

# La problématique des phrases-exemples dans les dictionnaires d'apprentissage <sup>1</sup>

Koen Dugardin

## 0. INTRODUCTION

Toute grande culture gère ses traditions métalinguistiques et didactiques au moyen de toutes sortes d'objets d'édition, parmi lesquels figurent notamment les dictionnaires. L'essor prodigieux qu'a pris la lexicographie depuis une vingtaine d'années persiste encore de nos jours. Au début des années soixante-dix, une réflexion s'est amorcée sur la nécessité d'adapter l'offre pédagogique à la demande concrète des apprenants. À cela s'ajoute que les besoins des apprenants ont changé à la suite des nouvelles exigences que le monde des affaires pose en matière de connaissance de langues. Humblé (1997) insiste sur le fait que les besoins des futurs utilisateurs devraient déterminer la façon dont un dictionnaire est conçu. En analysant ainsi les besoins des apprenants, il en est arrivé à élaborer une nouvelle conception du dictionnaire. Le dictionnaire d'apprentissage est un type de dictionnaire à finalité didactique qui prétend répondre aux besoins de tout locuteur désireux d'apprendre une langue étrangère. L'objectif de ce dictionnaire est d'aider les usagers allophones à interpréter correctement les énoncés qu'ils entendent ou lisent, mais aussi à dire et à écrire des énoncés corrects.

Selon Binon (1991), l'enseignement de tout vocabulaire doit se faire de façon sélective, organisée et systématique, du fait que le lexique est par définition le moyen de communication par excellence. En effet, un mot vu n'est pas un mot su; d'où le besoin de rafraîchir et de réactiver constamment les connaissances lexicales. Il va sans dire que le dictionnaire occupe un rôle prépondérant dans ce processus systématique d'acquisition du vocabulaire. Dans ce contexte, il est évident que les phrases-exemples, que l'on trouve sous chaque entrée lexicale, ont une fonction-clé. Or on peut se poser la question de savoir ce que c'est qu'un bon exemple. En d'autres termes, quel rôle pédagogique peut-on lui attribuer? Ou encore, comment les phrases-exemples pourraient-elles être traitées dans un dictionnaire à vocation pédagogique?

Le présent article se propose de définir un certain nombre de critères auxquels doivent répondre des phrases-exemples dans un dictionnaire d'apprentissage afin d'être considérées comme instructives et valables du point de vue pédagogique. Dans un premier temps, nous présenterons brièvement l'état de la question, en nous penchant notamment sur la fonction des exemples, ainsi que sur la distinction entre compréhension et production. Dans un deuxième temps, une attention particulière sera accordée au problème de la classification des exemples. Nous aborderons en troisième lieu la question de l'authenticité des phrases-exemples.

## 1. ÉTAT DE LA QUESTION

### 1.1. Remarque préliminaire

Comme on estimait qu'elle était moins importante que la définition de l'entrée lexicale, la question des phrases-exemples a longtemps été négligée dans le débat lexicographique. En fait, ce n'est qu'à partir de 1987, date de naissance du projet *Cobuild* (*Collins Birmingham University International Language Database*) que cette question a été abordée. Ceci s'explique manifestement par le fait que jusqu'à présent le dictionnaire privilégiait la fonction de *décodage* (ou de compréhension) au détriment de la fonction d' *encodage* (ou de production).

Ahmad et al. (1992) constatent qu'il existe une série de critères déterminant le choix des exemples. Le genre d'information fournie comprend entre autres toutes sortes de restrictions référentielles. De plus, sont également pris en considération le nombre de mots que compte l'exemple, ainsi que la valeur communicative du terme à définir; témoin l'opposition entre thème et rhème. Tout d'abord, il faut éviter des exemples trop longs contenant des pronoms qui renvoient à des éléments en dehors de l'exemple. Ensuite, il faut également essayer d'éviter des exemples ayant une structure complexe ainsi que des exemples contenant plusieurs termes techniques. En revanche, il importe de donner la primauté aux exemples qui constituent une phrase complète et où le terme à expliquer apparaît au début plutôt qu'à la fin. À cela s'ajoute que l'exemple le plus illustratif est contextuellement déterminé. Des exemples contextuels ont toujours constitué un trait typique des dictionnaires d'apprentissage. Cependant, l'origine de tels exemples est devenue un point de discussion dans la littérature. Faut-il tirer les phrases-exemples de sources authentiques, faut-il les modifier, ou faut-il les inventer?

