

Sur quelques aspects de l'acquisition du lexique de désignation de procès par des débutants polonohhones en milieu captif

Urszula Paprocka-piotrowska

**Édition électronique**

URL : <https://journals.openedition.org/aile/1483>

DOI : [10.4000/aile.1483](https://doi.org/10.4000/aile.1483)

ISSN : 1778-7432

Éditeur

Association Encrages

Édition imprimée

Date de publication : 1 septembre 1998

Pagination : 63-93

ISSN : 1243-969X

Référence électronique

Urszula Paprocka-piotrowska, « Sur quelques aspects de l'acquisition du lexique de désignation de procès par des débutants polonohhones en milieu captif », *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 11 | 1998, mis en ligne le 15 décembre 2005, consulté le 16 avril 2022. URL : <http://journals.openedition.org/aile/1483> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/aile.1483>

Ce document a été généré automatiquement le 16 avril 2022.

© Tous droits réservés

Sur quelques aspects de l'acquisition du lexique de désignation de procès par des débutants polonophones en milieu captif*

Urszula Paprocka-piotrowska

Introduction

- 1 Dans cet article la question de la structure des listes des apprenants sera abordée sous l'angle de l'évolution du répertoire lexical des sujets observés. La question de base qui se pose ici est donc de savoir : comment se développe ce répertoire lexical ? Une analyse quantitative et qualitative des données lexicales permettra d'une part d'observer l'évolution des répertoires individuels (le progrès dans l'acquisition modifiant le répertoire lexical), et de l'autre, de dégager quelques tendances générales du développement du répertoire lexical, propres à l'ensemble du groupe (à travers quelques comparaisons entre les variétés individuelles).
- 2 Au-delà des questions spécifiques, un autre aspect du développement du lexique sera discuté ici ; il s'agit notamment de la relation entre le répertoire lexical mis à disposition (vu en classe) et le répertoire lexical réellement disponible (mobilisé dans les productions). Nous essayerons donc de commenter la relation input/intake dans le contexte de l'acquisition du lexique d'une L2.
- 3 Les questions que nous nous posons sont issues d'une enquête longitudinale portant sur le développement de la temporalité en français langue seconde chez des apprenants polonophones, en l'occurrence six élèves du secondaire, pendant la phase initiale de l'acquisition en milieu guidé¹. Le verbe (la construction de la catégorie syntaxique du verbe, la morphologie verbale, le rôle du temps dans le discours narratif) reste un domaine privilégié de nos recherches ; nous resterons donc à l'intérieur de la catégorie grammaticale/verbe/et notre analyse du développement du répertoire lexical se limitera en effet à observer comment, dans les productions de nos informateurs, se développe le répertoire d'items verbaux².

4 L'item verbal est l'unité de base de notre analyse. Pour effectuer nos analyses quantitatives et rendre possible des comparaisons, il sera noté sous forme d'infinif. Pour suivre d'autres aspects de l'évolution (différences inter-individuelles, par exemple) – il sera noté « tel quel » : en tant que lexème réellement produit (cf. section 2 ci-dessous).

5 Avant d'exposer les résultats, dans les sections qui suivent, nous allons d'abord présenter nos sujets, expliquer la procédure de recueil et de traitement des données, enfin esquisser l'environnement pédagogique dans lequel s'effectue l'enseignement/apprentissage et l'apprentissage du vocabulaire en particulier. Cela nous semble indispensable (même si ces remarques préalables seront d'une certaine ampleur) afin de mieux comprendre l'impact des conditions d'apprentissage sur les résultats relevés par notre analyse.

1. Les informateurs

6 Le groupe de six sujets sur lequel porte l'analyse est constitué de trois apprenantes (Magda M, Magda K, Ola) et trois apprenants (Arek, Bartek, Tomek) débutants, âgés de 16 ans³, élèves d'une école secondaire de l'enseignement général. Ils avaient suivi pendant dix mois des cours de français à l'école et certains d'entre eux avaient au préalable appris le français à l'école primaire (Ola : trois ans, Tomek et Arek : 4 ans)⁴. Une apprenante (Magda M) a passé un an en France à l'âge de 12 ans (avec ses parents). Tous les apprenants étudient à l'école une deuxième langue étrangère, l'anglais.

7 Nos informateurs sont de langue maternelle polonaise ; ils évoluent dans un milieu monolingue et la classe de langue, dans un environnement de LM, est le plus souvent le seul lieu de contact avec la langue en acquisition. Ils ont été sélectionnés pour participer à l'enquête en tant que bons élèves : leur enseignante du français les a désignés comme ceux dont la compétence linguistique dépassait le niveau moyen de la classe.

8 Disposant des données socio-psycho-biographiques recueillies par questionnaire nous pouvons ajouter que i) tous les apprenants ont choisi le français comme première langue étrangère à apprendre⁵ ; ii) au début de l'enquête (1ère classe de lycée), Ola, Magda M, Bartek et Arek ont déclaré que le français avait pour eux une « grande importance », Tomek a considéré cette importance comme « fondamentale », Magda K comme « moyenne » ; iii) quatre d'entre eux (Magda K, Magda M, Ola, Bartek) ont signalé la volonté de poursuivre la pratique du français après les études secondaires.

9 Partant de l'idée de Klein (1989) que l'apprentissage d'une LE découle de trois conditions : l'impulsion à apprendre, la capacité linguistique et l'accès à la langue (citée et développée par Lambert, 1994) et étant d'avis que nos informateurs partagent un nombre suffisant de caractéristiques, nous considérons nos six informateurs comme communauté d'apprenants où « on peut décrire ce que tous savent et savent faire [et] ce que certains savent mais pas d'autres » (Lambert, 1994 : 84). Nous pouvons alors comparer les variations inter-individuelles et dégager les configurations propres à l'ensemble du groupe observé.

2. Les données

10 Nous avons procédé à deux prélèvements successifs (mi-parcours de l'étude longitudinale) pour recueillir des données reflétant l'évolution du répertoire lexical à travers le temps. Les exemples sur lesquels s'appuie notre analyse sont tirés

d'enregistrements des productions des informateurs à qui nous avons demandé de raconter la deuxième partie d'un film dont nous avons regardé ensemble le début.

