

Le dictionnaire est mort, vive le dictionnaire !

Plaidoyer pour la formation continue des enseignants de FLE et la revalorisation didactique du dictionnaire

Nicoletta Armentano

Chercheuse confirmée en langue française, linguistique et traduction à l'université de Pérouse (Italie), après avoir été chercheuse junior à l'université de Vérone. Ses travaux explorent la didactique du FLE (sous des angles divers : interculturalité, formation continue et approches plurielles), l'analyse du discours institutionnel, la lexicographie collaborative et la traduction inclusive. Elle a récemment publié sur la variété lexicale du français acadien dans le *Dictionnaire des francophones* et sur les pratiques discursives numériques d'ONU Femmes contre les violences basées sur le genre. Ses recherches actuelles s'orientent vers l'insécurité linguistique et les représentations discursives de la francophonie.

Le dictionnaire, malgré les mutations numériques et les changements dans les pratiques de consultation, reste un objet épistémique central et un artefact légitime en didactique des langues. Cependant, il est souvent relégué à une fonction périphérique. Dans le FLE, ce déficit se traduit par un manque de formation dictionnaire des enseignants, limitant l'intégration du dictionnaire aux objectifs communicatifs et actionnels de la classe. La formation continue constitue alors un levier pour transformer cette perception, en passant d'un « dictionnaire-objet » à un « dictionnaire-processus ». Cette contribution s'appuie sur une action formative analysant les représentations enseignantes et proposant l'exploitation de dictionnaires collaboratifs francophones. En intégrant le dictionnaire dans des séquences réflexives et situées, la formation mettra en évidence l'importance d'un changement de posture professionnelle pour re-légitimer le dictionnaire comme médiateur central de l'enseignement-apprentissage des langues.

Despite transformations in consultation practices and its symbolic role in the digital age, the dictionary should remain a central epistemic object, contributing to linguistic and metalinguistic knowledge. In FFL classrooms, however, it is often relegated to a peripheral role due to limited teacher lexicographic training. Continuing professional training offers a privileged space to reconfigure professional representations, enabling a shift from the dictionary-as-object to the dictionary-as-process. This study explores teachers' representations and proposes a pedagogical scenario centered on collaborative francophone dictionaries. These resources support interactive, context-sensitive approaches to linguistic variation, reaffirming the dictionary as a key mediator in the language teaching-learning process.

Mots-clés : dictionnaire, enseignement du FLE, formation des formateurs, lexicographie collaborative, variation linguistique

Keywords: pedagogical lexicography, French as a foreign language, teacher training, collaborative lexicography, sociolinguistic variation

[Retour d'expérience](#)

Introduction

L'adage prérévolutionnaire, ici recontextualisé, illustre de manière suggestive l'objet que nous proposons d'interroger : la place et le rôle du dictionnaire dans l'enseignement-apprentissage des langues, et plus particulièrement du FLE. Cette interrogation s'impose avec d'autant plus d'acuité que les transformations des environnements d'apprentissage marquées par la numérisation des ressources, la reconfiguration des rapports au savoir linguistique et à son enseignement (Barbot & Massou, 2011 ; Lameul & Loisy, 2014) modifient les modalités d'accès à la langue et les gestes interprétatifs qui lui sont associés.

Dans ce contexte, le dictionnaire, autrefois pilier de la médiation linguistique en classe de langue (Scott et coll., 2008) et outil d'amélioration des compétences en lecture/écriture (Carstens, 1995 ; Bishop, 2000 ; Beech, 2004 ; Tremblay, 2017), ne peut plus être appréhendé comme un réservoir de formes et de sens, mais doit être considéré comme un dispositif complexe dont l'appropriation requiert des compétences spécifiques, aujourd'hui fragilisées notamment par des usages fragmentés et de ce fait, dépourvus d'un cadre méthodologique adéquat.

En effet, les pratiques de consultation des jeunes générations se sont profondément modifiées : « ils grandissent sans parfois ouvrir de dictionnaire

papier » (Molinari & Vincent, 2017, en ligne) et disposent plutôt de supports numériques. Les recherches empiriques, en particulier dans le domaine de la DDL, montrent que cela ne se traduit pas pour autant par une maîtrise de l'outil lexicographique. Elles mettent en évidence les difficultés persistantes rencontrées par une proportion significative d'apprenants dans l'exploitation du dictionnaire, notamment lorsqu'il s'agit d'identifier l'entrée pertinente ou de sélectionner les sous-entrées proposées (Laufer & Hill, 2000 ; Nesi & Haill, 2002 ; Lew & Katarzyna, 2008). Ces constats sont confirmés par des recherches centrées plus spécifiquement sur les stratégies de consultation (Neubach & Cohen, 1988 ; Binon & Verlinde, 2009 ; Caron-Bouchard & coll., 2011 ; Bernier & Corbeil, 2012 ; Hamel, 2013), qui mettent en lumière des obstacles d'une autre nature, mais tout aussi structurants : les apprenants, y compris lorsqu'ils recourent fréquemment aux dictionnaires (même papier), se heurtent à des contraintes liées à la matérialité et à l'organisation interne de l'outil (lisibilité, densité informationnelle, articulation entre définitions et exemples), ainsi qu'à la charge cognitive induite par l'activité de consultation elle-même. Ce qui tend à corroborer l'hypothèse d'une compétence dictionnaire (Tremblay & coll., 2013 ; Ancil & Vorobyva, 2013 ; Weschler & Pitts, 2000) insuffisamment construite dans le contexte scolaire et plaide, par voie de conséquence, en faveur d'une prise en charge explicite de l'usage du dictionnaire, en amont, dans les dispositifs de formation à destination des enseignants.

Comme l'a montré Bae (2011), un déficit marqué de compétences dictionnaires touche tout spécialement les enseignants. En particulier, l'auteur souligne que ceux-ci manquent, entre autres, de maîtrise dans l'usage des dictionnaires électroniques¹, dans le choix éclairé entre les différents outils, ainsi que dans l'articulation entre connaissances théoriques et didactisation

1. S. Mavrommatidou, Z. Gavriilidou & A. Markos (2020), à partir du *Strategy Inventory for Dictionary Use* de Z. Gavriilidou (2013), ont défini un répertoire de compétences liées à l'usage du dictionnaire électronique, incluant la sélection de ressources adaptées aux objectifs de recherche, la maîtrise des codes et de l'organisation des articles, la localisation efficace de l'information et l'adaptation aux environnements numériques. Si certaines compétences sont spécifiques au support électronique, d'autres restent transversales à tout type de dictionnaire, papier ou numérique.

du dictionnaire. Bien que ces observations proviennent de la didactique de l'anglais langue seconde, elles offrent une grille d'interprétation pertinente pour le FLE. Dans ce domaine aussi, le déclin du dictionnaire semble étroitement lié à cette insuffisance de formation, qui réduit l'outil à un rôle rigide, fonctionnellement limité et cognitivement peu stimulant (Carstens, 1995), entravant sa capacité à s'intégrer de manière organique aux pratiques pédagogiques contemporaines.

Effectivement, la légitimité de la présence du dictionnaire en classe de FLE a été mise en discussion par les enseignants (Tremblay & coll., 2018) qui, en raison de la lourdeur matérielle du dictionnaire, de sa densité et de la nécessité d'une lecture souvent linéaire, en font un outil difficilement compatible avec les objectifs communicatifs et actionnels.