## **1.2. La fonction ou le rôle des exemples**

En général, il n'est pas facile de circonscrire de façon précise et sans équivoque toutes les fonctions que peut remplir un exemple. Toutefois, nous estimons que les fonctions les plus importantes d'une phrase-exemple sont d'ordre illustratif. Bref, les phrases-exemples doivent illustrer le fonctionnement de la langue. L'exemple est censé élucider l'information fournie par la définition et illustrer sous forme d'énoncés réels les propriétés les plus typiques du mot-vedette, ainsi que les contextes qui doivent permettre d'entrevoir les relations syntagmatiques ou collocationnelles et grammaticales que le mot entretient au niveau de la phrase. En outre, les exemples peuvent nous renseigner sur le registre ou niveau stylistique approprié d'un mot donné. Cette dernière fonction met en lumière le contrôle conscient du rédacteur sur le discours dictionnaire. Il faut noter que, de la part des éditeurs, il existe une tendance pédagogique à n'exemplifier que ce qui peut être accepté comme relevant du bon usage. Dès lors, dans le dictionnaire d'apprentissage, nous avons le plus souvent affaire à un discours normatif sous-jacent.

## **1.3. La distinction production-compréhension**

Bien qu'elle ait longtemps été ignorée, la distinction production-compréhension joue à l'heure actuelle un rôle prépondérant dans le débat lexicographique. En effet, il faut faire une distinction très nette entre la fonction de décodage et la fonction d'encodage d'un dictionnaire. La raison en est que ces deux fonctions requièrent une approche différente lors de la conception du dictionnaire. Traditionnellement, les dictionnaires ont été conçus pour des besoins de compréhension de la langue étrangère. En consultant un dictionnaire de

compréhension, appelé également dictionnaire de décodage ou de réception, on s'intéresse avant tout à la signification du terme lexical. Par conséquent, les exemples dans ce type de dictionnaires doivent être des illustrations sémantiques adéquates de sorte que l'utilisateur puisse dé-coder et comprendre plus facilement le sens des mots qui ne lui sont pas familiers. Cela implique qu'une phrase-exemple dans laquelle le mot-clé peut être remplacé par un autre mot n'est pas pertinente pour un locuteur non natif lorsqu'il entend décrypter le mot à l'aide du contexte. Voilà pourquoi il lui faut un dictionnaire qui soit facilement consultable, de préférence suivant un classement sémasiologique ou alphabétique.

En revanche, dans le cas d'un dictionnaire de production, ou dictionnaire d'encodage, l'apprenant s'intéresse principalement aux caractéristiques syntaxiques et collocationnelles d'un mot donné. Aussi lui faut-il des exemples aptes à illustrer l'usage du mot en question dans le but de faciliter l'apprentissage systématique et la mise en discours dans la langue étrangère. De ce fait, il importe qu'un tel dictionnaire soit organisé de façon onomasiologique ou conceptuelle, dès lors que l'on part d'un thème ou d'une intention de communication.

## **2. LE PROBLÈME DE LA CLASSIFICATION DES PHRASES-EXEMPLES**

### **2.1. Classification**

En règle générale, les exemples sont classés en fonction des différentes significations que peut véhiculer l'unité lexicale. En plus, à l'intérieur de cette classification sémantique, on relève non seulement le sens littéral mais également des sens figurés impliquant éventuellement aussi les expressions figées. Normalement, les significations littérales sont accompagnées de plus d'exemples que les sens figurés.

Normalement, la séquence classificatoire, c'est-à-dire l'ordre dans lequel se succèdent les exemples, devrait être déterminée par les besoins du public auquel le dictionnaire s'adresse. De ce fait, les phrases-exemples dans un dictionnaire de réception ou de compréhension jouent un autre rôle que dans un dictionnaire de production. Reste à savoir dans quelle mesure le dictionnaire à vocation pédagogique peut assumer les fonctions de compréhension et de production.

### **2.2. Compréhension**

La compréhension ou l'interprétation correcte d'une unité lexicale constitue l'objectif de tout apprenant amené à décoder un texte. À cet effet, les exemples doivent être suffisamment clairs pour que l'on puisse déduire le sens du mot-clé à partir du contexte. En outre, il est souvent difficile, voire impossible, de transmettre la signification de mots qui sont très fréquents par le biais d'un exemple. En effet, le contexte qui vise à circonscrire le sens d'un mot fréquent, contient, dans la plupart des cas, des termes moins fréquents, ce qui complique inévitablement la compréhension.

