

DICTIONNAIRE
DE DIDACTIQUE
DES LANGUES

dirigé par

R. GALISSON / D. COSTE

DICTIONNAIRE DE DIDACTIQUE DES LANGUES

*La conception de l'ensemble de l'ouvrage,
l'harmonisation et la révision des articles
ont été assurées par*

R. GALISSON et D. COSTE



HACHETTE

ISBN 2-01-003576-3

La loi du 11 mars 1967 n'autorisant, aux termes des alinéas 2 et 3 de l'Article 41, d'une part, que les « copies » ou reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective », et, d'autre part, que les analyses et les courtes citations dans un but d'exemple et d'illustration, « toute représentation ou reproduction intégrale, ou partielle, faite sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants droit ou ayants cause, est illicite. » (Alinéa 1^{er} de l'Article 40.)

Cette représentation ou reproduction, par quelque procédé que ce soit, constituerait donc une contrefaçon sanctionnée par les Articles 425 et suivants du Code Pénal.

© LIBRAIRIE HACHETTE, 1976.

PRÉFACE

TITRE

Pour un dictionnaire se voulant représentatif (et non pas « constitutif ») d'un domaine-carrefour dont tout le monde s'accorde à reconnaître l'existence de fait, mais dont le centre de gravité et les frontières bougent, dont l'intitulé varie d'une époque à une autre et de pays à pays, il était difficile de trouver un titre tout à fait satisfaisant. D'autant plus difficile que ce titre devait répondre à deux exigences partiellement contradictoires : être assez « bref » pour servir de frontispice à un ouvrage lexicographique, mais en même temps assez « courant » pour rendre compte de la totalité de la discipline.

Nous avons d'abord pensé à Dictionnaire de linguistique appliquée et de méthodologie de l'enseignement des langues, mais il nous est vite apparu que ce libellé explicatif correspondant bien au contenu de l'ouvrage était trop long pour un titre de dictionnaire. Nous avons donc abandonné les expressions « linguistique appliquée » et « méthodologie de l'enseignement des langues », qui sont solidaires l'une de l'autre puisqu'elles réfèrent à deux disciplines complémentaires dans le domaine prospecté, pour une expression valise, beaucoup plus lapidaire, les englobant plus ou moins toutes deux (voir les définitions des trois expressions dans le dictionnaire lui-même), et offrant l'avantage de donner lieu à un sigle commode, d'où l'appellation : Dictionnaire de didactique des langues = D.D.L.

PUBLIC VISÉ

Au titre d'une formation initiale ou d'une information ultérieure ponctuelle, cet ouvrage s'adresse à toutes les personnes intéressées par l'enseignement des langues, aussi bien maternelles qu'étrangères, et plus particulièrement aux étudiants en linguistique appliquée et en didactique des langues, aux instituteurs, aux professeurs de langues, aux formateurs, aux animateurs et aux conseillers pédagogiques (des écoles normales, universités, etc.), et aux auteurs de méthodes et de manuels d'enseignement des langues.

Il a été élaboré par des enseignants plus directement concernés par les problèmes que pose l'enseignement des langues étrangères en général et du français langue étrangère en particulier, mais possédant aussi une expérience de praticiens ou de chercheurs dans le domaine de l'enseignement des langues maternelles.

CONTENU QUALITATIF

Un dictionnaire de didactique des langues ne saurait se ramener à la somme de définitions qu'on trouverait dans des dictionnaires de linguistique, de psychologie et d'autres disciplines. Dans la mesure où la didactique entretient avec ces diverses sciences des rapports qui ne sont pas de pur emprunt mais supposent une sélection et une réinterprétation — d'aucuns diront une distorsion —, nombreux sont les concepts relatifs à l'enseignement des langues qui reçoivent une coloration spécifique. Comme il est normal, ce dictionnaire atteste donc de choix dans les emplois de termes spécialisés (ex. : innéisme a bien d'autres acceptions que celle qui est reprise ici), de glissements de sens (ex. : structure, mécanisme ont trouvé en méthodologie des emplois qui n'étaient guère attestés en linguistique et en psychologie), d'utilisations floues ou métaphoriques (ex. : si compétence et créativité reçoivent, en linguistique générative et transformationnelle, des définitions assez clairement délimitées, le moins qu'on puisse dire est que l'usage paraît souvent plus flottant en didactique des langues). Rien d'étonnant à ce que soient ainsi enregistrées les hésitations et les évolutions terminologiques dans un domaine dont la constitution scientifique et le rapport avec les disciplines établies n'ont rien de définitif.