- 11 À deux moments différents de l'enquête : au 10^e mois et au 16^e mois d'apprentissage (une fois par cycle de recueil des données), nous avons demandé à nos informateurs de construire un récit à partir du montage des Temps Modernes de Chaplin, selon les modalités classiques de l'enquête linguistique élaborées dans le cadre du projet ESF⁶. Il faut préciser pourtant qu'avant la projection du film pour le recueil des données du premier cycle, nous avons expliqué aux apprenants le lexique des intertitres qui, normalement, devaient assurer la compréhension du passage.
- 12 Les sujets ont été interviewés deux fois par la même enquêtrice, en l'occurrence l'auteur de ce papier. Les enregistrements du premier cycle ont eu lieu hors école, dans l'établissement où l'enquêtrice travaille normalement et où les apprenants sont venus exprès pour voir le film et se faire enregistrer (ils sont venus après les cours à l'école ce qui représentait, quand même, un « effort » supplémentaire). Les enregistrements du deuxième cycle se sont passés à l'école ; pour pouvoir visionner le film et effectuer l'enregistrement, les élèves concernés par l'enquête étaient libérés pendant d'autres cours – signalons au passage qu'ils n'en étaient pas mécontents.
- 13 Nous allons donc pouvoir comparer le matériel lexical de deux prélèvements successifs : après 10 mois vs après 16 mois d'enseignement/ apprentissage en milieu captif. Nous disposons de douze récits, deux récits par apprenant : un récit/un apprenant/un cycle.
- 14 Les productions ont été transcrites et toutes les occurrences des items verbaux ont été relevées. Les récits du premier cycle ont été regroupés sous le titre commun les Temps Modernes 1 (TM1) et les récits du deuxième cycle, sous le titre les Temps Modernes 2 (TM2). La distribution des items mobilisés a été présentée sous forme de tableau : Tableau 1 pour les TM1 et Tableau 2 pour les TM2. L'exemple qui suit nous permettra d'expliquer de quelle manière nous avons traité nos données afin de pouvoir effectuer des analyses et des comparaisons.
- 15 Voici un extrait d'un fragment des TM2 racontés par Magda M⁷ :
- 1 quand Charli est sorti du prison
1a il est allé vers la ville +
2 [i/e]/il a rencontré une fille/une jeune/une jeune fille
2a qui [vole]/qui a volé un [euh] miche du pain Ø
3 et la police est venue
4 [el/il/il e/il zõ demõdi] qui a volé/qui a volé ce/ce miche de pain
5 Charli a dit que [se] lui qui a volé
5a parce que la jeune fille/el-le/[el ete] pauvre + elle
6 et [il ne vule pa] qu'elle [hmm] aille au prison + + +
6a je ne sais pas < très bas >
7 il/il est allé + + + *poszed do wiëzienia* < très bas > + + +
7a il est allé encore une fois au prison ` < avec hésitation >
- 16 Dans ce passage, nous avons noté, sous forme d'infinitif, le répertoire d'items mobilisés : sortir (dans le segment 1), aller (1a, 6, 7, 7a), rencontrer (2), voler (2a, 4, 5), venir (3), demander (4), dire (5), être (5a), ne pas vouloir (6). Ceci montre que parmi les items mobilisés nous avons calculé des formes idiosyncrasiques ([il zõ demõdi]) et les formes négatives (dans le Tableau 1, nous retrouverons donc vouloir/ne pas vouloir).
- 17 Pour le premier prélèvement, nous avons relevé également tous les syntagmes verbaux construits à l'aide du lexème être : nous avons considéré qu'à ce stade de l'acquisition

(10 mois) l'appropriation des syntagmes tels que être couché, être en train de, être heureux, être mort se fait un par un (en tant qu'expression toute faite) et non pas simplement à partir du verbe être combiné avec d'autres éléments (être + X) ; pour cette raison le tableau 1 gardera ces quatre entrées. Pour le deuxième prélèvement : seul le verbe être sera pris en compte.

18 Des formes verbales ne provenant pas de la LC ont été traitées à part. Il s'agit notamment des formes sollicitées ou introduites en L1 (en polonais) ou en L3 (anglais, en l'occurrence). Les créations lexicales ont été également considérées séparément. Les formes de ces trois types n'apparaissent pas dans les tableaux.

19 En ce qui concerne des formes problématiques, elles étaient relativement peu nombreuses et dans pratiquement tous les cas nous avons réussi à rattacher une unité de sens à une forme de base (à un infinitif), afin de les enregistrer dans les tableaux⁸.

3. L'environnement pédagogique acquisition du lexique

20 Selon Noyau (1980) les cas « purs » d'acquisition guidée et/ou non-guidée sont peu fréquents. Pour nos informateurs, la classe de langue où pendant six heures par semaine⁹ ils « apprennent le français » reste très souvent le seul lieu de contact avec la LC. Même s'il existe des contacts, en dehors de la classe, avec la LC (chaînes câblées ; lectures) et avec des locuteurs natifs de la LC (rencontre fortuites, amies, famille), ils sont plutôt rares, surtout dans les stades initiaux où les apprenants sont encore très peu autonomes. De plus, la classe d'où viennent les informateurs est une classe-pilote participant à un projet (de taille nationale) qui doit permettre aux élèves des établissements secondaires choisis de se présenter aux épreuves du DELF. Nous avons donc d'une part une classe d'enseignement à objectifs spécifiques (même si, d'après le Programme¹⁰, l'année d'apprentissage ne doit pas se limiter à cette préparation), de l'autre, une école qui souhaite donner à ses élèves une compétence linguistique « certifiée ». Selon les objectifs du projet, la préparation à la passation des unités de l'examen devrait se faire exclusivement en classe de langue (et non pas en cours privés, par exemple) et grâce au travail individuel de l'élève. Un tel guidage assuré par l'enseignement permet de dire que nous raisonnons ici sur un cas pratiquement pur d'acquisition en milieu scolaire.

21 Dans ce cas précis, l'information sur la LC arrive aux apprenants de deux sources principales : de l'enseignant et des supports pédagogiques. La méthode Le Nouveau Sans Frontières, centrée sur la compréhension et l'expression orale, a été suggérée par les auteurs du Programme. Tout au long de l'apprentissage, les élèves travaillent avec ce manuel. L'acquisition du lexique se fait donc d'abord lors des activités de classes construites autour des dialogues qui se trouvent dans la méthode (écouter un enregistrement et répondre à des questions concernant le texte présenté, noter pendant l'écoute un maximum d'informations, répondre à des questions en termes vrai/faux, lire en silence en notant diverses formes, trouver des questions à des réponses et vice versa¹¹). Suivant l'approche communicative, on acquiert des mots en contexte et, le plus souvent, par bloc thématique d'un des trois types suivants :

- vocabulaire de X (par exemple loisirs, voiture-accident, repas, etc.) ;
- exprimer X (la peur, son enthousiasme, la quantité, etc.) ;
- apprendre une activité X (prendre contact, faire des achats, etc.).

22 Nous avons relevé ces ensembles du journal de la réalisation du programme tenu par l'enseignante. Par ailleurs le Programme suggère l'organisation de l'apprentissage par Thèmes et parmi les objectifs, il cite l'acquisition des « notions et lexique de base »¹².

Ces Thèmes « socio-culturels » (télévision, famille, couple, population, etc.) ou « de la vie quotidienne » (nourriture, vacances, sport, ménage, etc.)¹³ sont en effet des champs sémantiques apportant le matériel lexical à acquérir. Ils constituent la source principale pour l'enrichissement du lexique de la LC.

