

Acquérir le savoir lexical pour une meilleure compréhension des langues romanes

« L'analyse logique et une description rigoureuse de l'organisation de l'ensemble des collocations d'une langue facilitent la compréhension et par ricochet l'apprentissage » Mel'čuk (1993, 111)

1. Introduction

Suivant une approche d'exploitation textuelle plurilingue des langues romanes, nous abordons l'analyse de l'acquisition du savoir lexical. Le but est d'aborder l'intercompréhension, comme la capacité à comprendre une ou plusieurs langues, en partant de la lexicologie, en tant que discipline qui étudie les phénomènes lexicaux. Il ne s'agit de faire ni une analyse de la didactique du plurilinguisme ni de l'intercompréhension¹, mais plutôt d'attirer l'attention sur le savoir lexical pour une meilleure compréhension des textes plurilingues, dans notre cas, français, italien, portugais et catalan, pour un public hispanophone. Nous analyserons le lexique de ces langues, dans cet ordre, à partir d'un texte normatif, une recette de cuisine dans chacune des langues mentionnées, extraite de l'internet. Le texte français est intitulé *Tiramisu*, l'italien *Salmon e affumicato*, le portugais *Pastéis de nata* et, finalement, le catalan *Escalivada*. Le lecteur confronté à ces textes doit, entre autres, faire face à des parallélismes, activer le lexique plurilingue, comprendre les réseaux lexicaux et établir des relations de cohérence.

2. Préparation à la compréhension du lexique

Tout locuteur natif est en contact avec des textes en une ou plusieurs langues qui font partie de différents types et genres discursifs. Ce contact quotidien lui permet d'acquérir petit à petit une connaissance progressive de leurs propriétés linguistiques et sociales. Le fait qu'il soit familiarisé avec différents textes au long de sa vie le prépare, au préalable, à la compréhension du lexique. Plus tard, il acquiert, petit à petit, une compétence syntactico-sémantique à travers les réseaux qui se créent par la combinatoire des mots. Il est donc nécessaire de préparer l'apprenant à être réceptif à une compréhension lexicale mono- et plurilingue. Travailler avec une typologie textuelle diverse permet non seulement de le familiariser avec les textes, mais aussi de

¹ À propos de ce sujet l'on peut consulter Meissner (2008).

travailler sur les phénomènes lexicaux. Les aller-retour effectués des mots aux textes et vice-versa sont fondamentaux.

Le but final est l'interprétation du texte: une interprétation sémantique faisant suite à une analyse fine sans négliger toutefois les mécanismes de combinatoire lexicale qui se déclenchent et qui rendent le texte compréhensible. Cette interprétation varie en fonction du degré de compréhension. Entre l'observation primaire et l'interprétation finale, on traverse plusieurs étapes d'acquisition lexicale plurilingue. La compréhension et l'interprétation sont acquises par apprentissage ; il s'agit d'apprendre à comprendre et à interpréter.

3. Comprendre et interpréter un texte : déchiffrer et défricher un texte

Nous considérons que l'interprétation inclut la compréhension. Il faut en quelque sorte une compréhension préalable dans la macrostructure du texte. *Le Petit Robert*² propose les définitions suivantes :

COMPRENDRE: 1° Percevoir le sens de (un message, un système de signes). P déchiffrer, décoder, entendre, interpréter, saisir, traduire.

INTERPRÉTER: 3° Donner un sens à (qqch.), tirer une signification de. P comprendre*, expliquer.

Percevoir le sens d'un texte résulte des processus d'analyses dont on a parlé ci-dessus. La perception s'opère au niveau de la macrostructure du texte moyennant un processus qui s'opère avec l'identification du type et du genre textuels. La compréhension est globale, s'appuyant principalement sur le plan du texte, le paratexte (basé sur des connaissances métatextuelles), les éléments paratextuels d'iconicité, les mots-clés, les isotopies et les connaissances extralinguistiques. Tous ces éléments soutiennent les éléments lexicaux du texte, nécessaires donc pour une première compréhension, et donnent lieu aux premières interprétations. Une bonne interprétation fait apparaître la cohérence textuelle.