Or, cette marginalisation s'explique davantage par une conception persistante qui le considère comme un outil déconnecté des dynamiques vivantes, évolutives et actuelles de la langue, en décalage avec les constats de la recherche sur le sujet (Vincent & Piron, 2018). Les phénomènes linguistiques émergents, liés notamment aux réseaux sociaux, aux formes d'oralité scripturale ainsi qu'aux variations diastratiques et diatopiques, sont fréquemment perçus par les enseignants de L2 comme étant hors du champ légitime du dictionnaire, celui-ci étant implicitement associé à une norme linguistique stabilisée et à des usages considérés comme canoniques. Ainsi, alors même que ces phénomènes constituent des objets d'enseignement suscitant un vif intérêt, voire une forte adhésion, de la part des apprenants, cette perception contribue au renforcement de l'image d'un outil déphasé.

À partir de ces constats, et dans le sillage des études mentionnées, plusieurs questions de recherche s'imposent : comment transformer les représentations relatives au dictionnaire ? Dans quelle mesure une action de formation peut-elle favoriser sa réintégration effective dans la classe ? Et comment l'usage du dictionnaire peut-il être mobilisé pour explorer des phénomènes linguistiques en constante évolution, tels que la variation diatopique, ainsi

que, plus largement, les manifestations contemporaines de la langue en usage ?

C'est précisément à l'articulation entre ces mutations majeures et la persistance des enjeux culturels, cognitifs et formatifs de l'outil lexicographique que se situe la réflexion que nous entendons mener et, en amont, l'intervention formative que nous avons conçue.

Nous entamerons notre réflexion rétrospective en nous appuyant sur les principes du *reflective practicum* (Schön, 1987), en présentant d'abord le fondement théorique de la lexicographie populaire qui a inspiré la structuration de l'action formative et de ses objectifs. Nous détaillerons ensuite le déroulement des séances et leur focalisation sur les aspects (socio)linguistiques et culturels, sans oublier de préciser le choix des ressources lexicographiques exploitées. L'hypothèse qui sous-tend cette démarche est que la formation continue peut transformer les représentations des enseignants, démystifier l'outil et encourager une utilisation dynamique et actualisée du dictionnaire, lui redonnant ainsi une place centrale dans l'enseignement-apprentissage des langues, et plus spécifiquement du FLE.

I. Enjeux critiques et didactiques de la lexicographie populaire

L'émergence de la lexicographie dite populaire (Achard-Bayle & Paveau, 2008a ; Achard-Bayle & Paveau, 2008b ; Murano 2014a ; Murano 2017) peut être comprise comme l'un des effets les plus saillants de la reconfiguration des savoirs linguistiques à l'ère numérique (Fuertes-Olivera & Tarp, 2014 ; Achard-Bayle, Paveau, 2008b). Cette reconfiguration se manifeste par une multiplication inédite des espaces de production, circulation et légitimation des discours sur la langue, dans un contexte où les technologies du Web participatif ont profondément transformé les modalités mêmes de conception et de diffusion du dictionnaire (Penta, 2011). En favorisant l'implication des usagers dans l'élaboration des ressources lexicales, ces dispositifs ont contribué à redéfinir les équilibres traditionnels entre expertise savante

et pratiques ordinaires, entre autorité lexicographique et usage effectif (Abel & Meyer, 2013 ; Meyer & Gurevych, 2012 ; Murano, 2014b). Dans ce contexte, l'autorité lexicographique, historiquement structurée autour de cadres institutionnels stabilisés, tend à se reconfigurer sous l'effet de dispositifs ouverts et collaboratifs, au sein desquels les pratiques langagières des locuteurs ordinaires sont intégrées non seulement comme objets d'observation, mais aussi comme instances participant à l'élaboration et à la validation des descriptions lexicales. Cette évolution s'inscrit plus largement dans un processus de décentralisation de la norme linguistique à l'échelle de l'espace numérique francophone (Dolar, 2017a ; Vincent, 2019 ; Dolar, Gasparini & Steffens, 2023).

Les positionnements théoriques à l'égard de cette lexicographie populaire demeurent toutefois marqués par une ambivalence persistante. D'un côté, plusieurs travaux soulignent sa capacité à saisir la vitalité des usages, à intégrer la variation linguistique et à documenter des unités lexicales ou phraséologiques absentes des nomenclatures institutionnelles (Murano, 2019a ; Dolar, 2017b). Dans cette perspective, les dictionnaires collaboratifs peuvent être envisagés comme des observatoires privilégiés des dynamiques lexicales contemporaines, attentifs à l'émergence de nouvelles significations (Murano, 2019b), à la circulation accélérée des formes et aux reconfigurations sémantiques induites par les pratiques discursives numériques (Dolar, 2017b). Ils apparaissent ainsi comme des compléments aux dictionnaires de référence (Molinari & Vincent, 2017) fondés sur des corpus stabilisés et des protocoles méthodologiques rigoureux, sans prétendre s'y substituer. D'un autre côté, une série d'analyses met en lumière les fragilités inhérentes à ces dispositifs, qu'il s'agisse de l'hétérogénéité des contributions, de l'instabilité définitionnelle, de l'absence de procédures de validation homogènes ou encore de la porosité entre description linguistique et évaluation normative (Dolar, 2017b ; Murano, 2014a) : autant de facteurs susceptibles d'affecter la fiabilité scientifique des données produites (Murano, 2014b).

Ces tensions ne sauraient toutefois être ramenées à une opposition simpliste entre rigueur scientifique et spontanéité des usages. Elles renvoient plus fondamentalement à des enjeux épistémologiques qui traversent le champ lexicographique et qui vont jusqu'à la re-conceptualisation du dictionnaire comme un objet dynamique, processuel et intrinsèquement dialogique, conçu non plus comme un produit achevé, mais comme le résultat toujours provisoire de négociations permanentes autour du sens.

C'est dans cette perspective que s'inscrit l'articulation didactique de notre réflexion. La diffusion massive des ressources lexicographiques numériques, qu'elles soient institutionnelles ou collaboratives, ouvre en effet des perspectives renouvelées pour la DDL et constitue une ressource particulièrement féconde pour ancrer les apprentissages linguistiques dans des pratiques langagières contemporaines et socialement situées (Calvi, Dankova 2023 ; Molinari, 2021). Toutefois, l'intégration de ces ressources en classe ne peut être envisagée sans une médiation pédagogique explicite. Loin d'être des outils transparents, les dictionnaires collaboratifs requièrent le développement d'une compétence spécifique permettant de comparer les ressources, d'en analyser les principes de construction, d'en interroger les logiques éditoriales et de contextualiser les informations fournies (Molinari, 2021). Dans cette optique, la mise en place de dispositifs de formation continue visant le développement de la compétence dictionnaire chez les enseignants devient essentielle et participe plus largement à une éducation linguistique attentive aux rapports entre langue, norme et société.

2. Un outil diagnostique pour explorer les représentations du dictionnaire chez les enseignants de FLE

L'analyse de notre action de formation ne peut faire l'économie d'un examen préalable de l'outil diagnostique administré en amont de la formation même. Ce questionnaire avait pour objectif de recueillir les perceptions des enseignants sur le dictionnaire, leurs conceptions, usages déclarés et

positionnements épistémologiques, préparant ainsi le terrain pour les activités en présentiel.

Le questionnaire (annexe 1) combinait questions fermées (destinées à objectiver des tendances générales), questions à choix multiples (permettant de cartographier les usages dominants) et questions ouvertes (offrant un accès qualitatif aux discours enseignants et à leurs cadres interprétatifs). Cette articulation répondait à un double objectif : d'une part, dégager des régularités représentationnelles et, d'autre part, identifier les points de tension pouvant servir de leviers pour leur déconstruction.