Ceci posé, il est clair qu'une analyse quantitative du contenu de l'ouvrage fera apparaître l'importance que prend en didactique des langues — aujourd'hui tout au moins — l'apport de certaines disciplines.

Et d'abord la linguistique. On sait la part que la linguistique appliquée a pu jouer dans une certaine rénovation de l'enseignement des langues. Si cette linguistique appliquée peut elle-même faire l'objet d'une redéfinition, si la linguistique que l'on applique témoigne de son hétérogénéité et de la diversité des courants théoriques qui l'alimentent, cette évolution et cette diversification sont répercutées dans le champ de la didactique. Structurale, fonctionnelle, générative et transformationnelle, les linguistiques ont toujours quelque chose à dire à la didactique, ne serait-ce que lui rappeler qu'elles ont des préoccupations qui ne recouvrent pas les siennes, qui sont le plus souvent impertinentes par rapport à elle, et que les « solutions » qu'elles proposent sont nécessairement soumises à réinterprétations.

La linguistique s'étant longtemps affirmée en s'opposant à la grammaire traditionnelle, le dictionnaire reflète encore cet état de fait, désormais en partie dépassé. Nombre de termes figurant dans les grammaires scolaires ne font pas l'objet d'une entrée dans l'ouvrage : peut-être en raison des attaques dont ce type de terminologie a été l'objet ; mais surtout parce que nous avons estimé que ceux qui consulteront le D.D.L. y chercheront autre chose que la définition de termes comme indicatif ou étymon, qui passent — à tort ou à raison — pour familiers et clairs.

Nombre de théories linguistiques trouvent en fait un écho plus ou moins fidèle ou plus ou moins déformé en didactique

des langues. Notre propos étant d'enregistrer un usage, nous avons bien vite renoncé à chercher une présentation unifiante de cette variété. Il est cependant permis de noter ici que certains développements récents de la linguistique nous paraissent de nature à concerner de plus en plus directement tel ou tel aspect de l'enseignement des langues.*

Qu'il s'agisse d'étudier l'énonciation ou les actes de parole, que l'on s'intéresse à l'illocution ou aux variables sociolinguistiques, on touche des problèmes qui restent peu traités et mal connus, mais qui intéressent fondamentalement la didactique dans la mesure où ils portent sur les rapports entre le langage, les utilisateurs et leur environnement. On observe aujourd'hui, sans qu'il s'agisse toujours d'interdisciplinarité, que des linguistes travaillent dans des secteurs où ils rencontrent des psychologues, des sociologues, des philosophes, et des professeurs de langues. Ce décloisonnement, dont on peut penser qu'il ira s'accroissant, trouve plus d'une illustration dans cet ouvrage.

Si la sociolinguistique (elle-même diverse) a droit de cité dans le D.D.L., la sociologie (du langage, de l'éducation) n'y trouve qu'une portion plus congrue. Là encore, quoi que nous puissions imaginer de l'avenir, nous nous sommes bornés à rendre compte d'un état présent et n'avons pas cherché à introduire par force des concepts dont la valeur féconde ou unifiante pour le domaine de la didactique commence à peine — encore que tardivement — à se faire sentir.

La psychologie, elle, et sous de nombreux aspects (psychologie de la perception, psychologie du comportement, psychologie de l'apprentissage, docimologie, dynamique des groupes et psycho-sociologie, etc.) a été plus souvent mise à contribution et se taille une meilleure part dans ce dictionnaire. S'il faut encore faire état de tendances plus récentes quant à leur écho en didactique des langues, on notera l'importance accordée aux facteurs cognitifs, affectifs ou volitifs dans l'apprentissage, l'insistance avec laquelle sont développées des idées tournant autour de la notion d'individualisation.