Ces éléments essentiels, repérés en diagonale, facilitent la compréhension globale du texte. C'est ce que nous appelons *défricher un texte*, action qui se déroule au niveau de la macrostructure et qui fait progresser petit à petit dans le texte.

Une fois la compréhension globale du texte assurée, le lecteur se prépare à *déchiffrer le texte* pour lui donner un sens plus précis. Entre percevoir le sens d'un texte et lui donner un sens il y a des étapes intermédiaires qui participent du déchiffrement et qui ont lieu, cette fois-ci, au niveau de la microstructure du texte où va s'opérer la compétence de l'organisation lexicale à travers la combinatoire des mots. Nous considérons que la compréhension sera plus ou moins transparente si le locuteur a développé ou non des capacités de connaissances lexicales. C'est au niveau de la microstructure que l'on construit l'interprétation.

² Version électronique 2004.

Une bonne interprétation pose des problèmes. Il existe une gradation dans la compréhension textuelle de même que dans l'interprétation finale. Déchiffrer le texte signifie en tirer le sens caché d'où la nécessité de maîtriser des mécanismes ou stratégies de décodage, comme nous le verrons, aussi bien dans la macrostructure que dans la microstructure.

4. Décoder les fait linguistiques à partir des inférences lexicales

Il nous paraît utile de créer, chez l'apprenant d'une langue, l'habitude de l'observation des textes dans une et plusieurs langues. L'influence d'une langue sur une autre de la même famille, dans notre cas les langues romanes, lui permet d'observer en même temps les faits linguistiques. Les textes plurilingues possèdent des informations qu'il faut décoder et qui viennent principalement du savoir lexical. Les faits rencontrés dans les textes ne sont pas toujours bien reconnus par l'apprenant. Il en va de même pour le traitement lexical du texte, fait très important, car il s'appuie sur les connaissances lexicales.

Le locuteur doit avoir des compétences pour décoder le lexique. Parmi les mécanismes nous prenons en considération celui de l'inférence et, plus précisément, l'inférence lexicale.

Le réseau lexical augmente avec des textes plurilingues dont le lexique n'est pas toujours transparent, mais qui peut être déduit à partir de la langue maternelle grâce à une série d'inférences bien ordonnées (Blanche-Benveniste 2004, 43).

Ces inférences se déroulent au niveau de la macro et de la microstructure et affectent les classes suivantes³:

- les mots-clés: repérables et facilement compréhensibles, car ils font allusion aux idées fondamentales du contenu du texte. Ils sont inférés à partir du paratexte et permettent la progression du lecteur dans son but de décodage sémantique du texte. Les mots-clés sont les idées principales du contenu du texte. Ex : *tiramisu*, *ingrédients*, *préparation* ; *salmone affumicato* ; *pastéis de nata*, *procedimiento* ; *escalivada*.
- les isotopies : repérables par champs lexicaux et champs sémantiques, elles correspondent aux mots-clés. Elles sont fort utiles pour progresser dans la/les thématiques textuelles. À la différence des mots-clés, les isotopies peuvent être formées de mots opaques, ce qui rend moins compréhensible le sens du texte. Il existe une inhibition de la part du locuteur quand il tombe sur un lexique inconnu qui freine sa progression. C'est alors qu'il doit mettre en relation et inférer les lexiques des différentes isotopies, déduire le lexique à l'aide du contexte. Selon sa disposition il comprendra d'une manière plus ou moins intuitive le lexique « difficile à comprendre », ancré dans le texte. Observons les lexies opaques des textes: *des doigts de dames*, *burro*, *folhados* et *llavors*. Il est très fréquent de trouver des zones d'opacité où l'apprenant n'arrive pas à déduire le sens de la phrase, car le sens des lexies qui la composent lui reste inaccessible. C'est le cas pour le catalan de *emboliqueu-los una estona amb un drap*.
- les savoirs culturels et encyclopédiques : facilitent la reconnaissance lexicale à travers des codes culturels. Ils sollicitent une grande activité de compréhension et interprétation

³ Voir un classement exemplifié dans Uzcanga & Gómez (2011).

dans le cas des apprenants qui n'ont pas ce savoir linguistique et encyclopédique préalable. Pour le locuteur non natif il est plus difficile de désambigüiser le sens des expressions culturelles, étant donné que la culture est très marquée dans n'importe quelle langue. Dans le cas de *mascarpone* il y a des représentations culturelles qui aident à la compréhension.

