

Université d'Alger
Institut des Langues Etrangères
Département de Français



جامعة بوبكر بلقايد * تلمسان *
كلية الآداب و اللغات
مكتبة اللغات الأجنبية

Mohand-Akli HADDADOU

Inscrit sous le N° 00236...
Date le 06/02/1986...
Cote

Pour un enseignement linguistique du lexique et du sens
en français langue étrangère
(niveau secondaire)



Magister de linguistique appliquée à l'enseignement
des langues vivantes
Sous la direction de Madame Dalila Morsly

Alger ,octobre 1986

à ma femme, Nadia , et à ma
fille "Djidji" ,
en signe d'affection

Que Dalila Morsly qui m'a toujours compris et
soutenu trouve ici l'expression de ma profonde
gratitude .

PREAMBULE

1. INTRODUCTION

Le lexique n'est plus ,depuis longtemps ,le parent pauvre de la linguistique ,mais il est resté ,dans l'ensemble, le parent pauvre de la pédagogie du français langue étrangère en Algérie.

Tant que l'élève subissait une imprégnation permanente de la langue,on pouvait faire l'économie d'une méthode d'apprentissage du vocabulaire.Mais avec l'arabisation prochaine de l'enseignement secondaire ,ce contact avec la langue se réduira à quelques heures hebdomadaires.L'enrichissement lexical incombera dès lors au cours de français,devenu dans les faits un cours de langue étrangère.

Cette situation existe, au demeurant,depuis longtemps dans les sections arabisées,mais soit par laxisme,soit par volonté d'homogénéisation de l'enseignement ,on s'est toujours abstenu de définir une pédagogie du français adaptée au niveau de ces classes.

Dans le travail que nous présentons ici,nous avons voulu définir une méthode d'enseignement du lexique qui tienne à la fois compte du niveau des élèves et des tâches assignées à l'enseignement des langues étrangères en Algérie.

L'étude comprend quatre parties essentielles :

1. une brève présentation ,en guise d'introduction , de la méthode utilisée actuellement dans le secondaire, avec

les conséquences qui en découlent sur le lexique

2. une présentation des théories linguistiques du lexique et des procédures d'analyse lexicologiques et sémantiques ,avec les possibilités d'utilisation pédagogique

3. une méthode d'enseignement du lexique , articulée aux différents moments de la classe de langue

4. une typologie des exercices de lexique ,avec des exemples précis .

Introduction

1.1. Avec les développements de la linguistique, la pédagogie du français langue étrangère connaît, depuis quelques années, un essor considérable.

Parallèlement à la confection de manuels scolaires, diverses recherches sont menées sur le bilinguisme, l'acquisition du langage et les aspects sociologiques de l'apprentissage.

En Algérie, l'introduction des méthodes de la linguistique dans l'enseignement du français est assez récente. Elle ne concerne d'ailleurs que l'enseignement secondaire, l'enseignement primaire et moyen (qui dure neuf ans) étant resté largement empirique et traditionnel.

1.2. L'enseignement secondaire, dont il sera exclusivement question ici, recouvre trois années d'apprentissage : la première, la deuxième et la troisième années secondaires (désormais : 1^{ère} AS, 2^e AS et 3^e AS). Deux filières existent encore : la section arabisée (lettres, sciences, mathématiques) où tous les enseignements sont donnés en arabe et la section bilingue où les matières scientifiques sont enseignées en français. Mais ce système est appelé à disparaître progressivement, avec l'arrivée, dans le secondaire, des élèves issus de l'enseignement fondamental, totalement arabisés.

L'élève algérien qui entre en 1^{ère} AS a des connaissances passives considérables en français. Il a pratiquement étudié

toutes les structures syntaxiques et possède un grand stock lexical , mais il est ,le plus souvent ,incapable de rédiger un paragraphe ou de tenir une conversation.Qu'il y ait des classes excellentes ne change rien au problème : la majorité des élèves ont des difficultés énormes d'expression et de locution , y compris dans les grandes villes pourtant traditionnellement plus soumises à l'influence des médias de langue française.

Plutôt que de viser l'acquisition de types discursifs complexes dès la 1^{ère} AS ,on devrait ,au moyen d'un programme de révisions, activer les connaissances passives et fixer les structures incertaines.

La méthode utilisée dans les trois classes du secondaire est une méthode de niveau 2¹.Elle introduit un enseignement explicite de la grammaire,elle recourt aux textes d'auteurs, elle insiste sur l'expression écrite.Mais la principale caractéristique de cette méthode est l'utilisation de procédures d'analyse inspirées de la linguistique et des nouvelles théories de l'énonciation ,dont la synthèse est implicitement proposée comme la solution aux problèmes de la pluralité des théories et des méthodes d'enseignement.

1.3. Une méthode d'enseignement par unités didactiques

Il faut préciser que les directives ministérielles promulguées en juillet 1984 ne constituent pas un nouveau programme :

1- Dans la didactique de français langue étrangère,le niveau 2 commence après 300 ou 400 heures d'études.Il est marqué par une diversification des types discursifs,l'enseignement explicite de la grammaire,l'accès aux contenus culturels non stéréotypés,l'introduction de textes et documents authentiques,l'appel à l'expression personnelle de l'élève.(cf R.GALISSON et D.COSTE,1976,p. 370.)

il s'agit, selon les promoteurs du texte, d'orientations méthodologiques qui se greffent sur le programme officiel de 1982, toujours de rigueur. Cette situation, particulièrement déplorée par les professeurs, crée d'insurmontables problèmes de synchronisation. En effet, d'une part, on dispose d'une méthode fondée sur des types discursifs, d'autre part on impose une progression qui privilégie les structures grammaticales.

Voici, à titre d'exemple, des extraits des directives pédagogiques et du programme officiel, relatifs à la 1^{ère} AS.

PROGRAMME	DIRECTIVES
Chapitre 1 : détermination des agents de la communication	I- Le récit (1 ^{ère} partie) UD ₁ : le récit UD ₂ : le fait divers UD ₃ : la technique de prise de notes
Chapitre 2 : l'énoncé minimum	
Chapitre 3 : le prédicat verbal	II- La description UD ₁ : description d'un objet UD ₂ : la technique du paragraphe appliquée au modèle UD ₃ : la description d'une personne (portrait-robot)
Chapitre 4 : les types de phrases	UD ₄ : le paragraphe (suite)
Chapitre 5 : le prédicat non verbal	III- Le dialogue UD ₁ : le discours direct UD ₂ : le discours indirect
Chapitre 6 : le sujet	
Chapitre 7 : les expansions du prédicat	IV- Le récit (2 ^e partie) UD ₄ : la nouvelle ou le conte UD ₅ : le récit historique
Chapitre 8 : les groupes autonomisés	

UD₆: la technique du
résumé appliquée au
modèle

UD : "unité didactique"

(p.38 : "suggestions pour
une répartition annuelle
des macro-structures")

On a tenté de remédier à cette situation en proposant de répartir le contenu du programme de langue dans les unités didactiques, mais la répartition est laissée à l'initiative des enseignants qui ne retiennent le plus souvent que les points de langue qui apparaissent dans le support qu'ils utilisent. D'ailleurs, très peu établissent réellement un lien entre les structures grammaticales et les types de discours enseignés.

1.3.1. Filiation de la méthode

Sur le plan théorique, la méthode emprunte à trois conceptions différentes :

1.3.1.1. l'approche communicative :

De Ferdinand de Saussure à André Martinet, la linguistique structurale a montré que la langue n'est pas une structure abstraite mais un système de communication.

Pour mettre en relief la fonction communicative de la langue, on s'appuie sur le schéma de communication dit de Jakobson, dont un modèle, appliqué à la didactique des langues, a été proposée par G.VIGNER (1982, p. 90).

Dans ce type d'approche, on fait un usage constant de la notion de situation que l'on définit en termes de circonstances extra-linguistiques et d'intentions. Compétence linguistique et compétence de communication vont de paire, dans la mesure où la

connaissance des règles du système facilite l'interaction verbale.

Toutefois ,préoccupée par des problèmes de cohérence des discours écrits, l'UD néglige la valeur illocutoire du langage et les opérations énonciatives.D'ailleurs,le mot "pragmatique" , utilisé dans la description des compétences met l'accent sur des activités descriptives (schéma de la communication ,p.25, sémiologie graphique,p.27, mise en page fonctionnelle,p.38...) et non sur le caractère de l'interaction verbale.

1.3.1.2. l'approche textuelle :

La méthode est particulièrement influencée par les travaux de H.RUCK (1978) ,G.VIGNIER (1982) , B.COMBETTES,J.FRESSON et R.TOMASSONE.L'ouvrage de ces trois derniers auteurs,"De la phrase au texte" (1979-1980) est souvent cité en référence.La typologie des cinq modèles discursifs (narration,description,argumentation, exposition et prescription) est empruntée telle quelle au linguiste allemand E.WERLICH,cité par H.RUCK (opus cité,p.37ets.)

1.3.1.3. la linguistique générale :

Il y a très peu de références à l'analyse des structures de la langue ,mais les promoteurs de la méthode ont préconisé,au cours des réunions pédagogiques ou des ateliers de réalisation d'UD,le recours à divers courants de la linguistique : le guillaumisme (étude des temps),la grammaire générative (les transformations , la nominalisation),la théorie de L.TESNIERE (la valence verbale) etc.

A cause de leur disparité ,tous les emprunts sont loin de constituer un tout cohérent,encore moins une grammaire d'enseignement.D'ailleurs,ils se greffent souvent,comme le montrent de nombreux dossiers pédagogiques,sur des analyses traditionnelles.

Quand on parle d'emprunts à la linguistique, il faut donc entendre l'emprunt de notions et de terminologies et non l'emprunt d'une méthode d'analyse de la langue.

Les problèmes terminologiques sont très importants : aucune des notions fondamentales - modèle, technique d'expression, lexique relationnel... - n'est expliquée de façon satisfaisante.

1.3.2. L'organisation de l'unité didactique

L'unité didactique, telle qu'elle est définie dans les instructions officielles, se propose de mettre en relief les éléments constitutifs du discours : structures syntaxiques et sémantiques, stratégies discursives, facteurs situationnels etc. Elle intègre dans l'analyse tous les facteurs de la communication, qu'ils soient imposés par la langue ou par la situation de communication.

Mais les tâches sont loin d'être clairement définies. En effet, si les objectifs généraux sont précisés, les objectifs intermédiaires ne le sont pas ou le sont très peu : on vise bien des compétences (lecture, écriture...), mais on ne détermine pas les usages, linguistiques, intellectuels ou sociaux, qu'on veut en faire.

L'organisation de l'UD s'inspire de la taxinomie de B.S. BLOOM (1956-1969), à laquelle elle emprunte la terminologie et la progression :

1. détermination des objectifs généraux : "inventaire rapide et pertinent des objectifs possibles, de l'exploitation du texte selon les trois dimensions de celui-ci : le modèle d'expression ou la technique, le thème, la syntaxe" (p.13)

Chez BLOOM, niveau de la connaissance, savoir spécifique, verbal et non verbal, à faire acquérir

2. phase globale : "saisie globale du texte dans ses trois aspects fondamentaux : le modèle, le thème et la syntaxe" (p.13)

Chez BLOOM, niveau de la compréhension : utilisation correcte des notions visées, organisation des éléments de l'ensemble pour l'obtention de résultats

3. phase d'analyse : "explicitation des trois dimensions du texte, à savoir le modèle, le thème et la syntaxe, en définissant pour chacune d'elles, outre la durée et les objectifs spécifiques, les différents moments qui l'articulent, et pour chacun de ces moments la durée, les objectifs immédiats, les contenus et les voies et moyens pédagogiques" (p.14)

Chez BLOOM, niveau de l'analyse : séparation des parties constituantes d'un ensemble en vue de chercher les principes d'organisation

4. phase de synthèse "production [selon] les contraintes de réalisations imposées en fonction du niveau des élèves" (p.15)

Chez BLOOM, niveau de la synthèse : réunion, selon des critères ou un plan, des parties analysées, production d'une oeuvre personnelle

5. phase d'évaluation-compte rendu : évaluation des connaissances et compte rendu de devoirs

Chez BLOOM, niveau de l'évaluation : formulation, selon des critères définis au préalable, de l'exactitude d'une communication dont on analyse la rigueur et la cohérence.

La phase d'application qui désigne chez BLOOM l'utilisation de représentations abstraites, dégagées en phase d'analyse, correspond à "l'explicitation du modèle" qui intervient immédiatement après la phase d'analyse et avant la phase de synthèse. Quant à la phase d'analyse, elle est élargie, contrairement au modèle de BLOOM qui privilégie les productions convergentes, directement issues de la situation analysée, aux productions divergentes qui font appel

à la créativité personnelle de l'élève.

Schéma de correspondance entre la taxinomie de BLOOM et l'UD

niveau taxinomique (Bloom)	1- -connaissance	2- -compréhension	3- -application 4- analyse	5- -synthèse	6- -évaluation
phases de l'UD	objectifs généraux: -modèle -thème -syntaxe	1- -phase globale	2- analyse : -du modèle -du lexique -de la syntaxe	3- synthèse	4- évaluation compte-rendu de devoir

Si elle donne une certaine cohérence à l'unité didactique, cette organisation par niveaux taxinomiques pose des problèmes d'application : quelles sont les frontières entre les différentes phases ? comment assurer le passage d'une phase à une autre, tout en restant dans le même domaine d'étude (comment par exemple passer du lexique "thématique" au lexique "relationnel", répartis arbitrairement entre la phase globale et la phase d'analyse) ? Quel est le contenu de chaque phase ? comment présenter un modèle d'expression, une analyse implicite puis explicite d'une structure grammaticale ou d'un champ lexical ? quelle différence y a-t-il entre le modèle et la technique d'expression, présentés comme deux niveaux d'analyse qui peuvent se substituer l'un à l'autre ? Pourquoi donner à la phase de synthèse le sens exclusif de "moment de production" ? A quel moment effectuer la synthèse de la situation de communication ou du texte étudié en phase d'analyse ?

1.3.3. La place du lexique

1.3.3.1. Les deux types de lexique

L'étude du lexique est prévue dans la phase d'analyse avec :

a-la découverte des ensembles lexicaux du texte et leur organisation: c'est le lexique thématique

b-l'expression lexicalisée des rapports syntaxiques:c'est le lexique relationnel .

Si la première démarche ne requiert pas d'explication (il s'agit, selon les termes même du document, de procéder à "l'identification des champs notionnels, sémantiques et lexicaux", p.7), la seconde est, en revanche, obscure. Les rapports syntaxiques étant forcément lexicalisés (exprimés par des mots) et le lexique établissant obligatoirement une relation (linguistique, conceptuelle ou logique), quel sens attribuer aux termes "lexicalisé" et "relationnel" ? Mais plutôt que de poser des questions auxquelles on ne trouvera pas de réponses, essayons de voir, dans l'une des rares progressions proposées jusqu'ici, comment la distinction entre les deux types de lexique est opérée.

Cette progression, diffusée en septembre 1985, constitue l'armature du futur programme de 1^{ère} AS. Le lexique occupe les deux avant-dernières colonnes de la progression, avant l'expression écrite et après la syntaxe.

En linguistique, la lexicalisation est un processus de figement: un groupe de morphèmes ou syntagme devient une unité lexicale stable du type pomme de terre, jardin d'enfants, garde-chasse etc.

Programme de français de 1AS
(septembre 1985)

UD	Moyens linguistiques		Production attendue	
	morpho-syntaxe	Lexique relationnel thématique		
<p>La communication</p> <p>UD₁ La Prise de Parole</p>	<p>embrayeurs: pronoms personnels (je, tu, nous, vous)</p> <p>Temps du discours (présent, futur, passé composé, imparfait)</p> <p>Circonstants de temps et de lieu</p>	<p>les pôles de la communication: Emetteur/R Destinateur/ Destinataire</p>	<p>lexique de l'état civil, des origines socio-économiques -lexique de l'espace</p>	<p>jeux de rôle</p> <p>raconter une histoire</p> <p>remplir une fiche de renseignements, un imprimé, un dossier</p>
<p>UD₂</p> <p>Le dialogue</p>	<p>Marques typographiques du dialogue</p> <p>Types de phrases: (déclarative, interrogative, impérative, exclamative)</p>	<p>champ lexical de "communiquer"</p> <p>champ lexical de l'interrogation</p>	<p>Relations entre individus</p>	<p>Dialogue autour d'un thème</p> <p>Entretien</p> <p>Remplir les bulles d'une B.D.</p> <p>Sketches</p>

Lecture suivie : une pièce de théâtre

<p>UD₃</p> <p>Le Fait divers</p>	<p>Fonction sujet/objet</p> <p>Thème/propos</p> <p>Transformation passive</p>	<p>champ lexical du sujet et de l'objet (agent/victime)</p> <p>Suffixation appliquée au sujet et à l'objet -eur/-aire</p>	<p>lexique des délits</p>	<p>Rédaction collective d'un F.D. (2 à 3 p.)</p> <p>Sensibilisation aux règles de cohérence textuelle</p> <p>1. Répétition ou reprise anaphorique</p> <p>2. progrès.</p> <p>3. non contradiction</p> <p>4. relatio</p>
---	---	---	---------------------------	--

Le paragraphe	Anaphoriques Articulateurs			chronologie (1ère règle de c.t.)
UD ₄ Le Récit de Fiction	pronom "il" temps circonstants	Terminologie narrative: actant, action, intrigue, noeud		Récit de fiction : 1. construction d'un récit à partir d'une B.D. 2. Récit person- nel-2ième règle c.t.
Le résumé				Résumé d'un livre ou d'un film (3ième règle de c.)
UD ₅ Discours rapporté dans le récit	verbes intro- ducteurs de com- munication Marques typogra- phiques Transformations résultant du pas- sage du DD au DR embrayeurs, v. in- trod. , complétives	classement lexico-syn- tagmatique des verbes introduc.		Rapporter les paroles de qqn : conversa- tion point de vue (étude de la 4è règle de c.)
La prise de notes	Enoncé minimal Nominalisations			Prise de notes + restitution de l'infor- mation

Lecture suivie : un conte

<p>La descrip- tion dans le récit</p> <p>UD₆</p> <p>Description d'un objet</p> <p>UD₇</p> <p>Portrait d'une personne</p>	<p>La caractérisa- tion</p> <p>-présentatifs -comparaison -expansion du nom : relative dé- terminative complément du nom, adj. qual. , place et degré -Tps du verbe présent, imp, futur</p>	<p>lex. de la structuration de l'espace: intérieurité; extériorité, horizontalité verticalité (adv. et prép.)</p> <p>Direction : repérage de l'espace et dans l'espace</p> <p>Distance</p> <p>Relations sta- tiques et dyna- miques</p>	<p>perception : traits physiques et moraux</p>	<p>Production d'un p. descriptif (énuméra- tion)</p> <p>1-d. d'un objet</p> <p>2-d. d'un ø</p> <p>2-portrait d'une personne</p>
--	---	---	--	---

lecture suivie d'une nouvelle

(Par manque de place, nous n'avons pas reproduit la colonne "objec-
tifs")

Cette progression ne manque pas, à première vue, de cohérence, dans la mesure où on lie, de façon étroite, le modèle discursif ou la technique aux formes linguistiques et aux techniques d'écriture. Toutefois, les liens établis sont loin d'être tous motivés, et beaucoup d'associations sont inattendues. Ainsi, les pronoms personnels qui sont des moyens d'ancrage du sujet énonciateur (cf E. BENVENISTE, 1966, pp. 251-257), sont rattachés à la prise de parole et non au dialogue. Les fonctions sujet et objet, curieusement réunies en une seule fonction, sont rattachées à la forme narrative. Faut-il attendre cinq semaines pour aborder ces fonctions qui intéressent pourtant tous les types discursifs et jouent un rôle de premier plan dans la communication ("se présenter", "s'exprimer", "parler de quelqu'un" etc.) ?

La liaison lexique-modèle est justifiée, mais la progression manque de rigueur. Pourquoi n'aborder "la terminologie narrative" qu'à la quatrième unité didactique ? N'utilise-t-on pas dans le fait divers, auquel on consacre trois semaines d'étude, les notions d'action, d'intrigue et de narrateur ? Le champ lexical de "communiquer" est lié au dialogue : ce champ n'intervient-il pas également, et de façon aussi forte, dans la prise de parole où l'acte de dire est investi de façon systématique ? On se demande sur quelles données objectives les auteurs de ce programme se sont appuyés pour effectuer leur classification !

La distinction d'un lexique "thématique" et d'un lexique "relationnel" est encore plus contestable. En quoi, en effet, la structuration de l'espace est-elle thématique et celle de la perception relationnelle ? Dans les deux cas, il s'agit de procéder à des regroupements de type onomasiologique, en privilégiant certains axes sémantiques : intérieurité / extérieurité, horizontalité / verticalité, physique / moral etc.

La deuxième UD ("le fait divers") semble amorcer une distinction entre les deux types de lexique, en opposant d'une part un système de formation lexicale (la suffixation) et d'autre part un champ sémantique (le lexique des délits, de la victime etc.)%. Mais l'étude des structures formelles et du champ lexical est prévue dans la même case, ce qui annule de facto la distinction.

Finalement, les deux types de lexique se confondent et sont, selon l'expression même du document, des lexiques thématiques . Pourtant, l'enseignement du lexique aurait gagné en clarté et en efficacité, si on avait distingué les procédés de formation de la masse du lexique.

1.3.3.2. les méthodes d'approche

Deux types d'analyse sont généralement pratiquées au cours des journées pédagogiques :

- la constitution de grilles sémiques
- l'étude de procédés d'affixation .

On se contente, en partant des mots -clefs d'un texte, de construire des paradigmes lexicaux. Aucune règle (fréquence, adéquation au thème) ne semble présider le choix, ce qui réduit le plus souvent les listes à une accumulation hétéroclite de mots.

Voici un exemple d'analyse, emprunté à un dossier pédagogique, réalisé durant le séminaire national des professeurs d'enseignement secondaire de français à Ghardaïa (7-12 avril 1984).

Thème de la macro-unité : l'hypothèse

Exercice de Lexique relationnel

(Expression lexicalisée de l'hypothèse)

Phrase inductrice = "Si les dunes de sable continuent à avancer au rythme actuel, en l'an 2100, les Hauts-Plateaux seront envahis par le désert"

- la sauvegarde des Hauts-Plateaux... de l'édification d'un barrage forestier qui stopperait l'avance du désert.
- Il faut donc sérieusement... le reboisement de l'Atlas saharien; cela seul... d'éviter une catastrophe...
- De toute façon, il ne faut pas attendre que... changement de climat, fasse pousser naturellement une barrière végétale; c'est une... à exclure.
- Alors, au lieu d'attendre un... changement naturel, l'homme doit utiliser toutes les ressources... qu'offre la technologie moderne sans en exclure aucune.
- Seul le travail de l'homme... le succès de cette entreprise.
- Il est donc absurde d'... qu'un miracle pourra se produire; car même si on l'... d'un changement climatique, on est obligé de reconnaître que ses efforts seront...

↳ EXIQUÉ à utiliser

hypothèse - hypothétique
problématique -
éventualité - dépendre
permettre - envisager
immense - admettre
incertain - imaginer
possible

Consigne = se reporter
à la grille de
conceptualisation

La méthode d'approche utilisée est l'analyse sémique : une fois le champ lexical réuni , on recherche les sèmes spécifiques qui établissent les distinctions fonctionnelles entre les unités.

Ce type d'analyse, calqué sur les exemples classiques de la littérature linguistique (par exemple, le champ lexical des noms de siège de B.POTTIER, 1964, ou le vocabulaire de l'habitation de G.MOUNIN, 1965) reproduit toutes les erreurs du modèle : notions extra-linguistiques classées a priori , confusion classement référentiel/classement linguistique , caractère arbitraire de la détermination et du choix des sèmes, métalangage complexe etc.

L'unité lexicale est toujours étudiée comme une unité isolée et univoque : on se limite aux possibilités d'utilisation présentées par le support. Le lien entre le lexique et la syntaxe n'est jamais établi de façon satisfaisante. On étudie parfois les propriétés de certains termes, généralement des verbes, mais on ne s'intéresse pas à leurs réalisations syntagmatiques. L'élève mémorise des listes de mots, mais il doit lui-même les organiser en syntagmes et choisir leurs cooccurrents et leurs acceptions dans le discours !

L'étude des procédés de suffixation occupe une place très réduite dans l'UD. Elle se présente toujours comme une annexe du cours de syntaxe. Or plus de la moitié du lexique français (évaluation de J.DUBOIS, 1963) repose sur ces procédés. L'apprentissage du français langue étrangère serait facilité si au lieu de viser l'acquisition de stocks de mots , on recherchait les systèmes de formation.

Les affixes sont généralement étudiés à l'occasion de l'analyse d'un point de langue (les suffixes nominalisateurs avec la complétive, par exemple), mais on ne trouve aucune étude systématique des procédés de suffixation et de préfixation, et la

nouvelle progression de 1^{ère} AS ,élaborée en fonction des principes de l'UD , ne leur fait pas de place.

Singulièrement,les procédés de la composition ne sont jamais abordés ni dans les programmes ni dans les progressions.Pourtant , même si la composition n'est pas aussi importante que la dérivation ,elle joue un rôle non négligeable dans la constitution du lexique.Il n'est pas nécessaire que l'élève apprenne tous les procédés de composition : il suffit qu'il acquière les schémas les plus productifs.Certains modèles de formation,comme les modèles nom+nom et nom+préposition+nom,connaissent un grand développement dans la langue moderne et entrent dans la formation de nombreux vocabulaires spécialisés (cf L.GUILBERT,1975) .

Les procédés de formation sémantique ne sont pas,non plus, abordés ou le sont très peu.Si l'antonymie et l'hyponymie ont fait l'objet de quelques dossiers,ni la métonymie,ni la métaphore qui offrent de grandes possibilités de création lexicale ne sont étudiées.Les expressions toutes faites,les images,les comparaisons lexicalisées ne sont pas,comme les enseignants le croient, des procédés de création poétique.Ils sont souvent intégrés dans la langue commune et forment des unités lexicales autonomes (cf JM. LE GUERN,1973 ,pp.82 à 94)

1.4. Conclusion

En dépit de toutes ces critiques,la méthode de l'unité didactique offre un intérêt indéniable pour l'enseignement du français langue étrangère.Définie comme un ensemble cohérent d'activités pédagogiques,"elle conduit l'élève à la découverte d'éléments nouveaux ,à leur appropriation et à leur fixation".(R.GALISSON et D.COSTE,1976,p.578) .

Mais la théorie de l'unité didactique, en cours actuellement dans les lycées, est trop rigide pour permettre une pédagogie centrée sur l'apprenant et ses besoins expressifs. De plus, elle néglige le rôle du lexique et du sens dans le processus d'acquisition de la compétence linguistique et de la compétence de communication.

La méthode que nous proposons prend le lexique et le sens comme point de départ de l'approche des textes. Notre hypothèse fondamentale est que le lexique et le sens sont régis par des lois d'organisation structurale et que le processus de production lexicale repose sur ces lois.

Nous avons cherché, en prenant comme point de départ ce principe, à atteindre les objectifs suivants :

- proposer une méthode d'enseignement qui intègre réellement le lexique et le sens

- proposer, à partir des procédés d'analyse de la lexicologie et de la sémantique, une méthode d'approche du lexique et une typologie des exercices de lexique

Pour mieux situer la méthodologie que nous proposons, nous exposerons, au préalable, les courants dominants de la lexicologie générale.

2. LA LINGUISTIQUE ET L'ETUDE DU LEXIQUE

2.1. La sémantique lexicale

En réaction à la sémantique traditionnelle, celle de M. BREAL qui s'inscrivait dans un courant historiciste, la sémantique structurale s'inscrit dans une perspective synchronique. Mais le synchronisme des lexicologues n'est qu'une position de principe destinée à marquer la distinction avec la lexicologie traditionnelle qui réduit toute analyse de lexique à un problème d'étymologie ou d'évolution. Dans la pratique, on est obligé d'intégrer dans l'analyse la dimension historique du lexique si on veut expliquer la mouvance des structures lexicales, la dynamique de la création ou de l'emprunt.

Le concept de champ, qui met en relief l'organisation différentielle des unités lexicales, occupe une place centrale dans ce type d'analyse. Elaboré dans les années vingt par des auteurs allemands fortement influencés par la psychologie de la Gestalt (IPSEN, TRIER, WIGENSTEIN...), il a été repris, depuis, dans les sciences humaines, notamment par les ethnologues, pour décrire les rapports des ensembles lexicaux avec des domaines référentiels (vocabulaire des couleurs, de la parenté, des typologies botaniques etc.) .