Sur le plan thématique le questionnaire s'organisait en trois sections, correspondant à des niveaux d'analyse progressivement (auto)réflexifs. La première section (questions 1 à 4) avait pour objectif de dresser un état des lieux des pratiques de classe : la fréquence d'utilisation du dictionnaire, les types de ressources lexicographiques mobilisées, ainsi que les fonctions pédagogiques attribuées à l'outil. La deuxième section (questions 5 et 6) introduisait une dimension plus épistémologique en interrogeant le lien établi par les enseignants entre dictionnaire et norme linguistique, ainsi que la pertinence perçue de l'outil pour le traitement de la variation linguistique en classe de FLE. Ces questions constituaient, à notre sens, un point charnière entre pratiques et représentations. Enfin, la dernière section (questions 7 à 10) visait à accéder aux définitions personnelles attribuées au rôle du dictionnaire, aux expériences de formation, aux difficultés perçues dans l'intégration de l'outil en contexte pédagogique, ainsi qu'aux attentes formulées à l'égard du dispositif de formation proposé.

L'analyse des réponses issues du questionnaire diagnostique a mis au jour un ensemble de régularités représentationnelles qui ont confirmé, tout d'abord, la persistance d'une conception essentiellement normative de l'outil : plusieurs enseignants le définissent comme « un outil de référence pour vérifier le sens exact et l'orthographe correcte des mots » ou soulignent qu'il « sert principalement à éviter les erreurs lexicales chez les apprenants ». Ces formulations cristallisent une vision corrective et sécuritaire de dictionnaire.

Les données quantitatives corroborent ces constats en révélant une restriction fonctionnelle marquée de son rôle : le dictionnaire est principalement mobilisé pour vérifier l'orthographe (85 %), accéder à une définition (80 %) ou confirmer une norme linguistique (75 %), tandis que ses potentialités heuristiques – observation des usages en contexte (25 %) ou comparaison de variantes lexicales (15 %) – restent marginales. La place accordée à l'outil dans la pratique pédagogique est également périphérique. Cette marginalisation se traduit par des usages discontinus, occasionnels ou rares (65 %), suggérant que le dictionnaire demeure perçu comme un recours ponctuel plutôt que comme un dispositif structurant les apprentissages.

Les difficultés identifiées relèvent à la fois de contraintes pragmatiques et de freins épistémologiques : le manque d'autonomie des élèves (« les élèves ne savent pas l'utiliser de manière autonome »), le coût temporel de l'activité lexicographique en classe (« le dictionnaire prend trop de temps ») et, plus largement, le doute quant à la pertinence du dictionnaire pour traiter la variation linguistique (70 %).

Sur le plan des ressources, les réponses indiquent une prédominance des dictionnaires papier, monolingues (60 %) ou bilingues (70 %), ainsi que des traducteurs automatiques (65 %) en ligne, tandis que les dictionnaires collaboratifs demeurent faiblement investis (15 %) ou connus, révélant un décalage notable entre l'évolution des objets lexicographiques et les pratiques déclarées. Les réponses ouvertes viennent compléter ce tableau en mettant en évidence un déficit de formation à l'usage pédagogique du dictionnaire, reconnu par 65 % des enseignants, dont certains déclarent n'avoir « jamais reçu de formation spécifique » ou n'avoir bénéficié que « d'une présentation rapide pendant [leurs] études universitaires ».

Toutefois, loin de se réduire à un ensemble de résistances figées, ces représentations apparaissent traversées par des tensions productives, comme en témoignent les attentes formulées à l'égard de la formation. Une majorité des participants souhaite « apprendre à intégrer le dictionnaire dans des activités communicatives » (65 %) et « comprendre comment travailler la

variation du français sans perdre les repères normatifs » (60 %). Ces éléments suggèrent que la marginalisation didactique du dictionnaire procède moins d'un rejet de l'outil que d'un cadrage épistémologique restrictif et d'un déficit de formation. Elle constitue, par conséquent, un terrain fécond pour la mise en œuvre d'un dispositif de formation visant le déplacement progressif de ces représentations vers une conception processuelle de l'objet lexicographique.

3. Le dispositif de formation : cadre, public et objectifs

Notre formation s'est inscrite dans le dispositif des universités d'été de Francophonie, institut de formation niçois reconnu pour son engagement durable dans la formation continue des enseignants de FLE. L'action s'est déroulée à l'été 2024 et relevait d'une démarche de *formation de formateurs* visant à renouveler les pratiques et les gestes professionnels. Le public concerné se composait d'enseignants de FLE en exercice dans le secondaire supérieur, issus de douze pays² où le français est enseigné comme L2.

La formation s'est déroulée en présentiel et s'est déployée sur une durée d'une semaine, à raison de 2 heures quotidiennes, pour un volume total de 12 heures. Dans une logique de pédagogie active, chaque participant était invité à se munir d'une tablette (ou d'un smartphone connecté), destiné à favoriser l'expérimentation immédiate des ressources lexicographiques mobilisées. Le dispositif de formation a donc pris la forme d'ateliers articulant apports théoriques, analyses de pratiques, activités collaboratives et transferts didactiques. L'exploitation du dictionnaire non comme instance normative a constitué le fil conducteur de l'ensemble du dispositif.

Dans ce cadre, la formation misait tout d'abord sur la remise en question des représentations accompagnant l'usage du dictionnaire en classe et sur

2. Les quelque 20 participants à la formation provenaient de l'espace latino-américain (notamment Argentine, Colombie, Mexique et Chili), d'Europe centrale et orientale (Pologne, Roumanie, Bulgarie, Ukraine), ainsi que du Maghreb (Maroc et Tunisie), ce qui conférait au groupe une forte hétérogénéité linguistico-culturelle.

l'exploration de nouvelles avenues pour son utilisation, notamment en déconstruisant son image d'outil figé pour souligner son adaptabilité à un enseignement orienté vers une approche communicative et actionnelle des langues. Elle a également permis d'aborder les phénomènes sociolinguistiques, tels que la variation diatopique dans l'espace francophone, en s'appuyant sur les évolutions récentes de la lexicographie populaire, afin de montrer la pertinence du dictionnaire lors des séances consacrées à la francophonie, offrant ainsi une alternative aux ressources dominantes en milieu scolaire.

4. Déploiement du dispositif de formation : étapes, modalités et effets observés

La première séance de la formation a été consacrée à la mise en visibilité des représentations professionnelles relatives au dictionnaire, ainsi qu'à l'identification des pratiques didactiques dominantes.

La séance a commencé par un échange en plénière, fondé sur l'illustration des pratiques enseignantes telles qu'elles ont émergé des réponses au questionnaire. Afin de favoriser une implication égalitaire des participants, chaque enseignant a reçu un billet sur lequel était consigné un type d'usage du dictionnaire. À tour de rôle, les enseignants lisaient à voix haute l'usage inscrit sur leur billet, puis indiquaient dans quelle mesure celui-ci correspondait à une pratique effectivement partagée et déjà mise en œuvre dans leurs classes. Ce dispositif discursif permettait non seulement de faire émerger un premier consensus sur les usages dominants, mais également d'amorcer un processus de distanciation réflexive, en confrontant les pratiques individuelles à celles collectives.

À l'issue de ce tour de table, les participants ont été répartis en sous-groupes et invités à travailler sur un *padlet* : ils y renseignaient, dans une colonne intitulée *Cartographie des usages*, l'ensemble des activités et des finalités liées au dictionnaire et évoquées en plénière. Cette phase de conscientisation collective visait à produire une représentation partagée des usages du

dictionnaire en tant qu'objet didactique, dans des contextes d'enseignement variés. Elle permettait ainsi de rendre visibles les régularités, mais aussi les angles morts, qui caractérisaient les pratiques existantes.

