FLE confronté à ce problème via les pratiques et les interrogations de ses élèves.

La perspective du CECR

Comme on le sait, le CECR est un descriptif qui permet d'opérer des choix didactiques ou tech-

niques. Ainsi, du point de vue du lexique, les descripteurs, correspondant à chacun des six niveaux postulés par le CECR, précisent la nature des savoirs et des savoir-faire requis à chaque niveau et proposent des stratégies pour les développer. Or ces descripteurs ont clairement dans l'esprit de leurs rédacteurs une valeur contractuelle:

«Les utilisateurs du Cadre de référence envisageront et expliciteront selon le cas – la quantité de vocabulaire que l'apprenant aura besoin de maîtriser ou qu'il devra maîtriser ou dont il devra être outillé (par exemple, le nombre de mots et d'expressions); – l'étendue de vocabulaire que l'apprenant aura besoin de maîtriser ou qu'il devra maîtriser ou dont il devra être outillé (par exemple, les thèmes, domaines, etc., couverts); – le type de contrôle du vocabulaire que l'apprenant aura besoin d'exercer ou qu'il devra exercer; – s'il y a lieu, la distinction entre l'apprentissage pour la reconnaissance et la compréhension et celui pour la mémorisation et la production; – l'usage de techniques d'induction; la façon dont elles sont mises en œuvre.»

(CECR, 2000: 6.4.7.2)

Concrètement, la palette d'options offertes aux utilisateurs du CECR s'avère très large – de la plus dirigiste (choix de mots liés à des domaines thématiques nécessaires à la réalisation de tâches communicatives sélectionnées pour leur caractère significatif, exemplaire) à la plus autonome (enrichissement non planifié et quasi «organique» des compétences lexicales de l'apprenant confronté au fil de ses expériences aux besoins qu'il rencontre). Mais quelle que soit l'option choisie, il sera difficile à l'utilisateur du CECR d'échapper à l'impératif contractuel placé, répétons-le, au cœur du dispositif:

«Les concepteurs d'examens et de matériel pédagogique sont tenus de choisir le vocabulaire qu'ils y feront entrer. Les concepteurs de programmes et de

référentiels ne sont pas obligés de le faire mais peuvent souhaiter donner des lignes directrices dans l'intérêt de la transparence et de la cohérence des instructions officielles.» (CECR, 2000: 6.4.7.3)

Pour les guider, les concepteurs d'examens, de matériel pédagogique, de programmes ou de référentiels peuvent compter sur les descripteurs qui sont associés à chaque compétence/savoir-faire. Lorsque la compétence est bien circonscrite, l'interprétation des descripteurs apparaît relativement simple. Ainsi en va-t-il de la «compensation», qui décrit des compétences stratégiques destinées à suppléer des lacunes lexicales dans la communication, stratégies dont l'échelonnement en niveaux apparaît bien différenciée (cf. CECR, 2000: p. 54)

En revanche, la dimension de la compétence lexicale la plus cruciale, l'étendue du lexique, se révèle du point de vue de ses descripteurs d'un maniement nettement plus complexe, comme le montre ce qui est dit de C2:

«Possède une bonne maîtrise d'un vaste répertoire lexical d'expressions idiomatiques et courantes avec la conscience du niveau de connotation sémantique.» (CECR, 2000: p. 88)

Que représentent en effet une «bonne gamme de vocabulaire» (B2), une «bonne maîtrise d'expressions idiomatiques et familières» (C1) ou encore une «bonne maîtrise d'un vaste répertoire lexical d'expressions idiomatiques et courantes» (C2) ? Et quelle attitude adoptent les auteurs de référentiels et/ou les concepteurs de matériel pédagogique placés devant l'obligation d'interpréter les descripteurs du CECR, de circonscrire leur contenu?

Quel rôle pour les référentiels?

