

Monika Grabowska

Université de Wrocław¹

 <https://orcid.org/0000-0001-7828-0821>
monika.grabowska@uwr.edu.pl

Witold Ucherek

Université de Wrocław¹

 <https://orcid.org/0000-0002-7954-7206>
witold.ucherek@uwr.edu.pl

L'enrichissement du répertoire lexical des étudiants de philologie française. Analyse des apports de l'apprentissage informel pendant le confinement du Covid-19

**Enrichment of the lexicon of students of French philology.
Analysis of the contributions of informal learning under
Covid-19 lockdown**

119

Abstract: Our research focuses on enriching the lexical repertoire of French philology students during the COVID-19 lockdown (March 2020 – May 2021). We answer two questions: 1) what are the dictionary resources of French philology students? 2) What are other sources of their lexical enrichment? In the conclusions, we predict the waning of spontaneous use of paper dictionaries and the growth of informal vocabulary-learning in students' learning trajectories.

Keywords: French philology, lexical enrichment, dictionaries, informal learning

1. Objectif de recherche et cadre théorique

Notre recherche porte sur l'enrichissement du répertoire lexical des étudiants de philologie française lors du confinement du COVID-19, qui, comme on le sait parfaitement, a entièrement bouleversé l'enseignement universitaire suite à l'introduction de l'enseignement à distance

¹ Université de Wrocław, Faculté de Philologie, Institut d'Études romanes, pl. Bp. Nankiera 4, 50-140 Wrocław.

(à l'Université de Wrocław, à partir du 18 mars 2020²). Dans ces conditions, la question de poursuivre leurs études néophilologiques sans possibilité de se documenter à la bibliothèque de l'Institut s'est présentée aux étudiants dans toute son acuité (*a fortiori* pour ceux qui préparaient leur mémoire de diplôme en phraséologie sous la tutelle de l'un des co-auteurs du présent article). Cette question nous amène à formuler comme suit notre premier axe de recherche :

1) quelles sont les ressources dictionnairiques des étudiants de philologie française confinés ?

Cet axe fait écho à la recherche menée par Grabowska (2016) sur la pratique des dictionnaires mono et bilingues par les apprenants de FLE polonophones aux différentes étapes d'apprentissage. Elle a prouvé le statut élevé de ce support de développement linguistique dans le curriculum des étudiants de philologie française mais, en même temps, a mis en lumière un certain manque de métacomptences les empêchant d'exploiter toute la richesse des ouvrages lexicographiques, surtout unilingues. Nous pensons qu'il est intéressant de réexplorer le même terrain cinq années plus tard et dans les conditions de contrainte imposées par la pandémie, qui n'a pas arrêté l'évolution des ressources numériques ni leur pratique, bien au contraire.

En effet, selon Slatyer et Forget (2020 : 442), l'évolution des technologies d'automatisation des processus de traduction a fait que les dictionnaires (surtout bilingues) ont été largement remplacés par des outils de traduction en ligne. Malgré le fait que de nombreux enseignants de langues étrangères hésitent à autoriser Google Translate en classe de peur que l'utilisation d'outils de traduction nuise à l'effort cognitif qu'implique un processus didactique soigneusement conçu, les recherches démontrent indéniablement que les applications de traduction sont largement utilisées pour l'apprentissage des langues en dehors des cours (2020 : 450). Slatyer et Forget (2020) soulignent par ailleurs l'efficacité croissante de Google Translate, iTranslate et DeepL qui, grâce à leur approche de la traduction automatique neuronale, combinent les vertus d'un dictionnaire bilingue et unilingue, offrant non seulement des traductions de plus en plus réussies du point de vue linguistico-pragmatique, mais aussi la prononciation, la définition des mots, un choix de synonymes et d'expressions figées, et d'autres informations.

² Règlement n° 29/2020 du Président de l'Université de Wrocław sur la prévention de la propagation du COVID-19 parmi les membres de la communauté de l'Université de Wrocław, avec des règlements ultérieurs restaurant momentanément l'enseignement hybride. Cet article fait suite à une première recherche sur les études de philologie française pendant le confinement (Grabowska, Ucherek 2021).