En linguistique, la notion de champ s'est surtout développée à partir des implications du concept de valeur. C'est bien parce que les mots forment un ensemble de relations ordonnées qu'une

analyse du signe en ses constituants sémantiques est possible .
Qu'il s'agisse de structurer les significations d'un mot ou
d'étudier les rapports entre les mots d'un domaine lexical, la mé-
thode consiste à relever des similitudes, à déterminer les rapports
de dépendance qui lient un terme à un autre.

La terminologie relative à la notion de champ est très in-
certaine. Selon le point de vue adopté par le chercheur, les champs
sont définis de différentes façons. On parle ainsi :

— de champ associatif (Ch. BALLY, 1940) , quand l'ensemble est
constitué de mots associés mentalement, à cause d'un rapport formel
(enseignement, dénuement, logement) = terminaison en -ment) ou sé-
mantique (enseignement, éducation, école, élève, livre... idée de
"formation").

— de champ sémantique (ou champ notionnel ou champ concep-
tuel ou champ lexical) quand le regroupement s'effectue à partir
d'un dénominateur sémantique commun , par exemple, le champ séman-
tique de but : objectif, visée, projet, dessein, fin...

— de champ morphologique (ou champ sémantique linguistique)
quand l'ensemble considéré est délimité à partir de critères for-
mels ; c'est la traditionnelle "famille de mots", regroupant des
unités dérivant d'un même lexème : enseigner, enseignant, enseigne-
ment...

-- de champ suffixal (J. DUBOIS, 1962) quand on s'intéresse à
une classe de mots formés à partir du même suffixe ; par exemple ,
les lexèmes suffixés par -age, -eur, -ment ...

— de champ morpho-sémantique (P. GUIRAUD, 1967) quand le
classement s'effectue à partir de considérations formelles et
sémantiques, synchroniques et diachroniques (par exemple : le
champ de "coup", construit à partir de la racine onomatopéïque TK ,

comprend des dérivés du type : toquer, tiquer, taquer, truquer etc. (cf P. GUIRAUD, opus cité)

— de champ distributionnel (ou champ syntactico-sémantique, J. APRESJAN, 1966) quand les mots sont classés en fonction de leurs propriétés syntaxiques; par exemple, en français, les verbes admettant la structure verbe+que.

La notion de champ sémantique, la plus utilisée, est parfois concurrencée par celle de champ lexical. Les deux notions ne sont généralement pas distinguées puisque, dans un cas comme dans l'autre, il s'agit de découvrir la constitution interne des signifiés d'un mot ou d'un groupe de mots (cf J. LYONS, 1978, p. 216). Toutefois, dans un souci de clarté terminologique, on note, notamment chez les didacticiens, une certaine tendance à spécialiser ces deux termes. Alors que le champ lexical regroupe les dénominations linguistiques d'un référent ou d'un concept (par exemple, les termes désignant la parenté), le champ sémantique étudie les différentes acceptions d'un mot. Cette distinction, assez fonctionnelle, reprend les anciennes dénominations de champ onomasiologique et de champ sémasiologique que les Allemands K. HEGGER (1965) et K. BALDINGER (1964) ont relancé, il y a quelques années.

L'analyse sémique utilisée pour l'approche des ensembles lexicaux est ambiguë : s'appuyant sur l'idée de l'isomorphisme de la pensée et de la langue, elle tend à construire des schémas conceptuels à partir de données linguistiques (les mots) et des référents auxquels ces données renvoient (les choses ou les idées).

L'analyse s'inspire de la phonologie à laquelle elle emprunte les notions de trait pertinent et de commutation. Elle se donne principalement pour tâche de définir les sèmes ou traits pertinents de sens qui permettent de structurer les signifiés et

d'établir les distinctions fonctionnelles.

Ce transfert de concepts de la phonologie à la sémantique n'est possible que si l'on reconnaît, à la suite du linguiste danois L. HJELMSLEV (1943-1971) l'existence de figures de contenus sur le plan de l'expression, parallèlement à l'existence de figures de l'expression sur le plan phonique. Cet isomorphisme du plan de l'expression et du plan du contenu implique la conception selon laquelle la langue est une totalité que l'on peut, à quelque niveau que l'on se place, réduire en un nombre fini d'éléments. Or non seulement les unités d'un système lexical sont en nombre beaucoup plus élevés que celles d'un système phonologique, mais encore l'unité lexicale, avec sa double face signifiante et signifiée, est plus complexe que le phonème.

S'agissant de l'utilisation de la notion de trait, il est facile de constater que les sèmes dégagés sont, comme les unités qu'ils décrivent, des signes et non, comme les traits distinctifs des phonèmes, des unités minimales dépourvues de signification. Ils relèvent de listes ouvertes et peuvent être eux-mêmes objet de structuration.

Si on admet que le sème est une unité minimale, il faut préciser qu'il s'agit d'une unité minimale signifiante. On ne décrit plus alors des propriétés linguistiques mais les propriétés de l'objet ou du concept auxquelles le mot réfère.

Voici un exemple de structuration classique, emprunté à E. POTTIER, 1964.

lexème	pour s'asseoir	sur pied	pour une personne	avec dossier	avec bras	matériau rigide
chaise	+	+	+	+	-	+
fauteuil	+	+	+	+	+	+
tabouret	+	+	+	-	-	+
canapé	+	+	-	+	∅	+
pouf	+	-	+	-	-	-

(+ : sème réalisé

- : sème absent

∅ : sème n'entrant pas en compte)

L'analyse sémique s'applique généralement à des ensembles lexicaux concrets, dont les lexèmes présentent des référents immédiatement reconnaissables, donc pré-structurés. Il est vrai que des études ont été consacrées à des notions abstraites, mais elles se perdent le plus souvent dans des généralisations ou des hypothèses invérifiables.

Au demeurant tous les champs ne sont pas homogènes ni structurables de la même façon; certains secteurs du lexique sont sur-développés et connaissent des croissances inattendues, d'autres, au contraire, sont très pauvres, des mots manquent pour désigner des notions, des termes sont isolés et sont, par conséquent, rebelles à toute structuration. On oublie qu'une langue est un système de communication et qu'il est avant tout au service de ses usagers. Il est normal que les sphères d'activités matérielles et conceptuelles qui les intéressent soient développées au plan lexical et que celles qui les intéressent le moins soient négligées.

Des aménagements importants ont été apportés à la théorie des champs, notamment dans la perspective distributionnaliste.

Ainsi, J. DUBOIS (1962, a) a proposé de partir d'un ensemble conceptuel (par exemple, le vocabulaire politique et social en France) puis d'élaborer des procédures d'analyse linguistiques pour étudier les relations établies entre les lexèmes : synonymie, antonymie, hyponymie, corrélations diverses... Mais d'une façon générale, l'analyse sémique est fortement marquée par ses a priori extralinguistiques. Cependant, quelles que soient les objections que l'on peut soulever, il semble que la structuration d'ensembles lexicaux, indépendante de schèmes conceptuels soit possible (cf plus loin, la position d'APRESJAN).

Dans le domaine de l'apprentissage des langues étrangères, la théorie des champs peut donner lieu à d'intéressants exercices (cf R. GALISSON, 1972 et 1979). Mais appliquée, de façon systématique, elle pose d'importants problèmes de méthode et d'analyse :

— comment délimiter de façon rigoureuse les champs ? Le choix d'un critère de classement à l'exclusion de tout autre ne suffit pas pour donner une image correcte du champ. Si on privilégie, comme certains distributionnalistes le proposent, le critère syntaxique, on ne retient que les mots qui présentent les mêmes constructions et les mêmes co-occurents, si par contre on ne retient que le critère sémantique, on réunit dans le même champ des unités qui présentent un fonctionnement morphologique ou syntaxique différent.

— comment établir un réseau de sèmes ? A l'exception de vocabulaires privilégiés ("parenté", "couleurs", "animaux"...), un grand nombre de termes ne se définissent qu'au moyen d'un trait de sens. Est-ce à dire qu'à chaque fois qu'un champ lexical s'enrichit d'un lexème nouveau on doit augmenter le réseau de

sèmes ? L'économie est beaucoup moins importante qu'en phonologie, et les éléments hors corrélation sont par conséquent en nombre plus élevé.

— comment envisager l'articulation des champs entre eux ? Malgré les tentatives de structuration générale du lexique (cf , par exemple E.H. BENDIX, 1970) , les études ne concernent qu'un nombre limité de domaines conceptuels

— enfin, comment s'affranchir du conceptualisme pour favoriser une étude linguistique des champs ?

2.2. L'analyse distributionnelle

L'analyse distributionnelle des champs sémantiques s'oppose sur deux points à l'analyse sémique :

— elle fonde l'analyse du lexique sur des considérations linguistiques et non conceptuelles,

— elle définit les unités lexicales par leurs aptitudes à se combiner et non par l'alignement d'un ensemble de sèmes

Ce type d'approche qui s'inspire de la linguistique de L. BLOOMFIELD, lie, sur la base du comportement distributionnel des unités significatives, le lexique à la syntaxe .

En permettant d'analyser la place d'une unité, la segmentation et la commutation déterminent sa position. Selon le principe très connu, à chaque différence syntaxique correspond une différence sémantique.

Appliqué à la lexicologie, ce postulat remet en cause les notions traditionnelles de synonymie et de polysémie.

Traitant d'un cas de synonymie adjectivale, J. DUBOIS (1964) conclut à la différence fondamentale de deux unités , généralement présentées comme synonymes : aigu et pointu. Quand les deux adjectifs qualifient des substantifs non animés concrets, ils

peuvent commuter l'un avec l'autre :

<u>un bec</u>	{	<u>aigu</u>
		<u>pointu</u>
<u>un toit</u>	{	<u>aigu</u>
		<u>pointu</u>



Par contre, quand aigu qualifie des animés, il n'admet que les substantifs de la classe de son, timbre..., acceptant des adjectifs tels que sourd, percant, strident, et pouvant être précédés du verbe entendre :

<u>il entend un cri</u>	{	<u>aigu</u>
		<u>strident</u>
		<u>sonore</u>

Les substantifs tels que maladie, intelligence, compréhension qui admettent des adjectifs de la classe de grave et peuvent être précédés de verbes du type guérir, présenter, posséder, exiger également aigu :

le médecin a guéri une bronchite aiguë

La variation dans la distribution permet ainsi de définir une unité lexicale autonome, distincte de toutes les autres.

Ce point de vue, admis aujourd'hui des linguistes, M. BREAL le formulait déjà à la fin du XIX^e siècle, quand il écrivait :

"une nouvelle acception équivaut à un mot nouveau, ce qui le prouve, c'est le précepte -nullement artificiel mais au contraire confirmé par le sentiment général qu'il faut répéter le mot s'il est pris successivement en deux sens différents."

(M. BREAL, 1886-1924)

La notion de distribution remet en cause celle de polysémie qui pose le problème de l'ambiguïté sémantique comme un problème d'évolution du sens. Cette conception prédomine dans la plupart

des dictionnaires qui regroupent les différentes significations d'un mot autour d'un noyau sémique commun

L'analyse homonymique du lexique tend, au contraire, à séparer les significations et à les définir comme des signifiés de mots distincts. Le Dictionnaire du français contemporain (cf J. DUBOIS et col., 1966), a proposé un classement fondé sur ce principe. Mais il n'a pas supprimé totalement la polysémie.

En milieu pédagogique d'ailleurs, il n'est pas souhaitable d'abandonner totalement la notion de polysémie. Mais on peut envisager autrement l'analyse pour la rendre plus fonctionnelle. Ainsi, il y a bien lieu de considérer lettre comme un seul mot, non seulement pour des raisons d'ordre sémantique (l'existence d'un noyau sémique commun "écrit") mais aussi distributionnelles. En effet, dans ses différentes acceptions, le mot peut commuter avec des synonymes exprimant l'idée d'écriture :

- lettre₁ : bien former ses lettres = bien écrire
- lettre₂ : correspondre par lettres = correspondre par écrit
- lettre₃ : les lettres classiques = les écrits classiques

Par contre le même critère permet de distinguer deux verbes louer :

- louer₁ "prendre ou donner en location" = donner à bail
- louer₂ "adresser des louanges" = glorifier, vanter

(cf P. LERAT, 1983, pp. 12-14)

On peut citer des centaines d'exemples pour montrer l'importance de l'ambiguïté dans le lexique. En fait, à l'exception de vocabulaires techniques (à fonction très référentielle), la plupart des mots d'une langue sont, par économie linguistique, polysémiques.

2.3. L'analyse de J. APRESJAN

Le Russe J. APRESJAN a tenté de mettre au point des procédures rigoureuses de délimitation des champs sémantiques (1962-1966). Sa méthode, basée sur le classement des mots par distribution, est strictement linguistique.

Il ne s'agit pas, comme chez les distributionnalistes, d'énumérer la totalité des environnements d'une unité, mais de réaliser à partir de modèles structuraux fournis par l'analyse syntaxique, une classification des éléments.

Le principe de la méthode consiste à décrire, à partir de ces modèles, les aptitudes combinatoires des unités lexicales. A chaque mot concret est attribué un symbole destiné à mettre en évidence les traits de la catégorie à laquelle il appartient. Ainsi pour caractériser les différents traits des substantifs, APRESJAN utilise tout un réseau de symboles :

- A : substantif désignant des animés (P désigne une personne, \bar{P} une non personne, P_1 une personne de sexe masculin, P_2 une personne de sexe féminin)
- B : substantif désignant des non animés (C désigne les objets concrets, \bar{C} les concepts abstraits, C_1 les choses, C_2 les matières etc.

Le mot anglais "good" habile à " est représenté par la

formule suivante :

P + to be + good + at + C

par exemple : he is good at arithmetique "il est fort en arithmétique"

La formule définit tous les adjectifs qui peuvent figurer dans le même contexte que le mot analysé : fort, excellent, imbat- table etc.

Les formules de distribution permettent de distinguer les significations. Tous les termes susceptibles de figurer à la place de l'unité d'une formule donnée font partie du même champ sémantique. Ainsi, l'analogie de signifié ne suffit pas pour constituer un champ, celle-ci doit être nécessairement reflétée par une forme linguistique.

Le modèle d'APRESJAN est à la fois rigoureux et objectif, mais il pêche par excès de formalisme. Il n'est pas évident que la signification dépende totalement des distributions. Admettre le contraire reviendrait à refuser l'intégration dans le même champ sémantique de mots aux signifiés très proches mais aux distributions différentes. APRESJAN nuance par la suite sa position (cf T. TODOROV, 1966, p.14), en distinguant des types de distributions obligatoires, facultatifs, nuls. Mais il reconnaît implicitement que son analyse porte sur ce qu'il appelle la "signification syntaxique" et non le sens.

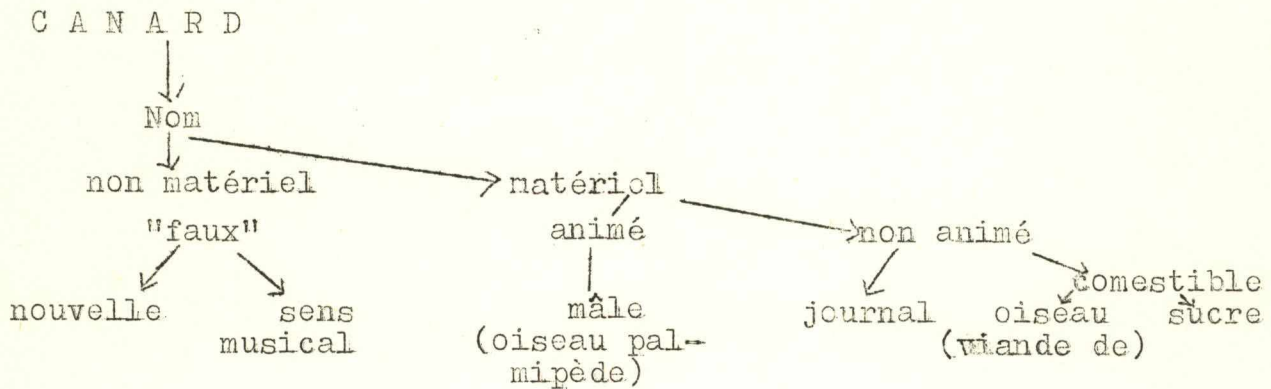
2.4. La grammaire générative

La grammaire générative a lié, dès le départ, les problèmes de sémantique à ceux de la phrase. Le modèle standard proposé par N. CHOMSKY (1971, p.151 et s.) présente trois composants : le composant syntaxique qui comprend les règles de réécriture et les transformations, le composant phonologique qui attribue une représentation phonétique à la structure de surface et le composant sémantique qui utilise les entrées lexicales pour définir les propriétés sémantiques et les contraintes de sélection. Le rôle du lexique est limité en structure profonde : on se contente d'indiquer les traits sémantiques des éléments de base (les acceptions) pour rendre compte des paraphrases et prévenir les ambiguïtés. Tout ce qui ne relève pas des faits de syntaxe est rejeté dans le lexique, classe ouverte des unités significatives

Les générativistes de la deuxième génération ont contesté cette prise en compte négative du lexique. KATZ et FODOR, initiateurs de la sémantique générative, ont essayé d'intégrer le lexique dans le modèle et de définir, sous la forme d'une collection de traits, les propriétés sémantiques des unités lexicales.

Comme dans l'analyse sémique, le sens est décomposé en unités minimales de signification. Il comprend essentiellement des marqueurs syntaxiques qui indiquent les caractéristiques grammaticales de l'unité et des marqueurs sémantiques qui déterminent ses traits sémantiques pertinents et indiquent ses contraintes de sélection.

Exemple d'analyse inspirée par ce modèle : les acceptations du mot canard :



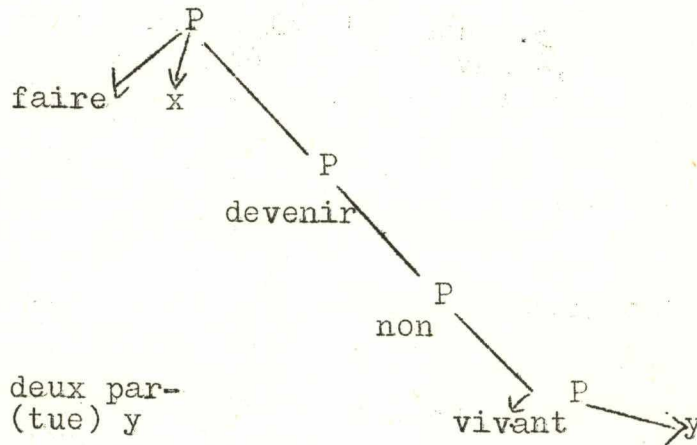
(in KATZ et FODOR ,1967,I ,10 ,p.64)

Cette théorie diffère très peu du lexique de la composante syntaxique de CHOMSKY, mais par la notion de marqueur sémantique qui fait de la structure profonde de la théorie standard une structure sémantique, elle remet en cause la distinction chomskienne syntaxe / sémantique.

Deux autres générativistes, POSTAL et MAC CAWLEY , ont proposé de traiter le composé lexical en structure profonde, ce qui selon eux, permettrait de mettre en évidence des propriétés génératrices de structures sémantiques. Le lexique présenterait, à l'instar du composant syntaxique , une structure complexe mais abrégée en surface parce qu'une partie des traits est implicite. Ainsi, le verbe tuer s'obtient à partir des propriétés sémantiques suivantes:

"être cause de", "devenir", "non vivant".

La structure sémantique est représentée par l'arbre suivant :



tuer implique deux participants : x (tue) y

Comme dans le modèle de KATZ et FODOR, on ne se limite pas à présenter les insertions possibles des unités lexicales qui prennent la place des symboles postiches des représentations syntagmatiques, mais on définit, en structure profonde, les propriétés et les relations sémantiques. (cf M.GAMICHE, 1972, pp.82-83)

2.5. Les structures formelles

La créativité lexicale ne dépend pas uniquement de la parole, mais aussi de la langue. Comme en grammaire, celle-ci est capable d'engendrer un nombre infini d'unités à partir d'un nombre fini de règles. Mais il convient, dans le domaine du lexique, de distinguer le système, domaine des virtualités, riche en possibilités non réalisées, de la norme qui impose le nombre des unités effectivement réalisables. (Sur la distinction norme/système, cf E. COSERIU, 1967 9

2.5.1. la dérivation

Les problèmes de la dérivation ont été abordés de deux points de vue différents : le point de vue structuraliste (fonctionnaliste ou distributionnaliste) qui définit le processus comme une simple juxtaposition de monèmes et le point de vue transformationnaliste qui le définit comme une relation syntaxique opérant sur des phrases de base.

Dans le premier type d'approche, on privilégie le mot : Bien que le jeu de l'assimilation masque parfois le morphème dérivationnel, on peut, en recourant au principe de l'analogie, délimiter les termes constitutifs du dérivé.

Le critère de rendement fonctionnel définit l'affixe dans un cadre strictement synchronique. On ne considère un élément comme

affixe que s'il entre dans un système d'opposition et se trouve disponible pour de nouvelles formations. De ce fait, les affixes lexicalisés, dont le dégagement requiert une analyse diachronique - par exemple remuer "re+muer" - sont traités comme des monèmes radicaux.

Sur ces bases théoriques, on a recensé les préfixes et les suffixes du français, et on les a classés selon leur fréquence et les types de discours dans lesquels ils apparaissent (cf la classification de J. DUBOIS, 1962) .

La grammaire générative définit également l'affixe dans un cadre synchronique, mais elle l'intègre dans le processus syntaxique de production de phrases :

- l'accusé est innocent, j'en suis convaincu
 - je suis convaincu de l'innocence de l'accusé
- je connaît cet ouvrier, il poinçonne des billets
 - je connais ce poinçonneur
- il est favorable aux Arabes
 - il est pro-arabe

Cette démarche qui présente l'intérêt d'associer la dérivation à la créativité syntaxique ne prouve pas pour autant la régularité du processus de dérivation. Quand il redéfinit dans une optique nouvelle le composant lexical, N. CHOMSKY (1972-1975) souligne qu'on ne peut confondre la production du lexique avec celle de la phrase. La relation entre le mot-base et le dérivé est non seulement irrégulière, mais elle est également en partie imprévisible :

- je crois qu'elle m'aime → * ma croyance qu'elle m'aime

-c'était avant la guerre → c'était l'avant-guerre
mais
-c'était avant le déluge →) c'était* l'avant-déluge

La prise en compte des règles de créativité syntaxique et des lois spécifiques du lexique permet de construire à partir d'une base lexicale, des paradigmes dérivationnels qui envisagent aussi bien les unités réellement existant que les unités virtuelles, formées par analogie :

action → actionnaire → actionnarisation
groupuscule → groupusculaire →* groupuscularisation

(cf L.GUILBERT, 1975, p.185)

Ce modèle de description qui met l'accent sur le caractère créatif de la langue devrait permettre des applications pédagogiques intéressantes.

2 2.5.2. la composition

Le principal problème de la composition est la mise en valeur de critères permettant de distinguer le composé du dérivé. Dans la grammaire traditionnelle, on s'appuyait sur le sentiment que le locuteur a de la composition. C'est ainsi que, selon les grammairiens et les lexicographes, la préfixation a été classée tantôt comme un procédé de la composition, tantôt comme un procédé de la dérivation.

La linguistique structuraliste rejette ce type de critère et n'admet qu'une analyse fondée sur le comportement structurel de l'unité :

"ce qui différencie en réalité un composé d'un dérivé(...),

c'est que les monèmes qui forment un composé existent ailleurs que dans des composés, alors que l'un des monèmes qui forment un dérivé ne peut exister que dans un dérivé." (A.MARTINET, 1968 , p.55)

A.MARTINET (1960 ,p.131) distingue deux types de composés: les composés endocentriques dans lesquels les éléments en présence ont les même possibilités syntaxiques (auto et route dans autoroute) et les composés exocentriques qui marquent le passage d'une catégorie grammaticale à une autre (le verbe chauffer devenant le constituant d'un nom dans chauffe-bain) .

Comme pour la dérivation, on dispose de listes de modèles tenant compte soit de la catégorie syntaxique du composé, soit de celles de ses constituants (cf, par exemple, la classification de A. MARTINET ,1979) .

La grammaire transformationnelle fonde le processus de production des composés sur les mêmes critères que pour la dérivation : à la base de chaque composé, il y a en profondeur des transformations syntaxiques.

Voici, par exemple, selon J. DUBOIS (1969, p.51) , les schémas de base du composé antirouille :

- ce produit est contre la rouille, ce produit est excellent
- ce produit qui est contre la rouille est excellent
- ce produit contre la rouille est excellent
- ce produit antirouille est excellent

Comme pour la dérivation, ce type d'analyse demande des réserves. Il n' y a pas d'identité totale entre le processus de production de phrases et le processus de production lexicale. Ainsi, par exemple, croque-mort n'est pas la réduction de un homme qui croque les morts.

L'analyse syntaxique permet ,en revanche, de distinguer deux types de composés : les composés proprement dits, formés par juxtaposition et les composés formés par lexicalisation d'un syntagme (composés synaptiques chez E.BENVENISTE, 1966, 1967 ,syn - thèmes chez A.MARTINET, 1967) .

3. POUR UNE METHODE D'ENSEIGNEMENT INTEGRANT
LE LEXIQUE ET LE SENS

3.1. Introduction

Si la linguistique s'intéresse en priorité à une théorie des types linguistiques, la pédagogie des langues s'intéresse à la performance, c'est à dire à l'utilisation de la langue en situation.

Pour utiliser correctement la langue en situation, on doit s'appuyer évidemment sur des types linguistiques que N. CHOMSKY (1965) définit comme l'ensemble des "propos" ou des structures acceptables, mais on ne peut réduire l'ensemble d'une langue à ses seules structures linguistiques.

Instrument de communication destiné à assurer la compréhension mutuelle (A. MARTINET, 1960, p. 13), la langue a aussi une dimension sociologique importante : elle permet d'exprimer des sentiments ou des besoins, de formuler une opinion, d'échanger des idées et d'élargir le champ de ses connaissances.

L'une de nos hypothèses fondamentales est que l'enseignement d'une langue étrangère doit également favoriser la communication, non pas la communication limitée à la compréhension ou à la restitution de structures ou d'énoncés prédéterminés, mais la communication authentique qui engage l'individu et lui permet d'utiliser son savoir linguistique dans des situations extra-scolaires.

Comment élaborer une démarche pédagogique qui prenne en charge la communication authentique ? En définissant des objectifs ayant pour finalité essentielle l'acquisition d'une compétence

de compréhension et d'expression, en tenant compte des motivations et des besoins des élèves, en envisageant enfin une démarche qui tienne compte des procédés de signification et ^{de} créativité linguistique.

Une telle démarche prend le contre-pied des méthodes actuelles, audio-orales ou audio-visuelles qui ne s'intéressent qu'aux réflexes automatiques qui permettent de construire des comportements verbaux prédéterminés. Elle remet également en cause la prééminence accordée actuellement dans les programmes algériens aux progressions exclusivement grammaticales.

Le rôle du sens et du lexique

C'est le sens qui donne aux mots leur transparence et qui permet d'établir la communication. Un énoncé peut-être grammaticalement correct, mais s'il n'a pas de sens, il reste un assemblage de mots sans importance qui ne renvoie à aucun contenu et ne permet aucune représentation. En revanche, un énoncé mal construit sur le plan grammatical peut être parfaitement compris si la suite des mots qui le composent présente un sens.

"Le sens apparaît toujours comme une donnée immédiate : cela suffit à l'homme pour vivre et agir dans un monde signifiant."
(A.J. GREIMAS, 1970, p.39).

Si le sens a une telle importance dans l'établissement de la communication, pourquoi exclure de l'enseignement d'une langue étrangère les mécanismes qui permettent de le produire ?

La conception qui consiste à mettre le sens entre parenthèses ou à le classer parmi les problèmes "en suspens" est aujourd'hui battue en brèche : les nouvelles méthodes inspirées des théories de l'énonciation ou de la communication remettent le sens à

l'honneur et prévoient, à côté de "l'appropriation de structures formelles" , "l'appropriation des différents sens : linguistique, pragmatique, culturel" (J.COURTILLON, S.RAILLARD, 1983, p.4) .Mais les moyens mis en oeuvre sont généralement insuffisants : ils se limitent à la panoplie traditionnelle des procédés d'explication : relations de synonymie et d'antonymie, périphrase, paraphrase etc.

Ces procédés ne sont efficaces qu'au début de l'apprentissage où ils obligent l'élève à restituer le vocabulaire qu'il a déjà acquis. A un niveau avancé, ils deviennent lassants et , dans une certaine mesure, inutiles puisqu'ils ne donnent accès qu'à un sens approximatif ou global.