Face à cette tâche, le *Référentiel de programmes pour l'Alliance française élaboré à partir du Cadre européen commun* (Chauvet et al., 2008) donne lieu à une expérience troublante. Au niveau A2, par exemple, les descripteurs du CECR – «*transactions quotidiennes courantes dans des situations et sur des sujets familiers [...] besoins communicatifs élémentaires*» – proposent une approche interprétative consistant à énumérer une série de domaines et de situations de communication. Du point de vue de la «compréhension écrite», on obtient alors:

«Lexique: Les lieux: le café, le restaurant, les commerces, la banque, le bureau de poste, l'hôtel, la rue... Les loisirs: le sport, les sorties, les spectacles, les voyages. Les moyens de transport: le métro, le bus, le train, le taxi... La vie quotidienne: le travail, les achats, les activités quotidiennes, les objets du quotidien. Les actions de la vie quotidienne. Les aliments, les repas, la cuisine.» (Chauvet et al., 2008: 50)

Au niveau C1, rien de tel; le référentiel se borne à l'expression «domaine spécialisé» comme si elle était la clé de l'apprentissage lexical – clé à laquelle viennent s'articuler les quelques traits concrets avancés par les descripteurs. Du point de vue de l'«expression écrite», il retient ainsi la mention «enrichissement lexical: nuances de la langue»; de celui de la «compréhension orale», «les expressions idiomatiques, les registres de langue, l'argot, le verlan, le parler des jeunes, du vocabulaire spécialisé». Autant d'indications qui prêtent elles-mêmes à des interprétations sans fin par rapport à la tâche fixée par le CECR concernant les limites quantitatives du vocabulaire à transmettre aux apprenants

et les problèmes que pose sa maîtrise: qu'est-ce précisément qu'une «expression idiomatique» et lesquelles choisir? Comment traiter dans un cadre pédagogique de la volatilité du «parler jeune» ou d'un sociolecte tel que le verlan dont la créativité est tout aussi instable? Faut-il aboutir à une recension du «vocabulaire spécialisé abstrait et complexe»? Et, une fois cette recension établie, peut-on se satisfaire de la présentation d'un nombre limité d'unités lexicales dont le statut apparaît aussi pittoresque qu'exemplaire? Un autre référentiel, *Profile deutsch*, propose indirectement la meilleure réponse à ce genre de questions:

«Die Festlegung eines niveauspezifischen Wortschatzes auf den Niveau C1 und C2 ist aus unserer Sicht unmöglich. Je nach Interessen- und Fachgebiet, Partner, Situation und Thema oder je nach Szenario und kommunikativer Aufgabe sollte man Unterschiedliches verstehen und aktivieren können. Eine Beschreibung der sprachlichen Mittel in Form z.B. von thematischen Wortlisten, die für ein bestimmtes Niveau mehr oder weniger verbindlich ist, ist unserer Meinung nach vor allem für die elementare Sprachverwendung (A-Niveaus) und schon in geringerem Masse für die selbständige Sprachverwendung (B-Niveaus) möglich. Die Kompetenzen in den C-Niveaus nähern sich muttersprachlichen Kompetenzen an. Je nach Schätzung verfügt ein gebildeter Erwachsener in seiner Muttersprache über einen Wortschatz von 15 000 bis 25 000 Wörtern. Eine Zusammenstellung für Sprachbenutzer/innen auf den C-Niveaus zu erstellen, ergibt auch aus quantitativen Überlegungen keinen Sinn.» (Glabionat et al., 2005: 78)

S'il faut en croire *Profile deutsch*, il n'y aurait donc pas de sens à décrire les compétences propres au niveau C du moment qu'elles tendent à se rapprocher de celles d'un locuteur natif. Fin de l'enquête... Sauf que cette solution ne correspond que médiocrement aux attentes des apprenants qui parviennent au niveau C dans un contexte scolaire, et moins encore aux pratiques qu'ils mettent en œuvre pour suppléer aux lacunes de la théorie.