Par conséquent, il nous semble intéressant d'ajouter au premier axe de recherche un regard sur les apports des situations d'apprentissage informel à l'enrichissement du répertoire lexical des étudiants. Ainsi, notre deuxième question, tenant compte de la situation de ces derniers, qui doivent continuer leurs études de philologie française sans avoir de possibilités d'interactions réelles avec les enseignants / les pairs / les natifs (lors des échanges Erasmus+ par exemple), sera formulée comme suit :

2) quelles sont les sources d'enrichissement lexical des étudiants de philologie française pendant le confinement du Covid-19 ?

2. Méthode de recherche

Conformément à Sockett (2012 : 4), nous avons adopté une méthode qualitative qui permet d'analyser l'expérience particulière de chaque apprenant dans la perspective émique (Pike 1967), en impliquant les étudiants dans la collecte des données sur leurs propres apprentissages et en adoptant leur appareil terminologique. Dans ce but, nous avons procédé à une enquête portant sur les ressources lexicographiques et lexicales des étudiants pendant le confinement.

Le questionnaire, composé de 15 questions, a été distribué via l'application Forms à tous les étudiants de la philologie française de l'Université de Wrocław pendant les mois d'avril et mai 2021. Le nombre d'étudiants (I^{er} et II^e cycle confondus) étant de 198, nous avons reçu 70 retours.

3. Résultats de la recherche

3.1. Fréquentation des bibliothèques

Le confinement a rendu temporairement impossible l'accès aux centres de ressources linguistiques que sont les bibliothèques universitaires.

Depuis le début de l'enseignement à distance (mars 2020), jusqu'au moment de l'enquête (avril-mars 2021), un quart des étudiants (12 sur les 47 qui ont répondu à la question) n'ont pas du tout profité des bibliothèques de l'Université. La plupart des autres ne les ont fréquentées que très rarement : entre une et six fois (34 réponses). C'est avant tout la bibliothèque de l'Institut d'études romanes qui les a attirés (29 réponses) ;



la bibliothèque centrale n'a été mentionnée que 7 fois. Finalement, une seule personne déclare s'être souvent rendue à la bibliothèque de l'Alliance française (25 visites).

Ce faible niveau de fréquentation s'explique aussi par le fait que même pendant les périodes où les bibliothèques étaient ouvertes, les étudiants externes ne séjournaient pas à Wrocław.

3.2. Consultation des fonds dictionnaires des bibliothèques universitaires

La majorité des étudiants (34 sur 45 réponses reçues) disent ne pas avoir utilisé les dictionnaires des bibliothèques de l'Université. Les autres ont interrogé presque exclusivement des dictionnaires spécialisés, et notamment des dictionnaires de linguistique, tels le *Dictionnaire des sciences de langage* de Neveu, le *Dictionnaire didactique de la langue française* de Pougeoise ou le *Dictionnaire d'analyse du discours* de Charaudeau et Maingueneau, accessibles à la bibliothèque de notre Institut. À titre exceptionnel, une personne déclare avoir consulté des dictionnaires phraséologiques (monolingues et bilingues) pour son mémoire de diplôme.

Pendant l'année pandémique 2020-2021, les dictionnaires usuels n'auraient pas été du tout consultés à la bibliothèque de l'Institut par les étudiants questionnés.

La perte temporaire d'accès aux dictionnaires des bibliothèques universitaires n'a pas été considérée comme un problème par 16 étudiants, soit un quart des personnes interrogées. Par contre, les trois quarts d'entre eux (45 personnes) l'ont ressentie comme pénible. Le plus souvent, ils évoquent dans ce contexte les cours de grammaire descriptive du français (28 réponses) ; viennent ensuite les cours d'enseignement pratique du français (10 réponses). D'autres matières (linguistique, littérature, histoire et civilisation françaises) n'ont été citées que par quelques étudiants. Concernant la grammaire descriptive, il convient d'expliquer que la consultation de dictionnaires spécialisés, terminologiques, est tout simplement indispensable pour rédiger un travail de fin de semestre, et que les enseignants en imposent d'ailleurs l'usage.