En fait, les décodeurs n'ont pas besoin d'exemples *in senso stricto*. En fait, ils n'ont qu'à consulter un dictionnaire bilingue pour résoudre leur problème. Toutefois, ceci ne veut pas dire pour autant que les exemples doivent être éliminés dans les dictionnaires de réception, témoin la valeur pragmatique de la lexicographie monolingue pour le développement cognitif des apprenants. Bref, c'est une véritable gageure pour les lexicographes que de choisir des exemples de façon qu'ils transmettent le sens d'un mot sans équivoque.

### **2.3. Production**

Comme un apprenant qui est amené à la production cherche des mots qu'il connaît souvent déjà du point de vue sémantique, il va de soi que l'information dont il a besoin est d'une tout autre nature que celle dont il a besoin dans une situation de décodage. Pour la mise en discours, il veut connaître les règles d'usage des mots, tant du point de vue syntaxique que du point de vue collocationnel. Autrement dit, dans le cas de la production, le fait de reconnaître l'information dont on a besoin est d'une importance fondamentale.

Malheureusement, il importe souvent d'être patient, étant donné que - dans la plupart des cas - cette information est arbitrairement répartie sur l'ensemble de l'entrée lexicale, ce qui complique la recherche. En effet, l'ordre successif des exemples ne tient pas suffisamment compte des besoins de l'encodeur. En d'autres termes, pour trouver l'information pertinente, l'encodeur est souvent contraint à parcourir tous les exemples; d'où une perte de temps considérable.

### **2.4. Les informations collocationnelles et syntaxiques**

Donner un aperçu de points grammaticaux n'est pas la tâche primordiale du lexicographe. Cependant, nous croyons pouvoir considérer le dictionnaire comme le lieu par excellence où les apprenants peuvent trouver des informations pratiques sur des contraintes syntaxiques de toutes sortes. Ce genre d'informations est fourni soit à l'aide de codes, soit de façon plus indirecte, à savoir sous forme de phrases-exemples. Cette dernière option est plus efficace, du fait que, par rapport à une règle abstraite, un exemple est plus apte à rendre accessible et à concrétiser l'information, surtout pour un apprenant d'une langue étrangère.

Comme chaque langue se caractérise par ses propres particularités syntaxiques, les rédacteurs de dictionnaires d'apprentissage sont censés tenir compte de toutes sortes de difficultés qui peuvent se présenter, d'autant plus qu'ils ciblent un public dont la langue maternelle comporte souvent d'autres structures grammaticales par rapport à la langue-cible. Les locuteurs de langues différentes se trouvent donc confrontés à des problèmes différents et, par voie de conséquence, ils ont besoins d'exemples différents.

Comme le dictionnaire d'apprentissage cherche à privilégier la production, il vaudrait sans aucun doute mieux, d'un point de vue pratique, modifier le principe classificatoire. Pour que le dictionnaire soit plus commode à consulter et pour éviter la perte de temps, la sélection et la succession des exemples devraient s'effectuer en fonction de critères syntaxiques et non pas sémantiques, une classification syntaxique étant plus appropriée aux besoins de l'encodeur. De toute façon, le dictionnaire imprimé est condamné à évoluer. Les progrès dans l'univers cybernétique laissent prévoir que le dictionnaire de l'avenir sera probablement électronique. Le dictionnaire électronique pourra s'adapter à son utilisateur du fait qu'il n'y a plus de contraintes linéaires ou spatiales. Aussi la possibilité existera-t-elle sans doute de classer les exemples ou bien selon le sens ou bien selon la syntaxe. L'informatique représente une chance pour l'évolution des dictionnaires d'atteindre plus de rigueur, de cohérence, de richesse; mais elle constitue en même temps un danger pour la créativité intellectuelle et la qualité rédactionnelle de toute entreprise lexicographique.

### **2.5. Problème de classification**

Considérant les différents besoins, il est difficile, voire impossible, de sélectionner les

exemples ou de trouver un ordre qui soit satisfaisant à la fois pour les encodeurs et pour les décodeurs. Reste la question de savoir selon quels critères on peut classer les exemples sous une entrée lexicale. À côté de la classification sémantique traditionnelle, impliquant une subdivision en associations libres, tournures idiomatiques ou collocations et expressions figées, Humblé (1997) mentionne encore trois classifications alternatives qui présentent toutes des avantages et des inconvénients. Premièrement, il propose une classification selon la distinction sens littéral versus sens figuré. Ici, l'inconvénient qui peut se présenter est que le sens figuré du terme lexical dans la langue maternelle ne connaît pas toujours une variante figurée dans la langue étrangère et vice-versa. Considérons par exemple l'expression française suivante: *la vie ne fait pas de cadeaux*. Cette expression n'a pas d'équivalent néerlandais comportant les mêmes termes. Et si l'on dit en néerlandais: *hij loopt hard van stapel*, il n'y a pas d'équivalent français non plus pour rendre cette idée avec les mêmes mots.