Réflexions sur une clôture

L'impression de dénuement ou de précarité qui se dégage des référentiels n'est peut-être qu'illusoire dans la mesure où l'apprenant qui a atteint

le niveau C le doit avant tout au développement de sa capacité d'autonomie. C'est sur la reconnaissance par l'enseignant de cette autonomie – donc sur le mélange dynamique d'autoguidage et d'hétéroguidage (Cuq & Gruca, 2005: p. 123) – que la réflexion pédagogique devrait alors se fonder. Il n'en reste pas moins que même dans le cadre d'une prise d'autonomie, la question des limites concrètes de l'apprentissage ne cesse de se poser – et de manière particulièrement aiguë lorsqu'il s'agit du lexique.

Jean-François de Pietro en fait la démonstration dans un article où il relève la pauvreté de l'apprentissage fondé sur des listes de mots (de Pietro, 2008: p. 17-22). Mais quelles que soient les méthodes envisagées et la nécessaire insistance mise sur l'apprentissage en contexte, le même constat semble s'imposer: partout où la réflexion méthodologique marque une pause, la pratique des listes, donc l'idée de la clôture matérielle de l'apprentissage réapparaît. Pour de Pietro, il existe une voie de salut: entre «les listes de mots à apprendre hors de tout contexte» et «l'aléatoire complet», il faut arriver à distinguer entre des mots à connaître «activement et passivement, sémantiquement et syntaxiquement, oralement et graphiquement, dans de nombreux contextes» et d'autres qui ne requerraient pas une telle maîtrise. Mais cette distinction exige que «les enseignants disposent eux de listes solidement constituées qui fournissent ces informations» (de Pietro, 2008: p. 20). A la pratique sauvage des listes par l'apprenant vient se substituer ici une pratique des listes raisonnée par l'enseignant, pratique raisonnée qui n'est pas sans rappeler l'impératif que le CECR lance aux concepteurs de matériel didactique de cerner le réservoir lexical qui doit servir de base de travail.

Paul Bogaards, de son côté, s'élevant avec autant de véhémence contre les listes de vocabulaire, préconise que l'apprentissage du lexique se fasse en contexte, notamment par le biais de la lecture. Ainsi, Bogaards remarque que

«si les mots sont rencontrés dans un contexte naturel, ils ont plus de chance d'être appris comme des items communicatifs intégrés. Les mots appris hors contexte atteindront beaucoup plus difficilement un certain statut communicatif. En outre, lorsque 45 nouveaux mots sont appris pendant une séance de lecture de deux heures, plusieurs milliers d'autres auront été rencontrés et seront un peu mieux connus, si bien que, après tout, le gain total dans la connaissance du vocabulaire sera bien plus large et dépassera peut-être celui des 35 mots isolés appris en une heure.» (Bogaards, 1994: p. 188)

Cette dernière remarque a le mérite en effet de rappeler que si l'apprentissage en contexte présente un indéniable avantage cognitif et qualitatif – le critère de la motivation et donc du plaisir éprouvé jouant bien sûr un rôle décisif dans l'apprentissage –, en termes de durée, en revanche, l'apprentissage hors contexte, à partir de listes, se révélerait plus économique et efficace. Ce que Bogaards contribue à faire ressurgir ici, c'est donc une autre forme de clôture à laquelle tous les acteurs de la relation pédagogique sont sensibles dès lors qu'ils se retrouvent dans une situation concrète: le temps à disposition.

Qu'on discute de listes ou de temps disponible, il semble que la question de l'apprentissage du lexique vive et se nourrisse du fantasme de l'ensemble clos. Et ajouter à cette réflexion les catégories de programme, de niveau, d'objectifs et des sous-objectifs, de tâches, d'évaluation ou de diplômes ne fait peut-être que renforcer cette sensation que la clôture joue un rôle essentiel dans l'enseignement et que même l'autonomie – exigence pédagogique et signe de réussite dans l'apprentissage d'une langue étrangère – fait sans cesse appel à elle pour se définir: de combien d'autonomie ai-je besoin et de quelle sorte pour atteindre quel objectif ou accomplir quelle tâche? Autrement dit, quel investissement dois-je consentir pour faire quoi, tel serait l'impératif que semble imposer l'apprenant à tout enseignant.