Le lexique ,réduit à des listes de mots pris isolément ne suffit pas non plus : il ne rend compte ni du fonctionnement réel du discours ni de la diversité des codes. Sous prétexte de dégager "le fondamental" (cf G.GOUGHENHEIM et col., 1964) , on néglige les vocabulaires spécialisés ou semi spécialisés qui entrent pour une large part dans la communication.

Le problème du lexique, dans le palier avancé que constitue l'enseignement secondaire, se pose de cette façon : quels moyens sémantiques et quel lexique investir pour améliorer la compétence de communication de l'élève et surtout pour lui faire acquérir une autonomie en matière de compréhension et d'expression ?

3.2. le cadre institutionnel de l'enseignement du français en Algérie

Tout en visant l'apprentissage ou le perfectionnement de la langue, l'enseignement du français dans le secondaire a d'autres

finalités : donner accès à des savoirs spécifiques en langue étrangère, participer à l'épanouissement culturel des jeunes et favoriser leur ouverture sur le monde . Le projet de Charte nationale enrichie est venu confirmer récemment ces orientations :

"...l'idéal à la réalisation duquel s'attelle la Révolution dans le domaine de l'acquisition des langues étrangères est de sauvegarder l'authenticité tout en assurant l'ouverture nécessaire pour bénéficier des aspects positifs des autres cultures, et de veiller à ce que le citoyen puisse maîtriser sa langue nationale qui garde priorité et primauté , en même temps qu'il acquiert d'autres langues."

(1986, chapitre III, "les grands axes de l'édification du socialisme")

Si ces finalités orientent l'enseignement du français vers un enseignement de contenus, il faut souligner qu'il ne s'agit nullement d'un enseignement de civilisation dans le sens classique. "Culture" signifie aussi bien les traits spécifiques de la société algérienne que ceux des sociétés étrangères. Le mot n'est jamais pris dans le sens de culture française ni de cultures de langue française.

Cette caractéristique écarte les pratiques liées au concept de civilisation :

- la littérature et la pensée françaises
- les traits spécifiques de la société française
- l'histoire, la géographie, les institutions de la France .

On se retournera plutôt vers des contenus thématiques dont les grandes lignes sont tracées dans les programmes : l'adolescence, le sport, le racisme, les problèmes du monde moderne, la condition féminine etc.

Ces thèmes s'inscrivent dans le processus général d'apprentissage : en plus de l'acquisition d'une langue étrangère, on vise l'acquisition de connaissances et d'aptitudes nouvelles que l'élève utilisera au cours de sa scolarité et au-delà.

Il n'est pas question, bien sûr, d'organiser des cours magistraux sur l'adolescence ou l'ère industrielle. La psychologie ou la sociologie y seraient caricaturées sans que la connaissance de la langue, qui demeure un objectif principal, y trouve son compte. Les contenus seront plutôt abordés à partir de documents authentiques qui, en améliorant la compétence linguistique de l'élève, amélioreront sa compétence de communication et enrichiront ses connaissances générales.

3.3. La notion de discours

Le discours est la notion fondamentale de cette pédagogie des contenus thématiques.

On peut définir le discours dans une optique strictement linguistique et réduire son analyse à la mise en évidence des règles d'enchaînement des phrases et à la distribution des éléments à l'intérieur des énoncés de l'ensemble. Mais ce type d'analyse, tel qu'il a été préconisé par exemple par S.Z. HARRIS (1952-1969) n'est pas d'une grande utilité pour l'enseignement des langues : ne s'intéressant qu'à la structure formelle du texte, il rejette tout recours au sens et à la signification. La conception traditionnelle qui n'envisage que la dimension stylistique du texte est également restrictive.

Finalement, on ne peut proposer une définition satisfaisante du texte qu'en tenant compte de tous les facteurs qui entrent dans sa composition : facteurs formels, linguistiques, stylistiques,

énonciatifs et même pragmatiques dans la mesure où le texte est un produit de la communication et que le sujet parlant est à la source du sens. Il importe de montrer à l'élève l'utilisation des moyens de la langue étrangère : Celle-ci n'est pas un répertoire de règles ni de mots réunis au hasard, mais un acte de communication dans lequel le sujet parlant effectue des choix : choix du vocabulaire, des transformations syntaxiques facultative, du type d'agencement entre les énoncés etc. On rejoint ainsi le point de vue de E. BENVENISTE qui définit le discours comme

"toute énonciation supposant un locuteur et un auditeur et chez le premier l'intention d'influencer l'autre en quelque manière" (1966-1974, I, p.242)

L'aptitude cognitive à la compréhension du discours est en principe acquise en langue première. L'élève sait reconnaître une relation d'implication, un rapport temporel, une description... Mais en langue étrangère cette aptitude peut-être remise en cause par des lacunes grammaticales ou lexicales. De plus, en dépit de l'existence d'universaux structurels (le conte, la légende, la fable etc.) les langues ont tendance à faire un usage spécifique des structures linguistiques, à faire intervenir des situations de production et de consommation différentes. Une narration ou une description s'organisent différemment dans un conte populaire algérien et dans un conte philosophique français du XVII^{ème} s. ou un texte publicitaire. On peut n'enseigner, en langue étrangère, que les types de discours familiers aux élèves, mais on court le risque de les cloisonner dans des textes qui leur ferment les possibilités de communication en langue étrangère.

Il faut donc tenir compte des expériences de lecture (et d'écriture) des élèves dans leur langue maternelle pour aborder le discours en langue étrangère, mais il faut aussi montrer que ce

dernier présente des traits spécifiques et obéit à des contraintes sociales ou structurelles précises.

Etudier un discours en langue étrangère, c'est d'abord observer le processus de production de ce discours, c'est à dire analyser tout ce qui, au niveau formel ou sémantique, permet d'établir la cohérence.

3.4. La cohérence discursive

Il est devenu banal, surtout en milieu scolaire, de dire que tout assemblage de phrases ne forme pas un texte et qu'un texte obéit à des règles de progression sémantique et syntaxique.

Les textes formés de phrases totalement nouvelles, sans aucune progression sont rares et se limitent, généralement, aux textes descriptifs qui procèdent par accumulation de détails. Mais même ce genre de texte n'échappe pas à la progression : il s'inscrit dans des ensembles plus longs (des récits par exemple) où la répétition des éléments et des informations est toujours assurée.

Les règles de cette combinatoire textuelle ne sont pas étudiées ou le sont très peu. On s'arrête généralement aux relations diaphoriques ou à la cohérence sémantique, définie par l'unité ou le changement de thème.

Pourtant, l'analyse des textes serait facilitée en langue étrangère si on faisait prendre aux élèves conscience de ce que C. CHAROLLES (1978) appelle les "méta-règles" de cohérence. Ces règles qui sont au nombre de quatre permettent de décrire le mécanisme de production des textes :

— la règle de répétition "pour qu'un texte soit cohérent, il faut qu'il y comporte dans son développement linéaire des éléments à récurrence stricte" (p.14)

— la règle de progression "pour qu'un texte soit cohérent, il faut que son développement s'accompagne d'un apport sémantique constamment renouvelé" (p.20)

— la règle de non contradiction "pour qu'un texte soit cohérent, il faut que son développement n'introduise aucun élément sémantique contredisant un contenu posé ou présupposé par une occurrence antérieure ou déductible de celle-ci par inférence"(p.23)

— la règle de relation "pour qu'une séquence et qu'un texte soient cohérents, il faut que les faits qu'ils dénotent dans le monde représenté soient liés".(p.31)

Le lexique joue un rôle important dans cette cohérence : les mots sont répétés à dessein ou remplacés par des substituts pour permettre au lecteur de conserver l'information, d'autres introduisent des thèmes ou des faits nouveaux, permettant, par leur apparentement sémantique, d'établir des réseaux d'associations.

Des procédés syntaxiques, comme la pronominalisation, ou logiques, comme la présupposition, jouent également un rôle important. Mais ce sont les procédés sémantiques, comme la synonymie, la référence et la définition qui favorisent le mieux le développement d'un thème et assurent sa cohésion.

3.5. L'importance du lexique

Le lexique qui permet de désigner les objets du monde et de véhiculer les concepts est un moyen de connaissance du monde.

Même si le mot est indépendant du monde et ne peut constituer qu'une représentation du référent, il joue un grand rôle dans la formation du savoir et l'organisation des connaissances.

Le signe linguistique a une fonction référentielle. Il sert

à désigner tout ce qui peut être objet de connaissance. Cette fonction lui donne une grande autonomie sémantique. En effet, on peut l'employer seul pour évoquer un objet ou une classe d'objets; son sens est codé dans la langue, puisqu'il garde son identité sémantique (ou du moins une partie de ses signifiés), d'un contexte à un autre.

Il faut préciser que par signe linguistique, on entend les mots lexicaux ou lexèmes. Les mots grammaticaux, comme les déictiques ou les articles, réfèrent à des objets différents et dépendent des messages auxquels ils renvoient. Dans "omar a acheté une télévision", le sens de Omar et de télévision ne dépend pas de leur emploi dans la phrase alors que le sens de une est déterminé par télévision auquel il réfère.

Grâce à cette caractéristique, le lexique constitue une excellente entrée dans le texte.

Accéder au sens d'un texte, c'est avant tout repérer les mots qui traduisent le mieux son sens et établir des liens entre eux au double plan syntagmatique et paradigmatique. Avant toute explication ou analyse, l'acte de lecture doit permettre à l'élève de détecter les mots importants du texte et de focaliser son attention sur eux. Cela suppose l'utilisation de repères (titres, procédés typographiques, mise en relief de mots) facilitant la détection.

A chaque étude de texte, le professeur se posera les questions suivantes :

- l'élève a-t-il perçu globalement le sens du texte ?
- a-t-il repéré les mots essentiels qui expriment ce sens ?
- interprète-t-il correctement le sens de ces mots ?

Ce sont les mots clefs qui véhiculent le mieux l'information

sémantique du texte. Il s'agit des noms, des verbes et des adjectifs qui forment à l'intérieur du texte des micro-structures formelles (séries dérivationnelles) ou sémantiques (champs notionnels). Ils s'opposent à tous les mots dont le sens est vague et aux mots grammaticaux, à l'exclusion des connecteurs logiques (conjonctions de subordination et de coordination) qui permettent d'établir des types de raisonnement. Comme les mots-clés, les connecteurs logiques doivent faire l'objet d'un travail de recherche et de repérage.

3.6. Choix méthodologiques

Le contenu linguistique doit être adapté aux impératifs pédagogiques : on ne choisira d'une part que les faits lexicaux pertinents et d'autre part que les procédures susceptibles d'expliquer ces faits.

D'abord les faits lexicaux. Quel vocabulaire enseigner ? On répond généralement à cette question en proposant des listes de mots dits essentiels ou fondamentaux. Ces listes, comme celles du Français Fondamental sont d'ailleurs disponibles depuis de nombreuses années et constituent des références de base dans l'enseignement du vocabulaire en français langue étrangère. Sans nier l'intérêt de ces listes ni les services qu'elles ont rendus dans le passé, on est obligé de reconnaître que les matériaux qu'elles proposent réduisent l'enseignement du vocabulaire à une question de comptabilité et la compétence lexicale à une accumulation de mots. Comme si l'élève qui connaît promoteur et instigateur est plus compétent que celui qui ne connaît que cause et agent ! On ne s'interroge ni sur l'intégration de ces mots dans le système lexical de l'élève ni sur leur utilité pratique. Très souvent, un nombre réduit de mots, bien choisis, mais surtout bien assimilés, suffit pour communiquer.

Le principe d'une limitation du vocabulaire en langue étrangère n'est valable que **si on tient** compte des besoins pédagogiques des apprenants .Le vocabulaire sélectionné doit comporter non seulement des mots (lexèmes et outils grammaticaux) mais encore des procédés de formation lexicale. Il ne peut être ni choisi au hasard ni guidé par des préoccupations exclusivement extra-linguistiques.

Pour les trois classes du secondaire, il faut définir :

a- un vocabulaire thématique de base qui tienne compte à la fois des directives officielles et des motivations des élèves. En l'absence d'enquêtes sur les motivations réelles des élèves algériens, on ne peut que déterminer approximativement les thèmes de prédilection : sport, religion, voyages, musique, découvertes scientifiques etc. (sur la notion de thème de prédilection, cf R. GALISSON, 1979)

b- un vocabulaire relationnel, composé essentiellement de mots grammaticaux

c- une liste finie de procédés de formation lexicale: règles de dérivation, affixes, modèles de composition. Dans ce domaine, la recherche est facilitée par l'existence d'inventaires exhaustifs.

d- un métalangage de base pour l'explication et l'analyse des vocabulaires et des procédés de formation.

Il s'agira, dans une première étape, de réaliser des glossaires spécialisés , à partir d'un corpus de textes authentiques de grande diffusion ou de dictionnaires de langue. On choisira , ensuite, les éléments pertinents qui peuvent faire fonctionner l'ensemble ou des parties du thème ou de la relation que l'on se propose d'enseigner.

Dans la progression, il faut tenir compte du facteur de rétention lexicale ou connaissance antérieure des mots. On investit parfois des efforts énormes pour l'apprentissage de mots nouveaux, souvent peu fréquents (comme les fameux "lexiques relationnels") alors que les élèves connaissent mal les mots qu'ils ont mémorisés antérieurement. L'effort ne doit pas uniquement viser l'apprentissage de mots nouveaux, mais encore l'utilisation dans le discours de mots connus mais mal assimilés. Un des objectifs de l'enseignement du lexique sera donc de faire découvrir à l'élève la multiplicité des emplois de mots jusque là appris dans une ou deux acceptions seulement. L'élève passera ainsi, progressivement, du domaine du système (de la langue) à celui du discours, domaine par excellence de la variation linguistique.

Dans la mesure où l'enseignement du lexique ne peut se réduire à l'accumulation de mots nouveaux, il faut avant tout mettre en relief les règles qui permettent de le produire. L'apprentissage du lexique consistera, par conséquent, à rechercher les structures, sémantiques et morphologiques, qui permettent de former de nouvelles combinaisons à partir de formes déjà acquises.

Dans cette optique, l'étude des champs sémantiques ne doit pas viser à épuiser le lexique ou un domaine du lexique, mais à mettre en relief les règles de l'organisation sémantique de micro-systèmes. On peut d'ailleurs mener conjointement l'analyse sémantique et morphologique en regroupant les mots sur des critères à la fois formels et conceptuels. L'étude du champ lexical de la cause, par exemple, comportera des termes simples, comme agent, motif, prétexte, et des termes construits dont on étudiera les suffixes formateurs: les noms d'agent : travailleur, mécanicien, cafetier...; les termes exprimant une cause pathogène : cancérigène, diabétogène...; les noms ethnique : Algérien, Américain, Français... Le vocabulaire sera choisi en fonction du niveau des élèves, mais surtout des objectifs

thématiques et linguistiques que l'on s'est fixés. Bien que le support joue un rôle déterminant dans ce choix, il n'est qu'un point de départ, nécessaire mais non suffisant pour la constitution d'un vocabulaire.

Le choix d'une méthode d'approche dépendra à la fois des matériaux analysés et des objectifs pédagogiques.

Si on veut déterminer le sens d'une unité à l'intérieur d'un énoncé, on se limitera à une analyse distributionnelle. Si, au contraire, on veut étudier le contenu des mots ou leurs corrélations avec des caractéristiques extra-linguistiques, on recourra à l'analyse sémique. Il est évident que les séries régulières (verbes avec constructions particulières, systèmes dérivationnels) se prêtent mieux à l'analyse distributionnelle, mais même dans ce domaine, on se gardera de rester au niveau des phénomènes de construction. Il faut exploiter de façon systématique les voies de la sémantique, avec l'étude des aires d'emploi et les relations de sens.

L'utilisation des grilles sémiques évite les approches approximatives du lexique, mais quand elles sont utilisées de façon irréfléchie, elles constituent un écueil à l'accession au sens. Les sèmes sont souvent complexes et nécessitent eux-mêmes une analyse sémantique, ce qui limite considérablement l'apport de la méthode.

Avec les études sémiques, il faut éviter également de retomber dans le travers des anciennes méthodes qui procédaient par regroupement de thèmes ou "centres d'intérêt". En effet, il ne s'agit pas de réduire le monde à un nombre fini de thèmes ni d'énumérer les mots qui expriment ces thèmes, mais d'étudier les acceptions de mots usuels et leurs corrélations syntaxiques. L'unité lexicale ne se définit pas par sa fonction dénomminative mais par sa valeur,

c'est à dire ses possibilités combinatoires dans le système .

Pour l'analyse distributionnelle comme pour l'analyse sémi-
mique ,il faut tenir compte du principe selon lequel le sens
d'un mot dépend en premier lieu de son contexte.

3.7. Le problème du métalangage

L'enseignement d'un métalangage réintroduit d'une façon ou
d'une autre la langue maternelle, point de **référence** obligatoire
de l'élève en matière d'analyse des structures étrangères. C'est
pourquoi les méthodes audio-visuelles et directes éliminent tout
métalangage qui ,selon elles, fonctionne souvent comme une source
d'interférence.

Mais à ce palier de l'enseignement qui est le nôtre ,il est
nécessaire que les élèves aient une conscience explicite de leur
pratique linguistique. Les structures et les modèles d'expression
visés sont ,en effet, trop complexes pour que l'on continue à
s'appuyer ,comme au niveau 1 ,sur une acquisition strictement mé-
morielle.

Le problème réside dans l'élaboration d'un métalangage qui,
tout en s'inspirant de la linguistique, prenne en considération
les acquis ultérieurs des apprenants ,leur niveau réel. Il im-
porte que le métalangage enseigné soit simple et pratique et
qu'il ne constitue pas une charge mémorielle supplémentaire pour
l'élève. Les professeurs de français connaissent bien l'énorme
disfonctionnement entre la simplicité des structures linguis-
tiques visées et la complexité de l'appareil métalinguistique uti-
lisé pour assurer l'acquisition. Il importe également de savoir
si le métalangage participe à la mise en place de la compétence
dans la langue étrangère ,car il ne s'agit pas seulement, comme

en langue maternelle, d'entraîner une réflexion sur un système linguistique acquis ou supposé acquis, mais de "produire" ce système, d'acquiescer ses règles de production et son fonctionnement.

En partant de ces principes, nous proposons de retenir une vingtaine de mots pour l'analyse du lexique. Quelques mots seulement sont très spécialisés, les autres sont courants et généralement connus des élèves.

mot : malgré ses connotations négatives, on peut garder cette notion qui présente l'avantage d'être à la fois connue et évidente. (cf A. MARTINET et coll., 1969, article "mot"). Ses équivalents arabes /mufrada//kalima مفردة - répondent aux mêmes caractéristiques psychologiques et sémantiques. Il convient cependant de donner à cette notion un sens plus rigoureux. On peut retenir par exemple la définition qu'en proposait A. MEILLET : " un mot résulte de l'association d'un sens donné à un ensemble de sons donnés, susceptibles d'un emploi grammatical donné." (A. MEILLET, 1921, p.30)

champ lexical / champ sémantique : il est inutile de reprendre toutes les distinctions que les linguistes font dans le domaine des champs. Le champ lexical sera associé à l'analyse onomasiologique, le champ sémantique à l'analyse sémasiologique. Avec la notion de champ, on utilisera les notions indispensables de sème et de grille sémique.

dérivation / composition : quel que soit le bien-fondé des différentes distinctions linguistiques, on doit retenir, pour des raisons de facilité et de clarté, la solution fonctionnaliste : les éléments qui forment un composé existent ailleurs que dans les composés, alors que l'un des éléments qui forment le dérivé ne peut exister que dans un dérivé. On

gardera la terminologie traditionnelle relative à ces deux processus de formation : affixe, suffixe, préfixe, base. En revanche, on écartera la notion de racine qui suppose une reconstruction diachronique.

locution / groupe de mots : on reprend sous cette dénomination l'opposition des linguistes synthème / syntagme d'énoncé. Pour distinguer ces deux notions, on se contentera de critères simples mais opératoires : les locutions sont pas commutables individuellement, on ne peut pas introduire des expansions à l'intérieur des composés, on ne peut faire porter l'adjectif sur aucun des éléments pris séparément, mais sur l'ensemble du composé.

homonymie/polysémie : on se contentera des critères habituels de distinction : un homonyme présente une identité de forme et non de sens avec un autre mot, un mot polysémique présente un seul signifiant mais plusieurs signifiés, liés les uns aux autres par un noyau sémique commun

synonymie / antonymie : on définit la synonymie comme une relation de sens établissant une identité entre deux unités et l'antonymie comme la relation qui exclut cette identité. On peut recourir à ces deux procédés pour expliquer ou éclairer le sens de mots nouveaux, mais on se gardera de les utiliser de façon systématique. L'analyse distributionnelle et l'analyse sémique montrent, au demeurant, qu'il n'existe pas de synonymes parfaits, c'est à dire de mots qui présentent exactement les mêmes distributions et les mêmes signifiés.

Cette terminologie qui est à la fois **simple** et facile à retenir suffira pour faire la plupart, sinon la totalité, des analyses lexicales et sémantiques ainsi que les exercices que l'on peut présenter en classe de français langue étrangère.

4. REDEFINITION DE L'UNITE DIDACTIQUE

4.1. Introduction

Pour permettre une prise en compte optimale des procédés de création de la langue , lexicaux et autres , nous proposons une méthode qui met en relief ces procédés .

Nous distinguons quatre phases axées sur la production du sens (ou phase de compréhension) , la production du lexique, la production de la phrase et la production du texte .

Seules les deux premières phases intéressent directement notre propos , mais nous décrirons brièvement les deux autres pour montrer le degré d'intégration de la méthode.

4.2. Prototype d'une unité didactique

L'unité didactique, telle qu'elle est conçue dans l'enseignement secondaire, est une machine particulièrement lourde qui impose des investissements considérables pour des résultats linguistiques et communicatifs assez faibles. Pour mieux nous démarquer de cette conception de l'unité didactique, rappelons brièvement les défauts :

-organisation très rigide qui tient compte des objectifs généraux de l'enseignement du français mais néglige les objectifs ponctuels

-liaison artificielle des points de langue et des types textuels d'une part, des points de langue et du lexique d'autre part

-recours à des modèles d'explication complexes (modèle actantiel entre autres) dont la pertinence ni l'utilité ne sont évidentes

-incohérence des terminologies qui réfèrent à des théories et à des écoles très divergentes.

En reprenant la notion d'unité didactique (au demeurant familière dans l'enseignement du français langue étrangère) nous

avons voulu proposer une méthode qui, tout en conservant le principe d'activités pédagogiques coordonnées, soit un véritable instrument d'apprentissage.

Notre démarche repose sur trois principes fondamentaux :

- l'approche du contenu linguistique (syntaxique et lexical) à partir de textes authentiques

- la séparation des activités d'apprentissage pour une meilleure compréhension et une meilleure assimilation des contenus (textuels, linguistiques)

- l'association de l'élève aux différentes phases de l'apprentissage, notamment en lui énonçant clairement les objectifs et en le faisant participer à l'évaluation de ses propres productions.

Présentation de l'unité didactique

A. Présentation des objectifs

1. objectif général (ou objectifs généraux)

-il est exprimé en termes de comportement attendus, comportements observables et surtout évaluables à la fin de l'U.D.

-il est défini à la fois en termes de savoir (comprendre une structure, saisir le sens d'un texte etc.) et de comportements (réaliser des transformations grammaticales, écrire un type de texte, résumer un texte etc.)

par exemple :

savoir visé :

comprendre un texte, un récit romanesque

comportement visé

utiliser les temps du passé dans une production écrite

2. objectif(s) intermédiaire(s)

On précise pour l'objectif général ou chacun des objectifs généraux, des objectifs plus précis, plus ponctuels : par exemple ,l'opposition passé composé/plus que parfait ;l'opposition imparfait/plus que parfait ;l'utilisation de l'aspect pour l'expression de l'opposition sémantique antérieur/postérieur ... dans une narration.

B- Documents pédagogique

-genre de textes retenus : textes écrits littéraires , extraits de journaux, publicités, bandes dessinées...

-exercices de grammaire, de lexicologie , d'expression écrite.

C. Déroulement de l'unité didactique (méthodologie)

Comme la plupart des méthodes d'apprentissage de langues ,il y a deux grandes phases :une phase de compréhension, axée sur l'acquisition de structures (textuelles , linguistiques et sémantiques) et une phase de production au cours de laquelle l'apprenant utilise ce qu'il a appris . Pour mieux sérier les problèmes , nous avons distingué plusieurs phases où interviennent la compréhension et la production .

1.-Phase d'analyse (compréhension de texte)

niveau compréhension

-lecture de texte (formulation des hypothèses)

-repérage des systèmes de relations qui organisent la signification du texte : relations logiques,

velopper l'autonomie de l'élève en matière de compréhension lexicale

niveau production

exercices de lexique (type d'exercice : l'exercice distributionnel ,voir chapitre 10)

4.- Phase d'expression écrite

niveau compréhension

-connaissance des mécanismes de production des textes

-mise en rapport des différents niveaux d'analyse (textuelle, grammaticale, lexicale) dans la production du texte

niveau production

-exercices d'expression écrite

Phase d'évaluation

Evaluation des savoirs acquis ou des comportements attendus chez l'élève

Résumé : présentation de l'unité didactique

UD n° :

objectifs généraux : savoirs
comportements

objectifs intermédiaires : savoirs
comportements
documents utilisés

Déroulement

- 1.- compréhension de texte
compréhension
production
- 2.- analyse syntaxique
compréhension
production
3. analyse lexicale
compréhension
production
- 4.- expression écrite
compréhension
production

Evaluation

N.B. Ce schéma est celui de l'UD complète, mais en fonction de besoins ponctuels, on peut envisager des unités didactiques abrégées, c'est à dire réduites à une ou deux phases seulement. Au demeurant, certains objectifs ne peuvent s'inscrire dans des ensembles d'activités liées. C'est le cas de certains points de langue (morphologie, structure de la phrase, système de l'adverbe etc.) mais aussi du lexique (systèmes de composition).

5. LA COMPREHENSION DE TEXTE

5.1. Introduction

Cette phase correspond à ce que l'on appelle communément l'explication de texte , ou selon l'expression des didacticiens, "la compréhension écrite".

Il s'agit , en se basant sur des critères formels et sémantiques , de repérer , dans un support écrit , les procédés qui concourent à l'établissement de la signification. Il y a donc un travail systématique à faire sur le lexique , dans la mesure où c'est lui qui véhicule les concepts et tisse les réseaux de signification d'un texte.

On distinguera dans le processus de compréhension deux moments principaux :

- un moment d'introduction ou d'entrée dans le texte
- un moment d'analyse des réseaux de signification (par l'analyse des relations sémantiques, de la répartition et de l'organisation des champs lexicaux)

5.2. L'entrée dans le texte

Le titre d'un texte et les références bibliographiques (nom de l'auteur , ouvrage , date de parution) constituent des entrées dans le sens d'un texte. Mais ces éléments ne sont significatifs que si les élèves connaissent les auteurs et les ouvrages. C'est pourquoi ils ne peuvent constituer les seules références .

Les titres et les références suivants, extraits du livre de 1^{ère} AS, ne fournissent que peu d'éléments sur le sens du texte qu'ils couvrent et clotent :

- La bille , Robbe Grillet (Le Labyrinthe) (extrait): on n'indique pas qu'il s'agit d'une description extraite d'un récit; la fonction et la place de l'objet décrit échappent à l'élève ,

- Ba Skali , (Ba Skali) est un des personnages du "Métier à tisser" , Mohamed Dib, Le Métier à tisser (Seuil) (p.171) : l'en-tête n'apporte aucune information pour ceux qui n'ont pas lu le livre : quelle est la fonction du personnage dans le roman? Quels rapports entretient-il avec le héros, Omar ?

- Bagdad , d'après B. Haberstreit , Villes et Civilisations (Flammarion). (p.223-224) : le titre, trop général, ne permet pas un ancrage dans le temps, pourtant il suffit d'une expansion pour éclairer le sens du texte : Bagdad au moyen âge, Bagdad au temps des Abbassides etc.