- 23 Il reste à remarquer que dans les activités de type exprimer X, apprendre une activité X, l'acquisition du lexique peut être considérée comme « produit dérivé » d'une autre tâche et que seulement lors de l'activité apprendre le vocabulaire de X, l'apprentissage du lexique peut s'avérer intentionnel¹⁴.
- 24 Le langage de l'enseignant et surtout son approche pédagogique dans l'enseignement du vocabulaire sont deux autres éléments qui peuvent influencer l'acquisition du lexique¹⁵. En principe les cours sont donnés en français et pourtant des séquences bilingues n'y sont pas rares¹⁶. De notre point de vue il est intéressant de noter l'utilisation de la LS pour l'introduction d'items nouveaux ; le plus souvent une des stratégies suivantes peut être adoptée¹⁷:
- donner une « glose métalinguistique » (la traduction plus une deuxième explication) :
E : le fils unique *jedynak* si tu veux + c'est le seul fils enfant unique
 - donner une traduction en LS après une tentative, inefficace, de faire passer le message (surtout pour faire connaître des items nouveaux).
E : en famille vous êtes combien † en famille vous êtes combien † combien combien *ile* †
- 25 Il s'agit donc de donner l'unité en LS après son équivalent en LC ce qui demande un effort mental plus grand de la part des apprenants et en même temps leur permet de faire des hypothèses sur le sens du nouveau terme. Cependant, il arrive aussi que l'enseignante adopte la stratégie où l'unité en LS est donnée avant celle de la LC :
- 26 E : et maintenant écoutez + vous savez que l'inspecteur Darot + *podejrzewa* soupçonne...
- 27 On peut présumer seulement que cela se fait face à une déficience lexicale constatée ou intuitivement sentie chez des apprenants. En général, la LS reste un instrument infailible pour sortir des situations difficiles ; les items en LS apparaissent pour compenser un répertoire limité et offrent la possibilité de transformer un manque en séquence acquisitionnelle.
- 28 Les supports pédagogiques et l'enseignant mis à part, les apprenants concernés par l'enquête disposaient d'un troisième mode d'accès à la langue et d'une autre possibilité d'enrichir leur vocabulaire, car ils avaient des contacts avec l'enquêtrice et aussi les supports des enregistrements. Parfois, durant les négociations avant la tâche, l'apprenant demandait comment dire en français... ? Souvent, des unités inconnues ont été sollicitées à l'intérieur d'un récit en cours par : je ne sais pas comment dire X, ou par l'insertion directe dans le récit des formes en LM (le plus souvent accompagnée d'une intonation montante soulignant le doute). Hulstijn (1994) en présentant le débat sur l'acquisition incidente du lexique parle de l'impact de l'effort mental. Ainsi nous pouvons constater que des unités telles que grenouille, oiseau, cerf, hibou, chômeur, voler, s'enfuir, suivre, grimper, prendre soin, emmener, arrêter qqn, etc. ont été au moins introduites (sinon acquises) lors des séances d'enregistrements. L'effort mental apporté à l'accomplissement d'une tâche verbale complexe a permis justement un

apprentissage incident du vocabulaire ; le répertoire de nos informateurs s'est ainsi enrichi du lexique spécifique exigé par la tâche et par les supports¹⁸.

29 Le recensement des ressources qui peuvent apporter à l'apprenant le lexique à acquérir, nous permet de supposer que les apprenants observés disposent tous d'un répertoire lexical partagé qui renvoie au moins aux supports pédagogiques et aux activités de la classe. L'ensemble de ces items, vus en classe, donc mis à disposition et accessibles pour tous les apprenants, constitue pour nous le répertoire lexical potentiellement disponible.

30 Notons par ailleurs que si nous avons supposé que la classe de langue était très souvent le seul endroit des contacts avec la LC, il y a de fortes chances qu'une unité connue de l'apprenant soit enseignée/apprise dans cette classe-là.

31 L'examen des divergences par rapport au répertoire potentiellement disponible (voir : la richesse lexicale relative de certaines productions) justifie de parler de la variabilité entre des répertoires dont disposent des sujets observés et d'introduire la notion de répertoire réellement disponible, répertoire regroupant pour chaque apprenant les items qu'il a effectivement mobilisés dans ses productions. Ainsi chaque répertoire réellement disponible sera une réalisation concrète d'une partie du répertoire disponible pour tous (répertoire potentiellement disponible).

Lexique de désignation de procès : 10 mois d'apprentissage¹. Stades initiaux : quel « lecte de base » ?

32 Klein et Perdue (1997 : 303)¹⁹ notent que des apprenants venant du milieu captif peuvent créer et employer en dehors de la classe de langue « a language of functional communication whose characteristics do seem to correspond to the BV » (Basic Variety = Lecte de Base/LB). Nous leur empruntons le terme lecte de base en gardant bien en mémoire que :

33 – nous examinons des productions des apprenants en milieu captif : leur système linguistique s'est développé à partir des informations sélectionnées, ordonnées et massées²⁰ sur la LC, fournies par l'apprentissage guidé ;

– le « lecte de base » de nos informateurs diffère du LB notamment par la présence (observable mais pas constante) de certains principes organisationnels dépendant de la LC : accord S-V, morphologie verbale, subordination syntaxique.

34 Comme nous pouvons l'observer, le lecte de nos informateurs présente également des similitudes (structurales) avec le LB. De plus, les données sur lesquelles porte notre analyse correspondent à la situation décrite ci-dessus : les apprenants du milieu guidé, mobilisant leur répertoire lexical, ont à faire face à un réel enjeu communicationnel en dehors de la classe de langue.

35 Lors du premier prélèvement des récits des *Temps Modernes* nos informateurs apprenaient le français depuis 10 mois. À cette époque déjà ils construisent relativement peu d'énoncés sans verbe et montrent une tendance forte à utiliser des structures phrastiques « pleines », essentiellement de type SN-V + V (il aime manger), SN-V + SN (il tire le chat), SN-V + SP (il [ale] sur les arbres). Ceci est pour nous une marque saillante de l'apprentissage en milieu guidé où la démarche pédagogique d'une part corrige (voire pénalise) des constructions erronées (phrases sans verbe par exemple) et d'autre part, incite à produire très vite des énoncés complexes.

36 Pourtant, la subordination est très peu présente. Seules les relatives du types *la jeune fille qui...* et les complétives construites autour du SV : *il dit/il a dit que...* sont assez

généralisées. En revanche, la morphologie verbale du Présent est déjà fonctionnelle : les paradigmes des verbes réguliers et irréguliers sont acquis et les formes verbales peuvent recevoir la même interprétation que dans la LC (souvent elles ne sont plus idiosyncrasiques²¹). Quant à la morphologie du Passé Composé et celle de l'Imparfait, il est à remarquer qu'elle est relativement développée : les lexèmes ont souvent des formes fléchies et il y a peu de surgénéralisation dans la construction des formes. Mais même si les apprenants mettent en œuvre des formes verbales correspondant à celles de la LC, leur distribution reste idiosyncrasique ; il en est de même pour des marqueurs spécifiques liés à l'indication de temps²².

- 37 Rappelons encore que le lecte de base de nos informateurs est fortement influencé par l'exposition aux informations reçues en classe, sur la langue en tant que système. Une description systématique, voir normative, conduit souvent à la recherche des formes « correctes » en dehors de situations réelles de communication. De cette manière, lors des productions spontanées (tâches verbales guidées par l'enquêtrice), le discours des apprenants reste très dépendant de l'étayage fourni par l'interlocuteur – spécialiste²³. Les recherches des items lexicaux au cours de la production et le recours à la langue maternelle complètent le tableau de l'état d'IL de nos informateurs à l'époque des enregistrements des versions 1 des *Temps Modernes*.

2. Les Temps Modernes 1

- 38 Le Tableau 1 présente la distribution des items verbaux mobilisés dans l'ensemble des productions, y compris des formes idiosyncrasiques (*id), des syntagmes verbaux construits avec des lexèmes *être, avoir* et/ou des formes négatives.