- les contextes : immédiat, phrastique et interphrastique, c'est-à-dire, le groupe nominal, le contexte proche et le contexte large. Ce dernier permet la compréhension au-delà du mot. La lexie fait toujours partie d'un contexte et c'est dans ce contexte qu'il faut apprendre les lexies, plutôt que d'apprendre des listes de mots. Les lexies sont repérées de par leur contexte, ce qui fait que celles qui sont peu connues peuvent le devenir par les inférences. Mais cela n'empêche pas que le contexte ne soit pas suffisant pour lever l'ambiguïté. Dans nos textes nous trouvons des contextes de compréhension tels que : *saupoudré de cacao en poudre, 5 c. à s. de sucre en poudre ; fouetter les jaunes d'œuf, ajouter le mascarpone et bien mélanger ou remettre un rang de biscuits à la cuillère*, où le lexique inconnu est déduit à partir des lexies en contexte. C'est le cas des lexies *ajouter* et *rang*, par exemple.
- les expressions figées : les éléments qui les composent sont inséparables et le sens n'est pas déductible du sens de ces éléments, ce qui rend la compréhension plus difficile ;
- les collocations : elles sont décodées par transfert de la langue maternelle. Les collocations sont, *grosso modo*, des expressions formées d'une base et d'un collocatif, dont le figement n'est que partiel. L'un des éléments garde son sens tandis que l'autre élément prend un sens métaphorique. Selon que le sens du collocatif soit interprétable ou non, l'on est face à des collocations transparentes ou opaques. Dans la collocation du type AB ou BA le locuteur sélectionne A d'après son sens et B pour exprimer un sens C en fonction de A (voir Polguère 2003, 134). Les collocations sont très récurrentes dans les textes si bien qu'il arrive qu'elles ne soient pas remarquées par l'apprenant. Pour les locuteurs non natifs il est très difficile de percevoir le sens métaphorique, car c'est un aspect culturel et lorsqu'il est très marqué, le sens de la collocation devient indéchiffrable. Du point de vue de la typologie textuelle, les collocations lexicales aident à la progression textuelle et sont « un lieu particulièrement marqué de construction de la cohésion sémantique du texte comme discours ». (Adam 2011, 122).

Les expressions figées ainsi que les collocations sont analysées dans la microstructure à partir de deux mécanismes : celui de la transparence, basée sur les similarités formelles de la langue maternelle et les autres langues de la même famille. C'est le mécanisme le plus 'courant' pour les locuteurs non natifs. Le transfert représente un autre mécanisme : il s'agit d'un processus qui permet d'accéder au sens à partir d'un élément analogue dans la langue maternelle.

5. Organisation et phénomènes lexicaux

Il est nécessaire de renforcer la capacité de l'apprenant à apprendre le lexique d'une langue à travers l'organisation et les phénomènes lexicaux. Dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, l'enseignement du lexique s'effectue le plus souvent dans la phase de compréhension du texte. L'acquisition du lexique par des listes de mots sans tenir compte des réseaux associatifs ou des liens sémantiques n'est pas très efficace.