On peut prévoir , pour pallier l'insuffisance d'un titre, un court en-tête qui , en reprenant les termes les plus importants du texte , oriente la lecture des élèves. Pour le texte décrivant Jean Valjean , par exemple, on peut proposer le chapeau suivant :

"Un homme , échappé du bagne, arrive dans la petite ville de Digne, dans les Alpes françaises. Il a un air inquiétant et il est mal habillé." (texte Une arrivée inquiétante, p.172)

Les textes de presse , qui utilisent tout un réseau d'accroches destinées à retenir l'attention du lecteur, offrent d'excellentes

entrées dans le texte :

- . corps des caractères : très gros pour les titres, gros pour les sous-titres, moyens pour le texte, petits pour les notes en bas de page
- . graisses (épaisseur des caractères) :
 - gras pour le titre
 - semi-gras pour les sous-titre
 - maigres pour le texte
- . variété des caractères:
 - romains pour le récit
 - italiques pour le discours rapporté et les citations

Le titre et le chapeau ont toujours une fonction informative maximale. Dans le fait divers ci-contre, relevé dans HORIZON 2000 du 6 novembre 1985, la moitié des informations données dans le texte figurent déjà dans le titre

ITALIE

un autocar plonge
d'un pont : 14 morts

CATANE(reuter).- Un autocar se rendant de Léonforté, à Catane, dans l'est de la Sicile, a plongé d'un pont lundi matin, s'écrasant à une vingtaine de mètres en contrebas, et causant la mort de quatorze de sa trentaine de passagers, rapporte l'agence de presse italienne Ansa. Des équipes de secours sont sur les lieux. On ignore le nombre des blessés.

titre {
-Italie
-accident d'autocar
-sur un pont
-14 morts
-autocar se rendant en Sicile
-trente passagers
-secours dépêchés
-nombre de blessés inconnus
} texte

Tous les mots du titre sont repris dans le texte, la seule modification concerne l'aspect du verbe : non accompli dans le titre, accompli dans le texte. Cette modification correspond au passage discours/récit, le scripteur passant de l'annonce du fait à sa narration. La lisibilité du texte est maximale : l'information donnée dans le titre est reprise dans les premières lignes du texte. Cette caractéristique n'est pas propre aux textes courts, on la retrouve dans les textes longs, narratifs ou argumentatifs. On n'a pas besoin de modèles d'analyse compliqués pour éclairer le sens de ces textes. Un relevé organisé des informations et des éléments lexicaux et grammaticaux qui assurent la cohésion du texte suffit largement.

Les textes figurant dans les manuels ne présentent pas cette grande lisibilité : les titres sont beaucoup moins référentiels et la disposition graphique ne cherche pas, en général, à accrocher le lecteur.

5.3. Les réseaux de signification

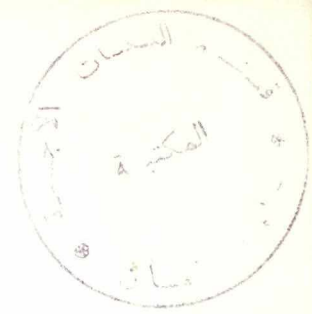
Une fois introduit dans le texte, le lecteur doit (re)construire la signification du texte. L'enseignant l'aidera à identifier les éléments qui permettent d'établir la signification.

5.3.1. formulation d'hypothèses de lecture

C'est ce que l'on appelle la phase de lecture silencieuse et de découverte personnelle du texte. A partir des éléments formels et sémantiques, l'élève infère une interprétation du texte.

Celle-ci dépend de trois paramètres fondamentaux :

- la connaissance du code (lexique et syntaxe)
- la compétence de communication (maîtrise des caractéristiques socio-culturelles de la langue étrangère)



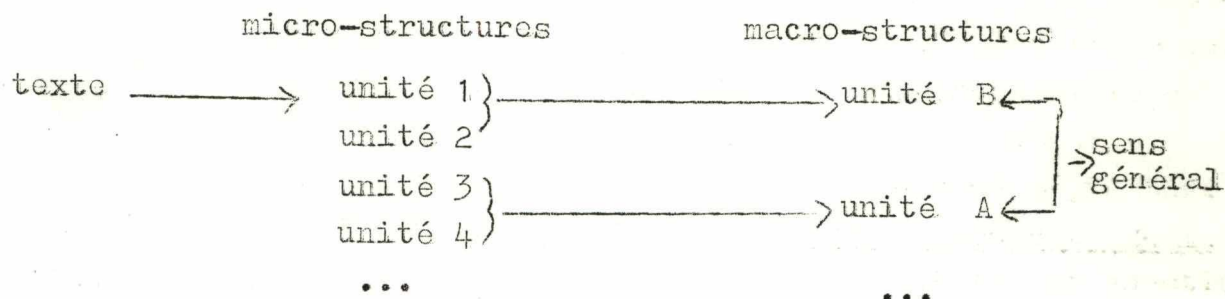
-la connaissance du domaine de référence .

Si on accorde un intérêt indéniable au premier paramètre qui constitue l'objectif principal des programmes de langue ,l'importance des deux autres n'est pas toujours reconnue.Sous prétexte d'enseigner avant tout un système de communication linguistique , on néglige la dimension extra-linguistique de la langue.Or l'acquisition d'une compétence de communication en langue étrangère nécessite également une connaissance extérieure du système des signes. Je ne peux traduire littéralement l'expression arabe ^{السكان} *esukān el ahāli* / *esukān el ahālī* / par le mot indigènes sans introduire un système de valeur étranger à l'énonciateur arabo-
phone.En effet ,le mot indigènes n'a pas les mêmes emplois que son équivalent arabe , bien que les deux mots présentent le noyau sémique commun "originaire d'un pays".Alors que le mot arabe a un sens général,technique ,le mot français a un sens péjoratif. Dans l'exemple français ,les indigènes vivent du produit de la pêche , indigène présuppose que les hommes dont il est question ne sont pas des Européens ou qu'ils appartiennent à un pays colonisé ou anciennement colonisé par des Européens. A cause de ses connotations,on évite l'emploi du mot auquel on préfère autochtone , beaucoup plus neutre. Dans ce cas,comme dans beaucoup d'autres ,le mot fonctionne comme le filtre d'une connaissance , d'une conception du monde.

Pour favoriser une compréhension optimale ,il faut non seulement choisir des textes simples ,qui écartent les difficultés linguistiques (surtout au niveau du lexique) ,mais également opter pour des thèmes abordables et des domaines de référence qui ne s'écartent pas trop des expériences socio-culturelles des élèves.

Durant cette phase ,le sens du texte est produit par tâtonnement et approximations.

Au fur et à mesure qu'il avance dans sa lecture,l'élève confirme ou infirme les hypothèses qu'il a inférées ,à partir de chacune des unités sémantiques qui composent le texte.Le sens global n'est jamais dans la somme des sens particuliers ,mais dans leur organisation : les micro-structures (phrases,groupe de phrases ou paragraphes) s'intègrent dans des macro-structures ou unités supérieures de sens ,paragraphes et groupes de paragraphes.Le processus de signification d'un texte peut être représenté ainsi :



Une expression évocatrice,un mot repris ,un champ lexical structuré à l'intérieur du texte peuvent déterminer une hypothèse de lecture. Au contraire ,des mots ou des expressions ambigus ou séparés de leurs cooccurrents peuvent conduire sur des fausses pistes ,voire à des contre-sens .Le fait divers suivant ,extrait du MATIN DE PARIS (3 septembre 1985) ,est construit autour d'une ambiguïté sémantique :

Le bac pour entrer en maternelle

La petite Aurélie, une enfant de Fauga (Haut-Garonne), à peine âgée de trois ans et demi, a sans doute été la seule écolière de France à qui le bac a été nécessaire pour entrer à la maternelle. Demeurant dans un quartier de cette commune d'un demi-millier d'habitants que la Garonne coupe en deux, Aurélie a effectué quatre fois dans la journée la traversée du fleuve à bord de la barque conduite par un agent de l'équipement et dont elle et sa mère ont été, ce jour-là, comme beaucoup d'autres, les seuls passagers.

Fière du cartable tout neuf dans lequel elle range ses cahiers, Aurélie ne regrette pas les vacances, puisqu'aller à l'école signifie tout bonnement pour elle "monter sur l'eau".

Pour que l'ambiguïté du titre soit levée, le lecteur doit non seulement comprendre l'homonymie bac"diplôme"/bac"moyen de transport" mais aussi comprendre l'ironie du titre.

5.3.2. l'analyse

Il s'agit, à partir des éléments du texte, d'aider l'élève à se donner une représentation correcte du texte, à corriger ou à confirmer ses hypothèses, à lever toutes les incertitudes.

L'utilisation de modèles descriptifs complexes (le schéma actantiel de Greimas pour le récit ou la grille de Philippe Hamon pour la description) est secondaire, car on peut supposer que l'élève a, dans sa langue maternelle, une compétence discursive suffisante pour distinguer un récit d'une description ou d'une argumentation. On insistera, en revanche, sur les procédés linguistiques et discursifs mis en jeu par la langue étrangère dans différents types d'écrits.

Le rôle du lexique étant de manifester les informations d'un texte et de les mettre en rapport les unes avec les autres, c'est sur sa répartition et son organisation que doivent porter, dans cette phase tous les efforts.

Il est inutile ,à ce stade de l'apprentissage du français, de proposer à l'élève une méthode d'explication linéaire ,comme on le fait avec un débutant. Comme en langue première, on procédera par balayage du texte : le sens sera perçu non à partir de la succession des mots mais à travers l'organisation des unités supérieures (phrases et paragraphes) et de leurs articulateurs (connecteurs, anaphores etc.)

Voici l'ordre des différents moments de cette phase :

1.- repérage des mots clefs du texte (recours au procédé des questions-réponses)

2.- recherche, à partir des mots-clefs , des relations qui organisent le texte et , éventuellement, des mots qui expriment ces relations (relations logiques, spatiales et temporelles)

-types de relations logiques : explication, réfutation, plaidoirie, hypothèse, déduction etc. (textes argumentatifs)

-types de relations spatiales : énumération, accumulation, succession etc. (textes descriptifs)

-types de relations temporelles : antériorité, postériorité, simultanéité etc. (textes narratifs)

3.- détermination, à partir des relations relevées, du type discursif auquel appartient le texte (description, narration, texte polémique ...) et analyse de son fonctionnement structurel (plan, organisation des paragraphes, éléments assumant la cohérence , répétition, progression du texte ...)

4.- interprétation extra-linguistique du texte : mise en rapport avec un domaine de référence (système philosophique , social...). Ce type d'interprétation qui reste , somme toute , secondaire ne peut intervenir qu'en phase finale.

Avec les points 1 et 2 ,l'occasion est fournie de travailler sur des ensembles signifiants.Les mots ,accompagnés de leurs contextes linguistiques et de leurs significations , ne seront pas traités comme une liste de mots isolés ,mais comme des micro-systèmes organisés.

L'analyse consistera soit à caractériser l'organisation des micro-systèmes (retrouver les thèmes,les sous-thèmes,les structures morphologiques génératrices pour un groupe de mots) soit à éclairer le sens des mots dans le texte (analyse sémique) soit encore à étudier leur comportement dans la phrase (analyse distributionnelle) .

On peut ,à la fin de la séance de compréhension ,recourir au dictionnaire pour approfondir la réflexion sur le statut des mots et leur mise en discours. Nous renvoyons ,pour les exercices de type dictionnaire ,à notre typologie des exercices de lexique (chapitre 10) .

5.4. Deux exemples d'application

5.4.1. Un fait divers court

Texte :

Un policier et un directeur de banque sont blessés par un malfaiteur

Deux hommes dont un policier ont été blessés par un malfaiteur mardi 10 novembre vers 15 heures, rue de la Chaussée-d'Antin, Paris (9^e). Celui-ci a pu prendre la fuite.

Agé d'une trentaine d'années selon les témoins, cet homme venait de commettre un hold-up de 150 000 francs environ dans les locaux de l'agence parisienne de l'American-Express, 1 rue Scribe. Il courait en direction du boulevard des Capucines, poursuivi par le sous-directeur de l'agence, M. Richard Walls, quarante ans, auquel se joignit un gardien de la paix qui réglait la circulation, M. Patrick Quevilly, trente et un ans. Réfugié derrière une cabine téléphonique près de l'entrée du cinéma Paramount-Opéra, le malfaiteur refusa d'obtempérer lorsque le policier lui cria: " Mets les mains sur le capot d'une voiture". Avant que le policier n'ait eu le temps de dégainer, il fit feu à plusieurs reprises sur les deux hommes.

M. Walls a été blessé à la tête et M. Quevilly au thorax. Il est soigné à l'hôpital Laennec où son état est jugé grave.

(Le Monde, 11 novembre 1982)

Le texte est la relation d'un fait divers dans un journal. Il présente une information concernant un fait étroitement localisé, avec des acteurs particuliers.

Voici une proposition d'exploitation de ce texte avec les élèves.

a.- le titre comme entrée dans le texte

Le titre donne l'information principale du texte, en mettant en jeu les principaux acteurs de l'événement :

un policier et un directeur —> victimes
sont blessés —> fusillade, affrontement
par un malfaiteur —> auteur du mauvais coup

Ces informations générales sont complétées par le premier paragraphe. On demande aux élèves de relever les éléments nouveaux introduits par l'auteur :

1-l'auteur précise le cadre spatio-temporel du récit (mardi 10 novembre, 15 h. , rue de la chaussée d'Antin, Paris 9°)

2-il présente l'action dans son achèvement (le passé composé rapporte l'incident au passé, alors que le titre, au présent, dépouille le fait de son contexte)

3-il donne le dénouement du récit (le malfaiteur a pris la fuite)

b.- le récit (2ième paragraphe: "âgé d'une trentaine d'années...il fit feu à plusieurs reprises sur les deux hommes")

Le texte reprend , pour les préciser ou les rectifier, les informations du titre et du premier paragraphe .On peut montrer cela en étudiant les procédés de reprises des termes figurant dans le titre .

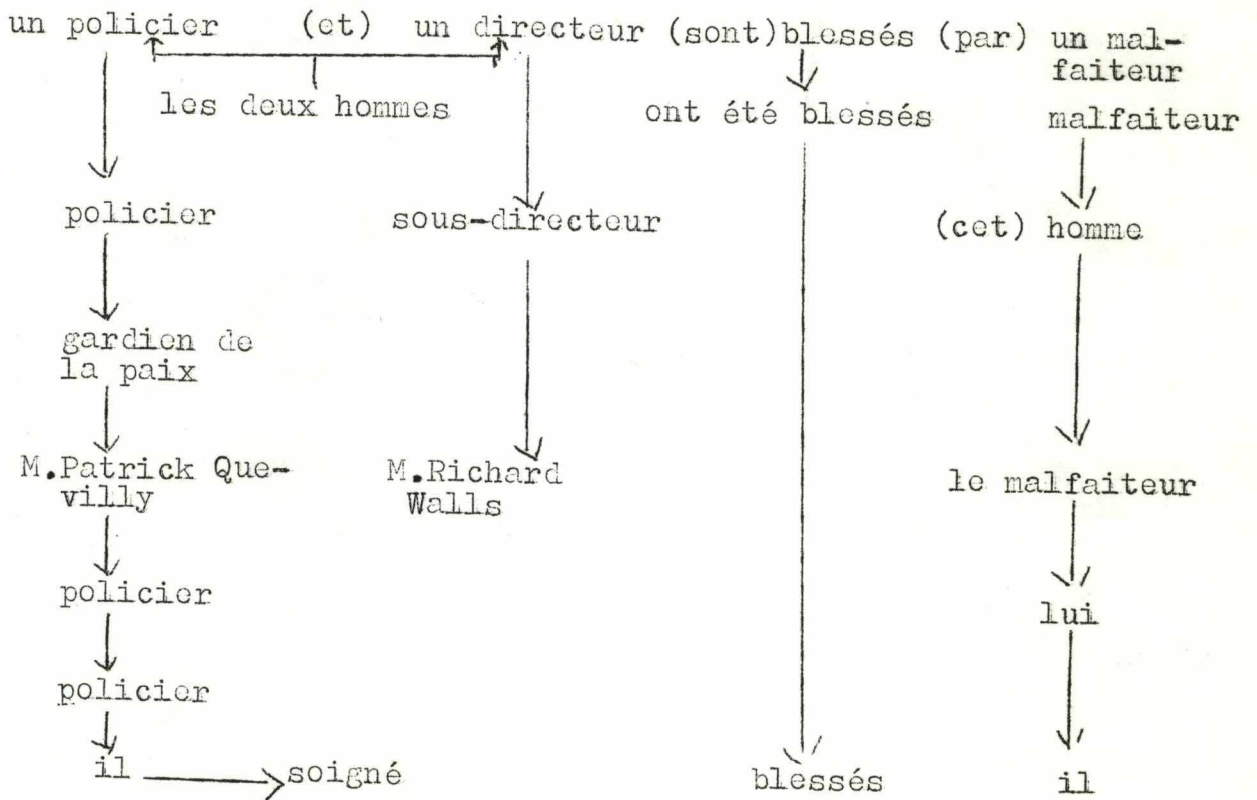
Consigne : en partant du titre , relever pour chacun des termes (les acteurs, l'action) les éléments qui les désignent dans le texte .

grille proposée :

un policier (et) un directeur (sont) blessés (par) un mal-
fauteur

les mots qui
les désignent
dans l'ordre
du texte

grille réalisée :



Dans le commentaire du tableau, on montrera que l'identité des deux victimes est révélée progressivement :

directeur et le policier sont des victimes : ils n'apparaissent qu'une fois dans un rôle actif , au moment de la poursuite , mais le verbe qui se rapporte à leur action est à la forme passive (" (le malfaiteur) courait poursuivi par..."), le journaliste ayant choisi de faire du malfaiteur le point central de la phrase.

d.- le bilan (3ième paragraphe : "M.Walls a été blessé..."
fin du texte)

Ce passage présente le bilan de l'affrontement. Il se détache nettement du récit :

- emploi de la forme inachevée (il est soigné)
- effacement de l'agent, du malfaiteur

Comme synthèse , on demandera aux élèves de faire le plan du texte.

Celui-ci comprend :

1. une information (titre et premier paragraphe)
2. un récit de gestes et de mouvements qui sont à l'origine des faits rapportés
3. une reprise de l'information , devenue compréhensible, avec des détails techniques sur la nature des blessures et ouverture sur l'avenir (diagnostic médical) .

5.4.2. Un texte de presse long

C'EST un petit garçon, il pèse trois livres et il est né par césarienne, mardi, à l'hôpital Moffitt de l'Université de Californie à San Francisco. Mardi, c'est-à-dire neuf semaines après la mort cérébrale de sa mère, foudroyée par une attaque. Pour comprendre cette étonnante histoire, il faut remonter au 24 janvier dernier. Ce jour-là, dans une petite ville du nord de la Californie, une jeune femme de vingt-sept ans, enceinte pour la première fois, est hospitalisée parce qu'elle souffre de graves maux de tête. Pendant qu'elle est à l'hôpital, elle est victime d'une attaque cérébrale : la circulation sanguine est interrompue dans le cerveau, ce qui entraîne immédiatement des lésions irréversibles. Le lendemain, les médecins constatent que le cerveau est complètement mort, non seulement la partie qui sert à la vie consciente et aux relations, mais aussi, celle qui coordonne l'ensemble des fonctions vita-

les de l'organisme. Légèrement, cette jeune femme est morte.

Pourtant, avec l'accord de son mari, les médecins décident de ne pas débrancher les appareils qui ont pris en charge le maintien de ses fonctions. Certes, la femme est morte, mais elle porte un fœtus vivant. Un fœtus de vingt-deux semaines (cinq mois et demi) qui ne pourrait pas survivre hors de l'utérus maternel. Ils vont « tout » tenter pour prolonger cette grossesse jusqu'à la naissance d'un enfant viable. En se servant de l'organisme maternel comme d'une couveuse vivante.

Pendant deux semaines et demie, le maintien de cette femme en survie végétative se déroule à peu près bien dans ce petit hôpital. Mais au bout de ce temps, des complications surgissent et le transport est décidé vers un autre établissement. L'hôpital de l'Université de Californie, à San Francisco.

Là, c'est l'équipe dirigée par les docteurs Russell K. Laros Jr (professeur de gynécologie et d'obstétrique) et James Goldberg, qui prend six choses en main. Pendant six semaines et demie encore, elle va réussir à maintenir cette vie végétative. Au prix d'acrobaties techniques de tous les instants.

Une trentaine de spécialistes au chevet d'une femme morte

En effet, lorsque le cerveau est complètement détruit (c'est le coma « dépassé » ou mort cérébrale, qu'il ne faut pas confondre avec les comas profonds ou prolongés où une partie du cerveau continue à fonctionner), très rapidement les fonctions vitales se désorganisent. Le cœur s'arrête au bout de quelques heures ou de quelques jours. Pour mainte-

nir l'organisme en vie, il faut en effet constamment corriger des irrégularités brutales qui se manifestent à chaque instant. A San Francisco, une trentaine de spécialistes ont travaillé chaque jour au chevet de cette femme morte, pour assurer le fonctionnement de son organisme. Une centaine d'autres personnes œuvrant à l'arrière-plan pour fournir tout ce qui était nécessaire. Il fallait en effet en permanence, régler, non seulement l'arrivée d'oxygène, mais le débit sanguin pour assurer une circulation sanguine régulière dans l'utérus. Il fallait aussi équilibrer constamment les liquides dans un corps qui les perdait à toute allure. Administrer des hormones car la destruction, à la base du cerveau, de la glande chef d'orchestre qu'est l'hypophyse, avait paralysé toutes les autres. Sans oublier la perfusion d'antibiotiques pour lutter contre l'infection. Et, bien sûr, l'alimentation artificielle.

Au cours des soixante-quatre jours de cette gestation artificielle, les infirmières paraient au fœtus à travers le corps de sa mère. Elles lui ont fait écouter de la musique. « Nous touchions sa mère, nous parlions au bébé, en l'appelant par son nom quand nous avons su que c'était un garçon. « Nous l'avons traité comme s'il était déjà né », dit une des infirmières.

Pendant tout ce temps, les médecins contrôlaient la croissance du fœtus, notamment en se servant, comme pour toutes les grossesses, des examens aux ultra-sons. Or, mardi dernier, ils se sont aperçus que le fœtus avait cessé de se développer et que la mère s'infectait. Ils ont alors décidé de pratiquer la césarienne. L'enfant, un garçon, a été extrait en bon état, pesant 1,3 kg. Il a, disent les médecins, « quelques problèmes respiratoires », mais rien d'inquietant. Une demi-heure après cette naissance, les appareils qui maintenaient la vie

végétative du corps maternel ont été débranchés.

Cette aventure est une « première ». Jusqu'à présent, dans quelques cas très rares, un fœtus avait été maintenu ainsi sur vie artificielle, mais jamais plus de quelques jours. L'équipe médicale de San Francisco a précisé qu'elle ne s'était lancée dans cette entreprise que parce qu'elle avait déjà mené de très nombreuses recherches dans ce domaine, depuis quinze ans, sur des animaux, en particulier des brebis et des singes. Soulignant qu'il s'agissait d'un « domaine encore inconnu », l'un des médecins a déclaré qu'ils avaient pris de nombreux conseils sur les problèmes moraux posés par cette naissance, en ajoutant qu'ils étaient persuadés d'avoir pris la bonne décision « du point de vue de la morale ».

Marie-Ange d'Adler
(avec Jacques Gauchey à San Francisco)

Le texte présente en exclusivité une information sensationnelle : la naissance d'un enfant ,deux mois après la mort de sa mère.

1. A partir du titre et des intertitres, on peut déjà formuler des hypothèses de lecture : de quoi s'agit-il ? de qui ? où ?

On demande aux élèves de dire ce qui les frappe dans le titre .

Réponse :

-c'est un titre bizarre, surprenant, illogique : on n'accouche pas après sa mort.

On explique que cette rupture logique est destinée à susciter l'intérêt des lecteurs qui ne manqueront pas d'être frappés par ce rapprochement insolite entre la vie et la mort.

Comment fonctionnent les deux intertitres par rapport au titre ?

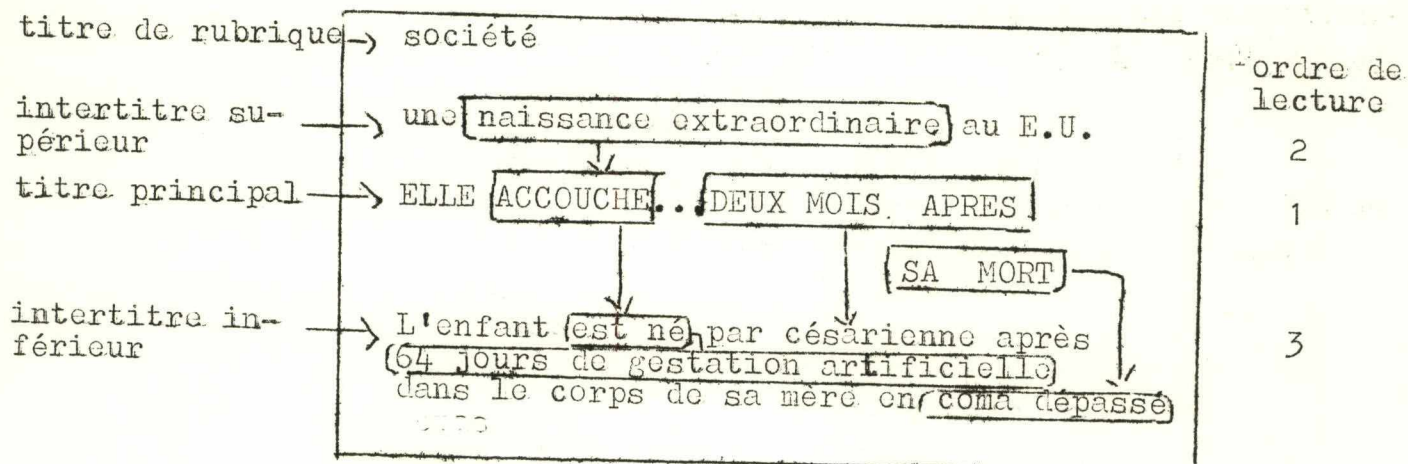
Réponse :

-ils le rectifient, ils ancrent l'information dans la réalité

-c'est une naissance extraordinaire aux U.S.A. (il ne s'agit pas d'un récit fantastique ou de science-fiction)

-c'est une naissance après gestation artificielle dans le corps d'une femme plongée dans le coma (mort a donc un sens figuré)

Titre et intertitres fonctionnent comme un ensemble homogène , un texte qui propose un circuit de lecture non linéaire :



(sur l'ordre de lecture : on suppose que les caractères les plus grands et les plus gras sont perçus les premiers)

On demande aux élèves, pour montrer la cohérence lexicale et sémantique de l'ensemble titre-intertitres, d'examiner la reprise des deux concepts principaux : "vie" et "mort",

- accouche est repris par naissance, est né et 64 jours de gestation artificielle

- deux mois après sa mort est repris par coma dépassé

C'est seulement à la fin qu'on comprend que mort ne doit pas être pris dans le sens général de "cessation de la vie" mais d' "arrêt des fonctions cérébrales" .

Une analyse sémique rapide des mots mort et coma montrera les différences de fonctionnement :

Lexèmes	fonction cérébrale	fonction organique
mort	-	-
coma dépassé.	-	+

(+ =fonction assurée
- =fonction non assurée)

Ces premiers relevés lexicaux permettent de dégager les informations principales du texte .Le chapeau et le texte ne feront que les reprendre et les détailler.

Le Chapeau

Il présente un plan organisé que l'on fera retrouver aux élèves :

1^{er} paragraphe : les informations données dans ce paragraphe sont-elles nouvelles par rapport au titre et au sous-titre ?

Non, il y a reprise des informations données dans les titres et les sous-titres , avec mise en relief de l'aspect sensationnel de l'événement .

Situation spatio-temporelle du récit :

où ? : en Amérique, à l'université de Californie , à San Francisco

quand ? : fin mars 1983

quoi ? : une naissance extraordinaire

comment ? : grâce à un déploiement de machines

2^{ième} paragraphe: explication du phénomène

Par quoi explique-t-on la réussite de l'opération ? Par la prouesse technique. Relevez les termes qui le montre.

L'expression prouesse technique et le mot équipe.

Ce thème a déjà été annoncé à la fin du paragraphe précédent par les expressions déploiement de machines et certaines de personnes.

(On fera remarquer que l'expression placenta artificiel, présentée comme l'objet de la recherche des opérateurs, renvoie à gestation artificielle de l'intertitre inférieur)

3^{ième} et 4^{ième} paragraphes : interrogations suscitées par l'expérience

- Quel est le terme qui établit la liaison avec le paragraphe précédent ?

- C'est le mot performance (reprise anaphorique de prouesse technique)

- l'expression "gravesi incertitudes" n'est expliquée qu'à la fin du chapeau. Chercher la formule qui exprime l'incertitude des médecins.

- assistance à personne en danger ou expérimentation sur le foetus ?