Mais on constatera aussi que la psychologie qui, pour le professeur de langues, ne s'identifie plus seulement aux acquis du behaviorisme, rétablit des liens avec une psychopédagogie, voire une pédagogie (ou andragogie) générale naguère négligées : des relations sont rétablies là où des anathèmes avaient pu être jetés. Ces retrouvailles et la remise en circulation de concepts qui sont loin d'être neufs mais s'étaient trouvés dévalués ont aussi pour conséquence, comme il apparaît dans nombre de définitions et de remarques, de redonner vie et

* A cet égard, le *Dictionnaire de didactique des langues*, s'il s'adresse sensiblement au même public, n'a bien évidemment pas la cohérence de l'ouvrage de J. Peytard et E. Genouvrier, *Linguistique et enseignement du français* (Paris, Larousse, 1970). Le genre lexicographique (au d' cours plus éclaté), le nombre des auteurs (d'orientations méthodologiques diverses), l'évolution des disciplines et la nature même du domaine couvert (la didactique ne se ramenant pas à une linguistique appliquée) font du dictionnaire un outil nécessairement moins homogène et linéaire (dans sa consultation comme dans son écriture).

souplesse à une méthodologie de l'enseignement des langues qui paraîtrait, ici et là, un peu rigide, sinon sclérosée. On trouve dans le D.D.L. des témoignages terminologiques aussi bien de la rigueur ancienne (phases du déroulement de la leçon, moments de l'unité didactique par exemple) que des apports nouveaux qui, pensons-nous, conduiront plus à l'enrichissement de ladite méthodologie qu'à une dilution ou à un laisser-faire inorganique.

Méthodes, procédés et techniques ont aussi leur place dans ce panorama où, des principes aux hypothèses jusqu'aux moyens et aux auxiliaires, le « méthodologue » (ou faudrait-il dire le « didacticien » ? on s'est gardé de définir l'un et l'autre mots !) s'efforce de déterminer ou de dégager différents types et différents niveaux de cohérence.

CONTENU QUANTITATIF

Le D.D.L. comporte environ 1 000 vedettes, dont les 4/5 donnent lieu à des articles, donc à des définitions autonomes ; les autres renvoient à des articles-souches comprenant plusieurs définitions intégrées. Autrement dit, cet ouvrage rend compte d'un millier de termes ou expressions en usage dans la discipline.

La terminologie spécifique à la didactique des langues ne constitue qu'une faible partie de toutes ces unités de signification. L'essentiel est emprunté — avec une coloration souvent différente (voir Contenu qualitatif) — à la linguistique, à la psychologie, à la sociologie, à la pédagogie, toutes disciplines dont le champ d'investigation recouvre partiellement celui de la didactique des langues.

La constitution de la nomenclature ou du corpus de « vedettes, » considérées comme afférentes au domaine de l'enseignement des langues s'est opérée de la façon suivante :

- nous sommes partis d'un thesaurus établi sur la base d'ouvrages et d'articles relatifs à la théorie et à la pratique de l'enseignement des langues et dépouillés par un centre de documentation en vue de la réalisation d'un index descripteur ;
- chacun des collaborateurs a ensuite soumis au collectif un certain nombre d'ajouts dans son propre domaine ;
- les coordinateurs de l'ouvrage enfin ont, au moment de l'harmonisation d'ensemble, comblé les lacunes qui restaient (ou qui leur apparaissaient !).

MODE DE PRÉSENTATION DE L'INFORMATION

Pour ne pas contraindre le lecteur à une recherche longue et patiente, donc pour faire du D.D.L. un outil de consultation rapide et commode, nous avons décidé au départ de traiter une vedette par article.

Malheureusement, certains inconvénients de ce choix initial sont vite apparus : il ne va pas dans le sens de l'économie

de la présentation ; et il ne facilite pas la tâche du consultant pour ce qui est de la structuration d'un certain type d'information. Ainsi, en voulant faire gagner du temps au lecteur, nous risquons de lui en faire perdre en l'obligeant à compléter une information trop fragmentaire par une lecture en hiatus, régie par le petit jeu des renvois en cascade.