Dans un second temps, toujours en sous-groupes, les enseignants recevaient un corpus de manuels scolaires de FLE, issus de différentes collections et niveaux. Il leur était demandé d'identifier et d'extraire les activités qui prévoyaient le recours au dictionnaire, puis d'analyser le type de dictionnaire recommandé par les consignes (papier ou numérique, monolingue ou bilingue, institutionnel ou non). Les observations ainsi recueillies ont ensuite été mises en commun et consignées sur le même *padlet*, dans une seconde colonne intitulée *Les manuels scolaires et leur exploitation du dictionnaire*. Cette mise en regard a permis d'élargir la réflexion en confrontant les pratiques enseignantes aux prescriptions des supports pédagogiques.

À partir de cette analyse comparative, le formateur a invité le groupe à faire émerger les finalités didactiques poursuivies par l'usage du dictionnaire dans les manuels scolaires. Les échanges ont fait apparaître une nette convergence, également confirmée par la littérature scientifique (Ancil, 2011) : le dictionnaire y était majoritairement mobilisé comme outil de vérification de la graphie ou comme instrument de clarification sémantique ponctuelle. Cette observation a été mise en relation avec les réponses au questionnaire, confirmant ainsi la prédominance d'usages normatifs et correctifs du dictionnaire dans les pratiques déclarées des enseignants. Le croisement de ces deux types de données – discours enseignants et manuels scolaires – a permis de souligner la circulation et la naturalisation d'une représentation du dictionnaire comme objet de contrôle linguistique. En fin de séance, le formateur a invité les enseignants à poursuivre la réflexion en vue de la rencontre suivante, en envisageant d'autres activités et finalités du dictionnaire au-delà de la seule vérification normative.

Un temps de remue-méninges collectif, explicitement articulé à la consigne formulée en clôture de la séance précédente a ouvert la deuxième séance. En plénière, les enseignants ont proposé leurs activités alternatives. Parmi

celles-ci y figurait la création de glossaires thématiques (environnement, mode, loisirs, informatique), élaborés par les apprenants à partir d'une sélection raisonnée d'entrées lexicales, opérée à l'aide de dictionnaires bilingues italien-français. Cette activité, par exemple, mobilisait le dictionnaire comme outil de tri, de hiérarchisation et de structuration du lexique, et non plus uniquement comme instance de validation normative. D'autres propositions ont porté sur le rapport synonymie/antonymie, à travers des dispositifs de type « chasse au mot », ou encore sur des activités de complétion de définitions, invitant les apprenants à identifier, dans le dictionnaire, les éléments manquants d'une définition incomplète, tels que les hyperonymes ou les co-hyponymes³. Cet échange a permis ainsi de mettre en évidence une ouverture progressive vers des usages plus exploratoires du dictionnaire (et de sa microstructure), tout en restant majoritairement dans une perspective lexicale décontextualisée.

Dans un second temps, le formateur a engagé les enseignants dans une sélection raisonnée des outils lexicographiques. Au cours de l'activité, les participants repartis en groupe ont mis en relation des situations didactiques concrètes avec une diversité d'outils lexicographiques, en tenant compte des objectifs d'apprentissage poursuivis, du niveau des apprenants ainsi que des dimensions linguistiques, sociolinguistiques et culturelles.

Chaque groupe a ainsi reçu un dossier comprenant, d'une part, une liste d'activités pédagogiques relevant de différents champs de l'enseignement du français – lexique et morphologie, sémantique, usages en contexte, variation linguistique, dimensions culturelles et interculturelles – et, d'autre part, une typologie d'outils lexicographiques (dictionnaires monolingues ou bilingues, papier ou en ligne, généralistes ou de spécialité, encyclopédies ou combinaisons de ressources⁴). Les enseignants ont alors dû choisir, pour chaque activité proposée, l'outil qu'ils jugeaient le plus pertinent, en formulant une justification fondée à la fois sur les apports spécifiques de la

3. Le métalangage est introduit par le formateur.

4. À ce stade de l'analyse, les dictionnaires collaboratifs (ou semi-collaboratifs) ont été délibérément écartés de l'inventaire des ressources lexicographiques.

ressources retenues et sur les limites des autres options envisageables⁵. Pendant la restitution, chaque groupe a présenté une ou deux situations didactiques emblématiques⁶. Une synthèse conduite par le formateur est venue expliciter les principes guidant le choix des ressources lexicographiques.

Dans le prolongement de cette séance, la troisième séance a opéré un déplacement ultérieur : il ne s'agissait plus seulement de choisir l'outil lexicographique le plus adéquat en fonction d'une activité donnée, mais d'interroger la manière dont le dictionnaire pouvait être mobilisé pour rendre compte des usages situés du français, tels qu'ils se déploient dans la diversité des espaces francophones. Ce choix s'expliquait par le constat, établi au cours de la formation, d'une tendance à la décontextualisation des activités proposées par les enseignants, lesquelles prenaient peu en compte la dimension variationnelle des pratiques langagières. Cette séance envisageait donc l'intégration du dictionnaire non plus comme une activité ponctuelle mais comme un dispositif d'ancrage contextuel des activités à proposer en classe.

La séance a débuté par une comparaison parmi les entrées issues de dictionnaires (semi)collaboratifs – tels que le *Dictionnaire des Francophones* (DDF), le *Dictionnaire de la Zone*, *Bob* et *La Parlure* – et d'autres ressources lexicographiques en ligne (notamment, le *TLFi* et *Le Robert*), sans distinguer encore les catégories. Cette activité visait l'exploration des différents types de marquages : géographiques, sociaux ou pragmatiques. Le formateur s'est ensuite attardé sur les lexies marquées géographiquement et issues du DDF. Un exemple parmi d'autres est l'entrée *tourtère*⁷, qui comprend 13 fiches

5. Cette démarche visait également à expliciter la distinction fonctionnelle entre dictionnaire et encyclopédie, distinction souvent implicite ou insuffisamment stabilisée dans les pratiques professionnelles

6. À titre illustratif, les situations didactiques soumises à l'analyse des enseignants couvraient un éventail large de tâches lexicographiques, mobilisant différentes dimensions de la compétence lexicale. Elles incluaient, par exemple, l'identification de familles lexicales d'un mot inconnu rencontré dans un texte francophone et l'analyse des mécanismes de dérivation, préfixation et suffixation, l'exploration de la polysémie à partir de contextes contrastés, l'observation des usages en discours selon registres, fréquence et collocations, ainsi que la comparaison de variantes lexicales à travers l'espace francophone. Des dimensions culturelles et interculturelles étaient également abordées, en explorant les références socioculturelles des entrées, tandis que certaines activités s'appuyaient sur des productions d'apprenants francophones pour nuancer et ajuster le lexique mobilisé.

7. <https://www.dictionnairedesfrancophones.org/form/tourti%C3%A8re>.

détaillant des usages provenant du Québec, de la Nouvelle-Aquitaine/ Occitanie, des Landes, de l'Acadie, de la Dordogne, ainsi qu'un usage lié à l'ensemble du monde francophone. Cela a montré aux enseignants comment le dictionnaire pouvait devenir un outil pour explorer la diversité des usages francophones, rompant avec l'idée d'un ouvrage uniquement normatif.