3.3. Dictionnaires papier

Trente-six pour cent des étudiants interviewés (24 sur 66 réponses reçues) déclarent n'avoir aucun dictionnaire bilingue papier. Quant à ceux qui en possèdent au moins un (42 personnes), 24 d'entre eux ont précisé les



titres et/ou éditeurs de leurs dictionnaires français-polonais. Il en ressort que dans 22 cas, il s'agit de dictionnaires de taille plutôt réduite, comme par exemple le *Dictionnaire de poche français-polonais, polonais-français* de Jedlińska, Szwykowski et Tomalak, le *Dictionnaire français-polonais, polonais-français* de Kwiatkowski et Sobczyński, le *Mini dictionnaire français-polonais, polonais-français* de Słobodska ou un des dictionnaires Pons. Ni le *Grand dictionnaire français-polonais* en deux volumes (certes ancien puisque sa première édition date du début des années 1980), ni le *Grand dictionnaire polonais-français* en cinq volumes (1995-2008) n'ont été mentionnés. De même, personne n'a cité les deux dictionnaires *Compact plus* de Larousse/Rea, ouvrages de taille moyenne relativement récents (le dictionnaire français-polonais date de 2001 et le polonais-français de 2003), à la différence des bilingues de taille comparable conçus par Kupisz et Kielski à la fin des années 1960, que possèdent deux étudiants.

En juxtaposant ces chiffres à ceux de 2016, il devient évident que le dictionnaire bilingue en version papier connaît un net recul. En effet, lors de l'enquête précédente, 82% des personnes interrogées déclaraient avoir acquis un dictionnaire bilingue, témoignant « d'un attrait constant de l'objet dictionnaire » (Grabowska 2016 : 61). Cette conclusion ne semble plus valable en 2021.

Dans la question suivante, 47 étudiants sur les 70 qui y ont répondu avouent n'avoir aucun dictionnaire de langue française en format papier. Les autres possèdent un *Petit Robert* (10 cas) ou un dictionnaire Larousse (5 cas). Un étudiant a cité le dictionnaire de conjugaison Bescherelle, et les 7 personnes restantes n'ont fourni aucune précision permettant d'identifier l'ouvrage qu'ils possèdent.

123

Ces statistiques corroborent et extrapolent la conclusion de la question des dictionnaires bilingues. En 2016, en moyenne, 70% des étudiants de philologie française possédaient un dictionnaire monolingue de français en version papier : 50% en I^{ère} année de licence et 100% à partir de la III^e année de licence. C'était un objet convoité que l'étudiant acquérait dès qu'il en avait les moyens. La possession d'un dictionnaire consacrait ainsi le choix de carrière professionnelle liée à la langue française. En 2021, le dictionnaire unilingue français ne se retrouve plus que chez un tiers des étudiants interrogés.

3.4. Dictionnaires en ligne

Comme en 2016, la plupart des étudiants (43 sur 68 réponses reçues) affirment consulter chaque jour un dictionnaire bilingue en ligne. Ceux qui disent le faire plusieurs fois par semaine sont environ deux fois moins



nombreux (19 réponses ; 6 personnes n'ont pas indiqué de fréquence de consultation). Parmi ces bilingues, le dictionnaire électronique Pons, mentionné 41 fois, reste très proche des plus grands dictionnaires Pons en format papier. Toutefois, les étudiants comprennent le terme de dictionnaire dans un sens plus large. Ainsi, ils citent très souvent (48 fois) l'ensemble d'outils linguistiques de Reverso (notamment la traduction en contexte et les dictionnaires bilingues), qui dépasse de loin ses concurrents Google Traduction (cité 15 fois) et le service DeepL (6 fois). Seize personnes déclarent interroger le dictionnaire Glosbe, apprécié pour sa mémoire de traduction. Le Wiktionnaire n'a été évoqué que deux fois, et le portail linguistique bab.la, trois fois. Par ailleurs, 19 personnes disent interroger un seul des outils lexicographiques énumérés, alors que les autres ont l'habitude d'en consulter deux ou plus.