Aussi, toutes proportions gardées et modeste mise à part, avons-nous voulu réaliser un objet méthodologiquement assez proche de l'ouvrage de B. Pottier (*Le Langage*, Paris, Denoël, 1973), c'est-à-dire regroupant ou dégroupant l'information selon l'importance de la vedette traitée, donc se situant à mi-chemin des productions d'A. Martinet (*La linguistique*, guide alphabétique, Paris, Denoël, 1973), et d'O. Ducrot-T. Todorov (*Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, Paris, Seuil, 1972), qui regroupent systématiquement l'information dans un petit nombre de « rubriques » et des dictionnaires classiques de J. Dubois (*Dictionnaire de linguistique*, Paris, Larousse, 1973) et de G. Mounin (*Dictionnaire de la linguistique*, Paris, P.U.F., 1974) qui la ventilent au contraire dans un grand nombre d'articles.

Autrement dit, la conception mixte que nous avons adoptée n'a rien d'original, elle nous a seulement paru convenir à la diversité des publics que nous visons. Certains articles clés (comme « Articulation », en phonétique) contiennent donc les définitions d'un certain nombre de termes jugés trop secondaires ou trop intimement associés à d'autres pour faire l'objet d'un traitement indépendant ; mais la majorité des articles rendent compte de manière autonome de la vedette qui leur sert d'entrée.

Pour harmoniser les contenus et homogénéiser les écritures, donc pour essayer de donner au produit fini une certaine cohérence et une « facture lexicographique » malgré le mode de présentation adopté, les coordinateurs de l'ouvrage ont été amenés à réécrire, à refondre, parfois à amalgamer les contributions des divers collaborateurs. C'est la raison pour laquelle les articles ne sont pas signés. Les secteurs prospectés par chacun de ceux qui ont associé leur nom à cette entreprise apparaissent ci-après dans la liste des co-auteurs de l'ouvrage.

CIRCUITS DE LECTURE

Compte tenu du mode de présentation que nous avons choisi, les circuits de lecture sont différents les uns des autres.

Dans la majorité des cas, le consultant trouve sous la vedette qui motive sa recherche la définition qui est sensée répondre au(x) problème(s) qu'il se pose. Il peut alors soit interrompre sa lecture en fin d'article, soit compléter sa documentation en se reportant aux articles des vedettes qui lui sont suggérées en caractères gras. Mais il arrive aussi que sous la vedette qu'il interroge, le lecteur se trouve « aiguillé » vers un article

de synthèse dans lequel il lui faut chercher la définition attendue. L'itinéraire suivi est alors onéreux pour une information minimale, mais économique dans la perspective d'une information intégrée.

En dehors des cas où ils se substituent à la définition et jouent alors le rôle d'indicateurs de « passages obligés », les renvois sont toujours facultatifs, dans la mesure où chaque définition tend « idéalement » à se suffire à elle-même. Dans les dictionnaires en général, les renvois constituent des éléments de structuration des connaissances acquises, des palliatifs à l'atomisation inhérente à l'ouvrage lexicographique. Dans le D.D.L. en particulier, ils tiennent lieu de bretelles et ont essentiellement pour fonctions de raccorder le concept défini :

- aux concepts de la même discipline avec lesquels il entre en relation (ex. : signification [sémantique] renvoie à sens, signifié [sémantique]);
- aux concepts relatifs à la didactique des langues avec lesquels il est associé, s'il appartient à une discipline connexe (ex. : structure [linguistique] renvoie à pattern [didactique]); ou vice versa aux concepts relatifs à une discipline connexe avec lesquels il entretient des rapports de contenu, s'il appartient à la didactique (ex. : explication [didactique] renvoie à sens et signification [sémantique]).

CONCLUSION

Dans l'utopie initiale, ce dictionnaire aurait dû être non seulement un outil commode mais aussi une machine de guerre. Il ne devait pas se contenter d'enregistrer et de relever, il lui fallait aussi structurer, synthétiser, apprécier sinon édicter.

En rendant compte d'un domaine où pratique et théorie s'interpénètrent, se complètent et parfois se contredisent, il pouvait de surcroît avoir pour ambition de constituer — ou à tout le moins de délimiter — une discipline nouvelle et originale.