Un remue-méninge a ensuite été proposé aux enseignants, portant sur les ressources habituellement mobilisées pour aborder la francophonie en classe de FLE, lorsque cela figurait parmi leurs objectifs pédagogiques. Il est alors apparu que le dictionnaire n'était pas utilisé comme support dans ce cadre : constat, par ailleurs, révélé par le questionnaire. En effet, cette activité a confirmé que les enseignants privilégient plutôt des documents authentiques (souvent multimodaux ou interactifs) – telles que les chansons, les vidéos – ou encore des supports comme les fiches pédagogiques de TV5 Monde, les expressions imagées d'Archibald, ou l'émission *Destination francophonie*, des textes littéraires, ainsi que des supports iconographiques. L'absence du dictionnaire a permis de faire émerger, de manière inductive, une dissociation ancrée entre lexique et francophonie : le premier associé à la norme linguistique, la seconde à la culture et aux ressources authentiques, comme s'ils relevaient de sphères didactiques distinctes. C'est à partir de ce constat que le formateur a formalisé un certain nombre de notions théoriques, à partir de celles de norme et d'usage. Ces concepts ont été abordés dans une perspective sociolinguistique, en mettant en évidence leur caractère construit, historiquement et institutionnellement situé (Boyer, 2010).

Le formateur a ensuite proposé une activité de sensibilisation destinée à illustrer concrètement la différence entre une approche lexicographique prescriptive et une descriptive (Molinari & Vincent Vincent 2017) du lexique. Cette activité reposait sur la comparaison de deux entrées correspondant à une même lexie, *grenouille*, dans des dictionnaires de nature différente. Les enseignants sont tout d'abord invités à consulter l'entrée *grenouille*⁸ dans le

8. <https://www.dictionnaire-academie.fr/article/A9G1433>.

Dictionnaire de l'Académie française : dictionnaire institutionnel et généraliste. Dans le cadre d'une observation guidée, ils ont dû repérer la manière dont la francophonie y est traitée, notamment à travers le renvoi vers des ressources externes. Le lien cliquable figurant en bas de la page du *Dictionnaire de l'Académie française* conduit à la *Vitrine linguistique* de l'Office québécois de la langue française (OQLF), organisme public chargé de la normalisation et de la valorisation du français au Québec. Les enseignants y ont découvert alors la lexie *ouaouaron*, terme propre au français en usage au Québec pour parler de la grenouille-taureau, accompagnée d'informations mettant en évidence sa valeur sociolinguistique, notamment en relation aux apports des langues autochtones à la langue française parlée au Québec. Le formateur saisit cette occasion pour expliciter la notion de variation linguistique, en soulignant la différence entre dictionnaires l'intégrant dans leur description du lexique et ceux la reléguant à des ressources externes.

Les enseignants sont par la suite invités à rechercher la lexie *ouaouaron* dans le *Dictionnaire de l'Académie française* – activité sans succès – ce qui a permis de problématiser les mécanismes d'inclusion et d'exclusion lexicographiques et de questionner le statut épistémologique du dictionnaire. L'objectif était de repositionner le regard sur l'outil, en le concevant comme un médiateur des usages plutôt que comme une simple instance de validation.

La comparaison se poursuit avec l'examen de la même lexie dans d'autres dictionnaires généralistes, tels que le *Larousse*⁹, avant de recourir à *Usito*¹⁰ : dictionnaire québécois explicitement conçu pour rendre compte de la variation diatopique du français québécois.

En fin de séance, le formateur a invité les enseignants à un travail de formalisation : créer un tableau comparatif¹¹ regroupant, pour les deux typologies de dictionnaires observés – généralistes et différentiels – les objectifs, les contenus, les exemples ainsi que le public visé.

9. <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/ouaouaron/56849>.

10. <https://usito.usherbrooke.ca/d%C3%A9finitions/ouaouaron>.

11. Ce tableau complétait le *padlet* de la formation et constituait une base de référence pour réinvestir les pratiques acquises dans les contextes d'enseignement respectifs.

En ouverture de la quatrième séance, le formateur a rappelé plusieurs notions théoriques essentielles – telles que la norme endogène et exogène, la nomenclature, le pluricentrisme et la variation diatopique – puis a invité les enseignants à réfléchir aux implications didactiques de la prise en charge de ces concepts dans l’enseignement du FLE. Travaillant en binôme, ils ont dû identifier, à partir d’une liste de macro-aspects didactiques, ceux nécessitant des ajustements dans leurs pratiques. Par exemple, ils ont été amenés à s’interroger sur les contenus à enseigner, notamment en lexicologie¹² et sur ce qu’il était pertinent de corriger.

Dans cette perspective, le formateur a montré sur le TBI une série d’entrées lexicales extraites de différents dictionnaires collaboratifs ou semi-collaboratifs, tels que le *Wiktionnaire*, le *Dictionnaire des francophones*, le *Dico2Rue*, sans révéler la spécificité de la source lexicographique. Les participants ont été invités à observer et à réagir : quels éléments les surprenaient ? Quels indices leur permettaient d’inférer le type de ressource mobilisée ? Quelles différences percevaient-ils par rapport aux dictionnaires institutionnels plus traditionnels ? Cette première phase, volontairement inductive, visait à faire émerger les critères implicites mobilisés par les enseignants pour juger de la légitimité lexicographique d’une ressource. Les réactions ont été recueillies et consignées sur le *padlet*, afin de rendre visibles les premières tensions entre norme, usage et légitimité.

Dans un second temps, la séance s’est orientée vers une phase d’explicitation des fondements épistémologiques et discursifs des dictionnaires collaboratifs et semi-collaboratifs. Les enseignants ont analysé de manière systématique la construction des entrées lexicographiques, en s’intéressant notamment aux modalités de participation des usagers, à l’intégration d’exemples contextualisés et aux espaces de discussion métalinguistique. Répartis en petits groupes, les participants ont dû ensuite élaborer une liste des ruptures introduites par ces ressources par rapport aux modèles

12. Cette réflexion a également porté sur des aspects dépassant le strict champ lexical, notamment des variations sémantiques. Par exemple, a été abordée l’extension, au Québec, du sens du verbe *réaliser* sous l’influence de l’anglais *to realize*.

lexicographiques institutionnels. Les échanges ont notamment fait ressortir le rôle central des locuteurs dans la construction du sens, la prise en compte explicite de la variation linguistique ainsi que le caractère évolutif des entrées. Ces caractéristiques ont été identifiées comme particulièrement fécondes pour une approche didactique fondée sur des activités d'analyse linguistique contextualisée.

La cinquième séance a été consacrée à l'appropriation personnelle des outils lexicographiques à travers des activités communicatives et actionnelles. Les enseignants ont été répartis en petits groupes et invités à approfondir un des outils lexicographiques déjà rencontré : *La Parlure, Le dictionnaire collaboratif du français parlé au Québec*. Ce dernier « même si sa base comprend de nombreuses expressions québécoises, se présente comme un dictionnaire francophone mettant en valeur la variation diatopique » (Dolar, 2017a). Dans un premier temps, chaque groupe a découvert sa nomenclature à partir de l'onglet *Voir toutes les expressions*, s'est familiarisé avec l'architecture générale de la ressource, l'organisation des entrées et les catégories proposées. L'attention a ensuite été déplacée vers trois entrées emblématiques de l'aire québécoise – *il fait frette*, *être sauce* et *tabarnouche* – sélectionnées pour leur fréquence d'usage, leur ancrage culturel marqué et leur potentiel didactique en classe de FLE.