Pour ce qui est des monolingues français accessibles en ligne, à trois exceptions près, le public interviewé a l'habitude de les consulter régulièrement. Vingt étudiants déclarent le faire plusieurs fois par mois, 24 plusieurs fois par semaine et 11 chaque jour (9 personnes n'ont pas précisé la fréquence de consultation). C'est le Larousse qui est le plus populaire (47 réponses), suivi du *Petit Robert* (17 réponses) et du dictionnaire accessible sur le site [linternaute.fr](#) (12 réponses). D'autres dictionnaires ne sont cités qu'une (par ex. le Wiktionnaire), deux (par ex. le Littré) ou trois fois (par ex. le TLFi ou le *Dictionnaire de l'Académie française*) ; 5 personnes indiquent en outre le portail du CNRTL, qui regroupe quelques dictionnaires, dont le TLFi et les différentes éditions du *Dictionnaire de l'Académie française*.

Remarquons que dans l'ensemble, l'intérêt porté aux dictionnaires monolingues est inférieur à celui dont jouissent les bilingues, ce qui semble confirmer les observations de Slatyer et Forget (2020) citées au point 1. En effet, environ deux tiers des étudiants qui ont donné une réponse (42 sur 64) ont installé au moins un dictionnaire sur leur appareil mobile (13 d'entre eux en ont installé deux ou trois). Il s'agit presque exclusivement de dictionnaires bilingues, voire plurilingues : Pons (cité 17 fois), Reverso (16 fois), Google Traduction (12 fois), Glosbe (4 fois) et Wielojęzyczny słownik polski offline (2 fois).

3.5. Autres ressources lexicales

Pratiquement tous les étudiants interrogés cherchent des informations sur le lexique français dans des sources non dictionnaires (66 réponses). Cependant, 37 personnes n'ont pas précisé lesquelles, et 18 se sont limités



à indiquer l’Internet. Les 11 autres ont cité quelques sites polonais et français consacrés à l’apprentissage auto-dirigé du FLE (par ex. francuski.ang.pl, twojfrancuski.pl ou francaisfacile.com), des profils Instagram dédiés à la France et des vidéos sur Youtube, qui témoignent en général d’un apprentissage informel du FLE, source d’enrichissement – incident ou auto-dirigé (Schugurensky 2000) – du lexique.

Quant aux informations lexicales les plus recherchées, la priorité (48 réponses) est donnée aux équivalents français des unités lexicales polonaises, donc à la traduction, ce qui conforte l’opinion de Cook (2007), selon lequel les applications de traduction sont devenues partie intégrante de l’apprentissage des langues en permettant aux apprenants de suivre leur inclination naturelle à apprendre à travers leur langue maternelle. Viennent ensuite : les significations des mots et expressions français et leurs synonymes, ainsi que les contextes d’emploi des unités françaises et leurs équivalents polonais (cités 46 fois) ; l’orthographe et la prononciation des mots français (respectivement 43 et 38 réponses). Les expressions figées françaises et les propriétés grammaticales des unités lexicales françaises (notamment le genre des substantifs et la préposition régie par un verbe) sont recherchées moins souvent (35 réponses). Les proverbes français (22 réponses), les antonymes de mots français (21 réponses) et leur étymologie (20 réponses) ferment la liste.

3.6. Évaluation de l’apport de l’enseignement formel à l’enrichissement lexical selon les étudiants

Les 69 opinions relatives à l’évaluation du nombre d’unités lexicales fournies lors des études de philologie française en période de pandémie divergent. Selon 21 étudiants, ce nombre est suffisant ; ils affirment sentir que leur compétence lexicale s’enrichit au fil du temps, mais quelques-uns d’entre eux ajoutent qu’ils élargissent leur lexique aussi en dehors des cours. Vingt autres personnes estiment apprendre beaucoup de nouvelles unités lexicales et se disent contentes de leurs progrès. D’après 12 réponses, la quantité de nouvelles unités lexicales est très élevée, si bien que leur apprentissage exige beaucoup de temps. Pour 9 personnes, leur nombre est supérieur à leur capacité mnémomique. En revanche, 11 étudiants jugent le nombre de nouveaux mots et expressions insuffisant et ont le sentiment de ne pas faire de progrès importants et de n’utiliser que le lexique qu’ils connaissent déjà. Deux autres vont jusqu’à dire qu’ils n’ont appris aucune nouvelle unité lexicale pendant les cours.