Tableau 2
Les Temps Modernes 2 : lexique de désignation de procès

	Magda K	Magda M	Ola	Bartek	Tomek	Arek
aller	+	+	+	+		+
appeler						+
Arriver						+
Avoir faim/						
*être faim	*+		+			
avoir un RDV						
avoir/ne pas avoir		+	+			+
chercher						+
choisir						+
construire			+			
courir			+			
devoir			+			
dire		+	+		+	+
donner			+			+
dormir			+			
ecrire						+
emmener			+			
Emporter (id)			+			+
entrer			+			
être couché						+
être en train de		+				
être heureux	+		+			
être mort		+				

faire						+
finir/				+	+	
*se finir			+			
fumer						
habiter	+	+	+			
il y a		+			+	
lire						+
manger		+	+	+		
ne pas payer						
payer	+	+				+
ne pas ouvrir		+				
parler			+	+		
partir		+				+
prendre	+	+			+	+
préparer			+			
recevoir			+			
rencontrer						
se rencontrer	+	+	+			+
rentrer			+			
rester						+
retourner						+
revenir		+				
s'arrêter			+			
s'asseoir						

s'asseoir						
s'en aller (id)		+				
s'occuper		+				
se passer					+	
sortir		+	+			+(id)
tomber			+			
travailler/ ne pas travailler				+		+
trouver	+	+		+		
tuer		+				
vivre		+				
voir		+	+			+
voler						
ne pas voler	+	+	+		+	+
vouloir		+	+			
Total 55	9 (16,3%)	23 (41,8%)	27 (49%)	7 (12,7%)	6 (10,9%)	24 (43,6%)

- 39 La première colonne recense tous les items produits par les apprenants. Les colonnes suivantes permettent de voir quelles unités lexicales ont été mobilisées par un apprenant A donné.
- 40 Au total, les apprenants ont mobilisé dans leurs productions 55 items différents. Ces 55 unités verbales, rappelons-le, peuvent venir de deux sources principales :

- 41 i) avoir été vues en classe qui s'avère l'endroit le plus probable de contact avec la LC ;
 ii) se trouver directement dans le support : il s'agit des intertitres du film (expliqués par l'enquêtrice).
- 42 De cette façon, le Tableau 1 apporte l'inventaire d'items verbaux mis à disposition de nos apprenants ; ces items seront donc considérés comme faisant partie du répertoire lexical potentiellement disponible mais dont la mobilisation varie selon les apprenants (dont une partie ne se manifeste pas, restant éventuellement non-mobilisée dans une production donnée).
- 43 Les résultats chiffrés par apprenant (Tomek-6, Bartek-7, Magda K-9, Magda M-23, Arek-24 et Ola-27), témoignent d'un double décalage : d'une part la différence entre le nombre d'unités disponibles et le nombre d'unités réellement investies et d'autre part, les divergences entre les « scores » obtenus par chaque apprenant.
- 44 Si nous calculons donc pour chaque apprenant le pourcentage (basé sur le total de 55 = 100 %) du matériel lexical disponible mobilisé dans sa première version des *Temps Modernes*, la mobilisation du matériel lexical disponible passe de 10,9 % chez Tomek à 49 % chez Ola. (Notons au passage que le décalage entre les deux est pratiquement de 39 %). Et bien que les chiffres montent assez vite (10,9 % > 12,7 % > 16,3 % > 41,8 % > 43,6 % > 49 %), nous pouvons constater que, pour cette première tentative de production d'un récit à partir d'un support vidéo (accomplissement d'une tâche verbale complexe), plus de 50 % de matériel lexical disponible n'a pas été mobilisé. Il paraît donc qu'à ce stade d'acquisition (10^e mois) le *répertoire lexical réellement disponible*, répertoire propre de chaque apprenant, reste assez restreint et qu'il représente moins de 50 % du *répertoire lexical potentiellement disponible* pour cette tâche précise.
- 45 De plus, l'analyse des mêmes chiffres souligne le décalage entre les individus. Cela peut au stade initial atteste déjà une disproportion dans l'appropriation de la LC, peut s'avérer étonnant étant donné que tous les apprenants ont suivi les mêmes cours de langue, avec la même enseignante et les mêmes contenus enseignés (*input* quasi-identique).
- 46 Ces résultats soulèvent deux questions principales : 1) Le répertoire commun dû à l'apprentissage existe-t-il vraiment au stade élémentaire d'acquisition d'une L2 ? 2) Comment expliquer le décalage acquisitionnel visible dès le stade initial de l'appropriation d'une L2 par les apprenants observés ?
- 47 Reprenons la première question. Parmi les items listés dans le Tableau 1, nous avons cherché des unités produites par l'ensemble des apprenants. Le nombre d'éléments trouvés est égal à zéro. Aucune unité n'a été mobilisée par tous les apprenants. Deux unités (*aller, voler*) se trouvent dans cinq productions ; trois unités (*dire, prendre, rencontrer*) – dans quatre productions et huit unités (*avoir, habiter, manger, ne pas payer/payer, sortir, trouver, voir, vouloir*) – dans trois productions. Ces 13 items : *aller, avoir (ne pas avoir), dire, habiter, manger, ne pas payer (payer), prendre, rencontrer (se rencontrer), sortir, trouver, voir, voler (ne pas voler), vouloir, forment une sorte de répertoire commun*, à savoir un répertoire d'unités produits par certains individus et non pas par tous. On pourrait le représenter graphiquement par six ensembles entrelacés qui partagent entre eux des parties communes mais qui tous ensemble ne possèdent pas d'espace commun à tous les six.

- 48 Les 13 items listés atteignent 23,6 % de l'ensemble du matériel lexical considéré comme disponible. Si nous les regardons de près (rappelons qu'il s'agit des items partagés, à l'intérieur du groupe observé) nous constatons qu'il s'agit :
- 49 – soit d'unités génériques et assez fréquentes²⁴, dans la plupart de cas des verbes irréguliers, espèces de « sacs sémantiques » assurant toute communication de base ; 8 items (14,5 %) : aller, avoir (ne pas avoir), dire, manger, prendre, sortir, voir, vouloir ;
– soit d'unités plus spécifiques (et moins fréquentes) mais exigées par le support pour représenter un événement du récit à construire ; 5 items (9 %) *habiter, ne pas payer (payer), (se) rencontrer, trouver, voler (ne pas voler)*.
- 50 Si donc nous devons apporter une réponse à la première question, il nous semble justifié de suggérer qu'au stade élémentaire, le répertoire lexical commun venant directement de l'apprentissage se présente, paradoxalement, comme extrêmement réduit et qu'il se limite à quelques unités de bases, fréquentes dans la LS et dans la LC et « larges » sémantiquement (degré minimal de spécificité)²⁵. En revanche, toute la richesse lexicale au-delà de ce répertoire doit venir de l'apprenant en tant qu'individu (et non pas sujet soumis à un input) ; nous pensons ici essentiellement aux problèmes du niveau de départ (expérience de la langue à acquérir – des faux débutants, mais également expérience d'une autre LE) et à la « composante personnelle » comprise comme *disposition à narrer*, à raconter des histoires (on peut y parler aussi de l'autonomie discursive de l'apprenant au stade initial d'apprentissage). Ceci apporte en même temps au moins une partie de la réponse à la deuxième question (variations inter-individuelles) sur laquelle nous allons encore revenir.
- 51 À côté des lexèmes listés dans le Tableau 1, nous retrouvons dans les *Temps Modernes 1*, quelques unités produites en LM. Elles apparaissent clairement comme des sollicitations d'aide lexicale. Notons encore que les formes sollicitées en LS sont le plus souvent des unités exigées par le support pour représenter un micro-événement :
- nie wierzył* il ne (l') a pas cru (Tomek)
wypadli ils sont tombés (de la voiture) (Tomek)
uciekli ils se sont enfuis (Tomek)
uciekala elle s'enfuyait (Arek)
złapali ja ils l'ont attrapée (Arek)
wyskoczyli ils ont sauté (Arek)
przyjmują z powrotem do pracy on embauche de nouveau (Arek)
został wyrzucony (z pracy) il a été licencié (Magda K)
uciekli ils se sont enfuis (Magda K)
- 52 Le résultat le plus frappant de l'analyse de cette liste est la constatation que les apprenants ont sollicité uniquement des unités peu fréquentes et, disons-le, difficiles : licencier, embaucher (ils ont le droit de ne pas les connaître en 10^e mois d'apprentissage). De plus, trois apprenants ont successivement sollicité l'unité s'enfuir (les trois autres se sont « débrouillés » différemment, nous allons y revenir). Si nous reprenons notre idée du répertoire disponible et du répertoire partagé, les apprenants « partagent » les mêmes ignorances. Cette dernière hypothèse est appuyée par le fait que parmi les trois apprenants qui n'ont pas sollicité s'enfuir, Magda M et Ola décrivent le même événement à l'aide des lexèmes superordonnés : ils sont sortis/[ilsetõnale] – Magda, [ilzõtõbe]/ [ilsõtale]-Ola ; et Bartek n'a pas parlé du tout de la scène de fuite. Ensuite Tomek, après avoir demandé de l'aide, a résolu tout seul le problème de *uciekli* (ils se sont enfuis) par l'introduction d'une création lexicale basée sur un emprunt de l'anglais ²⁶:

A et jeune fille et + et Cha/Charli [sõ euh +]* uciekli* < très bas > [eskape]

E uhm

A [sõ eskape] < très bas > +

- 53 Tomek a puisé dans le répertoire d'une L3 (ou peut-être de sa L2 puisque d'autres créations de ce type ont été notées dans ses productions) pour combler un vide lexical.
- 54 Nous pouvons ainsi ajouter au passage un autre trait caractéristique des lectes de nos apprenants à cette époque : l'absence de formes d'un haut degré de spécificité, comblée parfois par le recours à la LS ou occasionnellement à une L3.
- 55 Notons enfin dans les productions l'hyper-fréquence des formes [il e ale]/[il sõ (t) ale]. Ces formes dont la valeur sémantique peut être définie comme [déplacement] ou [déplacement + mouvement dirigé] apparaissent très souvent là où un lexème spécifique fait défaut. Ainsi [il e ale]/[il sõ (t) ale] remplace souvent des verbes de déplacement (plus spécifiques) en cas de difficulté ou de manque lexical. Nous signalons seulement que cette substitution peut encore une fois étonner : des verbes de mouvement orienté (aller vs venir, monter vs descendre, partir vs revenir, et d'autres) ont été travaillés en classe²⁷, et restent donc normalement disponibles.

Lexique de désignation de procès : 16 mois d'apprentissage

- 56 Avant d'analyser le tableau des lexèmes mobilisés dans les versions 2 des *Temps Modernes*, nous regarderons en quoi le lecte « **post-basique** » de nos informateurs a changé par rapport au stade enregistré lors du 10^e mois²⁸.
- 57 Les récits du 16^e mois d'apprentissage apportent un véritable développement des constructions lexico-syntaxiques complexes. Nous observons d'une part la présence généralisée de la subordination (même si les constructions complexes restent encore idiosyncrasiques), et d'autre part, un emploi massif des connecteurs logiques et des marqueurs temporels qui structurent le discours et le rendent plus cohérent.
- 58 Quant à la morphologie verbale, surtout celle des temps passés, elle devient de plus en plus fonctionnelle et commence à être fiable. Ainsi l'information temporelle devient de plus en plus explicite (subordination, marqueurs temporels et locutions adverbiales spécialisées dans l'indication des relations entre les événements, morphologie fonctionnelle).
- 59 À ce stade les apprenants manifestent également le développement de leur autonomie : ils deviennent capables de réinvestir dans leur discours les formes offertes par le spécialiste (après les sollicitations d'aide lexicale). Ajoutons encore que d'une manière générale les productions deviennent plus longues.
- 60 Tout comme dans le premier stade (jusqu'au 10^e mois), les tendances du développement du lecte de base sont en grande partie des effets directs de l'appropriation de la L2 en milieu guidé : l'enseignement suivi, et plus exactement les contenus d'enseignement auxquels les apprenants ont été exposés, marquent fortement les voies d'appropriation de la langue à acquérir²⁹.

Les Temps Modernes 2

- 61 Le Tableau 2 reprend des items lexicaux mobilisés par les apprenants dans leurs récits des *Temps Modernes* construits après 16 mois d'apprentissage, nous analyserons donc les « versions 2 » des récits précédents.

Tableau 2

Les Temps Modernes 2 : lexique de désignation de procès

	Magda K	Magda M	Ola	Bartek	Tomek	Arek
aider						+
aimer (id)			+	+		
Aller	+	+	+	+	+	+
Amener (id)			+(id)		+	
Apercevoir		+				
Appeler						+
Arrêter					+	+
Arriver		+				
Avoir faim	+		+(id)			
Avoir/ ne pas avoir		+	+			+
Cacher (id)						+
Changer			+			
Chercher	+					+
Chosir	+					
Commencer			+			
Connaître		+	+			
Courir	+		+			+
Décider		+				
Demander		+(id)				+
Devoir			+		+	
Dîner			+			
Dire	+	+	+		+	+
Donner			+	+		
Ecrire			+			
Emmener					+(id)	
Entrer			+		+(id)	

Essayer						+
Etre	+	+	+	+		+
Etre heureux			+			
Faire			+			
Finir		+	+			
Fuir	+					
Fumer			+			
Gagner		+				
Habiter		+	+	+		
Heurter						+
Il y a			+			
Lire				+		+
Manger		+		+		+
Mettre (+en prison)		+				
Ne pas oublier						+
Ne pas payer	+			+	+	
parler			+			
partir		+				
pouvoir		+				
prendre	+	+	+		+	+
prendre la douche			+			
préparer			+			
raconter						+

regarder						+
rencontrer/						
se rencontrer		+		+	+	+
Rentrer (id)		+	+			
rester			+			
rouler	+					
s'accrocher					+	
s'asseoir			+			+
s'en aller		+(id)				
s'habiller			+			
Sauter						+
savoir			+			
Se passer			+			
Se promener			+			
Se réveiller			+			
Sortir	+	+	+			+
Téléphoner				+		
Tomber	+(id)		+		+	+
Travailler	+			+		+
Trouver/						

Venir		+				
Vivre				+(id)		
Voir	+		+		+	+
Voler	+	+	+	+	+	+
Vouloir/						
Ne pas vouloir	+	+	+	+	+	+
Total 55	9 (23,2%)	23 (32,8%)	27 (53,4%)	7 (20,5%)	6 (21,9%)	24 (43,8%)

- 62 La lecture du Tableau 2 laisse voir les régularités suivantes : le lexique verbal générique et fréquent, (mobilisé dans au moins trois productions), se limite aux 9 unités aller, dire, manger, prendre, vouloir/ne pas vouloir, avoir/ne pas avoir, être, sortir, travailler. Le lexique spécifique (et moins fréquent), mais exigé par le support, est représenté par 6 unités habiter, ne pas payer (payer), (se) rencontrer, tomber, trouver, voler. Au total, nous relevons 15 items qui répondent au critère du répertoire commun (unités partagées par certains répertoires individuels et non pas par tous). À la différence des productions précédentes, dans les TM2, on retrouve trois items mobilisés par tous les apprenants : dans les six productions du 16^e mois nous retrouvons des unités aller, vouloir, voler. La distribution d'autres unités du répertoire commun se présente comme suit : dire, prendre, être dans 5 productions ; sortir, (se) rencontrer, tomber dans 4 productions ; manger, avoir/ne pas avoir, travailler, habiter, ne pas payer, trouver dans 3 productions.
- 63 Ces 15 unités font seulement 20 % du répertoire disponible (73 items mobilisés par l'ensemble du groupe), contre 23,6 % (13/55 items) obtenus au premier prélèvement. Ceci semble suggérer que le répertoire lexical commun, disponible et mobilisable par

l'ensemble des informateurs, après 16 mois d'enseignement/apprentissage ne manifeste pas de tendances à s'étendre et stagne autour de 20 %.