Nous avons bien le sentiment d'avoir dû en rabattre : l'objet réalisé, composite et rugueux, manque parfois de poli lexicographique et de cohésion scientifique... ou didactique. Si ses imperfections sont d'abord imputables à ceux qui l'ont fabriqué, sans doute tiennent-elles aussi (plus fondamentalement ?) à l'évolution rapide du champ d'étude qui, pour beaucoup, paraîtra moins balisé et moins structuré aujourd'hui qu'il ne le semblait il y a quelques années. Mais c'est que ce champ a pris de l'extension et que d'autres se sont mis à le prospecter.

Où il que l'on souhaite pratique pour ceux à qui il est destiné, bientôt peut-être vestige curieux pour les épistémologues, le D.D.L. paraît à un moment où tout semble indiquer qu'au-delà de ses enthousiasmes et de ses désillusions de jeunesse,

la didactique des langues disposera avant longtemps des instruments et des concepts opératoires qui lui permettront de se constituer et de progresser de façon plus assurée. Si ce dictionnaire aide à poser quelques repères et jalons pour l'avenir, il aura conservé un peu de la valeur programmatique qu'un jour, on a pu souhaiter lui donner.

Nous tenons à remercier chaleureusement J.-Cl. Chevalier, J.-Cl. Malandain, Ch. Muller, R. Nataf de s'être donné la peine de lire et d'annoter scrupuleusement notre première mouture. Nous leur sommes d'autant plus reconnaissants de l'effort qu'ils ont consenti que la pertinence de leurs remarques nous a souvent permis de « rectifier le tir » ou de « boucher des trous ». S'ils ne retrouvent pas, dans l'objet fini, tout ce qu'ils auraient aimé y mettre, il va de soi, selon la formule consacrée, que nous en sommes seuls responsables.

R. GALISSON ET D. COSTE

A

Abstraction n. f.

► Concept.

Abstrait adj.

1 Vocabulaire abstrait, mot abstrait : l'opposition entre vocabulaire abstrait et vocabulaire concret est utilisée à des fins de classement des éléments lexicaux. Pour les substantifs en particulier, on distingue les noms concrets (noms d'êtres, d'objets matériels : ex. : *cheval, table, autobus*) des noms abstraits (renvoyant à des idées, des jugements, et/ou dérivant de verbes ou d'adjectifs ; ex. : *justice, enlèvement, chaleur*).

Pour les verbes, adjectifs et adverbes, la répartition des unités lexicales est plus délicate et discutable selon ce critère. *Curieux* est sans doute moins abstrait que *curiosité*, mais quelle hiérarchie établir entre *rouge, affectueux, solide, égal* ? ou entre *traverser, répondre, estimer, suffire* ? On aura tendance à considérer comme plus concret ce qui est plus matériel ou plus visualisable, mais ces hésitations montrent bien que la qualification « abstrait »/« concret » s'applique au référent et non au signifié. Il est difficile de prétendre qu'on peut isoler un sème « abstrait » ou un sème « concret », dans la mesure où les différentes réalisations du lexique sont placées sur une sorte d'échelle graduée entre les deux pôles : on peut toujours dire par exemple que le mot *table* est plus « abstrait » dans *une table* que dans *cette table*.

Cette classification à base extralinguistique est plus difficile à manier qu'une classification fondée sur des oppositions telles que « animé »/« non animé », « humain »/« non humain » (► ces termes), qui se manifestent linguistiquement par des phénomènes distributionnels patents.

REMARQUES

a/ L'opposition « ± abstrait » ≠ « ± concret » peut exister linguistiquement entre différents registres ou types de discours. Ainsi, rien n'empêche de dire qu'un type de discours ayant recours à de nombreuses nominalisations d'adjectifs ou de verbes (c'est le cas par exemple du discours scientifique) est plus abstrait qu'un autre où ces nominalisations n'apparaissent pas.

b/ De même un mot générique (► Archilèxème et Hyperonyme) peut être dit plus abstrait que ses hyponymes : *siège* est plus abstrait que *chaise* ou *fauteuil*, si l'on considère les référents de chacun de ces mots.