Des pistes?

Pour lancer la réflexion, je me bornerai à évoquer quatre pistes.

1. Travailler avec des manuels destinés à des locuteurs natifs

Une solution ne serait-elle pas de revenir à la réflexion de *Profil deutsch*, selon laquelle les compétences d'un apprenant au niveau C se rapprocheraient de celles d'un locuteur natif cultivé? Concrètement, quel avantage un apprenant de L2 peut-il retirer de se voir comparé à un locuteur natif? Peut-être est-il possible de répondre à cette question en déplaçant un peu la perspective. En d'autres termes, quel profit un apprenant de L2 peut-il retirer de l'étude de manuels de lexique adressés à un public de L1?

Prenons pour exemple le *Vocabulaire français* de Paul Thiry qui en est à sa quinzième édition. Articulés «en trois champs: la formation des mots, leur choix (sens littéral et figuré) et leur agencement» (Thiry, 2000: p. 9), ses exercices ne dépareraient pas dans une méthode de FLE destinée au plus haut niveau. Tout l'appareil d'un apprentissage en contexte y est représenté: travail des relations logiques (homonymes, synonymes, antonymes, paronymes), entraînement par collocations, phrases à trous, exercices d'appariement, recherche dans le dictionnaire, déchiffrement de textes, reformulation dirigée ou non, jeux collectifs, illustrations à légender, élimination des verbes passe-partout (*Ibid.*)... Rien n'est épargné pour garantir dans le cadre d'un manuel traditionnel l'apprentissage en contexte. Le problème, cependant, est que l'ouvrage pêche par ce qui est en fait le fondement – le recensement des unités lexicales sélectionnées – où l'*aggiornamento* semble loin d'avoir été aussi poussé que celui consenti aux activités pédagogiques. Est-il utile en effet dans un manuel «destiné aux classes du cycle supérieur de l'enseignement secondaire, à l'enseignement supérieur et universitaire, ainsi qu'à tout usager curieux de sa langue» de

Qu'on discute de listes ou de temps disponible, il semble que la question de l'apprentissage du lexique vive et se nourrisse du fantasme de l'ensemble clos.

proposer des mots comme *neuvaine* (p. 39), *carpillon* (p. 37), *mellifère* (p. 44), *Rufflette* et *Solex* (p. 52), *cacatois* (p. 103), *tutoriel* (p. 104) et *progiciel* (p. 106) ou des expressions comme *renvoyer d'Hérode à Pilate* (p. 173)? On laissera le soin aux spécialistes de la LI d'y réfléchir. Pour ce qui est de l'apprentissage du FLE, la réponse paraît évidente.

2. Systématiser l'apprentissage en recourant aux mécanismes de base de la langue ainsi qu'à son fonds historique

Si l'ouvrage de Thiry apparaît à bien des égards désuet, il n'en propose pas moins des pistes qui permettent de rationaliser l'apprentissage du lexique. Après un bref condensé de l'histoire du français à travers ses différentes strates (fonds latins, grecs, germaniques, emprunts à l'italien, à l'anglais, à l'arabe, etc.), qui est probablement un des plus grands services qu'on puisse offrir à une approche interculturelle et plurilingue, une section complète est consacrée à la dérivation (racines grecques et latines courantes, préfixes et suffixes). Au niveau C1-C2, une telle approche permet de comprendre dans des conditions idéales la structure même du lexique francophone et la nature de ses relations aux autres langues occidentales; elle permet aussi de développer des stratégies adaptées à des exigences élevées tant pour la production que pour la réception. Ces stratégies, pour autant qu'on puisse les considérer comme telles, demanderaient évidemment à être hiérarchisées: selon les apprenants, la dérivation, pour ne penser qu'à elle, peut relever, selon la taxonomie de Schmitt, d'une stratégie de «découverte» – lorsque l'apprenant assimile le système de la langue et qu'il en tire des inférences – ou de «consolidation» si, déjà familiarisé avec le principe de la dérivation et ses composants, il peut établir des connexions (cf. Schmitt, 1997: p. 207s.). Cette démarche gagne d'ailleurs à être approfondie par une exploitation systématique des ressources interlinguistiques comme celle que préconise EuroComRom avec ses