Des recherches en lexicologie (Polguère 2004) montrent que l'apprenant d'une langue n'a pas acquis les capacités lui permettant la description des phénomènes lexicaux et, par la suite, leur compréhension. L'acquisition du savoir lexical est, donc, nécessaire pour mieux comprendre une ou plusieurs langues. Le lexique a des propriétés combinatoires, des collocations, tout un réseau de liens qui doit être activé lors de la lecture et de la compréhension d'un texte. Dans la combinatoire des mots, on apprend le lexique en dégageant les unités sémantiques de leurs combinaisons selon le contexte. Les locuteurs non natifs qui apprennent une langue étrangère ont des difficultés à apprendre la combinatoire des mots, la phraséologie. Pour les natifs, ces structures plus ou moins figées passent presque inaperçues ; leur fréquence est bien supérieure dans la production. Les premiers font fréquemment des erreurs par manque de connaissance et à cause de la transgression du principe de compositionnalité sémantique. Les seconds possèdent un stock lexical inconscient qui leur permet de maîtriser ces structures. Les premiers choisissent soit de faire des paraphrases soit des phrases complexes à la place des formules figées. C'est une façon de se faire comprendre quand ils ne connaissent pas ou n'ont pas acquis le savoir phraséologique. La différence principale, comme l'affirme Mel'čuk (1993, 83), est la fréquence et la qualité de leur usage. Il part du postulat que tout natif parle en phrasèmes, expressions multilexémiques. Ces expressions sont répandues, comme nous l'affirmons plus haut, dans tous les textes quotidiens, comme les expressions idiomatiques, les expressions quasi-idiomatiques, les lexies pragmatiques définies et les collocations.

Une autre façon d'acquérir le savoir lexical peut se faire à partir de l'acquisition de concepts au lieu d'un ensemble de mots disparates:

Une grille onomasiologique a pour avantage de mettre en valeur les rapports sémantiques qui existent entre différents champs génériques (...) Elle perfectionne donc la technique du champ générique et constitue une approche de la réalité lexicale plus fine et plus conforme à sa complexité. (Picoche 1992, 131).

Observons l'expression tirée de nos textes *préparer un plat* dans les quatre langues. En choisissant cette notion, l'on est obligé de sélectionner des lexies en fonction de plusieurs critères : le mode de préparation, les ingrédients,... à partir de la structure du type et genre textuels. La compréhension sera plus satisfaisante.

Ces textes normatifs ont des caractéristiques dans leur organisation qui vont guider l'apprenant à apprendre des lexies. Dans la séquence normative nous trouvons des actions telles que : *fouetter les jaunes d'œuf, ajouter le mascarpone; circondare da spicchi di limone, disponete le fette di salmone affumicato; trabalhar a massa, dividir a margarina, estender a massa; poseu les alberginies, ruixeu amb un rajolí de vinagre*. Ce sont des structures injonctives, avec des prédicats actionnels et un caractère vinculant moyen.

6. Le savoir phraséologique

Le savoir phraséologique d'une langue a une très haute fréquence, aussi bien à l'oral qu'à l'écrit, et il représente une grande partie du savoir lexical mental de tout locuteur natif. Ce savoir est représenté par les collocations et les expressions figées d'une langue.

Acquérir le savoir lexical d'un point de vue phraséologique englobe la liaison entre le lexique et la syntaxe (la combinatoire), la liaison entre plusieurs mots (les associations lexicales) et les relations sémantiques. Cette acquisition ne doit pas être limitée à des mots isolés. Introduire les mots en collocation est plus utile, non seulement à un niveau débutant.

L'enseignement de la phraséologie doit faire l'objet du programme scolaire, surtout parce que le lexique fait partie de la culture d'une langue et que langue, culture et discours convergent dans la phraséologie. Le plus souvent, l'on enseigne la phraséologie à un niveau supérieur, ce qui ne favorise pas du tout son apprentissage tout au long de la vie. Nous considérons qu'apprendre la combinatoire lexicale doit se faire à tous les niveaux d'apprentissage. Limiter son apprentissage à un niveau supérieur signifie limiter le développement cognitif de l'apprentissage. La typologie textuelle en plusieurs langues permet d'acquérir le savoir lexical et le savoir phraséologique en totalité. Tout locuteur est confronté à des textes présentant des degrés de difficulté différents (normatifs, descriptifs, narratifs ou argumentatifs) qui comportent des unités phraséologiques. Ceci permet petit à petit un enrichissement du lexique sans prendre en compte la difficulté textuelle.

Le *Cadre Européen Commun de Référence des Langues* (CECRL 2001, 87-88) recommande l'enseignement de la phraséologie au même titre que le reste du lexique et l'envisage dans la compétence lexicale :

Il s'agit de la connaissance et de la capacité à utiliser le vocabulaire d'une langue qui se compose 1. d'éléments lexicaux et 2. d'éléments grammaticaux et de la capacité à les utiliser.