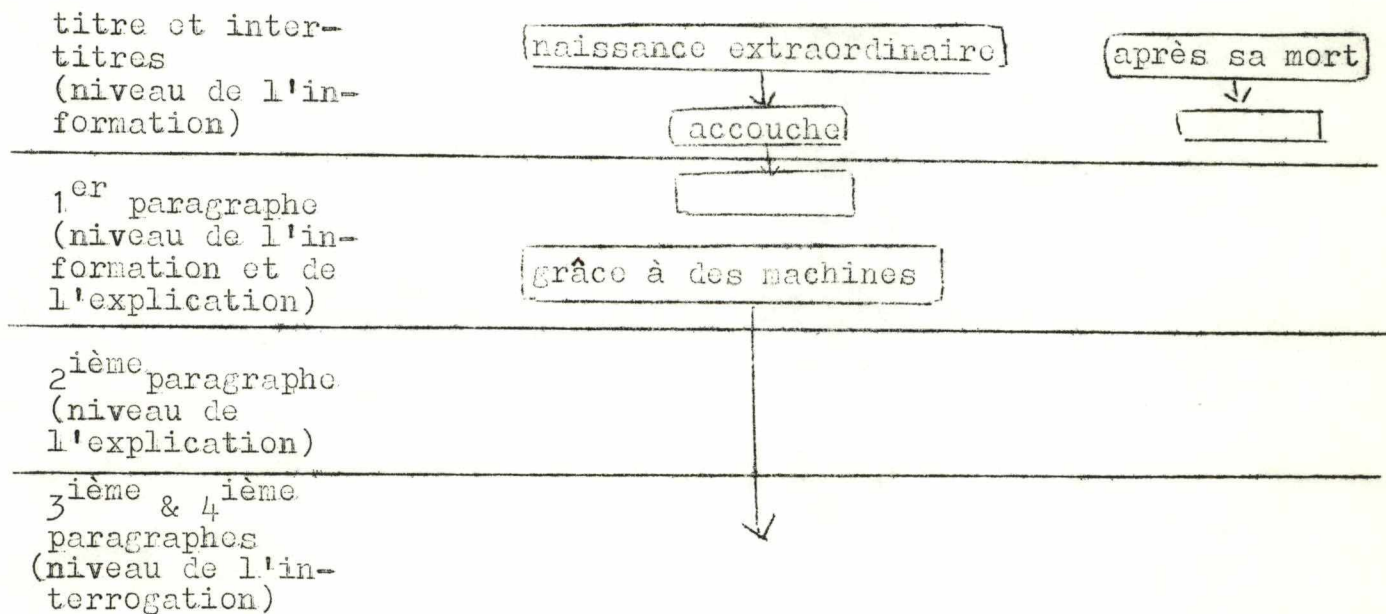
commentaire :

Ces deux paragraphes expriment les interrogations des méde-

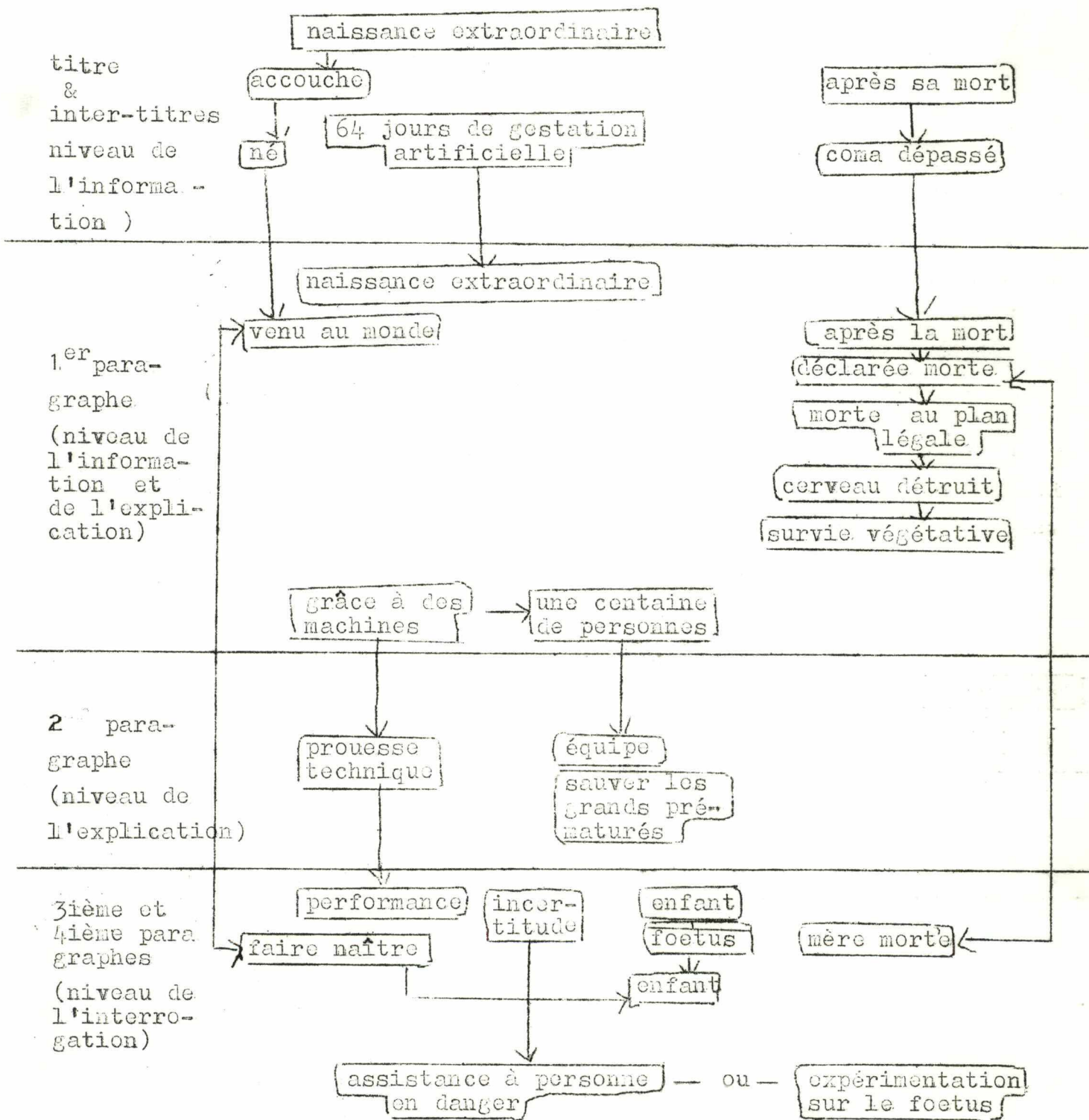
cins. Celles-ci peuvent être reformulées ainsi : l'opération a-t-elle été entreprise pour sauver un enfant ou bien pour tenter une expérience ? Dans le premier cas , c'est un geste louable et hautement moral , dans le second , c'est , au contraire, un geste condamnable et immoral , parce qu'on s'est servi d'un être humain pour vérifier des hypothèses scientifiques .

Une fois cette organisation du texte dégagée , on peut montrer la **cohérence** de l'ensemble titre-inter-titres-chapeau en étudiant la répartition des champs lexicaux. Pour cela , on propose aux élève une grille reproduisant la structure du texte, avec la consigne de relever les mots et expressions se rapportant aux principaux thèmes dégagés : "naissance" (vie) "mort" et "prouesse technique" . On propose aux élèves une grille dans laquelle ils doivent placer les mots-clef puis les relier aux mots de leur série par des flèches.

GRILLE



Grille complétée



commentaire de la grille

C'est le lexique qui assure en premier lieu, la cohérence du chapeau :

- les deux champs lexicaux naissance et mort sont repris dans le premier paragraphe ainsi que les syntagmes qui les introduisent naissance extraordinaire et après la mort.

- des termes de ce champ tels enfant et mort sont repris tout au long du chapeau, assurant la répétition des informations principales

- chaque paragraphe du chapeau annonce le thème développé dans le paragraphe suivant .

Une fois ces remarques faites ,on essaye d'élucider l'énigme du titre elle accouche...deux mois après sa mort .On demande aux élèves de relever ,dans la grille, les deux expressions qui renvoient au mot mort : coma dépassé et survie végétative.On expliquera que la morte dont il est question n'est ,en fait , qu'une morte en sursis ,une comateuse maintenue artificiellement en vie. Même s'il y a confusion entre la notion courante de mort ("cessation de la vie") et les notions techniques (mort légale ,mort cérébrale) , c'est une confusion voulue : elle accroche le lecteur et le pousse à lire l'article pour en savoir plus.

L'article

On n'a pas besoin de faire une étude aussi détaillée de l'article qui reprend les informations du chapeau.Les élèves le liront puis feront des relevés lexicaux aussi bien pour compléter les informations que pour enrichir les champs lexicaux.

Consigne : à partir des principaux thèmes de l'article, "naissance", "mort", "prouesse technique" et "enfant" faites un classement des mots et des expressions de l'article .

thème "naissance" : (petit garçon) né par césarienne
gestation
utérus etc.

thème "mort" : mort cérébrale
foudroyée par une attaque
cerveau mort

mort des parties { servant à la vie consciente
et aux relations
coordonnant l'ensemble des
fonctions vitales

légalement morte
survie végétative etc.

thème "prouesse technique" : appareils
prolonger l'agonie
couveuse vivante
"première" etc.

thème "enfant" : petit garçon
foetus vivant
enfant (viable)
bébé etc.

Enfin ,on peut , à partir des mots -clefs et des relevés lexicaux réalisés, déterminer le plan de l'article :

titres	<ul style="list-style-type: none"> } intertitre } titre principal } intertitre 	: annonce du contenu de l'article une femme accouche deux mois après sa mort
chapeau		: reprise des informations avec les : détails répondant aux questions où? quand ? qui ? comment ?
article		reprise des informations avec de nouveaux détails : <ul style="list-style-type: none"> - circonstances - maladie de la femme - phases de l'opération - interrogations sur le pourquoi de l'opération

On peut conclure qu'il s'agit d'un texte qui combine le récit (énumération de faits), la description (procédés techniques mis en oeuvre) et l'argumentation (amorces d'une polémique sur les finalités de l'opération).

L'élève n'a pas besoin de connaître ni même de comprendre tous les mots du texte pour accéder à son sens. Les relevés lexicaux effectués ci-dessus devraient lui permettre :

- d'établir un lien entre le lexique et la signification et de comprendre l'importance du choix des mots dans la transmission du sens
- de suivre le cheminement (la mise en discours) des mots-clefs du texte
- de vérifier au fur et à mesure de l'explication, et en s'appuyant sur des indices formels, ses hypothèses de lecture
- de repérer les indices énonciatifs les plus importants (choix de mots suggestifs, opinions sur l'opération etc.)

On peut , pour un public précis de lecteurs (scientifiques , étudiants en médecine) , aborder en détail le domaine de référence (gestation artificielle) , mais pour un public de lycéens , on s'attachera à l'aspect "sensationnel" du fait divers et éventuellement de ses implications morales. Le problème est posé dans le chapeau ("assistance à personne en danger ou expérimentation sur le fœtus") , il est repris à la fin de l'article où la journaliste donne la parole à l'un des chirurgiens qui défend le caractère moral de l'opération .

5.5. L'accès au sens des mots

L'accès au sens du texte s'effectue, comme nous venons de le voir, à partir de l'analyse des rapports qui lient les séquences et de la mise en relief des champs lexicaux et de leur ordonnancement. Mais soit pour répondre à la demande d'un élève, soit pour définir rapidement un mot ou une expression importants, on peut éprouver le besoin de recourir à l'explication de mots. Cette activité métalinguistique doit être, en règle générale, intégrée dans les exercices de vocabulaire, mais on peut prévoir, au cours de la leçon de compréhension, des moments de digression consacrés à l'explication de mots.

Parmi les procédés rapides d'explication, on retiendra essentiellement la paraphrase et l'antonymie.

5.5.1. la paraphrase

Ce procédé qui se définit comme l'établissement d'une relation de sens entre deux phrases apparentées sémantiquement est un procédé de traduction intra-linguale. En effet, il consiste à expliquer un mot ou un groupe de mots inconnus par un mot ou un groupe de mots connus. On peut l'utiliser aussi bien pour accéder au sens d'un énoncé que pour acquérir ou expliquer des structures grammaticales.

Par exemple :

- il a appelé le médecin → il a appelé le docteur
(paraphrase par substitution d'unité)

- le chat mange la souris → la souris est mangée par le chat

(paraphrase par développement de l'énoncé)

- un bracelet qui est en or → un bracelet en or
(paraphrase par réduction de l'énoncé)

Avec la paraphrase se pose le problème de l'équivalence sémantique entre les phrases ou les mots. Dans la plupart des cas, en effet, un changement de signifiant correspond à un changement sémantique, perçu ou non par le locuteur.

Ainsi les deux phrases j'ai acheté un livre et j'ai acheté un bouquin ne peuvent s'employer dans les mêmes circonstances de communication. Qu'il pleuve m'intéresse n'est pas la réplique exacte de il m'intéresse qu'il pleuve : il y a dans le premier énoncé une mise en relief, une insistance que l'on ne trouve pas dans le second.

Mais ce problème, très important au plan de la théorie linguistique, ne remet pas en cause la réalité de la procédure de paraphrase. Celle-ci, qui relève de la compétence métalinguistique, est familière au locuteur qui, pour peu qu'il connaisse la langue enseignée, l'utilise spontanément pour expliquer sa pensée ou comprendre celle des autres.

La paraphrase peut être également utilisée pour illustrer la notion de variation linguistique.

Voici les principaux procédés paraphrastiques (voir R. MARTIN, 1976, p.80 et s.)

1.-la périphrase :

les troglodytes → les habitants des grottes

2.-le passage d'un niveau de langue à un autre :

l'ictère → la jaunisse

l'otite → les maux d'oreille

les conjoints → les époux

3.-la négation du prédicat

il renie → il ne reconnaît plus

4.-la relation inverse (du type X précède Y, → Y suit X)

la néphrite est une séquelle de la fièvre scarlatine
→ la fièvre scarlatine est la cause de la néphrite

5.5.2. l'antonymie :

La notion d'antonymie qui met l'accent sur les oppositions de sens est très importante. Evoquant son rôle dans les langues naturelles, J. LYONS (1978, p.219) s'interroge : "Est-ce une tendance universelle qui ne se reflète qu'accessoirement dans le langage, comme une cause produisant son effet, ou est-ce, au contraire, la pré-existence d'un grand nombre de lexèmes opposés dans le langage qui nous amène à dichotomiser, ou polariser, nos jugements et nos expériences ? Quoi qu'il en soit, et le linguiste doit en tenir compte, il est indéniable que le principe d'opposition binaire est essentiel au fonctionnement des langues naturelles. L'antonymie constitue la manifestation la plus tangible de ce principe en ce qui concerne le vocabulaire."

L'antonymie se réalise soit au plan grammatical (utilisation du morphème de négation) soit au plan lexical (permutation d'un mot par un autre de sens contraire) .

Si l'antonymie par ajout de morphème de négation est automatique, l'antonymie par préfixation et l'antonymie lexicale posent des problèmes de symétrie : le mot préfixé ne s'oppose pas toujours au mot-base (démentir n'est pas l'antonyme de mentir), un grand nombre de mots n'ont pas de contraires (vocabulaire à caractère concret : nuage, table, stylo...) ou en ont plusieurs (se taire : bavarder, chahuter, crier...) .

Deux termes antonymiques ne s'excluent pas totalement, l'antonymie comme la synonymie, implique des traits sémiques

communs aux mots .Le couple assoiffer / désaltérer implique le sème "eau" ,le couple cultivé / inculte le sème "culture" ,le couple grand / petit le sème "taille".

Il est d'ailleurs intéressant ,en étudiant ce qui sépare deux mots ,de montrer ce qui les rassemble.On apprend ainsi à l'élève à établir des rapports sémantiques entre les mots et à relativiser la notion de contraire ,à laquelle l'enseignement de type traditionnel donne un sens trop large.

Il faut noter aussi que des mots qui ne sont pas antonymiques dans la langue peuvent le devenir en contexte.Cela est fréquent dans les textes polémiques où des termes sans relation antonymique évidente sont opposés.

Procédés antonymiques :

1.- la négation grammaticale :

il est malheureux → il n'est pas heureux
il est malhonnête → il n'est pas honnête

2.- l'antonymie par préfixation

honnête → malhonnête
heureux → malheureux

3.- l'antonymie lexicale

c'est une sensation agréable → c'est une sensation pénible

il s'éloigne de ... } → il s'approche de la maison de la maison

(mais il s'éloigne de sa femme → il se rapproche de sa femme)

Ces procédés d'explication présentent l'avantage d'éviter l'utilisation de la langue maternelle à laquelle beaucoup d'enseignants recourent pour faciliter l'accès au sens d'un texte.

6. L'ANALYSE SYNTAXIQUE

6.1. le mécanisme de production grammaticale

Comme le lexique ,la grammaire sera enseignée a partir des textes. Il ne s'agit pas seulement ,comme dans un bon nombre de méthodes ,de tirer les structures à enseigner des supports écrits mais aussi de montrer la fonction de ces structures dans l'établissement de la signification.

La phase d'analyse grammaticale consistera principalement :

-à mettre en relation l'utilisation de certaines structures grammaticales avec la signification du texte (il s'agira non pas d'enseigner des règles de grammaire mais de repérer les modèles syntactico-sémantiques investis dans un discours et d'étudier leurs fonctions .

-à employer ces structures dans des situations d'écrit identiques ou différentes.

L'objectif n'est plus d'enseigner la grammaire (toute la grammaire,comme c'est préconisé dans les programmes) mais d'acquérir les structures nécessaires à la communication et à la production écrite. Il s'agit ,en quelque sorte, de révéler à l'élève ,de façon explicite ,le fonctionnement de structures grammaticales qu'il a acquises au cours de six années de pratique de français.

De ce fait ,on renonce aux inventaires de type traditionnel

qui découpent en tranches les éléments du système ("la cause" , "le passé simple" , "le subjonctif"...) pour des inventaires plus larges qui, en livrant des micro-systèmes, incluent la dimension sémantique et discursive de la langue: "se situer par rapport à un moment dans le passé", "déduire", "obliger à" etc. Sensibilisé à la dimension sémantique des structures grammaticales, l'élève percevra mieux leur rôle dans la communication.

A ce niveau de l'enseignement , on ne peut se contenter d'une approche intuitive de la langue. En effet, pour réfléchir à l'utilisation, dans le discours, des structures de la langue étrangère , l'élève a besoin de les reconnaître et de les nommer.

Le problème qui se pose est celui du métalangage à utiliser pour la description. Et qui dit choix d'une terminologie dit choix d'une théorie grammaticale.

Il est illusoire de se cacher derrière un pseudo-réalisme et d'affirmer un "recours raisonné à la terminologie traditionnelle" (directives officielles) , si on n'explicité les conditions d'une application de cette terminologie et, par conséquent, de la grammaire traditionnelle.

S'agit-il, par exemple, en conservant les notions traditionnelles de "phrase" et de "passif", de conserver l'analyse traditionnelle de la phrase et du passif ? Les principaux courants de la linguistique moderne utilisent ces notions, mais proposent des analyses plus rigoureuses.

Recourir à la terminologie traditionnelle doit signifier renoncer au métalangage logico-mathématique des grammaires formelles, adopter une terminologie simple, empruntée à la langue commune. La linguistique moderne offre d'ailleurs de nombreux exemples de termes clairs , dont le sens est immédiatement perceptible à

L'élève : actant , trait oniné, connecteurs logiques etc.

On peut envisager , sur cette base , une terminologie et une grammaire d'enseignement qui fournissent un système ordonné de règles à la fois pratiques et utiles.

Cette grammaire comporterait :

-une terminologie : ensemble de termes nécessaires à l'explication des structures grammaticales et des relations interphrastiques. Cette terminologie sera proche , dans la mesure du possible , de la terminologie dite traditionnelle que les élèves connaissent ,

-une théorie de la structure et du fonctionnement de la langue. Cette théorie , qui reste à faire , empruntera à la linguistique mais également aux disciplines intéressées par l'acquisition des langues étrangères : la psychologie , la psycholinguistique, la philosophie etc.

-une méthode générale d'enseignement de la grammaire qui rompe une fois pour toutes avec le bricolage linguistique , les recettes proposées ad hoc pour la résolution d'un problème ou l'acquisition d'une structure. Les nombreuses unités didactiques réalisées ces dernières années offrent l'exemple le plus caractéristique du bricolage linguistique : d'une unité à l'autre , on fait le tour des écoles de linguistique , on passe en revue les différentes grammaires , de celle de Tesnière ("la valence verbale") à celle de Chomsky ("les transformations") .

Notre propos n'étant pas la description d'une grammaire ou d'une terminologie d'enseignement , nous nous contenterons de montrer , par un exemple pratique , le rôle de la grammaire dans l'apprentissage du français dans le second degré.

6.2. Un exemple d'application : la structure passive

Texte d'appui : un fait divers extrait du Monde
(texte traité en phase de compréhension,
5.4.1.)

Les élèves de l'enseignement secondaire reconnaissent la structure passive et réalisent correctement ,pour la plupart ,le passage actif-passif.⁽¹⁾ L'objectif de la leçon n'est donc pas de faire acquérir la structure,mais d'étudier les conditions de son emploi et son fonctionnement dans le discours.

a- Pour déterminer les effets de sens introduits par la passive ,on cherche la phrase active équivalente.On donnera la consigne suivante : exprimer le même rapport entre les deux groupes nominaux de la phrase en faisant prendre à chacun la place de de l'autre.

un policier et un directeur de banque sont blessés par un malfaiteur →

un malfaiteur blesse un directeur et un policier

Si les deux phrases ont le même sens ,elles présentent l'événement de deux façons différentes : la première insiste sur les victimes (le policier et le directeur que la fonction sujet met en position privilégiée) ,la seconde sur le malfaiteur, le responsable du hold-up . Le choix de la phrase passive comme

(1) Résultat d'une enquête personnelle effectuée, en 1984 auprès d'un échantillon de 170 élèves de 1AS : 100 élèves réalisent correctement la transformation ,60 élèves la réalisent sans changer le syntagme verbal,10 élèves seulement ne la réalisent pas .

...

titre du texte oriente en quelque sorte la lecture du texte .On peut vérifier cette adéquation de la syntaxe et du contenu en transformant quelques phrases du texte. Par exemple :

M. Walls a été blessé à la tête → le malfaiteur a blessé M. Walls à la tête

Cette phrase contredit la vision que le récit donne de l'incident ,l'information ne concernant pas le hold-up mais les blessures reçues par le directeur de la banque et le policier.

b- L'opposition phrase active / phrase passive structure le texte et permet de distinguer les deux moments de l'aventure :

série de phrases actives:

action, bagarre

série de phrases passives:

résultat de la bagarre
dénouement

c- La passivation peut correspondre à un choix ,mais dans certains cas ,elle est imposée par le discours .C'est le cas de la phrase passive inachevée (sans complément d'agent). Elle apparaît dans les situations suivantes :

-quand l'agent , déjà nommé, ne peut-être, faute de répétition, nommé de nouveau ,

-quand le centre d'intérêt est déplacé de l'agent vers l'objet :

M.Walls a été blessé à la tête (accent mis sur la victime et non sur le malfaiteur)

-quand l'agent est très évident :

il est soigné à l'hôpital (par les médecins)

d- Les contraintes de la transformation passive

On demandera aux élèves de vérifier, à partir de phrases actives du texte, si la transformation est possible dans tous les cas.

On classera, selon qu'ils sont grammaticaux ou sémantiques, les cas de blocage.

1- contraintes grammaticales

verbes n'admettant pas la transformation :

courait n'admet pas de groupe nominal dans ce contexte (avec courir le mille mètres, la transformation est possible)

se joignit: verbe pronominal

2- contraintes sémantiques

il venait de commettre un hold-up →

un hold-up venait d'être commis par le malfaiteur

La phrase n'est acceptable qu'au niveau grammatical. Au plan sémantique, on est gêné par l'ordre sujet non animé + complément d'agent animé.

Autre exemple :

le gardien de la paix qui réglait la circulation →

la circulation qui était réglée par le gardien de la paix

On conclura -ou l'élève conclura de lui-même- que la transformation **passive** n'est ni automatique ni gratuite :

1- elle procède d'un choix discursif du locuteur (vo-

lonté ou non de privilégier un point de vue)

2-elle subit des contraintes syntaxiques et sémantiques .

1

7. LES STRUCTURES LEXICALES

7. Etude des procédés de formation lexicale

Il s'agit , dans cette troisième phase d'entraîner l'élève à l'étude systématique des procédés de formation lexicale. Les procédés sémantiques (polysémie, homonymie et synonymie) étant pris en charge par la première phase , on n'abordera ici que les procédés formels.

Le principe consiste à partir des mots d'un texte pour décrire les systèmes de formation.

7.1. les familles de mots

On entend par familles de mots , expression familière aux élèves , l'étude de la dérivation morphologique .

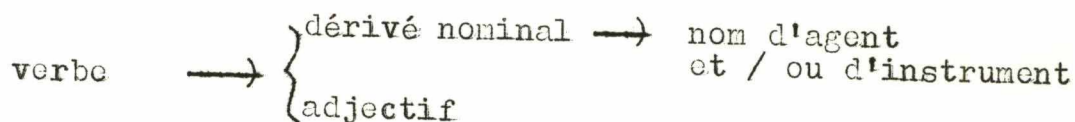
Selon les objectifs que l'on se fixe , on peut procéder :

- soit à un classement sémantique des morphèmes de dérivation ,
- soit à la construction de paradigmes dérivationnels .

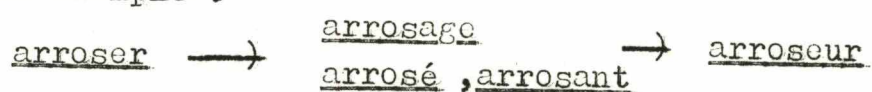
Dans les deux cas , il s'agit de viser une meilleure conceptualisation des processus de formation lexicale. La dérivation sera envisagée dans une perspective synchronique : les dérivés lexicalisés et les morphèmes peu productifs ne seront pas pris en compte .

7.1.1-la constitution d'une famille de mots (ou les paradigmes dérivationnels)

Cette opération consiste à partir d'une base lexicale et à chercher les dérivés. Pour un verbe, le paradigme dérivationnel peut être représenté ainsi :



par exemple :



(arrosoir est considéré comme un mot lexicalisé, le suffixe -oir n'étant plus productif, cf L.GUILBERT, 1975, p.182)

Mais on peut également utiliser une grille qui met en relief à la fois le champ dérivationnel et son organisation sémique. On peut traiter un verbe, mais également une série de verbes formant un champ lexical.

Exemple :

Etude des latitudes dérivationnelles des verbes exprimant l'idée de "causer".

On choisit quelques verbes (figurant de préférence dans un texte) et on demande aux élèves de produire, à partir de chaque base verbale, le nom d'action, le nom d'agent et l'adjectif. L'analyse pourrait être présentée ainsi :

verbe	nom d'action verbale	nom d'agent	adjectif	
			passif	actif
provoquer	provocation	provocateur	provoqué	provoquant
produire	production	producteur	produit	produisant
inspirer	inspiration	inspirateur	inspiré	inspirant

7.1.2. classement des morphèmes dérivationnels

Il n'est pas nécessaire, en principe, de séparer les mots en morphèmes pour l'apprentissage d'une langue étrangère. L'élève apprend illisible et non il-lis-ible, irréparable et non ir-répa(re)-able, mais pour développer son autonomie en matière d'apprentissage du lexique, on peut l'entraîner à reconnaître les règles de formation des mots.

Avec le découpage des affixes, on court le risque de voir l'élève former des mots qui n'existent pas à partir des éléments qu'on lui a appris à isoler. Beaucoup d'élèves du secondaire utilisent déjà de façon systématique incultivé. Mais ces erreurs, si elles sont déplorées par les professeurs, font partie de l'apprentissage et constituent un test d'évaluation de la compétence dérivationnelle de l'élève. Ces formations ne sont déviantes qu'au regard du savoir lexical traditionnel qui impose une forme à l'exclusion de toute autre : elles sont parfaitement justifiées d'un point de vue linguistique puisqu'elles ont les propriétés morphologiques et sémantiques des mots dérivés. Ainsi incultivé est plus conforme à la réalité synchronique de la langue que inculte : incultivé est directement formé sur cultivé alors que culte, la base de dérivation des deux mots, a pris un sens particulier.

En partant des performances de l'élève et en les comparant

aux formes "correctes", on peut expliquer les limites du code. On se gardera, cependant, de se lancer dans des explications difficiles, d'abord parce qu'on ne cherche pas à faire des élèves des linguistes, ensuite parce que certains choix ne sont pas motivés par des contraintes linguistiques mais étymologiques.