64 En revanche, les nombres bruts (nombre d'items dans chaque production) et les pourcentages par apprenant (les résultat chiffrés de la relation matériel lexical mobilisé/matériel lexical mis à disposition), se sont fortement améliorés :

65 – on passe de la mobilisation minimale de 10,9 % (Tomek, les TM 1) à celle de 20,5 % (Bartek, les TM 2) ;

– la mobilisation maximale (chez Ola) a dépassé le seuil des 50 % ;

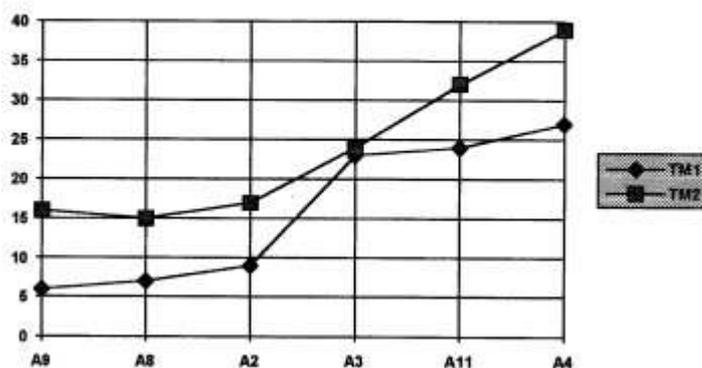
– les scores par apprenant ont augmenté : Magda K - 9 > 17, Magda M - 23 > 24, Ola- 27 > 39, Bartek-7 > 15, Tomek-6 > 16 et Arek-24 > 32 ; dans toutes les productions du deuxième cycle le répertoire disponible mobilisé dépasse les 20 %.

66 Ceci nous permet de croire qu'au cours de l'acquisition guidée, le décalage entre ce qui est mis à disposition et ce qui reste réellement disponible tend à diminuer. Si on note toujours relativement peu d'unités « communes » mobilisées par l'ensemble des apprenants suivis, la richesse lexicale et la diversité inter-individuelle se manifestent d'une manière de plus en plus saillante.

Lexique de désignation de procès tendances dans le développement variations inter-individuelles

67 La superposition des Tableaux 1 et 2 permet de donner une autre représentation du développement lexical observé entre le 10^e et le 16^e mois d'acquisition. Ainsi la Figure 1 représente les courbes du développement lexical des six apprenants suivis :

Figure 1
Courbes du développement lexical TM1-TM2



68 Sur l'axe Y nous notons le nombre d'unités mobilisées dans chaque production.

69 Sur l'axe X nous avons placé les apprenants : A9-Tomek, A8-Bartek, A2-Magda K, A3-Magda M, A11-Arek, A4-Ola, par ordre croissant des items mobilisés.

70 Le TM 1 concerne le premier prélèvement des Temps Modernes et le TM 2 se rapporte au deuxième prélèvement du même récit.

71 L'analyse de la Figure 1 nous laisse voir clairement que l'ensemble du groupe suivi se divise en deux « zones » d'acquisition lexicale : la zone « basse » (Tomek, Bartek, Magda K) et la zone « haute » (Arek, Ola). D'un prélèvement à l'autre, non seulement les apprenants restent dans la même zone, mais se maintiennent également à la même place : l'ordre par nombre croissant d'unités mobilisées reste pratiquement le même (sauf une modification légère entre A9 et A8 pour le deuxième prélèvement).

- 72 Nous devons noter aussi que l'écart entre les deux groupes persiste et que c'est toujours Magda M (A3) qui se situe entre les deux.
- 73 Remarquons encore que le progrès ou extension du répertoire lexical mobilisé (l'écart entre les deux points de la courbe, sur l'axe vertical, pour le même apprenant) reste comparable et se situe autour de 10 unités. Cela veut dire que pratiquement chaque apprenant a enrichi la version 2 de son récit par 10 items nouveaux. Nous pouvons donc suggérer, au vu des résultats de cette analyse, que l'exposition aux mêmes informations sur la langue provoque un développement assez homogène de certaines compétences. Cette homogénéité se manifeste, dans le cas de notre analyse, par des similitudes dans le développement quantitatif du lexique. Encore une fois nous retrouvons l'influence de l'enseignement suivi sur la formation du lecte de base de nos apprenants.
- 74 Revenons à la superposition des deux tableaux. Un calcul cumulatif (tous les items mobilisés dans l'ensemble des productions 1 et 2) nous apprend que 86 unités ont été produites par l'ensemble du groupe observé. Au total, les apprenants ont mobilisé 21 verbes de déplacement mais seulement aller/courir/sortir/tomber sont employés par au moins trois sujets. Le répertoire commun de désignation de mouvement reste donc toujours extrêmement réduit.
- 75 Quant à la spécialisation du lexique (mobilisation des verbes sémantiquement plus spécifiques), elle reste très hétérogène et propre à la compétence individuelle de chaque apprenant. Ainsi parmi des lexèmes spécifiques mobilisés pour dénoter des micro-procès, nous pouvons noter (nous insistons sur la distribution par apprenant et la non-généralisation de mobilisation des lexèmes spécifiques) :
- chez Arek : essayer d'arrêter, ne pas oublier, déplacer (forme sollicitée)
 - chez Tomek : amener, s'accrocher
 - chez Bartek : aimer, vivre
 - chez Ola : se promener, rentrer, s'asseoir, changer, prendre la douche, se réveiller
 - chez Magda K : gagner, décider
 - chez Magda M : s'approcher (forme sollicitée), choisir, rejoindre (forme sollicitée)
- 76 Nous remarquons aussi que les sollicitations d'aide lexical persistent, surtout en ce qui concerne la recherche des lexèmes spécifiques.
- 77 Analysons enfin le cas de Magda M. Cette apprenante se situe exactement entre les deux zones d'acquisition et l'extension de son répertoire en 6 mois s'avère être quasi-inexistant (1 unité). En fait les données socio-biographiques montrent que c'est une fausse débutante arrivée en classe après quelques mois passés en France. Non seulement il nous semble que sa compétence est fossilisée, mais en outre Magda communique bien et elle sait qu'elle « n'a pas besoin » d'apprendre pour comprendre et/ou pour se faire comprendre. La situation scolaire est pour elle une situation de communication artificielle où on apprend pour apprendre et non pas pour communiquer réellement. Ainsi des questions primordiales se posent avec force (mais nous n'allons pas en débattre ici) : comment dans la situation scolaire peut-on acquérir une réelle compétence communicative ? Et comment se poursuivra le développement acquisitionnel du reste du groupe si l'artifice devient flagrant ?
- 78 Le cas de Magda M nous amène également à discuter sur les variations inter-individuelles constatées chez des apprenants observés. Nous n'avons pas de réponse précise sur l'origine de ces variations. Nous supposons seulement qu'elles peuvent être dues à l'un, ou à l'ensemble, des facteurs décrits ci-dessous.

- 79 1. Les données socio-psycho-biographiques : les élèves suivis présentent d'importantes différences du point de vue de l'origine socio-économique et des activités professionnelles de leurs parents ; leurs profils psychologiques et leurs motivations sont aussi assez différents (Ola a l'esprit toujours très ouvert et collabore volontiers, Bartek parle peu, Tomek n'hésite pas à signaler parfois son empressement ou sa mauvaise humeur, Arek est très bavard, Magda M reste persuadée de sa « supériorité », Magda K voit dans acquisition d'une L2 une possibilité d'ascension sociale).
2. Les apprenants ne sont pas tous de vrais débutants : les histoires de leurs expositions à la LC ne sont pas identiques.
3. La richesse lexicale relative de certaines productions vient en partie de la longueur des récits produits ; nous notons des décalages assez importants en nombre d'énoncés produits pour accomplir la même tâche (raconter le même fragment du film).