Deuxièmement, il prend en considération une classification plus sophistiquée. Du fait que les rédacteurs de dictionnaires bilingues sont censés avoir une connaissance contrastive des deux langues, ils sont capables de classer les exemples en deux sous-groupes: ceux qui se laissent traduire mot à mot et ceux qui ne permettent pas une traduction littérale. Le désavantage principal de cette méthode consiste dans le fait que les apprenants ne savent pas au préalable si le mot qu'ils cherchent peut être traduit littéralement ou pas. En d'autres mots, ils ne savent pas où entamer la recherche. Troisièmement, les lexicographes peuvent adopter une classification selon le public ciblé, comme dans un dictionnaire bilingue. Néanmoins, ici, on peut objecter que l'on privilégie un des deux groupes de langues, ce qui peut être perçu comme une forme de discrimination.

### **3. EXEMPLES FABRIQUÉS VERSUS EXEMPLES AUTHENTIQUES**

#### **3.1. Introduction**

Attardons-nous finalement sur l'origine des exemples. Quel type d'exemple tient suffisamment compte des besoins de l'utilisateur allophone? Ou encore, qu'est-ce qui confère un caractère instructif à un exemple? À ce propos, on peut opposer deux grandes théories quelque peu contradictoires. D'un côté, il y a les partisans d'une théorie plutôt traditionnelle et conservatrice donnant la primauté absolue aux phrases-exemples inventées et forgées par les lexicographes eux-mêmes. Aujourd'hui, maints lexicographes ont tendance à qualifier ces exemples forgés d'artificiels. La raison en est que, dans la plupart des cas, les mots étaient reliés de façon peu naturelle et la longueur de l'exemple était souvent réduite au minimum (Humblé, 1997). Ce n'est qu'en employant une phrase entière qu'on réussit à fournir assez d'informations pour que l'apprenant puisse déduire le sens du mot-clé à partir du contexte. D'un autre côté, la première réalisation du dictionnaire de la maison d'édition de Cobuild, publiée en 1987 sous la direction de Sinclair, a donné lieu à une théorie plus innovatrice. Celle-ci défend la thèse que les exemples tirés directement de corpus authentiques sont plus aptes à répondre aux problèmes que pose la production. Dans l'analyse suivante, nous examinerons successivement chacune des deux théories, tout en tenant compte de leurs points forts et de leurs points faibles respectifs.

#### **3.2. Les exemples fabriqués**

Du fait qu'à l'origine les dictionnaires pour allophones étaient toujours conçus pour des

besoins de compréhension, on ne s'était jamais rendu compte de l'importance de la langue authentique pour l'apprentissage d'une langue étrangère. Il en résulte qu'autrefois les lexicographes eux-mêmes, étant des locuteurs natifs, se sont toujours chargés de la création ou de la fabrication des exemples. Autrement dit, les dictionnaires ont toujours eu recours à des exemples inventés. Toutefois, il faut reconnaître que le fait de choisir et de forger des phrases illustratives, surtout dans le dessein de satisfaire les besoins de l'apprenant étranger, est une tâche très ardue. En outre, le lexicographe doit toujours avoir en tête que l'apprenant considère la phrase-exemple, par définition, comme un modèle à suivre. Il s'ensuit que les phrases-exemples ne peuvent pas se borner à des situations particulières, techniques ou professionnelles. Bref, dans la mesure du possible, elles doivent être exemptes de connotations sociolinguistiques trop marquées.