bases de données sur les «internationalismes», le «vocabulaire panroman», les «préfixes gréco-latins» (www.eurocomrom.de). Pouvoir montrer à l'apprenant qu'entre les langues romanes existent des régularités, comme dans la formation de l'adverbe en *-ment*, permet de le sensibiliser à une catégorie morphosyntaxique qui pour un germanophone ou un anglophone reste souvent épineuse jusqu'au plus haut niveau. De même, sa liste de vocabulaire panroman (<http://www.eurocomrom.de/compact/kurs/panrom.htm>) peut être exploitée pour des exercices où la connaissance des préfixes, des suffixes et des racines est mise à contribution: muni d'un dictionnaire, l'apprenant peut être appelé à partir d'items italiens, espagnols ou portugais et à leur trouver des équivalents français (ou inversement). Autre suggestion d'Eurocom: utiliser sa base de données «vocabulaire international en allemand» (<http://www.eurocomrom.de/compact/kurs/dictint.htm>) comme support d'un exercice dont la finalité est de relever tous les «internationalismes» d'un article de presse.

3. Garder à l'esprit qu'un apprenant de niveau C2 n'est pas un locuteur natif

Autre trait important, Thiry consacre une douzaine de pages aux expressions idiomatiques. Considérées du point de vue de la compréhension orale comme une des spécificités du niveau C2, ces expressions font ici partie d'un ensemble plus massif où sont exercées les figures de style (métaphores et métonymies) ainsi que les «figures du lexique, de la syntaxe, du discours» (Thiry *et al.*, 2000: 169-202). Il n'en demeure pas moins que la prudence reste ici de mise: d'une part, parce que le champ de ces expressions est aussi vaste qu'indéfini et qu'une sélection, en dehors de données statistiques, risque d'abord de refléter les *a priori* de leurs auteurs; d'autre part, parce que

pour une part importante, ces expressions sont d'une grande volatilité et, d'autant plus dans le cadre d'un apprentissage du FLE, leur maniement s'avère donc délicat. Ainsi, s'il est certainement utile pour un apprenant de FLE de pouvoir décoder une expression comme *se mettre tout le monde à dos*, on peut douter de l'intérêt qu'il y a à s'attarder sur *livrer au bras séculier*. Et, dans cette perspective, il faut se demander si le temps investi pour s'approprier ces expressions idiomatiques ne vaut pas surtout pour la dimension ludique qu'il introduit dans l'apprentissage. En d'autres termes, si *livrer au bras séculier* présente de l'intérêt, c'est d'abord pour le travail de recherche et de discussion qu'il peut déclencher chez les apprenants qui vont devoir expliquer dans une langue qui n'est pas la leur une expression dont il n'est pas sûr qu'ils trouvent un équivalent dans leur propre langue.

4. Des listes, encore des listes

La dernière piste que je voudrais brièvement explorer ici est sûrement la plus délicate. Elle postule qu'il existe un lexique de niveau C1-C2, en l'occurrence une catégorie de vocabulaire, en général plutôt abstrait, dont la maîtrise ne figure pas dans les référentiels et les manuels pour B2 et dont l'apprentissage se révèle pourtant crucial si l'on veut par exemple accéder à la lecture fluide des médias contemporains. Je n'en donnerai évidemment que quelques exemples: *s'adonner à*, *s'avérer*, *pallier à*, *renchérir*, *susciter*, *balayage*, *cloisonnement*, *démenti*, *ébauche*, *faille*, *frénésie*, *exigu*, *démuni*, *indéniable*, *inexorable*, *récurrent*...