Les expressions toutes faites, les locutions figées et les mots isolés font partie des éléments lexicaux.

- *Les expressions toutes faites comprennent*

les indicateurs des fonctions langagières (voir 5.2.2.1) tels que les salutations « *Bonjour ! Comment ça va ?* »

les proverbes (voir 5.2.2.3)

les archaïsmes « *Aller à vau l'eau* »

- *Les locutions figées comprennent*

– des métaphores figées, sémantiquement opaques, par exemple :

«*Il a cassé sa pipe*» = il est mort «*Ça a fait long feu*» = ça n'a pas duré

– des procédés d'insistance, par exemple : « *Blanc comme neige* » = pur

« *Blanc comme un linceul* » = livide. Le contexte et le registre en régissent souvent l'usage.

– des structures figées apprises et utilisées comme des ensembles auxquels on donne un sens en insérant des mots ou des expressions, comme par exemple : « *Pouvez-vous me passer... ?* »

– d'autres expressions figées verbales, par exemple : « *Faire avec* », « *Prendre sur soi* »...

– d'autres expressions figées prépositionnelles, par exemple : « *Au fur et à mesure* »...

– des collocations figées constituées de mots fréquemment utilisés ensemble, par exemple : « *Faire un discours* », « *Faire une faute* ».

C'est le moment de cet apprentissage qui nous semble le plus significatif: Du niveau d'utilisateur élémentaire (A1) jusqu'au niveau avancé (B2) on parle de l'acquisition d'un vocabulaire suffisant et de la possibilité d'utiliser des périphrases. Il faut attendre le niveau C1, celui d'utilisateur expérimenté autonome pour entendre parler de *bonne maîtrise d'expressions idiomatiques et familières* reliées à une *bonne maîtrise d'un vaste répertoire lexical*. Ce n'est qu'au niveau C2, celui de la maîtrise, que l'on acquiert *la conscience du niveau de connotation sémantique*. Et finalement, c'est l'utilisateur qui prend la décision de savoir quel type d'éléments lexicaux il faut apprendre :

Les utilisateurs du Cadre de référence envisageront et expliciteront selon le cas – quels sont les éléments lexicaux (locutions figées et mots isolés) que l'apprenant aura besoin de reconnaître ou d'utiliser ou devra reconnaître ou utiliser ou dont il devra être outillé pour le faire – comment ils seront sélectionnés et classés. (CECRL 2001, 89)

Nous considérons que c'est une erreur d'envisager l'acquisition du savoir phraséologique et lexical dans le dernier niveau d'apprentissage. Que fait-on d'un apprenant d'un niveau inférieur qui tombe sur des unités phraséologiques ? Va-t-on restreindre sa capacité d'acquisition phraséologique lorsqu'il tombera sur des textes dits 'faciles' en accord avec son niveau, mais dans lesquels apparaissent des unités phraséologiques ?

Les syntagmes figés (les locutions) et semi-figés (les collocations) relèvent avant tout de la lexicologie et doivent être acquis à n'importe quel moment de l'apprentissage, peu importe le degré de complexité des textes:

L'apprentissage systématique des phrasèmes est indispensable dans l'enseignement d'une langue, que ce soit la langue maternelle de l'apprenant ou une langue étrangère, et indépendamment de l'âge et du niveau d'éducation de l'apprenant. (Mel'čuk 1993, 83-84).

Il faut sensibiliser les apprenants d'une langue à la phraséologie et à la combinatoire lexicale des mots dès le début de leur apprentissage. Ceci permettra l'acquisition et la compréhension plus fines des lexies. En plus, quand il s'agit de travailler plusieurs

langues, il s'avère plus difficile de trouver des équivalences parmi les lexies ou d'exprimer des concepts à partir des lexies différentes. À ceci il faut ajouter les références culturelles de chaque apprenant, de chaque langue.