Pour retenir ces formes, l'apprenant n'a d'autres moyens que la mémorisation.

cette activité d'analyse peut-être directement liée au thème linguistique. Autrement dit, on peut lier le morphème dérivationnel aux notions grammaticales ou conceptuelles étudiées en phase de syntaxe, mais ce n'est pas là un impératif, la leçon de lexique pouvant être conçue comme un moment autonome.

Voici un tableau de concordance entre les notions grammaticales et conceptuelles et les morphèmes dérivationnels les plus courants du français.

7.1.2.1. les préfixes

(Remarque : l'inventaire traditionnel des préfixes est très élevé. Le Petit Larousse, par exemple, relève 260 morphèmes. Nous avons principalement exclu de notre classification les préfixes savants, issus du grec ou du latin, qui relèvent des langues de spécialité.)

préfixe	sens	base	notion grammaticale
en-		v.	factitif
contre-		n./adj.	opposition confrontation
anti		n./adj.	
mal-		n./adj.	
in-(in-, il-, ir-)	"privatif"	v./n./adj.	
dis-(des-, dé-)		v.	négation
mé-		n./adj.	
a-			
re-(ré, r-)			répétitif
après-	"posteriorité"	n./adj.	position dans l'espace ou le temps
avant-	"antériorité"	n./adj.	
pré-	" "	n./adj.	
co-	"simultanéité"	n./adj.	
inter-	"médiann"	n./adj.	
extra-	"extériorité"	n./adj.	
ex-	"qui a cesser d'être"	n.	
intra-	"au-dedans de"	n./adj.	
trans-	"à travers"	n./adj.	
entre-	"réciproque"	v.	réciproque

7.1.2.2. les suffixes

suffixe & variante	base	mot formé	genre	sens	notion grammaticale
-age (-(i)s- sage)	v.	n.	m.	résultat	consé - quence
-ement (-(i)s- sament , -(n)e- ment)	v.	n.	m.	consé - quence action verbale	
-tion (-ation, -ition -ifica- tion...)	v.	n.	f.		
-ité	adj.	n.	f.	qualité	c a r a c t é r i s a t i o n
-eur	adj.	n.	f.	qualité	
-et/-ette	n./v.	n.	m./f.	diminutif	
-âtre	adj.	adj.	m./f.	atténuatif	
-é/-ée	v.	adj.	m./f.	"qui a la qualité de"	
-esse	adj.	n.	f.	"qui a la qualité de"	
-ant/ -ante	v.	adj.	adj.	agent de l'action	cause

-cur/-euse (-seuse/ -isseuse -seur -isseur -iteur/ -ateur -isateur -ifica- -teur)	v.	n.	m/f	n. d'agent/ d'instrument	c a u s e - a g e n t
-ier/-ière (-er/-ère -tier) -aire -ien/ienne -iste	v. v.	n. n.	m/f m/f	n. d'agent / n. d'instrument n. d'agent / n. d'instrument	m o b i l e
-ain/-aine -ais/-aise -ien/-ienne -	v.	n./adj.	m/f	n. d'ethnie	agent (habitant)
-able (-ible)	v.	adj.	m/f	possibilité	potentiel
-escent/ -escente	v.	adj.	m/f	inchoation	inchoatif
-ifier -ser	n.	v.		transfor - -mation	factitif

légende :

n. : nom , v. : verbe , adj. : adjectif , m. : masculin , f. : féminin

Remarque sur les variantes des suffixes :

Certaines variantes s'expliquent par des causes diachroniques, c'est le cas, par exemple, des variantes en -tion, -ssion, -xion qui résultent directement d'emprunts latins faits à différentes époques. Mais d'autres s'expliquent par des causes phonologiques et morphologiques, par exemple, -ification, variante de -tion correspondant aux verbes en -ifier : électrifier → électrification, vitrifier → vitrification ; -issage, variante de -age, correspondant aux verbes en -ir : atterrir → atterrissage, finir → finissage. C'est ce dernier type de variation qui donnera lieu à une étude en classe.

7.2. Les modèles de composition

Il n'est pas nécessaire, en langue étrangère, de distinguer le mot composé du mot simple. On ne le fait que dans l'intention d'enrichir le vocabulaire des élèves. Il va de soi qu'on n'abordera pas l'épineux problème de la distinction préfixation savante / composition et qu'on ne présentera pas la liste des radicaux gréco-latins.

Plusieurs classements des modèles de formation ont été proposés. Celui de A. MARTINET (1976, pp. 244-252) qui ne retient que les schémas les plus productifs nous paraît le plus intéressant.

Voici ces modèles :

-Nom + Nom, exemples : auteur-acteur, pause-café

-Nom + Préposition + nom, exemples : pomme de terre, tarte à la crème

- Nom + Coordonnant + Nom , exemple : pile ou face
- Nom + Adjectif , exemples: jeune fille, nord-africain
- Adjectif + Adjectif , exemple : clair-obscur
- Nom + Verbe ou groupe verbal, exemples: machine à écrire , fer à repasser
- Verbe + Verbe , exemples : cache-cache, laissez-passer
- Adjectif + Adjectif , exemples: aigre doux , anglo-français

7.3. Méthode d'approche

L'étude des procédés de formation sera , comme les autres activités, intégrée dans l'unité didactique , mais en fonction d'objectifs potentiels , on peut prévoir des leçons de lexique autonomes.

-Les préfixes , les suffixes ou les modèles de composition retenus apparaîtront dans un support

-On les liera , quand c'est possible , au thème ou aux structures syntaxiques du dossier.

Quand le corpus le permet , il est préférable de procéder, pour les dérivés , par "champ affixal". L'élève étant habitué à déterminer la valeur des mots par comparaison , on peut rapprocher les morphèmes dérivationnels de sens ou de fonction voisins , par exemple : -tion , -age , -ment , suffixes nominalisateurs , ou opposés , par exemple : de- / en- , avant- / après- etc.

Pour rendre compte de certains processus de dérivation , on peut recourir à une explication transformationnelle du type

le président a été élu → l'élection du président, mais on évitera de l'utiliser de façon systématique, d'abord parce que la méthode procède d'une schématisation abusive de la théorie générative, les transformations ne s'appliquant pas à des phrases réalisées mais à des "suites terminales", ensuite parce qu'un grand nombre de constructions échappent à l'explication transformationnelle (ces dérivés, selon l'hypothèse dite lexicaliste, se situent, comme les mots non construits, dans la structure profonde, ils ne résultent pas de transformations). L'explication fonctionnaliste (cf A. MARTINET, 1969) est beaucoup plus simple.

7.4. Un exemple d'analyse

Etude des suffixes formateurs de noms d'agent (ou noms de Personne)

Support: un extrait de La conquête du bonheur de B. RUSSELL,
Payot, 1962

On a l'habitude de dire que, dans notre époque où règne la machine, il y a moins de place qu'autrefois pour la joie qu'un artisan peut retirer du travail spécialisé. Je ne suis pas du tout sûr que cela soit vrai: l'ouvrier spécialisé, de nos jours, travaille, il est vrai, à des choses toutes différentes de celles qui occupaient les corporations médiévales, mais il garde encore une place très importante et tout à fait essentielle dans l'économie de la fabrication mécanique. Il y a d'abord ceux qui font des instruments scientifiques et des machines de précision; il y a les dessinateurs, il y a les mécaniciens d'avions, il y a les chauffeurs et une légion d'autres ouvriers qui ont un métier où l'adresse peut être développée à n'importe quel degré. L'agriculteur et le paysan des communautés relativement primitives sont, d'après ce que j'ai pu observer, loin d'être aussi heureux qu'un chauffeur ou un mécanicien. Il est vrai que le travail du paysan qui cultive sa propre terre est varié, il laboure, il sème, il

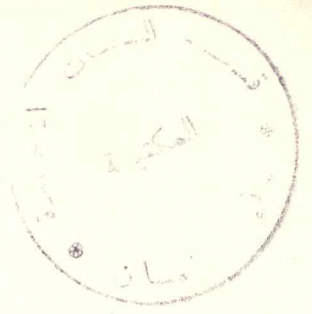
qui ne présentent pas la structure base + suffixe

<u>mots construits</u>	<u>mots non construits</u>
<u>agriculteur</u>	<u>paysan</u>
<u>dessinateur</u>	<u>chauffeur</u>
<u>mécanicien</u>	
<u>surveillant</u>	

-eur / (-ateur) , -ien et -ant sont des suffixes formateurs de noms d'agent .On définira l'agent comme la personne qui agit ou qui exerce un métier.Pour que la dérivation soit possible ,il faut que la base contienne l'un des sèmes suivants : "fabrication" ,"activité" ,"profession" ,"action","instrument pouvant donner lieu à une manipulation" .

c- On peut vérifier cette caractéristique sur quelques verbes et noms extraits du texte :

<u>fabriquer</u>	→	<u>fabricant</u>
<u>travailler</u>	→	<u>travailleur</u>
<u>machine</u>	→	<u>machiniste</u>
<u>labourer</u>	→	<u>laboureur</u>
<u>semer</u>	→	<u>semeur</u>
<u>moissonner</u>	→	<u>moissonneur</u>
<u>observer</u>	→	<u>observateur</u>



8. L'EXPRESSION ECRITE

8.1. Introduction

L'objectif de cette phase étant la connaissance des mécanismes de production du sens ,il s'agira de reconstruire,à chaque fois ,la démarche utilisée dans un support, en s'interrogeant sur les choix linguistiques et discursifs opérés. Il s'agit, en utilisant un terme aujourd'hui galvaudé, d'étudier les principes génératifs d'un texte ,en l'envisageant dans sa double dimension syntagmatique(choix des combinaisons) et paradigmatique(choix des procédés d'explicitation) .

8.2. La production des textes

A l'exception des textes stéréotypés (mode d'emploi, énumération, documents administratifs), il n'y a pas de texte qui se développe de façon homogène ou linéaire.

A moins de travailler uniquement sur des textes stéréotypés ou d'en fabriquer, il est vain d'imposer aux élèves des schémas de textes qu'ils ne rencontreront pas. Un récit comporte toujours des éléments descriptifs, une description connaît un développement de type narratif (succession, temporalité...) .C'est la discontinuité, l'alternance des modèles qui donne à un texte son caractère authentique. On imagine mal un conte réduit à sa seule dimension narrative : même s'il privilégie l'ordre narratif(temporel), il inclut ,comme tout récit, un ordre logique sous-jacent.

(le rhème de la phrase précédente devient le thème de la phrase suivante) etc. (cf. la classification de F. DANES, citée par G. KASSAI ,1976) .

-la ponctuation et les procédés typographiques.

On peut relever également les caractéristiques de chaque type discursif ,mais on évitera de transformer la leçon d'expression écrite en une analyse théorique des modèles.

On peut supposer, en effet, que les élèves possèdent déjà une compétence discursive dans leur langue première et qu'ils n'ont pas besoin d'apprendre des modèles explicatifs compliqués. Par contre, on insistera sur la spécificité linguistique de ces modèles et leur mise en discours dans l'environnement culturel étranger.

Voici, selon les modèles, quelques points sur lesquels, il faut particulièrement insister :

1. la narration: la structuration temporelle et les procédés d'objectivisation du récit (emploi du passé simple, effacement du narrateur etc.) , les techniques du discours rapporté et les modes d'intrusion du sujet énonciateur ,
2. la description: les procédés stylistiques utilisés, les conditions de l'accumulation des épithètes (illimitée en arabe), la métonymie (procédé peu utilisé en arabe qui préfère la comparaison et la métaphore)
- 3- l'exposition: les procédés d'effacement du scripteur (emploi du passif, de l'impersonnel...), l'ordre d'exposition ,

4. l'argumentation: les procédés de la persuasion, les marques du sujet énonciateur.

L'intertextualité joue un rôle important dans la mise en discours d'un texte. Celui-ci, en effet, se réfère à un domaine intellectuel, familier au lecteur natif : figures de style, expressions figées, références historiques ou culturelles. Il y a donc un degré, plus ou moins fort de prévisibilité du texte qu'il faut faire découvrir à l'élève. Même s'il n'apprend pas ces modèles de références, l'élève doit les reconnaître comme marques du discours. Il peut, dans ses écrits, utiliser ses propres références culturelles.

8.3. Un exemple d'activité en expression écrite: l'analyse et la production d'un fait divers

L'étude de faits divers en classe de français langue étrangère présente l'intérêt de confronter l'apprenant à des textes authentiques. La production de faits divers le met dans la situation du scripteur qui transmet des informations en tenant compte de contraintes matérielles précises : espace réduit, habitudes d'encodage etc.

Avant d'entreprendre la production de faits divers, l'élève aura analysé auparavant quelques spécimens et étudié, en phase d'expression, leurs caractéristiques formelles.

Nous proposons ici quelques éléments pour l'analyse, puis la rédaction de faits divers.

8.3.1. Les caractéristiques du fait divers

Le fait divers relève d'une façon générale de la technique du récit, mais selon les contraintes de la composition ou les

choix du journaliste, il peut relever de deux types d'énonciations différentes : l'énonciation primaire, assumée uniquement par le scripteur et l'énonciation rapportée qui combine le récit du scripteur et ceux des témoins du récit (cf L. DANON-BOILEAU , 1982). Alors que le narrateur primaire est effacé (tout au plus fait-on figurer son nom au bas de l'article), les narrateurs-rapporteurs sont annoncés, soit par leur nom, soit par leur qualité (victime, témoin) soit par leur profession (policier, concierge...). L'énonciation primaire utilise le style narratif, sans discours rapporté, alors que l'énonciation rapportée recourt au discours direct, indirect ou semi-direct. L'énonciation rapportée est généralement préférée à l'énonciation primaire dans la mesure où elle donne l'illusion d'un supplément d'information ou d'authenticité.

Le récit, mis en branle par l'une de ces énonciation ou les deux, peut être organisé selon deux perspectives : une perspective de type "deixis" qui privilégie la dimension discursive ancrant les références spatiales et temporelles dans la situation d'énonciation (moment de l'écriture de l'article) et la perspective de type "anaphorique" qui privilégie la dimension narrative , ancrant les références dans l'énoncé. (DANON-BOILEAU, opus cité)

D'un texte à l'autre, le fait divers présente une série d'invariants formels : un résumé (consistant généralement en un titre et parfois en un chapeau) , un récit développant les informations figurant dans le résumé, une certaine façon de présenter les événements (système de modalisations et de qualifications).

1.-Le résumé ou le sommaire

Quand il s'agit d'un titre seulement, c'est l'information la plus importante qui est retenue : crime, agression, catastrophe naturelle... Quand il y a un chapeau, l'événement est présenté avec

plus de détails

2.-L'article

Il comprend :

a-une entrée:un ou deux paragraphes constituant l'ouverture du récit (essentiellement des points de repères énonciatifs:situation spatio-temporelle,acteurs,motifs etc.)

b-un développement narratif,soit linéaire (présentation chronologique des actions) soit brisé (présentation des informations selon l'ordre d'importance avec pratique ou non du flash back) , . Dans les deux cas,abondance de repères spatio-temporels du type ce jour-là,hier,dans la nuit,au centre ville...

3.-le système des modalisations et des qualifications : même s'il est effacé,l'énonciateur intervient dans la présentation de l'événement : il porte une appréciation sur ce qu'il écrit, envisageant l'information comme vraie ou fausse,contingente ou nécessaire , probable ou possible etc. Les modes grammaticaux (subjonctif,conditionnel) expriment l'appréciation ainsi : que la syntaxe (emphase,passif,interrogation...) et surtout le lexique (adverbes modalisateurs:peut-être,très,peu...,adjectifs appréciatifs:répugnant,malheureux ... , unités lexicales:voyou malfrat , chauffard , barbarie,boucherie...) .

Après l'étude de deux ou trois faits divers ,on construira, avec les élèves un tableau résumant les caractéristiques du fait-divers .Celui-ci pourrait se présenter ainsi :

narrateur	présentation du récit	organisation du récit		
		le sommaire	l'article	les appréciations
effacé	-récit sans D.R.	titre-résumé sans chapeau	développement chronologique	non exprimées
non effacé	-récit sans D.R. + dialogues	titre-résumé + chapeau	développement non chronologique	exprimées
	-récit avec D.R.			
	-récit avec D.R. + dialogues			
mots marquant la présence du narrateur	verbes introducteurs du discours	charge sémantique des mots	mots de liaison	adverbes, adjectifs modalisateurs
L E X I Q U E				

D.R. : discours rapporté(indirect)

On peut définir, selon les caractéristiques retenues, plusieurs types de faits divers. Par exemple :

type 1: narrateur effacé
récit sans D.R.
récit avec titre
sans chapeau
développement
chronologique
appréciations
non exprimées

type 2 : narrateur effacé
récit sans D.R.
récit avec titre
sans chapeau
développement
chronologique
appréciations
exprimées

etc.

8.3.2. Techniques d'écriture du fait divers

La connaissance de ces techniques est nécessaire pour produire un bon fait divers. Elles seront étudiées en phase d'expression écrite.

Voici ,à titre d'exemple, les points sur lesquels on pourrait attirer l'attention des élèves :

a- la structure des phrases

-préférence pour les phrases courtes et simples: lors de la réécriture des articles, les phrases longues sont découpées en phrases courtes. R. FLORIO, 1982-1983 , cite l'exemple d'un texte de cinq phrases récrit en dix phrases , grâce à la suppression des pronoms relatifs et des conjonctions, remplacés par des points, des noms et des infinitifs,

-phrases chargées d'un maximum d'information: les mots et les expressions inutiles sont systématiquement bannis ,

-refus de l'abstraction, du flou, de la répétition

B- le choix des mots

-vocabulaire choisi en fonction du sujet (la constitution de champs lexicaux riches évite la répétition des mots-clefs : par exemple , criminel repris par les mots assassin , meurtrier , homicide , vol par hold-up , cambriolage etc.

-recherche du mot juste

c- l'organisation du texte

-préférence accordée aux textes courts

-tendance à la condensation: peu de description, peu de digressions. Quand le texte est long, il est coupé d'intertitres tous les 120 mots environ et en alinéas tous les 50-60 mots,

-adoption, dans tous les cas, du plan journalistique, fondé sur l'importance du début : idée principale au début du paragraphe, mots-clefs et principaux actants au début de la phrase etc.

(Le plan journalistique s'oppose au plan rhétorique ou de la dissertation , fondé sur le fameux déroulement thèse-antithèse-synthèse.)

-progression constante de l'action au fil des phrases et des paragraphes ,

-préférence accordée à l'information plutôt qu'à l'opinion (un bon article , selon TODD-GUENOT , 1980 , doit comprendre 95% d'informations et 5% seulement d'opinion) .

8.3.3. Ecrire un fait divers

Il ne s'agit pas de faire de l'élève un journaliste accompli, mais de le mettre dans la situation du scripteur qui doit sélec-

Faint, illegible text at the top of the page, possibly a header or introductory paragraph.

Second section of faint, illegible text, appearing as several lines of a letter or document.

Third section of faint, illegible text, continuing the main body of the document.

Final section of faint, illegible text at the bottom of the page, possibly a signature or closing.

-vous donnez le dénouement du récit

b- le plan d'exposition

Vous pouvez choisir de présenter ces éléments, en optant soit pour une présentation linéaire (la même que celle de l'ébauche), soit pour une présentation non linéaire (vous privilégiez certaines informations vous les mettez en relief, vous faites des retours etc.)

2.- la rédaction

a-ordre de la rédaction

-rédigez chaque partie dans l'ordre dégagé dans le plan

Procédez par ordre d'intérêt :

- faites figurer l'idée principale au début du paragraphe
- faites figurer les mots-clefs au début de la première phrase
- faites figurer les principaux personnages au début de la phrase (procédé linguistique de mise en relief : la structure passive)

conseils pratiques :

- évitez les déséquilibres entre les paragraphes (pas d'alternances paragraphes longs/paragraphes courts !)
- évitez de faire figurer l'information en fin de paragraphe
- écarter les détails inutiles, supprimez les répétitions

b-rédaction de la conclusion

C'est le premier moment de la synthèse (le second et le troisième étant le titre et le chapeau). Évitez d'introduire des informations nouvelles, de remettre en cause des faits donnés comme vrais. Comment procéder ?

- résumez le texte par étape (conclusions partielles)
- réduisez ce premier résumé
- agencez-le au reste du texte.

La conclusion peut être détachée du texte de plusieurs façons:

- par le retour à la ligne
- le décalage typographique (blanc en début de ligne)
- le changement de ton. Autant le ton du texte est neutre, pour des raisons d'objectivité, autant la conclusion est interprétative, orientée. C'est un moment de récapitulation et de réflexion,
- des phrases plus courtes
- des formules marquantes.

3.- rédaction du titre et du chapeau

C'est le texte et surtout la rédaction qui fourniront les éléments du titre et du chapeau. On n'hésitera pas à investir le sens du texte dans ces deux parties du fait divers.

En dévoilant d'emblée l'information-toute l'information- on ne risque nullement d'éteindre l'intérêt du lecteur. La "suspense" consistera à éveiller la curiosité du lecteur, le désir de connaître les détails, les raisons d'un acte.

Conseils pratiques :

- le titre doit être plein (une "phrase-résumé")
- les mots doivent être forts , évocateurs
- le titre doit intriguer (le lecteur a le goût du sensationnel, du dramatique, du paradoxal, du déroutant...)
- le chapeau doit donner les informations et annoncer la "couleur" du récit (dramatique, humoristique, juridique...)
- éviter de charger le chapeau de détails inutiles, de mots savants, de formules et d'expressions figées).

9. L'EVALUATION

9.1. L'évaluation

L'évaluation est une phase importante de l'enseignement des langues étrangères. Elle intéresse non seulement le professeur soucieux de mesurer la compétence de l'élève et de réajuster éventuellement son enseignement, mais aussi l'élève désireux de tester son savoir et ses possibilités en matière de compréhension et d'expression.

Envisagée dans cette optique, l'évaluation portera essentiellement sur deux aspects de l'apprentissage :

— la compétence linguistique (assimilation du code: structures syntaxiques, sémantiques et énonciatives)

— la compétence de communication (utilisation des structures linguistiques pour la résolution de problèmes de communication en langue étrangère, l'expression etc.)

Notre propos n'étant pas l'évaluation, nous nous limiterons à une présentation succincte de quelques procédures d'évaluation. (Sur l'évaluation, cf B.S. BLOOM et col., 1956-1969, L. D'HAINAUT, 1985.)

9.2. Evaluation partielle et évaluation générale

C'est par un recours fréquent à l'évaluation que l'on se rend compte des difficultés rencontrées par les élèves au cours

sion écrite -paragraphe ou essai-est tout indiqué pour ce genre d'évaluation.

9.4. La rédaction de la question

On évitera les sujets lapidaires du type : "décrivez une personne" , "êtes-vous pour ou contre la limitation des naissances ?" , "racontez une mésaventure" etc. Le sujet doit fournir à l'élève un plan ou du moins des indications claires et précises pour construire correctement son devoir.

Il n'existe pas de recette universelle pour la rédaction des questions, mais on peut déterminer quelques principes fondamentaux :

- indiquer clairement le modèle de texte demandé; pour cela un verbe suffit : raconter , décrivez , opposez, expliquez...

- appeler le comportement que l'on souhaite voir réellement chez l'élève : éviter les questions "êtes-vous pour ou contre" mais demander des arguments en faveur d'une position

- fournir les mots-clefs du discours attendu : pour un sujet sur la limitation des naissances , par exemple , on introduira les mots natalité , limitation des naissance , planning etc.

- évoquer le type de plan attendu ; pour un récit on incitera à la construction d'un plan chronologique (par exemple : "Un accident: déterminez les circonstances de l'accident-lieu, moment...-puis racontez , dans l'ordre, les faits , enfin vous rapporterez le dénouement") , pour une discussion , on peut demander une progression de type dialectique (par exemple : "on doit construire une usine dans votre quartier. Une partie des habitants approuve cette décision parce qu'elle pense qu'elle va créer des emplois pour les

jeunes du quartier , une autre partie la critique parce qu'elle pense que l'usine peut polluer l'atmosphère. Vous exposerez les raisons de chaque partie, puis vous donnerez votre opinion. Vous pouvez introduire un nouvel élément qui concilie les deux positions - par exemple , demander aux constructeurs de garantir la protection de l'environnement".)

(Sur les différents types de plans , cf L.TIMBAL-DUCLAUX, 1981 , pp. 50-65).

- tenir compte du niveau d'information des élèves : on évitera les sujets avec lesquels nos élèves ne sont pas familiarisés ou le sont très peu (par exemple : le rôle négatif de la publicité , la peine de mort etc.)

En plus du paragraphe et de l'essai , d'autres exercices d'expression écrite , plus ou moins contraints , peuvent être envisagés :

-le résumé de texte qui procède par condensation: c'est un excellent exercice pour tester la compétence grammaticale et lexicale de l'élève . Pour réduire un texte , on doit , en effet , opérer une série de transformations structurelles (effacement, pronominalisation, nominalisation, adjectivation) et effectuer des choix lexicaux pertinents (recours à la synonymie, par exemple , pour éviter la répétition d'un mot , remplacement d'une expression par un mot simple ...)

- la rédaction , à partir de notes ; par exemple : rédiger , à partir des notes de l'agent x , le compte rendu de l'accident y...

-l'expansion d'un texte , exercice qui consiste à introduire, à un point donné du texte, des informations ou des descriptions supplémentaires ,

10. LES EXERCICES DE LEXIQUE

jeunes du quartier , une autre partie la critique parce qu'elle pense que l'usine peut polluer l'atmosphère. Vous exposerez les raisons de chaque partie, puis vous donnerez votre opinion. Vous pouvez introduire un nouvel élément qui concilie les deux positions - par exemple , demander aux constructeurs de garantir la protection de l'environnement".)

(Sur les différents types de plans , cf L. TIMBAL-DUCLAUX, 1981 , pp. 50-65).

- tenir compte du niveau d'information des élèves : on évitera les sujets avec lesquels nos élèves ne sont pas familiarisés ou le sont très peu (par exemple : le rôle négatif de la publicité , la peine de mort etc.)

En plus du paragraphe et de l'essai , d'autres exercices d'expression écrite , plus ou moins contraints , peuvent être envisagés :

- le résumé de texte qui procède par condensation : c'est un excellent exercice pour tester la compétence grammaticale et lexicale de l'élève . Pour réduire un texte , on doit , en effet , opérer une série de transformations structurelles (effacement , pronominalisation , nominalisation , adjectivation) et effectuer des choix lexicaux pertinents (recours à la synonymie , par exemple , pour éviter la répétition d'un mot , remplacement d'une expression par un mot simple ...)

- la rédaction , à partir de notes ; par exemple : rédiger , à partir des notes de l'agent x , le compte rendu de l'accident y ...

- l'expansion d'un texte , exercice qui consiste à introduire , à un point donné du texte , des informations ou des descriptions supplémentaires ,

-la complétion d'un texte tronqué. On fournit, par exemple, un récit et on demande de rédiger, à partir des informations relevées dans le texte, une introduction ou une conclusion,

-le pastiche ; on demande d'imiter un texte dont on aura révé-
lé auparavant la structure discursive.

9.5. La correction ou compte rendu de devoir

C'est une phase très importante au cours de laquelle l'élève prend conscience de ses insuffisances et ajuste ses connaissances.

On prendra toujours, comme point de départ, les performances de l'élève. L'exercice -très répandu- qui consiste à construire un texte avec les élèves n'est pas un exercice de correction. Ce n'est même pas un exercice d'expression dans la mesure où le professeur impose des schémas de phrases et procède lui-même à leur mise en discours.

La correction d'un devoir d'élève permet, au contraire, d'analyser un texte authentique et de mesurer réellement une compétence.

Trois moments peuvent être distingués :

a-une phase d'auto-évaluation au cours de laquelle l'élève va, à partir d'une grille, mesurer la distance à laquelle il se trouve par rapport à ce que l'on attend de lui,

Exemple de grille pour l'auto-évaluation d'un
récit

	performance attendue	performance de l'élève
organisation de la narration	déterminer les éléments référentiels devant obligatoirement figurer dans le devoir organisation du plan (type de plan attendu) système temporel (types d'oppositions qui conviennent)	
cohérence textuelle	progression du récit découpage en unités (paragraphes) liaisons entre les unités	

Durant cette phase ,on réservera un moment à la correction de l'orthographe et de la syntaxe.

b- utilisation de la grille pour l'analyse collective d'un devoir d'élève.On choisira un devoir moyen,présentant des lacunes. d'ordre discursif.Pour concentrer l'attention des élèves sur les problèmes retenus ,on rétablira l'orthographe du texte et on corrigera les maladresses de style ,

c- amélioration du devoir étudié.C'est le moment de la réorganisation des connaissances ,

10. LES EXERCICES DE LEXIQUE

10.1. L'exercice de lexique

L'exercice de lexique est traditionnellement conçu comme un substitut de la leçon de lexique. Devant l'absence de directives dans cette matière, les professeurs se rabattent, en effet, sur l'exercice qui, s'il n'apporte pas de connaissances théoriques à l'élève, lui assure du moins une activité dans le domaine des structures lexicales et de la sémantique.