Il est à noter que les phrases-exemples fabriquées peuvent être grammaticales sans pour autant être naturelles ou authentiques. De même, d'un point de vue pédagogique, il ne suffit pas que les apprenants soient capables de produire des phrases qui soient grammaticalement bien formées. Les phrases doivent également être ressenties comme naturelles par les locuteurs natifs. En même temps, certains spécialistes sont convaincus que l'intuition des lexicographes est peu fiable et que la méthode de la fabrication artificielle des exemples nous donne souvent une fausse impression de la langue. Qui plus est, souvent les phrases-exemples contiennent trop d'informations extralinguistiques de toutes sortes avec lesquelles l'usager allophone n'est pas familiarisé. Ceci s'explique par le fait que les lexicographes sont normalement des locuteurs natifs qui ont une intuition linguistique plus ou moins correcte, maîtrisant à fond leur langue maternelle. Aussi ne tiennent-ils pas toujours suffisamment compte des connaissances linguistiques et culturelles des apprenants. En résumé, bien que, traditionnellement, les phrases-exemples aient toujours été fabriquées par des lexicographes, elles sont loin toutefois de pouvoir remplir le rôle de modèle.

### **3.3. Les exemples authentiques**

La publication en 1987 du premier dictionnaire de l'équipe de *Cobuild*, réalisée par un groupe de lexicographes travaillant à Birmingham sous la direction de Sinclair, a lancé pour ainsi dire le débat sur la question de l'authenticité des phrases-exemples. En effet, l'équipe britannique était la première association lexicographique à défendre la thèse que, pour des motifs strictement didactiques, seuls les exemples provenant de sources authentiques peuvent être insérés dans les dictionnaires d'apprentissage. Le choix des exemples dans un dictionnaire devrait refléter leur fréquence dans le corpus sur lequel on se base. De plus, les adaptations ultérieures sont réduites au minimum. Certes, une telle opération vise à garantir l'authenticité absolue du langage exemplifié. On peut toutefois se poser la question de savoir ce qu'est au juste l'authenticité. Le concept de "langage authentique" pose en effet souvent des problèmes. Selon ceux qui défendent l'emploi d'un langage authentique dans des matériaux pédagogiques, des dictionnaires en l'occurrence, il ne suffit pas qu'un énoncé soit produit par un locuteur natif, pour qu'il soit automatiquement qualifié d'authentique. En effet, certains énoncés peuvent être grammaticalement corrects sans pour autant être authentiques. Bref, ce qui définit l'authenticité, c'est l'aspect naturel et non artificiel de l'énoncé.

Il importe tout de même de prendre en considération les conséquences néfastes qui peuvent découler de la prise de position décrite dans ce qui précède. En effet, en extrayant les exemples de leur contexte originel, il se peut que la phrase n'ait plus de sens. Il va sans dire que le contexte joue un rôle important dans la communication. En général, les exemples

authentiques sont contextuellement déterminés, grammaticalement corrects et actuellement employés dans la vie quotidienne. À ce propos, Sinclair fait remarquer que chaque phrase contient en fait des propriétés du texte dont elle a été extraite. Autrement dit, chaque unité phrastique se trouve en quelque sorte enveloppée dans un contexte plus vaste, d'où le terme de contextualisation. C'est précisément cette contextualisation qui renforce la valeur de la phrase.

### **3.4. Remarques supplémentaires**

De ce qui précède, il ne faut nullement conclure qu'il conviendrait de renoncer à l'inclusion des exemples forgés dans les dictionnaires d'apprentissage, à condition qu'ils puissent être ressentis comme naturels. Selon Maingay et Rundell (1990), aucune corrélation n'existe entre la source d'un exemple et sa valeur pédagogique. Ils estiment que la supériorité pédagogique des exemples authentiques n'est nullement convaincante. Des recherches empiriques de Laufer (1992) et Humblé (1997) corroborent de façon éclatante le bien-fondé de cette hypothèse. Ceci n'implique cependant pas que le langage authentique ne diffère sur aucun point du langage fabriqué. Même sans preuve empirique, on ne peut nier la distinction entre les deux types de langage. Mais où faut-il situer alors la différence entre les deux types de discours, étant donné qu'elle n'est pas immédiatement apparente? Les exemples fabriqués ne contiennent en général que ce que le lexicographe y a inséré, tandis que les exemples authentiques fournissent souvent des informations supplémentaires. Le plus souvent, le lexicographe ne s'est pas rendu compte de ces renseignements qui s'ajoutent. Or, il n'en reste pas moins qu'il est très difficile de cerner très précisément cette différence.