L'organisation cognitive du lexique, le stockage de locutions, etc. dépendent, entre autres facteurs, des caractéristiques culturelles de la (ou des) communauté(s) où se sont opérés la socialisation de l'acteur et ses divers apprentissages. (CECRL 2001, 18).

Les unités phraséologiques sont présentes dans toutes les langues, dans tous les textes oraux et écrits et sont arbitraires, ne pouvant être traduites mot à mot, d'où la difficulté d'acquisition.

6. Conclusion

Dans cette contribution nous avons envisagé la capacité de la part de l'apprenant à apprendre le lexique d'une langue à travers l'organisation textuelle et les phénomènes lexicaux. L'apprenant a l'habitude d'observer des faits linguistiques, mais il faut le préparer à bien acquérir le savoir lexical. Il dispose d'un vocabulaire latent à exploiter et l'apprentissage de réseaux lexicaux liés aux textes peut l'aider dans ce sens. Nous avons considéré comme très important le travail d'analyse lexicale en compréhension et intercompréhension plurilingues à partir des textes, car l'apprenant est en constant contact avec eux. En décodant les informations des textes plurilingues, l'on détecte leur façon d'agir sur la compréhension et l'intercompréhension plurilingues. Les apprenants sont capables d'établir des similarités linguistiques entre la langue maternelle et les autres langues apparentées linguistiquement. Nous avons proposé l'analyse des inférences lexicales reliées à la compréhension textuelle comme mécanisme d'exploitation de ces capacités visées. Nous insistons sur le fait qu'il faut enseigner les unités phraséologiques sans aucune restriction, car elles se situent à l'interface entre langue et discours.

Universidad Nacional de Educación
a Distancia (UNED)

Araceli GÓMEZ FERNÁNDEZ

Textes

Tiramisu

Ce dessert inventé dans la région de Vénétie est devenu un classique de la pâtisserie italienne. Ce sont des savoïardi, des doigts de dames ou biscuits à la cuillère étagés et entrecoupés de fromage mascarpone relevé de café bien fort.

Préparation : 15 minutes + 3 heures d'attente. Temps de cuisson : aucun. Coût : raisonnable. Difficulté : relativement facile.

Ingrédients pour 4 à 6 personnes: 500 g de mascarpone, 5 œufs, 5 c. à s. de sucre en poudre, 1 boîte de biscuits à la cuillère, 30 cl de café très fort, 1 c. à s. de cacao en poudre

Préparation 1- Fouetter les jaunes d'œufs et le sucre jusqu'à ce que le mélange blanchisse; 2- ajouter le mascarpone et bien mélanger; 3- monter les blancs d'œufs en neige très ferme et incorporer au mélange; 4- tremper des biscuits à la cuillère dans le café très fort et tapisser le fond d'un bol ou de petites coupes individuelles; 5- recouvrir d'une couche de mascarpone; remettre un rang de biscuits à la cuillère trempés dans le café et recouvrir d'une deuxième couche de mascarpone; 6- mettre au réfrigérateur pour au moins trois heures; servir froid, saupoudré de cacao en poudre.

Salmone affumicato scozzese

Il salmone affumicato scozzese dal caratteristico colore brillante fra il rosa e l'arancio è senz'altro il migliore di tutti. Per essere sicuri della qualità, oltre al prezzo dovete controllare che non sia asciutto, stopposo e troppo salato. Se ha la carne dal colorito pallido è di qualità scadente.

PER 6 PERSONE 18 fette di salmone affumicato scozzese oppure un salmone affumicato intero preaffettato 12 fette di pan carrè burro di ottima qualità, a temperatura ambiente 2 limoni VINO CONSIGLIATO Spumante

Disponete le fette di salmone affumicato o il salmone affumicato intero, su di un piatto di portata, circondate da spicchi di limone. Servite a parte le fette di pan carrè a cui avrete tolto la crosta, imburato e tagliato a triangolini.

Pastéis de nata

Origem: Lisboa-Belém, Estremadura, todos os países lusófonos actualmente e outros não lusófonos como a China ou a Inglaterra. Um dos bolos mais apreciados para acompanhar chá, café ou como sobremesa.