2 Sens abstrait : on dit de certains mots qu'ils ont un sens abstrait « un calcul de tête » et un sens concret « un calcul rénal » (exemple cité par J. MAROUZEAU, 1931),

le sens concret étant le plus matériel. Au XVII^e siècle, les *charmes* (d'une dame) ont un sens plus concret que le *charme*, au XX^e siècle. Cette distinction, à laquelle on peut reprocher d'être extralinguistique (même si, dans le dernier exemple, le pluriel fonctionne comme une marque de sens concret), s'accompagne souvent, explicitement ou implicitement, de considérations diachroniques. En fait, lorsqu'il ne s'agit pas seulement d'effets de sens d'origine contextuelle ou situationnelle, il est plus simple, en synchronie, de parler d'acceptions différentes, voire d'homonymes (ex. : de *calcul*).

► Sens, Acception, Homonyme.

Accent n. m.

1 **SENS GÉNÉRAL** : ensemble des traits de prononciation :
— perçus comme un écart par rapport à la norme (parler anglais avec l'accent français) ;
— caractéristiques d'une partie d'une communauté linguistique donnée (les Bourguignons, les Lorrains, les Auvergnats... parlent français avec des accents différents).

2 **EN PHONÉTIQUE** : mise en valeur d'une syllabe par rapport aux autres syllabes d'une unité accentuelle, grâce à une modification de l'intensité, de la hauteur ou de la durée de la syllabe. L'accent peut jouer un rôle distinctif : en espagnol, par exemple, on distingue entre *ánimo* = âme (accent sur la première syllabe), *animó* = j'anime (accent sur la deuxième syllabe) et *animó* = il a animé (accent sur la dernière syllabe). En français, sa fonction est démarcative, c'est-à-dire qu'il marque les limites d'une unité. Cette unité accentuelle n'est pas le mot (unité lexicale), mais le mot phonique, et c'est toujours sur la dernière syllabe de cette unité que porte l'accent. On parle donc de syllabe accentuée (ou tonique) et de syllabe inaccentuée (ou atone).

► Phonique.

3 **EN ORTHOGRAPHE** : signes graphiques, adjoints à certaines lettres pour distinguer leur valeur phonique de celle des lettres simples (sans accents).

L'usage des lettres accentuées obéit à certaines lois précises de position (règles d'accentuation) qui en restreignent considérablement l'emploi ; ex. : oppositions syllabe fermée/syllabe ouverte, fondamentales en français ; la fermeture de la syllabe étant souvent fondée sur les seuls critères graphiques.

On distingue les accents proprement dits (accent aigu, grave, circonflexe) et les signes auxiliaires (cédille, apostrophe, tréma).

L'accent grave et l'accent circonflexe permettent de distinguer certains homonymes ; ex. : *ou/òu*, *cru/crù*, participe passé du verbe *croître*.

Contrairement aux accents aigu et grave, qui servent à opposer graphiquement deux phonèmes distincts, on a pu

se demander si l'accent circonflexe conservait aujourd'hui une valeur fonctionnelle quelconque.

Il présente en effet quatre caractéristiques distinctes, dont les deux dernières au moins n'ont aucune justification synchronique, et contribuent même à modifier indûment la prononciation.

- Il indique parfois les voyelles longues ; ex. : *o* fermé long dans *cône, dôme* ; *a* postérieur long dans *infâme, grâce* ; *e* ouvert long dans *extrême, bête*.
- Il peut avoir une valeur homonymique ; ex. : *cru/crû*.
- Il peut rappeler une lettre (voyelle ou consonne) disparue, le plus souvent *s* ; ex. : *hôtel/hôpital/hôtellerie*.
- Il se maintient parfois sans aucune autre raison dans certains dérivés dépendant d'un mot radical pourvu du signe. On parle alors d'accent familial ; ex. : *crêpe/créper*, mais *crépu*.

La cédille, placée sous le *c* devant *a, o, u*, indique le son sifflant du *c*.

L'apostrophe est le signe graphique de l'éllision. Le tréma est un signe de dissociation qui sert dans certains cas à isoler dans la prononciation les voyelles, *e, i, u*, de la voyelle qui les précède ou qui les suit ; ex. : *haïr, aiguë*.

Le trait d'union, que l'on compte habituellement parmi les signes auxiliaires, sert à unir entre eux les éléments de certains mots ; ex. : mots composés, verbe + pronom, etc.