Or, quand on analyse les exercices proposés au cours des journées pédagogiques, on se rend compte qu'ils ne portent ni sur les structures lexicales ni sur la sémantique. On se contente, le plus souvent de reconduire le schéma des exercices structuraux, en demandant à l'élève soit d'opérer une substitution de mots dans un même contexte, soit de répartir les termes d'un champ sémantique dans une série de phrases ou un texte.

L'exercice de lexique doit non seulement vérifier les acquisitions nouvelles, mais aussi donner à l'élève l'occasion de réfléchir sur le fonctionnement du vocabulaire. C'est donc un moment important de l'apprentissage qu'il ne faut, sous aucun prétexte négliger.

Comme l'exercice de grammaire (cf J. BASTUJI, 1977), l'exercice de lexique présente un certain nombre de caractéristiques techniques :

- un domaine précis d'application:
enrichissement lexical par recherche de mots dérivés ou composés, analyse sémantique etc.
- un modèle de référence :
analyse sémique, analyse distributionnelle...
- un corpus :
ensemble de phrases isolées ou texte
- une finalité pédagogique :
évaluation d'acquisitions récentes ou anciennes
acquisition de systèmes lexicaux
renforcement de la compréhension...

La rédaction de la consigne demande une attention particulière. Il s'agit non pas de proposer un modèle à répéter mécaniquement, mais de suggérer, par l'emploi d'une terminologie à laquelle on aura habitué l'élève, des procédures d'analyse. Que l'élève reconnaisse à l'expression "champ lexical" une opération de regroupement thématique des mots d'un texte, qu'il reconnaisse à "emploi verbal" l'étude des traits lexicaux d'un verbe etc.

L'exercice de lexique n'intervient pas uniquement après la leçon de lexique. Conçu comme un moment d'acquisition, de pratique ou d'évaluation du savoir, il jalonne les différentes phases de l'unité didactique que nous avons décrites :

- en phase de compréhension, il intervient pour préciser l'emploi de certains mots ou montrer l'organisation d'un champ lexical important,

- en phase d'analyse grammaticale, il étudie les latitudes combinatoires des mots,

-en phase d'analyse lexicale ,il constitue un entraînement à la production et à l'enrichissement lexicaux ,

-en phase d'évaluation ,enfin ,il teste ,à partir de productions d'élèves ,la connaissance des systèmes lexicaux acquis.

L'exercice de lexique n'obéit pas ,comme l'exercice de grammaire,à une progression rigide.Même s'il présente un rapport évident avec des thèmes ou des activités de grammaire ,il dépend,dans une large mesure,du support d'étude et surtout des difficultés rencontrées par les élèves au cours des différentes phases de l'apprentissage.

10.2. Typologie des exercices de lexique

Défini comme un moyen d'enrichissement du lexique de l'élève, l'exercice de lexique exclut d'emblée l'exercice structurel qui l'enferme dans la répétition mécanique d'un modèle et réduit sa part d'invention.

L'exercice traditionnel qui se limite à dresser des inventaires lexicaux autour d'un thème est également à écarter :il présente les mots hors de leur contexte réel d'utilisation et concentre un trop grand nombre de mots ,généralement rares ou spécialisés. un exemple de ce type d'exercice est fourni par le Manuel pratique de l'art d'écrire(M.COURLAULT,tome 2,1957-1976) ,recommandé depuis quelques années aux professeurs.A la page 175 (exercice n°188) ,on demande à l'élève de fournir ,pour un ensemble de phrases ,le mot manquant choisi dans une série de substantifs exprimant l'idée de cause :

1. raison,germe,principe,source,origine,motif,occasion ,
mobile

2. cause occulte ,semence,point de départ,fin mot,ressort,
moteur,sujet,ferment

3. inspireur,promoteur,auteur,créateur,instigateur ,
artisan .

On peut douter qu'un tel exercice soit d'une utilité quel -
conque pour l'apprentissage du vocabulaire en français langue é-
trangère .

Les autres types d'exercices ne sont ni plus pratiques ni
plus efficaces :

1.-l'exercice à trou,avec l'initiale du mot à trouver

Le plus souvent,l'élève choisit le mot sans chercher à connaî-
tre son sens ou ses nuances ,les risques d'erreur sont réduits, du
fait du nombre restreint de mots figurant dans la liste (dans une
liste comportant deux mots commençant par c ,les chances de trouver
un mot commençant par c sont de 50% ,dans une liste en comportant
un seul ,elles sont de 100% !)

exemple d'exercice (extrait de Ch. ABBADIE et col.,1974,
pp.109-110.Ce manuel ,destiné aux
étudiants de français langue étran-
gère,est très utilisé dans les ly-
cées algériens)

" Choisissez dans la liste des synonymes du mot"conséquence"
ceux qui conviennent aux phrases suivantes :

la conséquence,le contre-coup,l'effet,la réaction,la retombée
le retentissement,le résultat,l'aboutissement,la séquelle,le rico -
chet,la conclusion,la résultante,la répercussion,le rejaillement,

le produit, la portée, la déduction, l'impact, l'incidence, le fruit, le corollaire, le lendemain, la suite, l'influence, l'issue, les tenants et les aboutissants.

Phrases: le discours du président de la république a eu un grand r.... dans l'opinion des électeurs
son échec au concours d'entrée à l'École Normale Supérieure a eu un grand r.... dans toute sa vie
cette tornade a eu des e....catastrophiques
il est mort des s....d'un accident etc."

Sans connaître le sens d'aucun des mots proposés, on est absolument sûr de trouver au moins 9 mots sur 23. En effet, il y a 6 mots commençant par des initiales isolées e, a, d, f, l et t ; il y a 2 mots commençant par p, mais le genre permet de les différencier, il y a 4 mots commençant par i, mais le genre permet d'en isoler 1. Pour le reste, on peut se tromper 1 fois sur 3, en choisissant un mot commençant par s. La marge n'est élevée que pour les mots commençant par r (une liste de 8 mots, dont 4 sont au masculin et 4 au féminin). En comptant uniquement sur le hasard, on peut trouver plus de la moitié des réponses !

2.- La construction de phrases, à partir d'une liste de mots (la phrase est sensée éclairer le sens du mot)

exemple (extrait de l'ouvrage précédent, p.110)

"Employer les verbes suivants dans des phrases .

Provoquer, entraîner, causer, occasionner, déterminer, amener, procurer, créer, produire, attirer, susciter, déchaîner, inciter, prêter à, valoir, forcer, exciter, soulever, éveiller, déclencher, être responsable de, imputer à...

C'est l'exercice le plus inhibant. L'élève qui ne connaît pas le sens des mots donnés ne peut pas produire de phrases.

3.- La recherche de mots à partir d'un concept, d'une notion donnée (construction de type onomasiologique, avec ou sans

construction de phrases.)

L'élève doit fournir un **triple** effort : rechercher les mots, trouver les acceptions et les structures grammaticales dans lesquelles ils s'intègrent.

4.- La recherche d'un mot à partir de sa définition

L'exercice est entièrement composé de définitions construites sur le modèle des définitions de dictionnaire ou de mots croisés. L'élève doit retrouver les entrées, généralement unies par un sème, un radical ou un morphème de dérivation communs.

Exemple (extrait d'un dossier de CAPES, 1985¹)

"Cherchez les mots construits avec des préfixes négatifs, correspondant aux définitions suivantes :

qui n'est pas connu -qui n'est pas correct - qui n'est pas poli- qui n'est pas exact -qui n'est pas parfait -qui n'est pas habile -qui n'est pas sensé -qui n'est pas coloré -qui n'est pas propre -qui n'est pas cultivé -qui n'est pas heureux ."

Ce type d'exercice ne tient pas compte des particularités de construction de chaque mot. En effet, si exact et inexact présentent la même base de dérivation, ce n'est le cas ni de coloré / incolore ni de cultivé / inculte. De plus certaines définitions sont ambiguës, l'élève ayant la possibilité de choisir entre deux mots construits : "qui n'est pas propre" → malpropre, impropre, "qui n'est pas connu" → inconnu, méconnu, "qui n'est pas habile" → inhabile, malhabile

1- Pour les épreuves du Certificat d'Aptitude Professionnelle à l'Enseignement Secondaire (CAPES), les professeurs-candidats doivent préparer et présenter deux unités didactiques respectant le déroulement fixé par les directives de 1984.

5.- les exercices de substitution

Le principe de cet exercice consiste à remplacer un mot par un autre à un même point de la chaîne ,en effectuant un choix dans une liste (cf REQUEDAT,1966,p.17) .

Exemple (extrait d'un dossier de CAPES,1984)

"En puisant dans la liste suivante,remplacez chaque fois le verbe prendre par son équivalent.

consommer,arracher,recevoir,toucher,croire,assumer,emporter

- on le prenait pour un homme sérieux
- il lui a pris un paquet de cigarette
- il a pris son parapluie
- il lui a défendu de prendre ce livre
- il a pris sur lui certaines fautes
- il a pris des coups
- quand on entre dans un café,il faut toujours prendre quelque chose"

La consigne suppose que les verbes de la liste sont les substituts parfaits de prendre .Or trois substituts sur sept nécessitent une adaptation au contexte ,soit en supprimant un élément (exemple 5 :il a pris sur lui certaines fautes → il a assumé certaines fautes) soit en ajoutant un autre (4:il lui a défendu de prendre ce livre → il lui a défendu de toucher à ce livre ,le substitut de prendre n'étant pas toucher mais toucher à).La substitution dans la phrase 6 ne tient pas compte du niveau de langue : prendre des coups est plus familier que recevoir des coups .

En plus des défauts propres à chaque type d'exercice ,on peut faire une série de remarques sur ces exercices :

1- ils portent le plus souvent sur des systèmes ouverts (listes de mots relevant d'un ou plusieurs thèmes) ,très peu sont consacrés aux règles de formation lexicale

2- il y a très peu d'analyse; on se contente de dresser

des paradigmes ou de tester les possibilités sémantiques de commutation d'un mot avec un autre. Le "bon choix" ne s'effectue pas sur des indices observables (contexte, construction) mais se fait souvent de façon implicite

3- les choix ou les substitutions s'effectuent hors du contexte habituel des mots : construction, acceptions réalisées en discours, niveau de langue etc. En langue maternelle, on peut supposer, bien que cela soit contesté par certains auteurs (cf, par exemple J.L. CHISS et J.FILLIOLET, 1982, p.57) que l'élève a mémorisé des énoncés-types relevant de sa pratique quotidienne de la langue, mais ces références manquent en langue étrangère ou l'élève a besoin d'un support linguistique et sémantique pour effectuer ses choix. Dans le cas des questions autorisant plusieurs réponses, le contexte s'impose : en effet, on ne peut opter pour une réponse sans chercher dans le contexte, les indices extralinguistiques qui justifient le choix,

4- l'opération de substitution à laquelle on recourt souvent ne fonctionne pas de façon systématique, à cause des traits de sélection qui imposent, dans la plupart des cas, des changements d'environnement,

5- les listes de mots proposées relèvent de niveaux de langue hétérogènes ; par exemple, pour la cause ferment et agent, pour la conséquence résultat et corollaire etc. Si on ne donne pas les contextes d'utilisation réelle de ces mots, l'élève n'est pas en mesure de saisir les nuances qui restent pour lui des différences lexicales marquées.

Ces exercices ne sont pas des modèles à imiter. C'est pourquoi

nous avons essayé de définir, à partir des principes méthodologiques que nous avons retenus, quelques types d'exercices de lexicologie.

Nous avons surtout tenu compte des deux principes suivants:

- primauté de l'analyse sur la description (comme les phases d'analyse ou d'expression écrite, l'exercice doit impliquer une participation active de l'élève)

- prise en compte du contexte, notamment par l'utilisation de documents authentiques ou le choix d'énoncés éliminant les ambiguïtés sémantiques et les interprétations trop générales.

Typologie des exercices de lexicologie

10.2. 1.- L'exercice onomasiologique

Il consiste à relever et à classer par thèmes, le vocabulaire d'un texte. On ne visera pas, bien sûr, à épuiser tous les mots d'un texte, mais on insistera sur les thèmes fondamentaux. Ce type d'exercice peut être utilisé de façon systématique pour évaluer la compréhension d'un texte.

Exemple : étude des verbes introducteur du discours

support: un extrait de l'Etranger d'A. CAMUS

Le soir, Marie est venue me chercher et m'a demandé si je voulais me marier avec elle. J'ai dit que cela m'était égal et que nous pourrions le faire si elle le voulait. Elle a voulu savoir alors si je l'aimais. J'ai répondu comme je l'avais déjà fait une fois, que cela ne signifiait rien mais que sans doute je ne l'aimais pas. " Pourquoi m'épouser alors ? " a-t-elle dit. Je lui ai expliqué que cela n'avait aucune importance et que si elle le

le désirait, nous pouvions nous marier. D'ailleurs, c'était elle qui le demandait et moi je me contentais de dire oui. Elle a observé alors que le mariage était une chose grave. J'ai répondu: "Non." Elle s'est tue un moment et elle m'a regardé en silence. Puis elle a parlé. Elle voulait simplement savoir si j'aurais accepté la même proposition venant d'une autre femme, à qui je serais attaché de la même façon. J'ai dit: "Naturellement". Elle s'est demandé alors si elle m'aimait et moi, je ne pouvais rien savoir sur ce point. Après un autre moment de silence, elle a murmuré que j'étais bizarre, qu'elle m'aimait sans doute à cause de cela mais que peut-être un jour je la dégoûterais pour les mêmes raisons. Comme je me taisais, n'ayant rien à ajouter, elle m'a pris le bras en souriant et elle m'a déclaré qu'elle voulait se marier avec moi. J'ai répondu que nous le ferions dès qu'elle le voudrait. Je lui ai parlé alors de la proposition du patron et Marie m'a dit qu'elle aimerait connaître Paris. Je lui ai appris que j'y avais vécu dans un temps et elle m'a demandé comment c'était. Je lui ai dit: "C'est sale. Il y a des pigeons et des cours noires. Les gens ont la peau blanche."

Relevez, dans le texte ci-dessus, les verbes introducteurs du discours. Classez-les selon qu'ils expriment un dire ou une demande.

Réponse :

"dire": <u>dit</u>	"demander": <u>vouloir savoir que</u>
<u>répondre</u>	<u>savoir que</u>
<u>expliquer</u>	<u>se demander si</u>
<u>observer</u>	<u>demander si</u>
<u>murmurer que</u>	
<u>déclarer que</u>	
<u>parler de</u>	
<u>apprendre que</u>	

10.2.2.- L'exercice sémasiologique

Il consiste à relever les acceptions d'un mot ou d'un grou-

pe de mots de sens voisin ,pris dans un contexte donné.Cet exercice ,qui est un exercice d'enrichissement lexical,présente deux variantes :

a- l'analyse "dictionnairique"

Le corpus est constitué par un article de dictionnaire :on s'appuie sur les définitions et les exemples-témoins pour déterminer le sens d'un mot ou étudier les possibilités de substitution d'un mot à un autre .

Exemple : les acceptions de prendre

(corpus extrait du dictionnaire du **français contemporain**)

- 1-les troupeaux descendent de la montagne
- 2-les flocons de neige descendent en voltigeant
- 3-les voyageurs descendent du train
- 4-dans ses excès de colère,il descend jusqu'à la grossièreté
- 5-nous sommes descendu à l'hôtel
- 6-la police est descendue dans l'hôtel à 11 heures du soir
- 7-le thermomètre est descendu
- 8-nous avons descendu les valises
- 9-"descens un peu le tableau"
- 10-ses complices l'avaient descendu avant qu'il n'ait eu le temps de parler (style familier)
- 11-les journaliste ont descendu son oeuvre (style familier)
- 12-il descend d'une famille célèbre

Consigne: cherchez le sens commun à tous ces verbes,puis précisez le sens spécifique de chacun d'eux.Pour chaque phrase essayez de trouver un synonyme (mot ou expression) de descendre .

Réponse :

sens commun : faire un mouvement du haut vers le bas
sens particuliers:

a-faire un mouvement dans l'espace, en allant d'un lieu à un autre (phrases 1 et 5), en tombant (2), en allant du haut vers le bas (3), en transportant du haut vers le bas (8), en faisant irruption (6), en déplaçant du haut vers le bas (9)

b-effectuer un passage, une transformation :

- de type quantitatif (7)
- de type qualitatif (10 et 11)

c-passer d'un état supérieur à un état inférieur de comportement social ou moral (4)

d-être issu de (mouvement de haut vers le bas dans l'arbre généalogique) (12)

Verbes synonymes

- 1- (revenir de)
- 2- (tomber)
- 3- (quitter)
- 4- (aller)
- 5- (s'arrêter à, aller à)
- 6- (perquisitionner, faire irruption)
- 7- (baisser)
- 8- (porter en bas)
- 9- (déplacer)
- 10- (tuer, abattre)
- 11- (abattre, détruire)
- 12- (être issu de, appartenir à)

b- la grille sémique

A la fin d'une séance d'explication de texte, on peut proposer aux élèves une grille pour l'analyse des termes d'un champ. Cet

exercice peut également suivre un relevé de type onomasiologique ou présenter les résultats d'un exercice dictionnaire.

Voici à titre d'exemple, la grille sémique des verbes introduisant une demande et un dire (corpus : texte de Camus, donné précédemment).

v e r b e s e x p r i m a n t				
un dire			une demande	
le <u>dire</u> correspond à une			la demande correspond à un	
révélation	remarque	déclaration	demande d'infor.	un désir
murmurer que	observer que	dire que	savoir	vouloir savoir
apprendre que	expliquer que	répondre que	demander si	se demander si
		déclarer que		
		parler de		

Les deux grands sèmes "dire" / "demande" ont déjà été dégagés au cours du relevé onomasiologique. Les autres sèmes, "révélation" / "remarque" / "déclaration" etc. seront établis par une analyse contrastive des mots du champ. Exemple : en quoi observers'oppose-t-il à dire ? Quand on observe, on fait une remarque à propos de quelqu'un ou de quelque chose, quand on dit, on s'adresse à quelqu'un, on fait une déclaration.

On peut demander, pour enrichir les deux paradigmes, le traitement d'autres verbes : exiger que, ordonner que, supplier que, recommander que, suggerer que etc.

On analysera les mots selon les sèmes déjà dégagés, puis on cherchera d'autres traits distinctifs . Par exemple :

"relation de force" / "relation de faiblesse"

ordonner que

supplier que

exiger que

"volonté d'influencer"

"clairement exprimée"

"non clairement exprimée"

recommander que

suggerer que

etc.

10 .2.3.- L'exercice distributionnel

Il consiste soit à chercher les valeurs sémantiques d'un mot , par l'étude de ses distributions , soit à montrer ses contraintes de combinaison.

a-variation de la distribution

Exemple : les deux sens du verbe douter

- 1-je doute de cette personne (=je ne lui fais pas confiance)
- 2-je doute du succès de cette entreprise
- 3-il a pu convaincre tous ceux qui doutaient
- 4-je doute qu'il vienne
- 5-vous êtes fatiguée , je m'en doute
- 6-je me doutais de quelque chose
- 7-je me doute que l'exercice est difficile

Consigne : étudiez, en utilisant la grille donnée ci-dessous, les sens et les constructions du verbe (se) douter

phrase (le sujet est toujours humain)	emploi de			complément		sens	
	de/du	que	∅	+humain	-humain	être certain	juger presque certain
1-	+			+			+
2-	+				+		+
3-			+	+			+
4-		+		+		+	
5-			+		+	+	
6-			+		+		+
7-		+			+	+	

b- les contraintes d'emploi

Exemple : verbes concernant le déroulement d'un procès
(verbes construits avec l'infinitif)

Corpus :

- | | |
|-------------------------------|----------------------------|
| -il commence à faire froid | -il se prépare à sortir |
| -il continue à manger | -elle se met à écrire |
| -il continue de manger | -elle s'entête à écrire |
| -il persiste à nier les faits | -elle a fini de dîner |
| -il s'apprête à sortir | -elle vient de mourir |
| -il a achevé d'écrire | -elle s'est remise à fumer |
| -il recommence à neiger | -elle a cessé de fumer |
| -il a arrêté de boire | |

Consigne :

1-classer ces verbes, selon qu'ils expriment un procès en cours, le début d'un procès ou sa fin

2- étudier l'emploi des prépositions à et de dans chacun des deux groupes.

Utilisez la grille ci-dessous .

	début du procès	procès en en cours	amorce de la fin	fin du procès
hésiter à	+			
se préparer à	+			
s'apprêter à	+			
tarder à	+			
se disposer à	±			
commencer à		+		
se mettre à		+		
continuer de		+		
s'entêter à		+		
finir de			+	
terminer de			+	
cesser de				+
avoir fini de				+
venir de				+
s'arrêter de				+

Conclusion sur l'emploi des prépositions :

à : début du procès et procès en cours

(à l'exception de continuer qui admet à et de)

de : fin du procès et amorce de la fin .

11.- Conclusion

La recherche d'une méthode d'enseignement du lexique en français langue étrangère nous a conduit finalement à repenser dans sa totalité la méthode actuelle d'apprentissage de la langue.

Le lexique étant ,en effet, au centre de toutes les activités linguistiques ,il fallait définir sa place à chacune des phases de l'apprentissage :la compréhension,bien sûr,mais aussi la grammaire et l'expression écrite.

La méthode que nous avons proposée est prioritairement une méthode centrée sur l'écrit.Nous nous sommes conformés,en cela , aux directives officielles sur l'enseignement secondaire qui définissent la langue française comme un moyen d'accès à des documents spécifiques et comme un moyen d'ouverture sur les cultures étrangères.

A la fin d'un travail de ce genre,il est toujours utile de rappeler les orientations et les choix théoriques sur lesquels il repose.

En premier lieu,le lexique ne peut être dissocié des autres activités d'apprentissage. Même si on délimite une phase autonome d'apprentissage du lexique ,l'analyse lexicale doit intervenir à tout moment de l'apprentissage. En effet ,la perspective que nous avons adoptée suppose un recours permanent au sens et

a

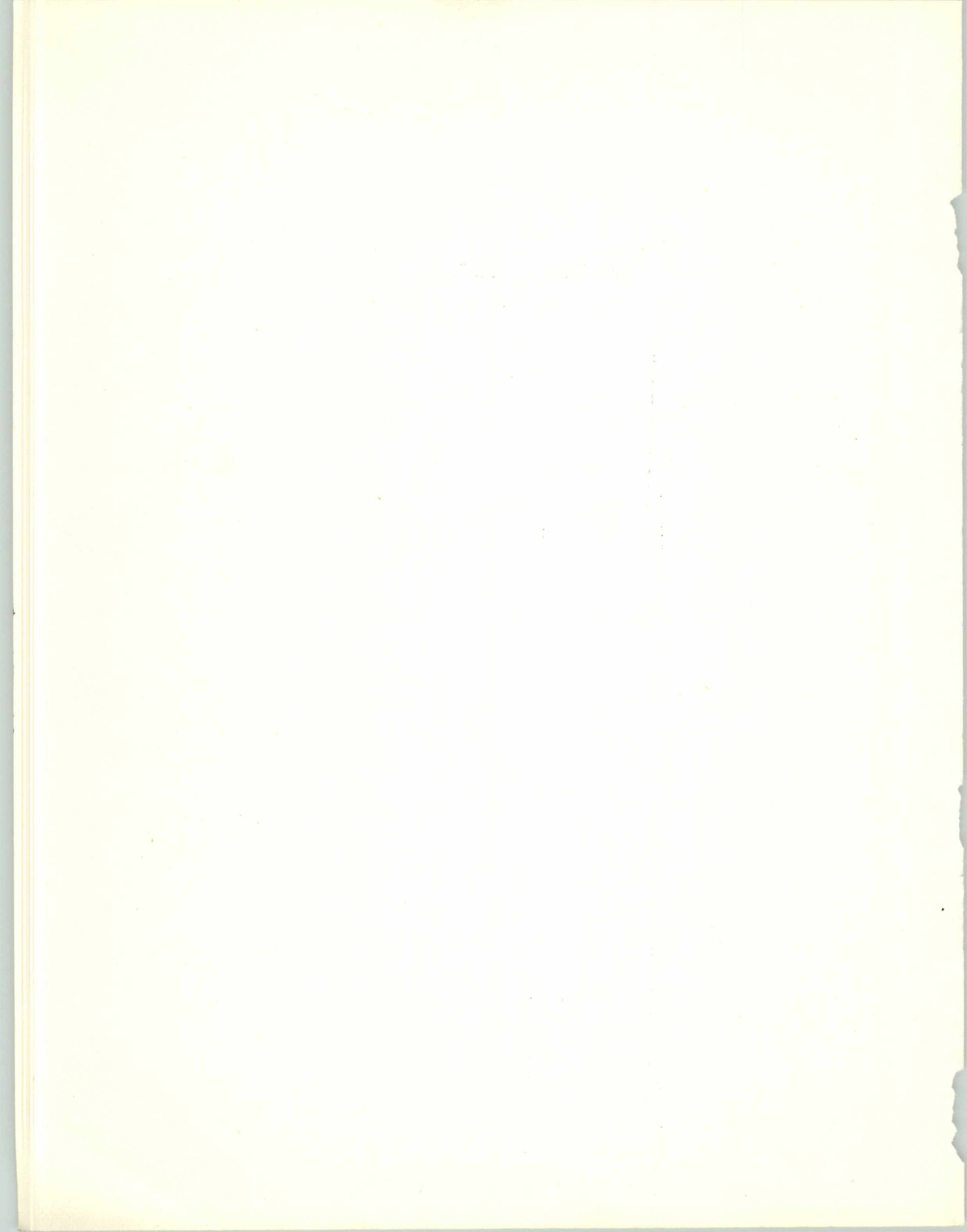
aux procédés de signification.

En second lieu ,le lexique étant structuré,il convient de rechercher ,à chaque fois que c'est possible ,les principes qui l'organisent et organisent en même temps le discours.Un texte , comme une langue,n'est ni un répertoire ni un sac de mots mais un système de valeurs (linguistiques) où les mots entretiennent entre eux des rapports très étroits .

Faire prendre conscience aux élèves des différents aspects de la solidarité des mots est l'un des objectifs fondamentaux de l'enseignement du lexique.

Enfin ,il est avantageux d'enseigner des systèmes de formation lexicale.Il ne s'agit pas ,comme en langue maternelle , d'initier l'élève à la néologie,mais de l'aider à accroître sa connaissance du lexique étranger ,en lui donnant les moyens de décoder le plus grand nombre possible de mots.

Nous voulions que notre démarche soit descriptive ,mais nous avons souvent sacrifié au didactisme ,car il fallait non seulement présenter une théorie de l'apprentissage ,mais aussi proposer ,aux enseignants ,auxquels s'adresse également ce travail ,des exemples d'application .



Annexe 1 : Extrait des Directives pédagogiques à l'intention des professeurs de français de l'Enseignement Secondaire, Ministère de l'Éducation National, Direction des Enseignements, Alger, juillet 1984.

Préliminaires méthodologiques

I. Rappel des objectifs

L'objectif de tout enseignement de langue est de donner :

- l'aptitude à la compréhension de tout énoncé écrit ou oral,
- l'aptitude à l'expression personnelle dans des situations d'oral et d'écrit.

En fonction de cet objectif, les différentes pratiques pédagogiques que l'on peut se proposer se révèlent pertinentes ou pas.

2. Problèmes pratiques

Les problèmes pratiques auxquels se heurte l'enseignement touchent :

- à l'organisation des différents moments de la classe de français, i.e. à la place et au rôle que doivent jouer les différentes activités pédagogiques (étude de texte, leçon et exercices de grammaire, leçon et exercices d'expression écrite ou orale)
- à la façon de conduire chaque leçon.

Ceci indépendamment des problèmes généraux de la relation pédagogique.

3. Solutions

3.1.-Le premier problème peut être résolu de la manière suivante:

- l'école algérienne ayant opté dans l'Enseignement Fondamental pour la formule d'un enseignement intégré dans lequel chaque activité trouve sa place et son sens au sein d'un ensemble finalisé (ou dossier), il convient d'adopter cette démarche dans l'Enseignement Secondaire; le schéma d'organisation sera le suivant :

3.1.1.-Une phase globale (ou d'imprégnation) dont les fonctions sont multiples :

3.1.1.1. présentation d'un modèle d'expression (récit, dialogue, description, discours polémique...)