Parmi les cours qui auraient contribué de façon significative à leur compétence lexicale, ils indiquent notamment (40% des réponses reçues) l'enseignement pratique du français, sans préciser de composante particulière de ce module. D'autres ont évoqué notamment les cours de FLE suivants : expression/production orale (16 fois), compétences intégrées (9 fois), traduction (9 fois) et expression écrite (7 fois). Concernant les autres cours, ils n'ont été mentionnés que par quelques personnes : grammaire descriptive du français (8 fois), littérature française (7 fois), histoire et civilisation françaises (7 fois).

Les opinions sur le contrôle formel des progrès en matière d'acquisition du lexique français comme facteur motivationnel divergent aussi sensiblement. Une faible majorité des étudiants (38 personnes sur 68) considèrent les travaux de contrôle comme un facteur qui les pousse à réviser régulièrement leurs notes. D'aucuns ajoutent une condition : il faut que l'épreuve porte sur un lexique délimité de façon raisonnable. Mais 26 personnes expriment un avis contraire : elles avouent que les contrôles les stressent et affirment que leur propre sentiment de maîtriser un lexique correspondant à leurs besoins leur suffit. Seuls 4 étudiants n'ont pas donné de réponse univoque.

Ces chiffres ne semblent former aucun motif sensé, mais par cela même, ouvrent la voie à une réflexion – probablement extrapolable sur le degré de satisfaction des études en général – sur les causes de leur disparité. Dans ce but, il serait toutefois nécessaire d'examiner nombre de facteurs de nature situationnelle et les différences individuelles en appliquant une méthodologie de recherche centrée sur les biographies des étudiants concernés. En revanche, la capacité à tirer parti des cours de type ÉMILE (Enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère) témoigne de l'autonomie intellectuelle de certains étudiants, qui savent mettre à profit les différents cours en fonction de leurs projets éducatifs personnels, en l'occurrence, en grappillant de nouveaux mots de vocabulaire pendant des cours dont les objectifs ne sont pas lexicaux.

3.7. Activités entreprises en dehors des cours universitaires pour améliorer la compétence lexicale

Seules 3 personnes sur 70 affirment ne pas entreprendre de telles activités. Les autres le font plus ou moins souvent : chaque jour (13 cas), plusieurs fois par semaine (17 cas) ou plusieurs fois par mois (23 cas) ; dans 14 cas, la fréquence n'a pas été précisée.

Quant aux types d'activités, ce sont les réceptives qui prédominent : regarder des films, séries, émissions télévisées, vlogs, vidéos sur YouTube (52 réponses), lire la presse, des livres, des BD, des publications sur les réseaux sociaux (31 réponses), écouter des chansons françaises (15 réponses), écouter la radio, des livres audio, des podcasts (10 réponses). Les activités productives sont de loin moins fréquentes. En voilà quelques exemples : interagir avec des francophones (4 cas), travailler en français (3 cas), interagir avec des outils électroniques en français (1 cas), jouer à des jeux vidéo en français (1 cas), écrire son journal intime en français (1 cas). Les étudiants ont également fourni des exemples d'activités d'apprentissage auto-dirigé tels que les exercices de vocabulaire (12 cas), la consultation d'un dictionnaire (12 fois), l'utilisation de différentes applications (notamment Quizlet – 4 fois). En outre, une personne prend des cours de conversation avec un locuteur natif, et une autre suit un cours non-formel en parallèle à l'apprentissage formel.

Quant à la valorisation des activités informelles, les étudiants apprécient surtout le contact avec les francophones natifs, que ce soit en France (tourisme ou séjours Erasmus, 17 réponses), en Pologne (utilisation du français au travail, 5 réponses ; contacts avec des étudiants francophones et/ou autres natifs, 9 réponses) ou via Internet (2 réponses).

La pandémie a rendu ces interactions en tête-à-tête impossibles ou du moins difficiles. Malheureusement, la communication numérique ne semble pas avoir pris le relais (les causes seraient à établir). Par conséquent, l'aspect collaboratif des activités informelles ne ressort pas beaucoup des réponses fournies. Elles sont surtout de nature réceptive, solitaire et égocentrique. Toujours est-il qu'elles semblent efficaces du point de vue de l'enrichissement lexical de la compétence de communication.