► Ponctuation, Graphème, Transcription graphique.

Acceptabilité n f.

► Acceptable.

Acceptable adj.

EN GRAMMAIRE GÉNÉRATIVE : un énoncé peut être jugé acceptable (plan de la performance), dans une situation et un contexte donnés, même s'il est d'une grammaticalité douteuse, voire agrammatical (plan de la compétence). Ex. : *Moi c'est pareil!* Inversement, un énoncé grammatical peut être considéré comme plus ou moins acceptable, ou même tout à fait inacceptable. Ex. : *La souris que le chat que le chien poursuivait essayait d'attraper s'est échappée* (cas d'auto-enchâssement). Si l'acceptabilité d'un énoncé n'est pas seulement fonction de sa grammaticalité, c'est que l'acceptabilité réfère au plan de la performance, alors que la grammaticalité réfère au plan de la compétence. Par exemple, la récursivité des règles n'est pas illimitée au plan de la performance comme elle l'est au plan de la compétence : une règle appliquée correctement plusieurs fois consécutives peut donner lieu à un énoncé inacceptable, parce qu'indéchiffrable (v. ex. précédent).

► Grammatical, Anomal.

Acception n. f.

- 1 Signification d'un mot de la langue. Pour chaque mot, les dictionnaires enregistrent une ou plusieurs acceptions.
- 2 Plus particulièrement, un des sens d'un mot polysémique. (A. REY, 1970.)

REMARQUES

- a' Pour les lexicographes, le problème consiste souvent à déterminer s'ils ont affaire — en synchronie — à des acceptions différentes d'un mot polysème ou à plusieurs mots homonymes.
- b' Les acceptions d'un mot polysème sont difficiles à recenser : si, en principe, on oppose « acception » (niveau de la langue : organisation de sèmes constituant un sémème) et « effet de sens » (niveau de la parole : contenu particulier fonction d'un contexte ou d'une situation d'emploi), la distinction est parfois délicate à établir. Pédagogiquement, plutôt que de prétendre épuiser tous les sens possibles d'une forme nouvelle, on tend aujourd'hui, suivant le principe de BREAL, à traiter chaque acception comme un mot nouveau, et à ne pas séparer les acceptions de leurs réalisations en contexte et en situation, ce qui permet d'éviter partiellement les problèmes que rencontrent les lexicographes.

► Signifié, Sens, Polysème.

Accommodation n. f.

EN PSYCHOLOGIE : l'un des deux aspects des schémas perceptifs ou opératoires de l'activité mentale : corrélat de l'assimilation au plan externe. Pour PIAGET, l'activité mentale se règle selon des schémas perceptifs ou opératoires, qui comportent deux aspects indissolublement liés : d'une part l'« accommodation » aux choses, d'autre part l'« assimilation » au moi.

Au plan physiologique, l'accommodation recoupe la mise en œuvre de mécanismes adaptatifs qui se conforment à la prise en compte d'un donné issu d'une exploration active du milieu extérieur.

► Assimilation 1 et 2.

Accompli adj.

► Aspect.

Acculturation n. f.

Terme assez ambigu, dont les acceptions diffèrent selon les auteurs et les pays.

- 1 AU SENS LARGE : l'acculturation est l'intégration progressive de l'individu au système culturel auquel il est confronté dès sa naissance. Elle peut alors être envisagée comme une des composantes de la socialisation de l'individu. La socialisation comprend : — d'une part les différents apprentissages qui permettent l'établissement de relations avec autrui et le groupe social

en général ; — d'autre part les influences, effets et pressions venant d'autrui et de la société sur le développement de l'individu (aussi bien aux plans physiologique que psychologique).

Pour l'enfant, la famille est le groupe social intermédiaire entre lui et la société, elle véhicule les normes, valeurs, croyances sociales qui vont marquer son développement et déterminer en grande partie la structure de la personnalité. (Cf. notion de personnalité de base de KARDINER.) L'acculturation serait donc la marque particulière, la forme que prend le phénomène général de socialisation dans chaque groupe social (à une très petite échelle, certaines habitudes familiales — au niveau du langage par exemple — peuvent être assimilées à des phénomènes d'acculturation).