La première phase de travail a consisté en une observation analytique de ces entrées, portant sur les relations entre définition, exemples d'usage et dispositif participatif : notamment le système de vote proposé par *La Parlure*. L'absence de validation institutionnelle a suscité une réflexion sur la fiabilité des ressources et sur le rôle de l'enseignant. Dans un second temps, les enseignants ont mobilisé un outil d'intelligence artificielle pour créer une image susceptible de représenter visuellement le sens de chacune des trois expressions. Cette activité a favorisé une compréhension sémantique approfondie et a interrogé les possibilités de transposition multimodale du sens. Les productions ont ensuite été partagées sur le *padlet* du cours, servant de support à la mise en commun. Répartis en trois sous-groupes, les

enseignants ont dû approfondir une des trois expressions en recherchant des expressions synonymiques ou équivalentes issues d'aires francophones différentes. Chaque groupe s'est appuyé sur un ensemble de ressources lexicographiques préalablement sélectionnées par le formateur. Cette activité a mis en évidence les phénomènes de variation lexicale en enrichissant la réflexion sur les usages francophones. À l'issue de cette phase, les enseignants ont choisi de prolonger leur travail soit par une tâche communicative, soit par une tâche actionnelle.

Dans le cadre de la tâche communicative, ils ont dû imaginer un dialogue entre deux locuteurs : l'un utilise l'expression québécoise, tandis que l'autre ne la comprend pas et tente d'en saisir le sens à l'aide de reformulations, synonymes et exemples fournis par l'autre interlocuteur. L'objectif était d'ancrer l'expression dans un scénario dialogué fondé sur des malentendus et des ajustements interactionnels. La tâche actionnelle, quant à elle, consistait à concevoir une activité dans laquelle l'expression étudiée était intégrée à une situation-problème authentique. À titre d'exemple, l'expression *il fait frette* a été associée à la tâche actionnelle « Prépare ton séjour d'études au Québec ». Dans ce scénario, les enseignants étaient censés concevoir des bulletins météo, en utilisant l'expression *il fait frette* ainsi que ses équivalents ou synonymes issus d'autres variétés du français (*il fait très froid, il gèle, il fait un froid de canard*). La tâche finale consistait donc à interpréter ce court texte de type annonce météorologique intégrant l'expression québécoise étudiée et ses reformulations, puis à préparer une valise en sélectionnant trois vêtements emblématiques et adaptés aux conditions climatiques décrites.

La dernière séance a enfin porté sur l'appropriation autonome des dictionnaires collaboratifs via des tâches communicatives et actionnelles à réutiliser, à la rentrée, dans les contextes d'enseignement respectifs. Lors de la première activité (*Découverte et exploration guidée des ressources* – 30 minutes), les enseignants – répartis en petits groupes – ont exploré systématiquement plusieurs dictionnaires collaboratifs emblématiques (*La Parlure, Blazz, Urbandico, Le Dico des Mots, Le Dico2Rue, Le Dictionnaire de la Zone, Bob* et le DDF)

à l'aide d'une grille d'analyse : le formateur a attribué à chaque groupe une ressource spécifique et des entrées lexicales. Cette exploration portait sur la nature des entrées, les modalités de participation des usagers, la place accordée aux exemples contextualisés, aux marques d'usage, ainsi qu'aux commentaires ou discussions métalinguistiques associés aux articles. Les enseignants ont également été invités à repérer les indices de variation diatopique, ainsi que les éléments susceptibles de poser question du point de vue didactique. Cette phase de travail, fondée sur une navigation libre mais encadrée, visait à développer une familiarité avec ces ressources et à en cerner les potentialités pédagogiques, tout en prenant conscience des précautions nécessaires à leur intégration en classe.

Pour la deuxième activité (*Mise en œuvre d'une tâche actionnelle commune* – 45 minutes), tous les groupes ont dû concevoir un projet communicatif contextualisé, dans lequel le dictionnaire collaboratif constituait le pivot. Chaque groupe a sélectionné des entrées lexicales représentatives de son dictionnaire, analysé leurs usages et connotations socioculturelles, puis conçu une activité pédagogique intégrant ces données dans une perspective communicative (compréhension, interaction, production) et actionnelle (réalisation d'un produit final, simulation de situation authentique, médiation linguistique ou culturelle).

La troisième activité (*Restitution sous forme d'exposé et mise en discussion collective* – 45 minutes), en plénière, a permis de questionner, ajuster ou adapter les propositions en faisant émerger des principes partagés d'exploitation didactique des dictionnaires collaboratifs, tout en valorisant la diversité des approches et des contextes représentés au sein des différents groupes. Sur le plan formatif, la séance rassemblait plusieurs de nos objectifs initiaux : renforcer la compétence dictionnaire des enseignants par une appropriation concrète des outils collaboratifs, démontrer la pertinence de ces ressources pour le traitement des usages contemporains et de la variation linguistique, et favoriser leur intégration dans des dispositifs pédagogiques à forte valeur communicative et actionnelle. Elle a ainsi marqué

l'aboutissement d'un parcours de formation visant à re-légitimer le dictionnaire comme ressource centrale en FLE.

Conclusion

Dans un contexte de reconfiguration des stratégies d'usage (Wingate, 2004), alors même que le dictionnaire a vu évoluer son « rôle symbolique » (Molinari & Vincent, 2017), devenant un outil parmi d'autres au sein d'un écosystème pédagogique élargi, marqué par la concurrence de ressources numériques multiples et de dispositifs de traduction instantanée, il demeure néanmoins un artefact fondamental. Le dictionnaire conserve en effet un statut à la fois culturel (Dubois & Dubois, 1971, p. 99), interculturel (Clanet, 1990 ; Frey, 2007 ; Rey, 2007 ; Tallarico, 2013) et intrinsèquement discursif (Dolar, 2017a), dont la portée théorique et didactique mérite aujourd'hui une redéfinition explicite. Celle-ci s'impose d'autant plus que les difficultés de consultation et les usages approximatifs observés – encore largement fondés, pour les enseignants, sur une conception normative et instrumentale – continuent de structurer les pratiques de classe et de limiter le potentiel didactique de l'outil lexicographique.

C'est précisément pour répondre à cet enjeu que le dispositif de formation a été conçu. Il visait à revaloriser le dictionnaire en le transformant d'instrument de vérification en médiateur de réflexion sur les usages et la variation, favorisant le passage d'une posture prescriptive à une perspective située et exploratoire. Inscrit dans un cadre socioconstructiviste, il concevait les savoirs didactiques comme co-construits au sein de dynamiques interactionnelles. La mise en place d'une communauté de pratique (Wenger, 1998) a, dans ce sens, constitué un levier, en soutenant la confrontation des représentations et en accompagnant le passage du dictionnaire-objet au dictionnaire-processus.

Les résultats observés (avant et pendant la formation) ont confirmé l'hypothèse initiale d'un déficit de compétence dictionnaire, largement corrélé à une conception normative du dictionnaire. Ils ont toutefois montré que

ces représentations n'étaient ni figées ni irréversibles et pouvaient évoluer grâce à une formation ciblée, autoréflexive et progressive. En effet, l'analyse du dispositif a mis en évidence plusieurs déplacements possibles dans les pratiques enseignantes : une diversification des finalités attribuées au dictionnaire, une attention accrue à la contextualisation des usages lexicaux ainsi qu'une prise en compte plus explicite de la variation linguistique et des dimensions sociolinguistiques du français. Le passage progressif d'activités centrées sur la vérification lexicale à des tâches communicatives et actionnelles fondées sur l'analyse d'usages situés a également permis de faire émerger une conception plus dynamique et interprétative de l'outil lexicographique.

Le dispositif a ainsi montré que le développement de la compétence dictionnaire ne relève pas uniquement de la maîtrise technique des ressources, mais implique une transformation plus profonde des représentations professionnelles. Les différentes phases de la formation, de l'explicitation des pratiques ordinaires à l'appropriation de dictionnaires collaboratifs et variationnels, ont favorisé une mise à distance critique des évidences normatives et une réflexion sur les mécanismes de légitimation des usages linguistiques. En ce sens, l'introduction de ressources collaboratives et différentielles a constitué un apport didactique central : elle a permis d'articuler travail lexical, sensibilisation à la pluralité francophone et développement d'activités à forte dimension interactionnelle, médiationnelle et interculturelle.