Il reste que si on a bien là la préfiguration de ce que pourrait être un lexique de niveau C1-C2 et qu'en obéissant à la proposition des concepteurs du CECR on tente d'en établir une liste, fût-elle forcément incomplète, il serait nécessaire de pouvoir le faire sur des bases scientifiques voire positivistes. La

réflexion est ici aussi simple que pressante: pour concevoir des activités autant que pour aider l'apprenant à construire son autonomie, mener à bien pour le niveau C le travail qui a été effectué sous la direction de Jean-Claude Beacco au niveau B2 s'avère indispensable (cf. Beacco *et al.*, 2004). Encore faut-il le faire avec une nette conscience des objectifs de l'apprentissage et de ses limites: on peut écrire comme Patrick Riba (2010: 13) que le locuteur C1 peut faire la différence entre les constructions en *-able* qui sont possibles et celles qui ne le sont pas (ex. *accusable, digérable*); on peut postuler qu'au niveau C2 le locuteur doit être capable de maîtriser «les synonymies absolues de doublets issus du grec ou du latin *ictère/hépatite*» de même que «les synonymies de doublets issus de l'évolution sur un même étymon de mots latins passés dans la langue vulgaire doublés d'apport classiques au XVIe siècle: *frêle/fragile, écouter/ausculter*, etc.» (*Ibid.*: p. 15); on peut également présupposer qu'«il comprend dans un bar des formules comme *le jambon beurre a renversé sa bière*, et possède probablement au niveau C2 une conscience métalinguistique qui lui permet tout au moins d'en pressentir la construction et probablement d'en produire un équivalent correct dans sa propre langue» (*Ibid.*: p. 16). Mais cela ne me paraît pas – humour mis à part – le meilleur chemin pour arriver à définir ce que pourrait être un lexique au niveau C. Car à toujours vouloir éviter les limites et à chercher du côté de l'apprenant une ultra-solution, on risque surtout de manquer du côté de l'enseignant la solution qui pourrait leur permettre, à tous deux, de se rencontrer.

Références

- Beacco, J.-C., Bouquet S. & Porquier, R. (2004). *Niveau B2 pour le français. Un référentiel*. Paris: Didier.
- Bogaards, P. (1994). *Le Vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères*. Paris: Didier.

Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer (2000). Strasbourg: Conseil de la Coopération culturelle, Comité de l'éducation, Division des langues vivantes.

Chauvet, A., Normand I. & Erlich, S. (2008). *Référentiel de programmes pour l'Alliance française élaboré à partir du Cadre européen commun*. Paris: CLE-International.

Cuq, J.-P. & Gruca I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: PUG.

de Pietro, J.-F. (2008). Dépasser les listes de mots pour s'intéresser... aux mots. *Babylonia*, 2008/4, 17-22.

EuroComRom (s.d.). *EuroComRom Kompaktkurs*. <http://www.eurocomrom.de/>

Glaboniat, M., Müller, M., Rusch, P., Schmitz, H. & Wertenschlag, L. (2005). *Profile Deutsch. Gemeinsameuropäischer Referenzrahmen: Lernbestimmungen, Kannbeschreibungen,*

Kommunikative Mittel. Berlin/München: Langenscheidt.

Riba, P. (2010). *La spécification pour le français des niveaux C1 et C2 du Cadre européen commun de référence pour les langues*. (disponible en anglais sous: http://www.academia.edu/1956050/A_short_Presentation_of_C1_and_C2_specification_in_French).

Schmitt, N. (1997). *Vocabulary Learning Strategies*. In: N. Schmitt & M. McCarthy, *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press.

Thiry, P., Didier, J.-J., Moreau, P. & Seron, M. (2000). *Vocabulaire français. Trouver et choisir le mot juste: 550 exercices pour enrichir son vocabulaire et améliorer son style*. Bruxelles: Duculot.

Philippe Cuenat

enseigne le français langue étrangère à la Pädagogische Hochschule de la Fachhochschule Nordwestschweiz (FHNW) au niveau Sekundarstufe I. Ses intérêts portent notamment sur l'apprentissage du lexique aux plus hauts niveaux de l'échelle du CECR.