História: Os pastéis de nata eram originariamente conhecidos por pastéis de Belém, dado serem especialidade de uma confeitaria ainda existente nessa zona de Lisboa. Tão apreciados são estes bolos que, hoje em dia, não há pastelaria nem leitaria

por mais modestas que sejam, que não vendam pastéis de nata; poucos no entanto se mantêm genuínos. Há quem aprecie comê-los polvilhados com canela e açúcar em pó.

Ingredientes (20 pastéis): Massa: 300g de farinha 250g de margarina para folhados Sal e água q. b. Recheio: 5 dl de natas 9 gemas 9 colheres de sopa de açúcar

Procedimento: Massa: Misturar a farinha e o sal diluído na água e trabalhar a massa até a ligar. Dividir a margarina em 3 porções. Estender a massa, espalhar sobre ela uma das porções de margarina e enrolar como um tapete. Repetir esta operação mais 2 vezes até esgotar a margarina. No final, deixe descansar 20 minutos. Em seguida, cortar a massa em fatias com cerca de 2 cm de espessura e depois colocar cada fatia sobre uma forma lisa própria para queques; rodar com os dois polegares a forma num sentido, espalhando a massa de modo a encher com ela toda a forma. Recheio: Levar ao lume, em banho-maria, as gemas batidas com açúcar e as natas até o preparado engrossar. Deixe arrefecer e deite uma colher de sobremesa de recheio em cada forma. Levar as formas ao forno até os pastéis ficarem cozidos e tostados.

Tempo de preparação: 1h30min Tempo de cozedura: 25 min Grau de dificuldade: elevado

Escalivada

4 persones

25 minuts

Ingredients:

8 pebrots vermells

8 albergínies

2 grans d' alls

1, 5 dl. d' oli

un rajolí de vinagre

sal

Poseu les albergínies i els pebrots directament sobre les flames del foc (també es poden posar al forn amb el grill encès), tot fent-los rodar sovint, fins que la pell quedi negra, gairebé cremada. Quan estiguin al seu punt, emboliqueu-los una estona amb un drap, i després peleu-los, traieu-les llavors i netegeu-los sota l' aixeta. Talleu-los a tires i presenteu-los en una safata amb els alls picats per sobre, ruixeu amb un rajolí de vinagre, oli i sal. També es poden preparar així les cebes, les tomates i les patates.

Références bibliographiques

- Adam, Jean-Michel, 2011. *La linguistique textuelle*, Paris, Armand Colin.
- Blanche-Benveniste, Claire, 2004. « Aménagements progressifs de la syntaxe », in: Castagne, Éric (ed.), *Intercompréhension et inférences- Intercomprehension and inferences*, Reims, Presses Universitaires de Reims, 41-75.
- Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*, 2001. Paris. Didier.
- Meissner, Franz-Joseph, 2008. « La didactique de l'intercompréhension à la lumière des sciences de l'apprentissage », in: Conti, Virginie/Grin, François (ed.), *S'entendre entre langues voisines: vers l'intercompréhension*, Chêne-Bourg, Georg Editeur, 229-250.
- Mel'čuk, Igor, 1993. « La phraséologie et son rôle dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère », *Études de Linguistique Appliquée* 92, 82-113.
- Le Petit Robert. *Dictionnaire de la langue française*, 2004, Paris version CD-rom.
- Picoche, Jacqueline, 1992. *Précis de lexicologie française. L'étude et l'enseignement du vocabulaire*, Paris, Nathan Université.
- Polguère, Alain, 2003. *Lexicologie et sémantique lexicale. Notions fondamentales*, Montréal, Les Presses Universitaires de Montréal.
- Polguère, Alain, 2004. « Savoir consulter un dictionnaire, c'est bien...savoir comment on le construit, c'est mieux ». <www.erudit.org/culture/qf1076656/qf1184730/55585ac.pdf>
- Uzcanga Vivar, Isabel/Gómez Fernández, Araceli, 2011. « Intercompréhension et inférences lexicales: le cas des langues romanes », *Revista da Rede Europeia sobre Intercompreensão* 3, 95-112.