Notre travail ouvre également plusieurs perspectives. Il invite d'abord à interroger les conditions de transférabilité de ces pratiques dans les contextes ordinaires d'enseignement, notamment sur le temps long et dans des environnements institutionnels variés. Il conduit ensuite à explorer plus systématiquement les effets d'une telle formation sur les pratiques effectives de classe, ainsi que sur les apprentissages et les représentations des apprenants eux-mêmes. Enfin, l'intégration croissante de dictionnaires collaboratifs, des ressources numériques et des outils d'intelligence

artificielle appelle à poursuivre la réflexion sur les nouvelles formes de compétence dictionnaire requises dans l'enseignement-apprentissage du FLE aujourd'hui.

En conclusion, nous plaçons en faveur d'une intégration structurée du dictionnaire comme champ d'intervention à part entière dans les formations initiales et continues des enseignants de FLE, au croisement de la réflexion métalinguistique, de l'analyse des usages linguistique et de la contextualisation didactique. C'est à cette seule condition qu'il peut pleinement contribuer à une conception plurielle, critique et résolument contemporaine de l'enseignement-apprentissage des langues.

RÉFÉRENCES

- Abel, A. & Meyer, C. M. (2013). The dynamics outside the paper: User contributions to online dictionaries. Dans I. Kosem, J. Kallas, P. Gantar, S. Krek, M. Langemets & M. Tuulik (dir.), *Electronic lexicography in the 21st century: Thinking outside the paper. Proceedings of the eLex 2013 Conference* (p. 179-194). Trojina / Eesti Keele Instituut.
- Achard-Bayle, G. & Paveau, M.-A. (2008a). Linguistique populaire ? *Pratiques*, 139-140, 3-19. <https://doi.org/10.4000/pratiques.1201>.
- Achard-Bayle, G. & Paveau, M.-A. (2008b). La linguistique « hors du temple » ? *Pratiques*, 139-140, 5-25. <https://doi.org/10.4000/pratiques.1198>.
- Anctil, D. (2011). *L'erreur lexicale au secondaire : Analyse d'erreurs lexicales d'élèves de 3e secondaire et description du rapport à l'erreur lexicale d'enseignants de français* [Thèse de doctorat non-publiée, Université de Montréal]. <https://hdl.handle.net/1866/5077>.
- Bae, S. (2011). Teacher-training in dictionary use: Voices from Korean teachers of English. Dans K. Akasu, S. Uchida (dir.) *ASIALEX 2011 Proceedings. Lexicography: Theoretical and Practical Perspectives. Papers submitted to the 7th ASIALEX Biennial International Conference* (p. 45-55). Asian Association for Lexicography.
- Barbot, M.-J. & Massou L., (2011). *TIC et métiers de l'enseignement supérieur : émergences, transformations*, Presses universitaires de Nancy.
- Beech, J. R. (2004). Using a dictionary: It's influence on children's reading, spelling, and phonology. *Reading Psychology*, 25(1), 19-36. <https://doi.org/10.1080/02702710490271819>.
- Bernier, M. & Corbeil, R. (2012). Pratiques de consultation des aides logicielles chez les étudiants franco-ontariens à leur entrée à l'université. *Revue du Nouvel Ontario*, 37, 83-107.
- Binon, I. & Verlinde, S. (2009). La contribution de la lexicographie pédagogique du français langue étrangère ou seconde (FLES) à la dictionnaire du français langue maternelle (FLM). Dans M. Willems. *Pour l'amour des mots*. Presses universitaires Saint-Louis. <https://doi.org/10.4000/books.pusl.23146>.

- Bishop, G. (2000). Developing learner strategies in the use of dictionaries as a productive language learning tool. *Language Learning Journal*, 22(1), 58-62. <https://doi.org/10.1080/09571730085200261>.
- Boyer, H. (2010). *Pour une épistémologie de la sociolinguistique*. Lambert-Lucas.
- Calvi, S. & Dankova, K. (2023). Lexicographie traditionnelle-collaborative et FLE : Compétences lexicales et lexicographiques. *Linx*, 86, 1-20. <https://doi.org/10.4000/linx.10108>.
- Caron-Bouchard, M., Pronovost, M., Quesnel, C., Perrault, C. & Deslauriers, K. (2011). *Outils virtuels et qualité de la langue*. <https://cdc.qc.ca/parea/787900-caron-bouchard-et-al-outils-virtuel-qualite-langue-brebeuf-PAREA-2011.pdf>.
- Carstens, A. (1995). Language teaching and dictionary use: An overview. *Lexikos*, 5, 105-116. <https://lexikos.journals.ac.za/pub/article/view/1059>.
- Clanet, C. (1990). *L'interculturel. Introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines*. Presses universitaires du Mirail.
- Dolar, K. (2017a). Les dictionnaires collaboratifs non institutionnels dans l'espace francophone : Éléments de typologie et bilan. *Repères DoRiF*, 14. <https://www.dorif.it/reperes/kaja-dolar-lesdictionnaires-collaboratifs-non-institutionnels-dans-lespace-francophone-elements-de-typologie-et-bilan>.
- Dolar, K. (2017b). La question de la norme dans les dictionnaires collaboratifs : régulation et autorégulation. Dans C. Feuillard. *Usage, norme et codification. De la diversité des situations à l'usage du numérique*. EME éditions.
- Dolar, K., Gasparini, N. & Steffens, M. (2023). L'utilisateur au centre de l'objet lexicographique : L'exemple du Dictionnaire des francophones. *Linx*, 86. <https://doi.org/10.4000/linx.9854>.
- Dubois, J. & Dubois, C. (1971). *Introduction à la lexicographie : Le dictionnaire*. Larousse.
- Frey, C. (2007). Les structures lexicographiques dans les dictionnaires francophones, une rencontre symbolique des mots et des cultures. Dans *Actes du colloque Penser la francophonie : concepts, actions et outils linguistiques, Ouagadougou (Burkina Faso), du 31 mai au 1^{er} juin 2004* (p. 197-210). Éditions des Archives contemporaines – AUF.
- Fuertes-Olivera, P. A. & Tarp S. (2014). *Theory and Practice of Specialised Online Dictionaries: Lexicography versus Terminography*. De Gruyter Mouton.
- Gavriilidou, Z., Platsidou, M. & Psaltou-Joycey, A. (2017). *Language Learning Strategies: theoretical issues and applied perspectives*. Saita publications.
- Hamel, M.-J. (2013). Analyse de l'activité de recherche d'apprenants de langue dans un prototype de dictionnaire en ligne. *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication*, 16, 1-17.
- Lameul, G., Loisy, C. (2014). *La pédagogie universitaire à l'heure du numérique. Questionnement et éclairage de la recherche*. De Boeck.
- Laufer, B. & Hill, M. (2000). What lexical information do L2 learners select in a CALL dictionary and how does it affect word retention? *Language Learning & Technology*, 3(2), 61-81.