Quant aux implications didactiques, un certain nombre de questions s'imposent. Tout d'abord, du point de vue pédagogique, la différence entre langage naturel et langage artificiel n'est pas facile à circonscrire. De ce fait, nous sommes convaincu que le point de vue catégorique de ceux qui plaident pour l'élimination absolue du langage fabriqué n'est pas tenable. À notre avis, il serait excessif de considérer le langage authentique comme étant plus valable seulement parce qu'il véhicule souvent de l'information que le lexicographe n'y a pas mise intentionnellement. En inventant une phrase pour illustrer un aspect particulier d'un mot, le lexicographe peut - à proprement parler - également transmettre d'autres informations sans le savoir, c'est-à-dire involontairement. Ensuite, on peut se demander si le langage naturel est plus apte à l'apprentissage que le langage fabriqué. Il y a plusieurs étapes à parcourir lors du processus d'apprentissage et chaque étape a son propre langage. Même les apprenants très avancés parlent un autre langage que les locuteurs natifs. Qui plus est, le fait qu'une phrase n'est pas tout à fait naturelle ne signifie pas qu'elle ne soit pas instructive. Les phrases peu naturelles sont souvent plus aptes à élucider un point grammatical qu'un exemple authentique. Évidemment, ceci ne signifie pas que tous les exemples doivent être artificiels pour être instructifs. En outre, si les exemples authentiques sont trop denses et trop surchargés d'information extralinguistique peu pertinente, la phrase devient d'autant plus incompréhensible qu'elle peut être considérée comme tout sauf illustrative. Pensons par exemple à la mention de noms propres, de dates d'événements, et de détails biographiques ou culturels. Bien entendu, il serait exagéré de vouloir éliminer toute information culturelle des exemples. En plus, des phrases sociolinguistiquement déterminées peuvent enrichir les connaissances culturelles de la part de l'apprenant, désireux d'apprendre en même temps les coutumes sociales et les institutions des pays francophones.

Dans ce qui suit, nous tenterons de passer en revue trois points de vue différents, concernant la problématique de l'authenticité des exemples, adoptés respectivement par

Laufer (1992), Potter (1998) et Humblé (1998). Dans ce cadre, nous nous intéresserons tout particulièrement au problème des corpus et aux implications didactiques des exemples authentiques.

### **3.5. Recherches sur l'authenticité**

#### *3.5.1. Laufer*

En 1992, Laufer a examiné la différence en efficacité des deux types d'exemples en compréhension ainsi qu'en production. À l'aide d'un questionnaire, un certain nombre de sujets - tous des apprenants avancés - ont été interrogés sur la compréhension de plusieurs mots avec lesquels ils n'étaient pas familiarisés. En même temps, on a examiné leur capacité d'employer ces mots dans des phrases inventées. Il ressort de cette expérience que les exemples forgés par les lexicographes sont plus efficaces pour la compréhension de nouveaux mots que les exemples provenant de sources authentiques. Même si le nouveau mot est défini, l'information supplémentaire fournie par l'exemple fabriqué a contribué d'une façon plus significative à la compréhension du mot que l'exemple authentique. Contrairement à la compréhension, en production, la performance des sujets n'était pas affectée par les différents types d'exemples.

#### *3.5.2. Potter*

Lexicographe de l'équipe *Cobuild*, Potter (1998) est d'avis que les exemples inventés ne reflètent pas toujours l'usage langagier courant, c'est-à-dire le langage actuellement parlé ou écrit. À cet effet, elle estime que les dictionnaires d'apprentissage doivent se servir exclusivement d'exemples provenant des corpus. Les exemples authentiques, souligne-t-elle, contiennent plus d'informations collocationnelles, grammaticales ou stylistiques. Il est quasi impossible d'inventer un exemple qui illustre toutes les propriétés linguistiques d'un mot. Certes, mêmes les lexicographes les plus expérimentés ne sont pas toujours capables de dire que tel ou tel verbe s'emploie par exemple de préférence dans sa forme négative ou que tel ou tel mot s'emploie plus couramment au sens métaphorique. Ils ne sont pas non plus en mesure d'énumérer de façon exhaustive, par intuition ou par introspection, tous les adjectifs qui s'emploient fréquemment avec tel ou tel substantif. Voilà quelques raisons qui rendent indispensable le recours au corpus pour le choix des exemples.

#### *3.5.3. Humblé*

Bien que Humblé (1998) s'interroge également sur la provenance des exemples, son point de départ est d'une tout autre nature. Il estime que, pour des motifs pédagogiques, les critères déterminant le choix des exemples dépendent du niveau de connaissance langagière des apprenants. Autrement dit, il met l'accent sur la nécessité de diversifier l'information dictionnaire selon le niveau du public. Parmi les apprenants, il y a lieu de distinguer trois niveaux différents: à savoir les débutants, les apprenants de niveau intermédiaire et les apprenants avancés. Chaque niveau d'apprentissage se caractérise par un autre niveau de connaissances lexicales, syntaxiques et lexico-grammaticales. Il s'ensuit que chaque groupe nécessite d'autres exemples. Selon Humblé (1998) les phrases-exemples fabriquées sont aptes à satisfaire les besoins des apprenants débutants, tandis que les apprenants avancés sont mieux

servis par des exemples authentiques. Enfin, le niveau intermédiaire a surtout besoin d'exemples dits contrôlés, c'est-à-dire des exemples légèrement adaptés.