- 2 **DANS UN SENS PLUS RESTREINT** : Certains auteurs (américains surtout) utilisent le terme *acculturation* pour désigner l'intégration d'un individu (immigrant par exemple) à un système culturel différent de son système d'origine. Ce phénomène se manifeste dans des expressions comme : se franciser, s'américaniser... Dans le même sens restreint, FILLoux utilise le terme *enculturation*.

REMARQUES

En didactique des langues, le phénomène d'acculturation joue des rôles divers. Il y a parfois conflit entre les deux formes d'acculturation (sens large et restreint) : le système culturel d'origine marquant profondément la personnalité de l'individu, l'accès à un deuxième système culturel peut entraîner chez lui des perturbations psychologiques, selon que l'apprentissage est volontaire ou non, que les statuts des systèmes culturels en présence sont différents, etc. Mais souvent le désir d'acculturation a des effets favorables sur l'apprentissage de la langue étrangère parce que l'acculturation devient elle-même une motivation et favorise l'implication du sujet dans l'apprentissage.

► Culture.

Acoustique n. f.

Une des branches de la physique, dont l'objet est l'étude des vibrations, et en particulier des ondes sonores.

L'acoustique de la parole ou phonétique acoustique étudie la transmission de la parole entre émetteurs et récepteurs. Elle procède à une analyse des sons dans leurs trois dimensions : fréquence, temps, intensité. Des termes comme « amplitude », « cycle », « décibel », « filtre », « fondamental », « formant », « harmonique », « locus », « onde », « période », « résonateur », « spectre », « vibration »... relèvent de sa terminologie.

Pour l'étude générale de la parole, l'acoustique entretient des rapports avec les disciplines qui s'intéressent à l'« émission » et la « réception » des sons (phonétique articulatoire, physiologie, psychoacoustique ou psychophonétique de l'émetteur, du récepteur).

► Audition, Canal 1, Phonétique.

Acquisition n. f.

1 Acquisition du langage : développement et maniement progressif et simultané des fonctions et des connaissances qui conditionnent l'activité langagière de l'enfant. L'étude du développement des fonctions langagières (genèse des relations et des comportements avec le monde...) a longtemps relevé de la psychologie, celle du développement des connaissances langagières (particularités du langage enfantin, évolution par strates,...) relevant de la linguistique. Etant donné la complexité des rapports qu'elles entretiennent entre elles, on ne cherche plus aujourd'hui à tracer une ligne de démarcation entre fonctions et connaissances, leur étude combinée constitue le principal objectif d'une discipline relativement nouvelle : la psycholinguistique.

2 Plus particulièrement, fixation par la mémoire d'une notion, d'un donné perçu.

Processus d'acquisition : mise en place d'activités ou de dispositions permettant la fixation, volontaire ou non, d'un donné perçu.

3 Ce qui a été acquis (ce qui n'est pas inné, pas immédiatement disponible à la naissance).

En pédagogie on parle d' « acquisitions nouvelles » ou des « acquisitions de la leçon 6 » par exemple, pour désigner les notions ponctuelles qui sont censées avoir été fixées par l'élève (à comparer avec « connaissances »). Résultant de la segmentation de la matière à enseigner, dans le cadre d'une progression préétablie et d'une période d'apprentissage déterminée, ces notions ponctuelles sont :

- repérables à l'intérieur d'un cours donné ;
- pondérables (elles représentent une quantité bien définie de matière, ce qui les rend contrôlables en cours d'apprentissage) ;
- disponibles après effort de réévoation (elles facilitent ainsi la mobilisation d'acquis associatifs et l'accession à des connaissances nouvelles).

► Connaissance.

4 Test d'acquisition

► Contrôle.

Actant n. m.

1 (TESNIÈRE) : comme un drame, une phrase comporte : « un procès (le verbe) et, le plus souvent, des acteurs (les actants) et des circonstances (les circonstants) » (TESNIÈRE, 1959). Les substantifs assurent généralement la fonction d'actants. Dans : *Alfred donne un livre à Charles*, les actants sont *Alfred, un livre et Charles*.

Les actants sont rattachés à un nœud verbal. Il y a des verbes sans actant (*il pleut*), à un actant (*Alfred dort*), à deux