- Lew, R. & Katarzyna, G. (2008). Can dictionary skills be taught? The effectiveness of lexicographic training for primary-school-level Polish learners of English. Dans E. Bernal & J. DeCesaris, *Proceedings of the XIII EURALEX International Congress*, (p. 1273-1285). Universitat Pompeu Fabra.
- Mavrommatidou, S., Gavriilidou, Z. & Markos, A. (2020). Development and Validation of the Strategy Inventory for Electronic Dictionary Use. *International Journal of Lexicography*. 32(4). <https://doi.org/10.1093/ijl/ecz015>.
- Meyer, C. M. & Gurevych, I. (2012). Wiktionary: A new rival for expert-built lexicons? Exploring the possibilities of collaborative lexicography. Dans S. Granger & M. Paquot, *Electronic lexicography*, (p. 259-291). Oxford University Press.
- Molinari, C. (2021). La lexicographie numérique : un nouvel outil pour l'enseignement du FLE ? *Études de linguistique appliquée*, 194, 27-47. <https://doi.org/10.3917/ela.201.0028>.
- Molinari, C. & Vincent, N. (2017). Introduction. *Repères DoRiF*, 14. <https://www.dorif.it/reperes/chiara-molinari-nadine-vincent-introduction>.
- Murano, M. (2014a). La phraséologie du français dans le Web 2.0. Dans A. Molino & S. Zanotti, *Observing norms, observing usage*, (p. 259-277). Peter Lang.
- Murano, M. (2014b). La lexicographie 2.0 : Nous sommes tous lexicographes ? Dans R. Druetta & C. Falbo, *Docteurs et recherche... une aventure qui continue*, (p. 147-162). Edizioni Università di Trieste.
- Murano, M. (2017). Une lexicographie deux fois populaire. *Repères DoRiF*, 14, 1-12. http://www.dorif.it/ezone/ezone_articles.php?id=371.
- Murano, M. (2019a). Les dictionnaires collaboratifs et la phraséologie. *Études de linguistique appliquée*, 193, 143-162. <https://doi.org/10.15122/isbn.978-2-406-09663-4.p.0143>.
- Murano, M. (2019b). La néologie dans les dictionnaires collaboratifs. *Neologica*, 13, 143-162. <https://doi.org/10.15122/isbn.978-2-406-09663-4.p.0143>.
- Nesi, H. & Haill, R. (2002). A study of dictionary use by international students. *International Journal of Lexicography*, 15(4), 277-305. <https://doi.org/10.1093/ijl/15.4.277>.
- Neubach, A. & Cohen, A. D. (1988). Processing strategies and problems encountered in the use of dictionaries. *Dictionaries: Journal of the Dictionary Society of North America*, 10, 1-19.
- Penta, D. J. (2011). The Wiki-fication of the Dictionary: Defining Lexicography in the Digital Age. Dans *Proceedings of the MiT7 Conference "unstable platforms: the promise and peril of transition"*. Massachusetts Institute of Technology. <http://fliphtml5.com/axdz/xttp>.
- Rey, A. (2007). Le pont interculturel. In G. Dotoli (Ed.), *L'architecture du dictionnaire bilingue et le métier du lexicographe : Actes des journées italiennes des Dictionnaires*, (p. 7-21). Schena.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. Jossey-Bass.
- Scott, J. A., Nagy, W. E. & Flinspach, S. L. (2008). More than merely words: Redefining vocabulary learning in a culturally and linguistically diverse society. Dans A. E. Farstrup & S. J. Samuels (dir.), *What research has to say about vocabulary instruction*, (p. 182-210). International Reading Association.

- Siegel, J. (2021). Dictionnaire des Francophones. *Dictionaries : Journal of the Dictionary Society of North America*, 42(2), 221-225. <https://muse.jhu.edu/article/843069>.
- Steffens, M. (2017). Lexicographie collaborative, variation et norme. *Repères DoRiF*, 14.
- Tallarico, G. (2013). Les apports de la lexicographie bilingue à l'interculturel. *Études de linguistique appliquée*, 170, 139-152. <https://doi.org/10.3917/ela.170.0139>.
- Tremblay, O. (2017). Le dictionnaire, un remède contre le syndrome de la page blanche. *Correspondance*, 22(9).
- Tremblay, O., Anctil, D. & Vorobyova, A. (2013). Utiliser le dictionnaire efficacement : Une compétence à développer. *Formation et profession*, 21(3), 95-98.
- Tremblay, O., Plante, I. & Fréchette-Simard, C. (2018). Les enseignants et le dictionnaire. *Formation et profession*, 26(3), 57-80. <https://doi.org/10.18162/fp.2018.452>.
- Vicari, S. (2016). *Pour une approche de la linguistique populaire en France : attitudes, prédiscours, questions de confiance*. Aracne editrice.
- Vincent, N. (2019). Qu'est-ce qu'un dictionnaire ? Perspectives de la lexicographie au 21^e siècle. Dans A. Dister & S. Piron. *Les discours de référence sur la langue française*. Presses universitaires Saint-Louis. <https://doi.org/10.4000/books.pusl.26417>.
- Vincent, N. & Piron, S. (2018). *La linguistique et le dictionnaire au service de l'enseignement du français au Québec. Mélanges offerts à Hélène Cajolet-Laganière*. Nota Bene.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge University Press.
- Weschler, R. & Pitts, C. (2000). An experiment using electronic dictionaries with EFL students. *The Internet TESL Journal*, 6(8). <http://iteslj.org/Articles/Weschler-ElectroDict.html>.
- Wingate, U. (2004). Dictionary use: The need to teach strategies. *Language Learning Journal*, 29(1), 5-11. <https://doi.org/10.1080/09571730485200031>.

Le questionnaire diagnostique

Question 1 – Statut du dictionnaire en classe

Selon vous, quelle place occupe actuellement le dictionnaire dans votre pratique d'enseignement du FLE ?

- ☐ Centrale
- ☐ Importante mais secondaire
- ☐ Marginale
- ☐ Quasi inexistante

Question 2 – Fréquence d'utilisation

À quelle fréquence vos élèves utilisent-ils le dictionnaire en classe ?

- ☐ À chaque séance
- ☐ Régulièrement
- ☐ Occasionnellement
- ☐ Rarement
- ☐ Jamais

Question 3 – Types de dictionnaires mobilisés

Quels types de dictionnaires utilisez-vous ou recommandez-vous principalement ?
(plusieurs réponses possibles)

- ☐ Dictionnaire papier monolingue
- ☐ Dictionnaire papier bilingue
- ☐ Dictionnaire en ligne institutionnel
- ☐ Dictionnaire collaboratif (ex. *Wiktionnaire*)
- ☐ Applications ou traducteurs automatiques

Question 4 – Fonctions attribuées au dictionnaire

Dans votre pratique, le dictionnaire est principalement utilisé pour :
(plusieurs réponses possibles)

- ☐ Vérifier l'orthographe
- ☐ Trouver une définition
- ☐ Traduire un mot
- ☐ Confirmer une norme linguistique
- ☐ Observer des usages en contexte
- ☐ Comparer des variantes lexicales

Question 5 – Dictionnaire et norme linguistique

Dans quelle mesure associez-vous le dictionnaire à la notion de « norme correcte » du français ?

- ☐ Très fortement
- ☐ Assez fortement
- ☐ Faiblement
- ☐ Pas du tout

Question 6 – Dictionnaire et variation linguistique

Pensez-vous que le dictionnaire est un outil pertinent pour travailler la variation linguistique en classe de FLE ?

- ☐ Oui
- ☐ Non
- ☐ Je ne sais pas

Question 7 – Représentation personnelle

En quelques phrases, comment définiriez-vous le rôle du dictionnaire dans l'enseignement du FLE ?

Question 8 – Formation reçue

Avez-vous bénéficié, au cours de votre formation initiale ou continue, d'une formation spécifique à l'usage pédagogique du dictionnaire ? Si oui, laquelle ?

Question 9 – Difficultés perçues

Quelles difficultés identifiez-vous dans l'intégration du dictionnaire dans vos pratiques de classe ?

Question 10 – Attentes vis-à-vis de la formation

Qu'attendez-vous d'une formation consacrée à l'exploitation du dictionnaire en classe de FLE ?