	TMI	TM
Magda M	22	20
Ola	46	56
Magda K	13	20
Arek	32	41
Tomek	11	24
Bartek	7	16

- 80 Nous remarquons aussi que dans un récit long la présence des formes idiosyncrasiques est plus grande que dans un récit court. Parmi les facteurs de la variation nous pouvons donc noter également la stratégie adoptée par l'apprenant face à une tâche verbale complexe.
- 81 La spécificité de la tâche et du lexique à mobiliser (« l'urgence communicative » face à une activité spécifique, au fond imposée), peuvent entraîner également deux attitudes différentes qui influent directement sur le répertoire lexical mis en jeu : tester certaines hypothèses lors de la production (i.e. transformer la séquence de production en séquence acquisitionnelle) ou bien limiter les risques et essayer de rester dans le cadre de ce que l'on a appris.
- 82 L'analyse plus approfondie de ces points pourrait peut-être apporter des éléments nouveaux complétant la question des causes des variations inter-individuelles importantes même dans le cas du même enseignement suivi.

Conclusions

- 83 Nous avons montré que les apprenants polonophones du français dans un contexte de salle de classe font une distinction observable entre le répertoire lexical mis à leur disposition par des contenus enseignés et le répertoire lexical réellement disponible pour être mobilisé dans des productions.
- 84 Nos données semblent montrer qu'au stade initial d'acquisition le *répertoire lexical commun*, ensemble d'items lexicaux disponibles et mobilisés par tous les informateurs, s'avère très réduit. Il se limite à une quinzaine d'unités (20 % du répertoire mis à disposition) permettant de dénoter le plus grand nombre de procès ; il se compose donc des lexèmes de base (termes superordonnés) de *type aller, sortir, dire, prendre, vouloir*.
- 85 Il semble aussi que l'acquisition des lexèmes spécifiques (sémantiquement spécialisés) se fait lentement et passe d'abord par une distribution individuelle : tel(s) lexème(s) chez tel apprenant, tel(s) autre(s) – chez tel autre apprenant. Lorsqu'un lexème

spécifique fait défaut, l'apprenant recourt à deux stratégies qui lui permettent d'évacuer le problème : la substitution par un lexème générique (*prendre pour arrêter, sortir de la voiture pour descendre*) ou le recours à la langue maternelle (solicitation d'aide lexicale).

- 86 L'analyse que nous avons proposée envisage l'influence des contenus enseignés (input) sur le développement du lecte de base. En fait, l'observation du parcours acquisitionnel des six apprenants montre que dans la construction de leur interlangue, ils sont assez sensibles à l'enseignement suivi (évoquons pour illustrer la construction des énoncés « pleins » dès le stade initial et le petit nombre de surgénéralisations dans la construction des formes verbales).
- 87 Enfin, nous nous sommes interrogée sur l'importance de la « composante personnelle » dans l'acquisition d'une L2. Nous avons constaté deux phénomènes : 1) – dans la phase élémentaire de l'acquisition, une faculté que l'on pourrait appeler « la disposition à raconter », reste un facteur important, indépendamment du répertoire linguistique dont dispose l'apprenant (Arek et Ola font toujours des récits longs et plus détaillés, construits avec un grain plus fin que les productions du reste du groupe) ; 2) la phase intermédiaire (16 mois d'apprentissage en milieu captif) se présente déjà comme fortement individualisée ; la progression au sein de groupe reste pourtant comparable, notamment au niveau de la quantité d'items acquis pendant une période donnée de l'apprentissage.
- 88 Le développement acquisitionnel des apprenants en milieu institutionnel se présente ainsi comme un continuel va-et-vient entre ce qui est purement individuel (désir d'apprendre, motivation, manière d'apprendre) et ce qui reste plus généralisé (grandes tendances d'acquisition d'une LE dans un contexte donné).

BIBLIOGRAPHIE

- BOUET, J. et WROBLEWSKA-PAWLAK (éds). (1996). *Le français en Pologne : mythes et réalités*. Varsovie : Université de Varsovie, Université Paris 7.
- BOUTON, C. (1969). *Les mécanismes d'acquisition du français langue étrangère chez l'adulte*. Paris : Klincksieck
- BROEDER, P., EXTRA, G. et van HOUT, R. (1993). « Richness and variety in the developing lexicon ». In C. PERDUE (éd), *Adult language acquisition cross-linguistics perspectives*. Vol. 1, *Field methods*. Cambridge : Cambridge University Press : 145-163.
- CORDER, P. (1980). « Dialectes idiosyncrasiques et analyse d'erreurs ». *Langages* 57 : 17-28.
- DOMINIQUE, Ph. et alii (1988). *Le Nouveau Sans Frontières 1*. Paris : CLE International.
- GIACOBBE, G. (1992). *Acquisition d'une langue étrangère : cognition et interaction. L'acquisition du français par des adultes hispanophones*. Paris : Eds C.N.R.S.
- GIACOBBE, G. (1993-94). « Construction des formes lexicales et activité cognitive dans l'acquisition du français L2 ». *AILE* 3 : 29-54.

- GRANGER, S. et MONFORT, G. (1994). « La description de la compétence lexicale en langue étrangère : perspectives méthodologiques ». AILE 3 : 55-76.
- HICKMANN, M. (1982). The development of narrative skills : Pragmatic and metapragmatic aspects of discourse cohesion. Thèse de doctorat non publiée, Université de Chicago, Illinois. [les supports : Horse story et Cat story].
- HULSTIJN, J. H. (1994). « L'acquisition incidente du lexique en cours de la lecture : ses avantages et ses limites ». AILE 3 : 77-96.
- KLEIN, W. (1989). L'acquisition de langue étrangère. Paris : Armand Colin.
- KLEIN, W. et PERDUE, C. (1997). « The Basic Variety (or : Couldn't natural languages be much simpler ?) ». Second Language Research 13 : 301-347
- LAMBERT, M. (1994). « Les profils d'apprenants comme mode de description et d'explication à la variabilité des apprentissages en langue étrangère ». AILE 4 : 81-107.
- LAUFER, B. (1994). « Appropriation du vocabulaire : mots faciles, mots difficiles, mots impossibles ». AILE 3 : 97-114.
- MAYER, M. (1969). Frog, where are you ? New York : Dial Press.
- MOORE, D. (1996). « Bouées transcodiques en situation immersive ou comment interagir avec deux langues quand on apprend une langue étrangère à l'école » AILE 7 : 95-122.
- NOYAU, C. (1980). « Étudier l'acquisition d'une langue non-maternelle en milieu naturel ». Langages 57 : 73-86.
- NOYAU, C. (1991). La temporalité dans le discours narratif : construction du récit, construction de la langue. Thèse d'habilitation non publiée, Université Paris 8.
- NOYAU, C. (1997). « Granularité, traitement analytique/synthétique, segmentation/condensation des procès. Un aspect des interactions entre conceptualisation et formulation telles qu'elles peuvent jouer dans l'acquisition des langues ». Papier de travail pour le séminaire de travail des équipes du GdR 113, La Baume-lès-Aix.
- PERDUE, C. (1986). « Real beginners, real questions ». In H. Blanc, M. le Douaron et D. Véronique (éds), S'approprier une langue étrangère. Paris : Didier Érudition : 196-210.
- PERDUE, C. (1995). L'acquisition du français et de l'anglais par des adultes. Paris : Eds du C.N.R.S.
- PIOTROWSKI, S. (1996). Les interactions verbales en classe de langue. Mémoire de DEA non publié, Université Paris 10.
- Programme d'enseignement de la langue française pour les classes de la première à la quatrième des lycées (6 heures par semaine). (1993). Ministère de l'Éducation Nationale, Varsovie, Pologne.