Évidemment, le profit pédagogique est maximal si l'input se fait selon les capacités et les connaissances langagières de l'apprenant. Ceci implique que chaque apprenant a besoin d'un autre type d'information. Or, ceci est difficile à réaliser d'un point de vue pratique. En effet, strictement parlant, les maisons d'édition devraient distinguer entre les différents groupes d'apprenants et concevoir ainsi des dictionnaires appropriés pour chaque groupe ciblé. Quoiqu'il en soit, Humblé (1998) se rend compte qu'il s'agit là d'une solution idéale. Il sait très bien qu'une telle proposition est difficile à exécuter. Ce qu'il nous faut, conclut-il, c'est un dictionnaire qui tienne suffisamment compte des besoins de chaque niveau d'apprentissage, en présentant, dans la mesure du possible, l'exemple le plus approprié pour chaque signification d'un mot.

### 3.6. Conclusion

De ce qui précède, il ressort que l'on n'a pas encore apporté de solution à la question de l'authenticité des exemples. Dans l'analyse ci-dessus, nous avons voulu montrer que chacune des deux positions en la matière présente des points forts et des points faibles. À notre avis, la solution se trouve à mi-chemin entre les deux théories. Dans cette optique, nous estimons que la tâche du lexicographe consiste à se baser sur des exemples authentiques, en les manipulant çà et là, en laissant tomber les éléments obscurs ou superflus. Notons qu'il se voit en outre obligé de tenir compte des restrictions typographiques et spatiales imposées par la maison d'édition. Bref, le langage authentique ne doit pas servir de norme, mais plutôt de source d'inspiration. Voilà pourquoi nous jugeons que les exemples doivent être *corpus based* et non pas *corpus bound*. Autrement dit, pour le choix des phrases-exemples des dictionnaires pédagogiques, la lexicographie doit avant tout se baser sur - et non pas se limiter à - des documents réellement existants, pour en tirer des phrases-exemples, pour ensuite les modifier et les adapter de sorte qu'elles deviennent compréhensibles et utilisables du point de vue productif.

Il est indéniable que la conception d'un dictionnaire d'apprentissage, qui prétend répondre à la fois aux besoins d'un encodeur et d'un décodeur, n'est pas une tâche aisée, mais constitue un défi de taille pour tout lexicographe. Le dictionnaire est avant tout un instrument de travail. Aussi doit-il être conçu de façon qu'il soit aussi efficace que possible. Une classification judicieuse des exemples contribue incontestablement à son efficacité.

## 4. CONCLUSIONS GÉNÉRALES

L'étude que nous avons effectuée nous amène à conclure que toute entreprise lexicographique nécessite une définition des conditions pragmatiques auxquelles elle est soumise: informations sur le groupe-cible, sur les conditions d'emploi du dictionnaire, de même que sur le nombre et la nature des renseignements que l'apprenant-utilisateur peut y trouver. En fait, le point de départ de tout projet lexicographique devrait être l'analyse des besoins de l'apprenant. Cette nécessité s'explique par le fait que la plupart des dictionnaires courants sont incapables de fournir à l'usager allophone les informations dont celui-ci a besoin, non seulement pour décoder mais également pour produire un énoncé correct. En fait, un bon dictionnaire devrait réunir de nombreuses qualités que Bogaards (1996) a résumées en trois mots: *findability*, *comprehensibility* et *usability*.