En effet, 50 étudiants ont fourni au moins un exemple d'unité lexicale apprise en dehors des cours formels ; 42 d'entre eux ont également décrit les circonstances précises dans lesquelles ils ont appris ces unités. Il en ressort que le plus souvent, les personnes interrogées les relèvent en regardant un film ou une série (13 réponses), en lisant un article ou un livre (8 réponses) et en consultant les médias sociaux (6 réponses). Les éléments lexicaux cités forment un ensemble des plus hétérogènes ; on y trouve des expressions figées (par ex. *avoir une sale tête*, *casser les pieds à qqn*, *ne pas être né de la dernière pluie*, *poser un lapin à qqn*, *faire chier*) et des mots qui appartiennent à différents registres de langue ; certains mots donnés en exemple font partie du vocabulaire spécialisé, notamment scientifique et technique, mais c'est le lexique quotidien qui domine. Ces activités pallient donc d'une certaine manière les carences de l'enseignement formel dispensé à l'université, qui cible le registre standard, voire soutenu de la langue.

4. Conclusion

La composante lexicale de la compétence de communication est aisée à développer en autonomie, lors des situations d'apprentissage auto-dirigé, ou de façon incidente, pendant des loisirs, en complétant les apports de l'enseignement formel compte tenu des besoins spécifiques des étudiants de philologie française (notamment en palliant le manque d'affordances de conversation familiale). La pandémie a toutefois accéléré les changements en ce qui concerne le choix des ressources : le statut du dictionnaire usuel a décliné. En 5 ans, la possession de dictionnaires a baissé chez les étudiants de philologie française : de 82% à 64% pour les bilingues, et de 70% à 33% pour les monolingues. Les applications de traduction sont en voie de prendre le relais des dictionnaires usuels.

La migration des apprenants vers le monde numérique transparaît aussi dans leurs autres ressources lexicales, dont la plupart sont en ligne. Le caractère solipsiste des activités d'apprentissage informel a toutefois quelque chose d'inquiétant. Dans ce nouveau paysage éducatif, où l'apprentissage formel et informel forment un continuum, le rôle de l'université devrait être notamment d'orienter ses étudiants vers des possibilités d'apprentissage collaboratif en ligne via par exemple les différents sites de réseaux sociaux pour l'apprentissage des langues (ang. *Language Learning Social Networking Sites – LLSNS*) et de former leur littératie numérique.

Bibliographie

- COOK, G. (2007). A thing of the future: translation in language learning. *International Journal of Applied Linguistics*, 17(3), pp. 396-401.
- GRABOWSKA, M. (2016). Les dictionnaires dans l'apprentissage du FLE en Pologne : état des lieux. *Romanica Wratislaviensia*, 63, pp. 53-67.
- GRABOWSKA, M. & UCHEREK, W. (2021). L'enseignement du FLE à l'Institut d'études romanes de l'Université de Wrocław durant le confinement de 2020. In Jamborova Lemay, D. & Ouvrard, L. (eds.), *Distances apprivoisées*. Paris : Éditions des archives contemporaines, pp. 51-58.
- PIKE, K.L. (1967). *Language in Relation to a Unified Theory of Structure of Human Behavior*. La Haye : Mouton.
- SCHUGURENSKY, D. (2000). The Forms of Informal Learning: Towards a Conceptualization of the Field. *WALL Learning Working Paper*, 19, pp. 1-7.
- SLATYER, H. & FORGET, S. (2020). Digital Translation: Its Potential and Limitations for Informal Language Learning. In Dressman, M. & Sadler, R.W. (eds.), *The Handbook of Informal Language Learning*. Hoboken, NJ: Wiley Blackwell, pp. 441-456.

SOCKETT, G. (2012). Le web social. La complexité au service de l'apprentissage informel de l'anglais. *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 15(2), <https://journals.openedition.org/alsic/2505> [10/05/2021].

Notice biobibliographique

Monika Grabowska est maître de conférences à l'Institut d'études romanes de l'Université de Wrocław, affiliée au Département de linguistique française et au Laboratoire de didactique du FLE. Elle a publié plus de 60 articles en linguistique française et en didactique du FLE.

Witold Ucherek est maître de conférences (HDR) à l'Institut d'études romanes de l'Université de Wrocław, affilié au Département de linguistique française. Sa recherche se situe principalement dans le domaine de la linguistique contrastive et porte sur la syntaxe, la sémantique et la métalexicographie. Il est auteur de deux livres et d'une cinquantaine d'articles.