NOTES

*. Je remercie mes évaluateurs pour leurs analyses de la première rédaction de cet article. La présente version est, en bien des points, le résultat d'une nouvelle réflexion sur le sujet provoquée par leurs commentaires. Je remercie également Clive Perdue pour ses remarques pertinentes portant sur la version précédente de cet article. La première ébauche de cet article a été réalisée pour une rencontre de travail à La Baume-Lès-Aix en 1997. Je remercie Wolfgang Klein qui a bien voulu me permettre de participer à cette rencontre.

1. Cette enquête a commencé en décembre 1994 et elle s'est terminée en avril 1998 ; l'analyse du corpus constitué (étant toujours en cours) étudie de près le parcours acquisitionnel des élèves dans un cycle scolaire normal durant quatre ans (classes 1^{ere} à 4^e) ; il s'agit d'un établissement d'enseignement secondaire général, menant au baccalauréat où tous les élèves reçoivent obligatoirement un enseignement d'une langue étrangère ; en Pologne ce type d'école porte le nom de lycée polyvalent.
2. Broeder, Extra et van Hout (1993) notent le rôle crucial du verbe dans le développement du lexique en général et Noyau (1991) souligne l'importance de la constitution de la catégorie syntaxique du verbe dans l'acquisition d'un L2.
3. Et de 17 ans pour le second prélèvement.
4. En Pologne, l'enseignement d'une langue étrangère est obligatoire dès l'âge de 12 ans : dès la 4^e classe de l'école primaire, ainsi Ola a suivi des cours de français de la 5^e à la 8^e, Tomek et Bartek, de la 4^e à la 8^e ; le plus souvent le programme prévoit deux heures de cours par semaine (deux séquences de 45 min.) et conduit rarement à l'acquisition d'une compétence dépassant le stade basique.
5. Sur le statut du français et l'enseignement du FLE en Pologne - cf. le rapport Le français en Pologne : mythes et réalités. Sous la direction de J. Bouet (Université Paris VII) et K. Wrublewska-Pawlak (Université de Varsovie) ; Varsovie 1996.
6. C'est le montage de l'équipe de Heidelberg du programme ESF ; pour la procédure principale de recueil de données, cf. Perdue (1995 : 24-25).
7. Les conventions de transcription adoptées pour la transcription du corpus figurent dans le glossaire en fin de numéro.
8. Signalons au passage que le nombre peu élevé de formes problématiques peut être provoqué par l'enseignement centré sur la correction et la grammaticalité des formes produites.
9. La séquence pédagogique dure en effet 45 min. (ici : une heure) ; les cours sont souvent regroupés en blocs de deux heures ce qui fait trois cours de deux heures par semaine, donc souvent deux journées « sans français ».
10. Cf. Programme d'enseignement de la langue française pour les classes de la première à la quatrième des lycées (6 heures par semaine), Ministère de l'Éducation Nationale, Varsovie, 1993.
11. Les remarques concernant les activités en classe et le comportement de l'enseignant s'appuient sur une étude portant sur les interactions verbales dans la même classe, cf. Piotrowski (1996).
12. Cf. Programme..., version française, p. 5.
13. Cf. Programme... version française, pp. 4, 6-7.
14. Sur la distinction : l'apprentissage incident vs l'apprentissage intentionnel, cf. Hulstijn (1994 : 78).
15. Cf. Laufer (1994).
16. Moore (1996) analyse le rôle des séquences bilingues dans l'apprentissage en classe et parle du comportement des enseignants face à ce type de séquences.
17. Les exemples cités viennent de l'étude de Piotrowski (1996).
18. Outre le montage des Temps Modernes, pour solliciter des productions nous avons exploité aussi, L'histoire du chat et L'histoire du cheval introduites par M. Hickmann (1982) ou le récit en images *Frog, where are you ?* de Mercer Mayer.
19. Citant Bouton (1969 : 148).
20. Cf. Noyau (1980 : 74).
21. Cf. Corder (1980 : 19).

22. L'emploi des adverbes temporels (comme par exemple tout à coup, dans ce moment, tout à l'heure) restera encore longtemps idiosyncrasique.
23. Pour la construction dialogique du discours, cf. Perdue (1986 et 1995 : 34-40).
24. Fréquent veut dire ici : employé souvent = entendu souvent.
25. Laufer (1994 : 106) soulève la question de la spécificité sémantique des lexèmes à acquérir/acquis et dit que « Du point de vue de l'apprenant, l'emploi de termes plus généraux est une stratégie plus sûre ».
26. Cf. Granger et Monfort (1994 : 64) et aussi Moore (1996) qui parle des « bouées transcodiques ».
27. Nous disposons des notes des apprenants (cahiers d'élèves) et de la méthode dont se sert l'enseignante (Le Nouveau Sans Frontières, 1).
28. Nous reprenons ce terme avec les mêmes précautions que pour l'analyse des TM1.
29. Encore une fois la lecture des cahiers d'élève nous apprend beaucoup à ce sujet ; il semble que la démarche pédagogique de cette époque était centrée sur la forme et sur certaines constructions phrastiques complexes. Dans les notes de Ola nous avons relevé cette suite d'énoncés : Vous demandez si nous comprenons./ Vous dites que l'histoire.../ Vous demandez ce que nous faisons./Vous demandez d'ouvrir les livres à la page 140.
-

RÉSUMÉS

Cet article porte sur l'acquisition du vocabulaire par des élèves polonophones débutants en français. Le premier volet présente en détail le contexte institutionnel et les conditions d'enseignement/apprentissage où l'acquisition du lexique de la L2 s'effectue. Dans le deuxième volet, à partir des productions recueillies au 10^e et au 16^e mois d'apprentissage, on analyse le développement du lexique de désignation de procès en proposant une mise en relation entre le répertoire lexical potentiellement disponible (vu en classe) et le répertoire lexical réellement disponible (mobilisé dans les productions). Les variations inter-individuelles constatées chez les six apprenants observés permettent de conclure que, même dans les conditions d'acquisition quasi-identiques, on note des différences significatives entre les développements du répertoire lexical de chacun des apprenants suivis.

This paper presents ways in which Polish classroom learners of French acquire vocabulary items. The data, a twice-repeated retelling of Chaplin's *Modern Times*, were recorded in the 10th month and in the 16th month of acquisition. The author analyses the role of vocabulary acquisition conditions (classroom, teacher, teaching method) and the development of individual competence. Special attention is given to the distinction between the input lexicon (répertoire lexical mis à disposition) and the actualised lexicon (répertoire lexical réellement disponible). The autor concludes that despite nearly-identical acquisition conditions (second language acquisition in a classroom setting) significant differences between learners' performances can be observed.

INDEX

Mots-clés : acquisition d'une L2 en milieu captif, acquisition du lexique, répertoire lexical, variations inter-individuelles

Keywords : second language acquisition in the classroom, L2 lexical acquisition, lexical repertoire, individual learner differences/variation in lexical richness

AUTEUR

URSZULA PAPROCKA-PIOTROWSKA

Université de Paris X - KUL (Lublin, Pologne) et GRAL, GdR 113 (CNRS), e-mail :
paprocka@zeus.kul.lublin.pl