Quelles conclusions opérationnelles pouvons-nous tirer de cet examen pour le choix des phrases-exemples dans un dictionnaire d'apprentissage? En d'autres mots, à quels critères doivent répondre de bonnes phrases-exemples dans un dictionnaire à vocation pédagogique? En premier lieu, les phrases-exemples doivent être forgées à partir de citations relevées dans des sources authentiques, tout en tenant compte d'un certain nombre de critères d'ordre didactique révélés ci-dessus. En second lieu, les contextes dans lesquels s'insèrent les exemples doivent être tout à fait éclairants, voire prototypiques. Autrement dit, les phrases ne peuvent pas être trop longues, ni trop complexes. Il importe d'éviter des phrases contenant des pronoms renvoyant à des antécédents nominaux qui se situent en dehors du contexte. Comme nous l'avons déjà observé, il faut parfois manipuler les phrases authentiques, en combinant par exemple deux phrases en une seule. En effet, selon nous, la solution consiste à adapter les phrases-exemples authentiques de façon à ce qu'elles tiennent suffisamment compte des contraintes éditoriales et en laissant tomber tout ce qui n'est pas prioritaire, comme des termes trop techniques ou archaïques, et l'étymologie. De surcroît, il importe d'éviter, dans la mesure du possible, l'allusion à des dates ou à des données biographiques, afin de rendre les exemples moins éphémères, moins vite dépassés. Mentionnons, en troisième lieu, que, du point de vue cognitif, il importe de donner la primauté aux phrases-exemples complètes, dans lesquelles le terme à illustrer apparaît au début de la phrase plutôt qu'à la fin. Ajoutons, en dernier lieu, que les phrases-exemples sont d'autant plus instructives qu'elles véhiculent des informations intéressantes ou nouvelles de sorte que l'apprenant se familiarise un peu avec le domaine en question (l'économie, le sport, la santé, etc.) en lisant les exemples. Signalons en fin de compte que, d'un point de vue pratique, les phrases-exemples doivent suivre immédiatement le sens ou la collocation dont elles sont l'illustration. La conséquence directe qui en découle est d'ordre méthodologique. En effet, les rédacteurs se voient obligés de donner une phrase-exemple pour chacune des acceptions de l'entité lexicale et pour la plupart des collocations dont celle-ci fait partie.

## 5. BIBLIOGRAPHIE

- AHMAD, K. et al. 1992. "The elaboration of special language terms: the role of contextual examples, representative samples and normative requirements." In: *EURALEX '92 Proceedings I-II. Papers submitted to the 5th EURALEX international Congress on Lexicography in Tampere, Finland*. Part I, *Studia Translatologica Ser. A Vol. 2*, Tampere, 139-149.
- BINON, J. 1991. "Un dictionnaire d'apprentissage du français des affaires. Projet et proposition de réalisation." In: Serge Verlinde éd., *Proceedings of the Symposium on differentiation in LSP, Learning and Teaching*, 143-188. Leuven: Instituut voor Levende Talen.
- BINON, J. - VERLINDE, S. et al. (à paraître, 1999). *Dictionnaire d'apprentissage du français des affaires*. Paris: Didier / Hatier.
- DRYSDALE, D. 1987. "The role of examples in a learner's dictionary." In: A. Cowie éd., *The dictionary and the language learner. Papers from the EURALEX Seminar at the University of Leeds, 1-3 April 1985*, 213-223. Tübingen: Niemeyer.
- HUMBLE, Ph. 1997. *A new model of a language learner's dictionary*. Thèse de doctorat à l'Universidade Federal de Santa Catarina, Brésil.
- HUMBLE, Ph. 1998. "The use of authentic, made-up and 'controlled' exemples in foreign language dictionaries." In: *EURALEX '98 Proceedings. Papers submitted to the eighth*

*EURALEX International Congress on Lexicography in Liège, Belgium, 593-599.* University of Liège: English and Dutch Departments.

LAUFER, B. 1992. "Corpus-based versus lexicographer examples in comprehension and production of new words." In: *EURALEX '92 Proceedings I-II Papers submitted to the 5th EURALEX international Congress on Lexicography in Tampere, Finland* . Part I, *Studia Translatologica ser A*. Vol. 2, Tampere 71-76.

MAINGAY, S. - RUNDELL, M. 1990. *What makes a good dictionary example?* Paper presented at the 24th IATEFL Conference, Dublin.

POTTER, L. 1998. "Setting a good example. What kind of examples best serve the users of learners' dictionaries." In: *EURALEX '98 Proceedings. Papers submitted to the eighth EURALEX International Congress on Lexicography in Liège, Belgium, 357-362.* University of Liège: English and Dutch Departments.

1 Pour plus de détails, nous vous renvoyons au premier chapitre du mémoire de licence de DUGARDIN, K. 1999. *La lexicographie pédagogique et français sur objectifs spécifiques: la problématique des phrases-exemples; le champ sémantique du football.* Mémoire de licence dirigé par le Prof. Dr. B. Lamiroy et par le Prof. J. Binon.