3.1.1.2. saisie globale d'un texte dans ses grandes articulations (1er moment de la compréhension d'un texte,), moment d'expression orale libre.

3.1.1.3. moment de grammaire implicite. (Manipulation des faits de langue en rapport avec les objectifs d'expression (moment de pré-test)

3.1.2.-Une phase analytique (phase d'explicitation, de prise de conscience, à la fois descriptive et prescriptive)

3.1.2.1. Reprise de l'étude du modèle d'expression pour en faire la théorie, en donner les règles d'organisation.

3.1.2.2. Au niveau de la langue, c'est le moment:

-de l'étude de la syntaxe et de la stylistique de la phrase, à partir des phrases du texte, puis élargissement,

-de l'étude du vocabulaire du texte et élargissement vers l'apprentissage systématique du lexique du thème.

Chacune des séquences de la phase analytique doit contribuer à la mobilisation des ressources linguistiques nécessaires à la réalisation des objectifs d'expression préalablement définis dans le dossier.

3.1.3. Une phase d'expression personnelle (ou de synthèse)

-soit en classe, lors de la rédaction des textes sur des consignes en rapport avec les activités précédentes ;

-soit en dehors de la classe.

3.1.4. Une phase d'évaluation

C'est à l'occasion de la remise des devoirs que devra se faire l'évaluation des aptitudes des élèves à l'expression personnelle et de leurs acquisitions durant le dossier, en même temps que la correction proprement dite.

Cette phase peut se situer dans le prolongement immédiat de la phase précédente si les élèves travaillent en classe, soit au terme du dossier, soit dans le courant du dossier suivant.

3.1.5. Une phase d'élargissement dont les fonctions seraient :

3.1.5.1. -de donner une culture générale aux élèves dans les domaines de la littérature et de la civilisation contemporaines

3.1.5.2. -de favoriser le travail personnel des élèves (enquêtes, exposés...)

3.1.5.3. -éventuellement d'habituer à la technique des débats dans des ciné-clubs.

3.2. - Le second problème, celui de la conduite des leçons proprement dites, ne peut être traité convenablement dans ce bref exposé. On insistera néanmoins sur les points suivants :

3.2.1. - Les leçons de compréhension écrite manqueraient leur objet si elles tournaient au monologue du professeur: elles doivent développer une compétence de lecture, à l'occasion de discussions à pôles variables, d'une négociation du sens du texte, les différentes hypothèses avancées tant par les élèves que par le professeur étant constamment soumises à l'épreuve du texte. On recommande le moment de lecture silencieuse de la part des élèves, moment au cours duquel ils peuvent se forger leur propre vision du texte et se poser les problèmes que l'explication collective résoudra. Pendant la seconde étape de la séance, l'explication prendra le tour analytique, suivra le texte dans son déroulement et sa matérialité, rendra compte de l'organisation syntaxique des phrases, du rôle des mots-clés et de la structure de l'ensemble du texte.

3.2.2.--Les leçons de langue ne devraient pas tourner à la conférence de linguistique ; il n'est pas nécessaire d'introduire le vocabulaire technique moderne, le vocabulaire de la grammaire traditionnelle lucidement employé devrait suffire. De façon générale, il faudra :

- tenir compte de la terminologie utilisée par les élèves arrivant en 1AS
- dépasser la grammaire de phrase pour se situer d'emblée dans la grammaire de texte.

3.2.3.--Les moments d'expression écrite :

Les moments d'expression écrite jalonnent l'UD.

3.2.3.1.--Situés à la fin des études de textes, ils ont pour fonction d'évaluer la compréhension et constituent ainsi des tests.

3.2.3.2.--A l'occasion des leçons de langue ils permettent d'entraîner à la rédaction de séquences de phrases et de paragraphes.

3.2.3.3.--Lors des comptes rendus de devoirs ils doivent aboutir à la rédaction d'un essai attendu d'un élève moyen de la classe.

On peut partir :

- soit d'un devoir d'élève et l'améliorer
- soit des suggestions des élèves, les organiser et les écrire avec la participation de tous.

Propositions pour l'élaboration d'un programme
de français langue étrangère
(niveau - secondaire)

Comme nous l'avons déjà souligné, on ne peut élaborer une démarche d'enseignement du lexique séparée d'une méthodologie générale, incluant tous les aspects de la langue. Or, définir un enseignement, ce n'est pas seulement définir une démarche, mais c'est aussi fixer des objectifs, décrire un contenu et proposer une progression.

II- Détermination des objectifs

1- Objectifs généraux

Ils sont définis par l'institution politique qui assigne les mêmes objectifs à toutes les langues étrangères enseignées en Algérie :

"L'enseignement des langues étrangères (...) doit permettre d'accéder à une documentation simple dans ces langues, à connaître les civilisations étrangères et à développer la compréhension mutuelle entre les peuples." (Ordonnance du 16-4-1976 portant création de l'école fondamentale, titre III, article 25)

"Notre idéal le mieux compris est d'être pleinement nous-mêmes tout en nous ouvrant sur les autres et, en maîtrisant, en même temps que notre langue dont la primauté est indiscutable, la connaissance de langues de culture nous facilitant la constante communication avec l'extérieur, c'est à dire avec les sciences et les techniques modernes et l'esprit créateur dans sa dimension universelle la plus féconde" (Charte Nationale, 1976)

Les programmes de 1980 déterminent pour l'enseignement du français dans le secondaire, les objectifs suivants :

"1- l'enseignement du français vise à la maîtrise d'un outil linguistique, c'est-à-dire un outil de communication,

2-il doit aussi permettre l'accès à des savoirs spécifiques
3-comme discipline d'enseignement, il contribue à la formation générale de nos élèves, à leur épanouissement et à leur ouverture sur le monde." (Programmes de français, mai 1981)

Depuis le séminaire national sur l'harmonisation des programmes avec l'enseignement fondamental (mars 1985), on ajoute des objectifs culturels jusque là implicitement formulés : accès aux cultures étrangères (notamment d'expression française) .

Les objectifs de l'enseignement du français langue étrangère se définissent ainsi selon trois axes :

- la maîtrise d'un système linguistique étranger pour faciliter la communication avec des pays étrangers ,
- l'accès à une documentation en langue étrangère
- la découvertes de cultures et de civilisations étrangères. . . .

2-objectifs spécifiques

Les trois classes du secondaire constituent théoriquement un niveau avancé : à l'entrée en 1AS , les élèves comptabilisent six années d'études de français , soit plus de 900 heures. Mais dans la pratique , le niveau est très faible et beaucoup d'élèves maîtrisent à peine le niveau 1.

Il faut tenir compte de cette réalité et prévoir , dans la progression , des moments d'évaluation et de consolidation des acquis ultérieurs.

1'-Propositions pour un programme de révisions :

Phonologie: vérifier que les élèves maîtrisent les différentes oppositions vocaliques et consonantiques et les reconnaissent , à l'audition

Syntaxe :--vérifier que les élèves connaissent et reconnaissent les fonctions principales (sujet, objet, épithète...) et qu'ils savent déterminer un nom, un verbe etc.

lexique :--vérifier que les élèves connaissent les "parties du discours": le nom, le verbe, l'adjectif..., et qu'ils les reconnaissent malgré la variété de leurs formes et de leurs distributions dans le discours.
--vérifier qu'ils savent évaluer la compatibilité sémantique des mots entre eux et définir leurs traits de sélection
--vérifier qu'ils maîtrisent l'emploi des verbes auxiliaires (être, avoir...) et des principaux verbes opérateurs (faire, dire, savoir, vouloir...)

morphologie :--vérifier que les élèves réalisent les accords, conjuguent correctement les verbes etc.

2'- Objectifs spécifiques de l'enseignement du français dans le secondaire

a- vérifier, avant d'aborder la spécificité de l'écrit, que l'élève :

- sait répondre à une stimulation (répondre à une question, formuler une demande etc.)
- investit correctement les moyens supra-segmentaux de la langue : débit, intonation, accent d'insistance etc.

b- assurer le passage du code oral au code écrit. Par écrit, il ne faut pas entendre la langue littéraire ni le bel usage, mais l'investissement de procédés différents de ceux de l'oral : message différé dans le temps et l'espace,

donc libéré des contraintes immédiates de la communication ,
système de marques assurant la cohésion du discours...

c-reconnaître et analyser les différents types d'écrits;

plusieurs classements des types discursifs ont été proposés :

-classification d'après les deux instances de l'énonciation:
textes narratifs / textes discursifs

-classification d'après les fonctions du langage :
textes à dominante expressive ,référentielle,incitative,
poétique ,métalinguistique

-classification d'après les structures linguistiques :
textes narratifs,prescriptifs,expositifs,argumentatifs et
descriptifs .

etc.

C'est ce dernier classement ,emprunté au linguiste allemand
H. WERLICH (cf H.RUCK ,1978,pp.36-37) qui a été retenu par les
instructions officielles de 1984 .

d-étudier le fonctionnement de la langue en contexte ; il ne
s'agit plus ,comme au niveau 1 et 2 d'étudier des catégories
ou des fonctions grammaticales ,mais de montrer leur rôle dans
l'établissement de la signification.On liera donc les struc-
tures grammaticales aux différentes techniques d'expression
et aux stratégies discursives

e-réaliser,en fonction de besoins spécifiques,différentes opé-
rations linguistiques ou actes de parole : résumer,commenter,
analyser,réfuter ...

f-mener une analyse explicite du système linguistique étranger.

A ce stade de l'apprentissage ,l'élève possède ou devrait posséder implicitement les structures élémentaires de la langue étrangère. Il s'agira de lui apprendre à analyser ces structures et à comprendre leur fonctionnement.

Propositions pour une répartition des
des enseignements

(types de discours, syntaxe, lexique)

Tableau général

Types de discours UNITES	structures syntaxiques	champs lexicaux et sémantiques	structures lexicales (sémantiques & formelles)
<u>I-La description</u>	procédés de la caracté- risation , système de l'adjectif , rôle de la relative , rôle de l'ap- position ,	champ l. de déplacement:verbes exprimant un mouve- ment construits avec des prépositions; champ l. de direction ; caractérisation des êtres et des choses champ l. de vision paradigme des pré - positions exprimant une position dans l'espace	métonymie métaphore comparaison adjectivation
<u>II-La prescription</u>	modalités impératives, emploi du subjonctif, de l'infinitif	champ l. de "ordre" champ l. de "inter- dire" champ l. de "conseil" champ l. de "deman- der"	

<p>III-<u>La narration</u></p>	<p>structuration temporelle & structuration logique la valence verbale, le passif</p>	<p>fonctionnement des adverbes de temps (selon le point de repère temporel par rapport auquel on se situe) champ l. de "prévoir" champ l. de "dire" constructions verbales à l'infinitif (verbes exprimant le déroulement du procès)</p>	<p>nominalisations (différents champs suffixaux)</p>
<p>IV-<u>L'exposition</u></p>	<p>types de phrases phrases complexes l'enchaînement les complétives</p>	<p>champ l. de "agent" champ l. de "motif" champ l. de "cause" champ l. de "but" champ l. de "résultat" etc. champ l. de "refus"</p>	<p>noms d'agent locutions exprimant la cause, la conséquence etc. (construction, contraintes syntaxiques) champs suffixaux de résultat & de possibilité</p>
<p>V-<u>L'argumentation</u></p>	<p>relations logiques: causalité, hypothèse, opposition etc.</p>	<p>champ l. de "agent" champ l. de "motif" champ l. de "cause" champ l. de "but" champ l. de "résultat" etc. champ l. de "refus"</p>	<p>noms d'agent locutions exprimant la cause, la conséquence etc. (construction, contraintes syntaxiques) champs suffixaux de résultat & de possibilité</p>

BIBLIOGRAPHIE

Pour un sujet aussi vaste que le lexique, on ne peut proposer une bibliographie importante. Elle comporterait forcément des lacunes, aussi bien pour ce qui est de la lexicologie générale que la pédagogie du français langue étrangère. On a pris le parti de ne retenir que les références citées ou utilisées au cours de la recherche.

Abréviations

- BSLP : Bulletin de la société de linguistique de Paris.
CL : Cahier de lexicologie, Didier.
LF : Langue Française, Didier, Larousse.
TRALLI : Travaux de linguistique et de littérature de
L'Université de Strasbourg.

ABBADIE (ch.) et col., 1974,

L'expression française écrite et orale,
Presses Universitaires de Grenoble ,148 p .

ACHOUR (ch.), 1986 ;

Abécédaires en devenir, idéologie coloniale et
langue française en Algérie,
Editions ENAP, Alger 1985 ,607 p.

ADAM (J.M) 1977,

"ordre du texte, ordre du discours",
in Pratiques n° 13 ,pp 103-111.

ADAM (J.M) 1984,

"Des mots au discours : l'exemple des principaux
connecteurs", in Pratiques n° 43, pp 107-122.

ADAM (J.M) et PETITJEAN (A), 1982,

"Introduction au type descriptif"
in Pratiques n° 34, pp 77-91.

APRESJAN (J.), 1966,

"Analyse distributionnelle des significations et
champs sémantiques structurés, Langages 1, p.44.

BALDINGER (K.), 1964,

"Sémasiologie et onomasiologie", Revue de
linguistique romane, n°28, p.249 et s.

BALDINGER (K.), 1966,

"Sémantique et structure conceptuelle"

CL ,I , pp 3-48

BALLY (ch.) 1932,

Linguistique générale et linguistique française,
Paris, 3è édition 1950.

BALLY (ch.) 1940,

"L'arbitraire du signe, valeur et signification."
in Le Français Moderne, 8, p 193-206.

BASTUJI (J.), 1977,

"Pourquoi les exercices de grammaire?"
in LF n° 33.

BENDIX (E.H.) 1970,

"Analyse componentielle du vocabulaire général"
Langages n° 20 ,pp. 101-128.

BENVENISTE (E.) ,1966,

"Formes nouvelles de la composition nominale"
BSLP ,t,LXI, fasc I, repris in Problemes de
linguistique générale", tome 2, pp. 163-176.

BENVENISTE (E.), 1967,

"Fondements syntaxiques de la composition nominale", BSLP, t, LX II, fasc. 1, repris in Problemes..., tome 2, pp. 145-162.

جامعة بوكر بلقايد * تلمسان
البنية التركيبية
التركيبية الأجنبيّة

BENVENISTE (E.), 1966-1974,

Problèmes de linguistique générale, Paris, Gallimard, tome 1, 351p, tome 2, 288p.

BLOOM (B.S.) et col. , 1956-1969,

Taxonomy of educational objectives

New York, Mc Kay, 1956, trad. fr.

Taxonomie des objectifs pédagogiques, Montréal.

Education nouvelle, 1969.

BONNIARD (H.), 1979,

"Transfert et coalescence" in Néologie et

lexicologie, hommage à Louis Guilbert ,

Paris, Larousse, pp. 28-35.

BREAL (M.), 1897,

Essai de sémantique, science de signification

7e édition, Paris. Hachette 1929, 372 p.

CATACH (N.) , 1981,

Ortographe et lexicographie des mots composés

F. Nathan, 350 p. (Voir notamment le chapitre 2,

"la composition: les problèmes linguistiques,"

pp. 28-45.

CHARCILLIES (M.)

"Introduction aux problèmes de la cohérence
des textes" , LE n° 38 , pp. 74-81

CHOMSKY (N.) , 1965-1971 ,

Aspects of the theory of syntax, M.I.T. ,
Cambridge, trad. fr. Aspects de la théorie
syntaxique , Paris, Le seuil, 1971

CHOMSKY (N.) , 1972-1975 ,

Studies in semantics in generative grammar ,
La Haye, Mouton, trad. fr. Questions de sémanti-
tique , Le Seuil, 1975

COMBETTES (B.) , 1977 ,

"Ordre des éléments de la phrase et linguis-
tique du texte" , in Pratique n° 13, pp. 91-101

COMBETTES (B.) , 1979-1980 ,

Dé la phrase au texte , collection vers la
maîtrise de la langue , Paris, Delagrave,
classe de 4^e, 1979 , classe de 3^e , 1980

^c
COMBETTES (B.) , 1983 ,

Pour une grammaire textuelle , la progression
thématique , A. de BOECK-Duculot, 140 p.

- COMBETTES (B.), 1986,
"Introduction et reprise des éléments d'un texte"
in Pratiques n° 49, pp 69-83.
- CORDER (S.P.), 1980,
"Que signifient les erreurs des apprenants?"
Langages n° 57, pp 9-15.
- COSERIU (E.) ,1967,
"Structures lexicales et enseignement du
vocabulaire" in Les theories linguistiques et
leurs applications. Conseil de la cooperation
culturelle AIDELA pp. 9-60.
- COTTEZ (H.) ,1974,
"Enseignements et faits lexicaux,"
in LF n° 33, pp. 79-89.
- COURAULT (M.) , 1956-1957,
Manuel pratique de l'art d'écrire,
Paris, Hachette, réédition 1976.
- COURTILLON (J.) RAILLARD (S.), 1983,
Archipel, Français langue étrangère
(livret de presentation de la methode.)

DALGALIAN (G.) LIEUTAUD (S.) WEISS (F.) ,1981,
Pour un nouvel enseignement de langues,
Clé International, 143 p.

DANON-BOILEAU (L.), 1982,
Produire le fictif, Klincksieck.

DEBYSER (F.) ,1972,
"Une difficulté spécifique de la langue de la
presse, la nominalisation" Le Français dans le
monde, n° 89, pp. 10-15.

DEBYSER (F.) , 1986,
"Production de textes et matières narratives"
Pratiques n° 50, p. 11-114.

DE LANDSHEERE (G.) , 1971,
Evaluation continue et examens, Précis de
décimologie, Bruxelles-Labor, Paris-Nathan, 295 p.

DELESALLE (S.) GARY-PRIEUR (M.N.), 1976,
"Le lexique entre la lexicologie et l'hypothèse
lexicaliste", LF n° 30, pp. 4-33.

DE MAURO (T), 1966-1969,
Une introduction à la sémantique, trad. de
l'italien , Payot, 222 p.

D'HAINAUT (L.), 1985

Des fins aux objectifs,

Bruxelles-Labor , Paris-Nathan , 491 p.

Van DIJK (T.A.) , 1973,

Grammaires textuelles et structures narratives,

in Sémiotique narrative et textuelle,

Paris, p. 177-207.

Van DIJK (T.A) , sans date,

Etudes du discours et enseignement, in

Linguistique et enseignement des langues,

Presses Universitaires de Lyon, pp. 11-31.

DUBOIS (J.), 1962,a,

Le vocabulaire politique et social de 1869 à 1872,

Paris, Larousse , XX-460 p.

DUBOIS (J.), 1962 ,b,

Etude sur la dérivation suffixale en français

moderne et contemporain, Paris ,Larousse 119p.

DUBOIS (J.) et col. , 1966,

Dictionnaire du français contemporain

Paris ,Larousse, édition 1980,illustrée, 1263 p.

DUBOIS (J.), 1969,

Grammaire structurale au français: la phrase et ses transformations, Paris, Larousse, 187 p.
Voir notamment le chapitre II "la dérivation"
pp. 43-52.

DUBOIS (J.) et DUBOIS (C.), 1971,

Introduction à la lexicographie : le dictionnaire,
Paris, Larousse, 208 p. Voir chapitre "Homonyme
et Polysemie" pp. 66-83.

DUBOIS (J.) et col. 1973,

Dictionnaire de linguistique, Paris, Larousse,
516 p.

DUCROT (O.), 1973,

"La description sémantique en linguistique."
Journal de Psychologie n° 1-2 pp.115-134.

DUCROT (O.), TODOROU (T.) 1972,

Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage, Paris, Seuil, 470 p.

Front de Libération Nationale , 1976

Charte Nationale

Front de Libération Nationale ,1986

Projet de Charte Nationale

Imprimé sur les presses du quotidien National

El Moudjahid (supplement El Moudjahid)

FAUCONNIER (G.)

La conférence : Syntaxe ou sémantique?

Seuil

GALISSON (R.), 1970,

"Analyse sémique, actualisation sémique et
approche du sens en méthodologie" in LF n° 8
pp. 107-116.

GALISSON (R.), 1971 ,

Inventaire thématique et syntagmatique du
français fondamental, Hachette, Larousse, 82 p.

GALISSON (R.), 1972 ,

L'apprentissage systématique du vocabulaire ,I,
Hachette, Larousse, 1972, 127 p.

GALISSON (R.) et Coste (D.) 1976

Dictionnaire de didactique des langues,
Hachette, 612 p.

GALMICHE (M.) ,1972,

Représentation sémantique et insertion lexicale
in Langages n° 27 ,pp 78-137.

GALMICHE (M.) , 1975,

La sémantique générative ,Larousse, 1972.

GREIMAS (A.J.) 1966,

Sémantique structurale, Paris, Larousse, 262 p.

GREIMAS (A.J.) ,1970,

Du sens, Essais sémiotiques. ,Larousse

GROSS (M.), 1975 ,

Méthodes en syntaxe, Paris, Hermann.

GOUGHENHEIM (G.),MICHEA (R.), RIVENC (P) ,

SAUVAGEOT (A) , 1964,

L'élaboration du français fondamental (paru en
1956 sous le titre L'élaboration du français
élémentaire) Paris, Didier.

GUILBERT (L.) 1964 ,

Les antonymes , GL I, pp. 29-36.

GUILBERT (L.), 1971,

De la formation des unités lexicales in
Introduction au grand Larousse de la langue
française, tome 1, pp. IX-LXXXI Paris ,
Larousse.

GUILBERT (L.) ,1975 ,

La créativité lexicale, Larousse, 235 p.

GUILLET (A) , 1971,

"Morphologie des dérivations. Les nominalisations
adjectivales en -té"
in LF n°11 ,pp 46-60

GUIRAUD (P.) , 1967,

Structures étymologiques du lexique français,
Paris, Larousse, 212 p.

HARRIS (Z.S.) 1952-1969,

Discours Analyses, Langage n°28, pp. 1-30, trad.fr.
Langages n°13, mars 1969 ,p. 8-45.

HEGER (K.) 1965,

Les bases méthodologiques de l'onomasiologie et
du classement par concepts, Tralili n° III -I
pp. 7-32.

HENRY (A.) 1971,

Metonymie et Metaphore

Paris, Klincksieck.

HOLEC (H.), 1974,

Structures lexicales et enseignement du
vocabulaire, Mouton, Paris - La Haye.

HAMON (P.), 1972,

"Qu'est ce qu'une description?"

Poétique n° 12, p. 4-65.

HJELMESLEV (L.) 1943-1971

Prolégomènes à une théorie du langage,

en danois, Copenhague, 1943, trad.

franç. Paris, Editions de Minuit, 1971,

236 p.

HJELMESLEV (L.) 1959-1971,

Essais linguistiques trad. franç.

Editions de Minuit, notamment

"Pour une sémantique structurale"

(1957) pp. 105-121.

IMBS (P.) 1970-1971,

Note sur la structure lexicale immanente

du français, Le Français Moderne, oct. 1970

janvier 1971.

- KASSAI (G.), 1976,
A propos de la linguistique du texte.
La linguistique, vol.12, fasc.2, pp. 119-128.
- KATZ (J.J.) FODOR (J.A.), 1966-1967,
Structure d'une théorie sémantique
C.L n° 9, 1966,II et n° 10, 1967, I
- KATZ (J.) et POSTAL (P.M.), 1973,
Théorie globale des descriptions linguistiques
trad. fr. ,Editions Marne.
- JAKOBSON (R.), 1963,
Essais de linguistique générale, trad. par N.
Ruwet, Paris, Ed. de Minuit, 260 p.
- LE GUERN (M.), 1973,
Sémantique de la métaphore et de la métonymie
Larousse, 126 p.
- LEHMANN (D.) et MOIRAND (S.), 1980,
Une approche communicative de la lecture
Le Français dans le Monde, 153, mai-juin,
n° spécial "Pratiques de la communication"
- LERAT (P.), 1972,
Le champs linguistique des verbes "savoir" et
"connaître" C.L. XX,I, pp. 53-63.

LERAT (P.), 1983,

Sémantique descriptive,
Ed. Hachette, 127p.

LONSBURY (E.O.) 1962-1966,

"The Structural Analysis of Kinship Semantics"
in Proceedings of the 9th Congress of Linguists,
Mouton, trad. franç. Langages n°1, 1966, pp. 74-99

LYONS (J.), 1978,

Éléments de sémantique, trad. fr. Paris
Larousse, 296p.

LYONS (J.), 1980,

Sémantique linguistique, trad. fr., Paris,
Larousse, 496 p.

MACKEY (W.F.), 1967,

Language teaching analysis, Bloomington,
London, Nouvelle édition, trad. et mise à
jour par Lorne Laforge: Principes de didactique
analytique: Analyse scientifique de l'enseignement
des langues, Paris, Didier, 713 p.

MALMBERG (B.), 1964-1966,

New Trends in Linguistics, Stockholm, trad. fr.
Les nouvelles tendances de la linguistique, PUF,
1966, 202 p. (réédition 1976)

- MARCELLESI (J.B.), 1969,
Les études de lexique. Points de vue et
perspectives. LF n° 2, p. 104-120.
- MARTIN (R.), 1976,
Inférence, antonymie, et paraphrase, Klincksieck
- MARTIN (R.), 1981,
"Thème et thematisation de l'énoncé",
Université de Gand, 8, pp. 27-48.
- MARTINET (A.), 1960,
Éléments de linguistique générale
Paris, A. Colin, 221 p. (éd. 1977)
- MARTINET (A.), 1966,
"Le mot" in Problèmes du langage" pp. 39-53
Paris, Gallimard, Collection Diogène.
- MARTINET (A.), 1967,
Syntagme et syntème
in La linguistique, Paris, PUF pp. 1-14
- MARTINET (A.), 1969,
La linguistique, guide alphabétique
sous la direction d' A.M. Martinet, Paris,
PUF, 490 p.

- MARTINET (A.), 1974,
Homonymes et polysèmes
in La linguistique 10 ,2, Paris, PUF, pp. 37-45
- MARTINET (A.) 1979,
Grammaire fonctionnelle du français (sous la
direction d'A.Martinet), Didier-Credif, 276 p.
- MASSERON (C.), 1984,
Propositions de travail pédagogique sur les
antonymes, Pratiques n° 43, pp. 6-29.
- MATORE (G.), 1953,
La méthode en lexicologie, domaine français
Paris, Didier, 121 p. nouvelle édition 1973.
- MEILLET (A.), 1921 et 1938,
Linguistique historique et linguistique générale
tome 1, Paris, Champion, 335 p., réédition 1958
tome 2, Paris, Klincksieck, 253 p. réédition 1952
- MITTERAND (H.), 1960,
Les mots français, Paris, PUF, "Que sais-je?",
130 p.

MOUNIN (G.), 1965,

"Essai sur la structuration du lexique de l'habitation," C.L., 1965, I, pp.9-24
(repris in Clefs pour la sémantique)

MOUNIN (G.), 1972,

Clefs pour la sémantique,
Paris, Seghers, 278 p.

MOUNIN (G.), 1974,

Dictionnaire de la linguistique, sous la
direction de G.Mounin, Paris, PUF, 940 p.

MOIRAND (S.), 1975,

"Le rôle anaphorique de la nominalisation dans
la presse écrite" in LF n° 28, pp. 60-78.

MOIRAND (S.), 1976,

"Approche globale de textes écrits,"
in Etudes de linguistique appliquée n° 23,
Didier, p. 88-105.

MOIRAND (S.), 1977,

"Communication écrite et apprentissage initial"
in Le Français dans le monde, n° 133, nov-déc

- Van OVERBEEKE (M.), 1975,
Antonymie et gradation
in La linguistique, XIX, 1, p. 135-154.
- PERDUE (L.), 1980,
"L'analyse des erreurs, un bilan pratique"
Langages n° 57, p. 87-94.
- PERROT (J.), 1973,
"Le lexique" in Le langage, encyclopédie de
la Pleïade, sous la direction d'A.Martinet,
pp. 283-299.
- PHAL (A.), 1964,
Les groupes de mots, C.L., 4, p. 45-50.
- PICOCHÉ (J.), 1977,
Précis de lexicologie française, l'étude
et l'enseignement du vocabulaire, ed.
F.Nathan, 182 p.
- POTTIER (B.), 1964,
Vers une sémantique moderne,
in Tralili, 2, pp. 107-137.

POTTIER (B.), 1973,

Le langage, Encyclopédie du savoir moderne,
sous la direction de B.Pottier, Paris,
Editions RETZ, 544p.

POTTIER (B.), 1974,

Linguistique générale, théorie et description
Paris, Klincksieck, 340 p.

SLATKA (D.), 1978,

"L'ordre du texte," in Etudes de linguistique
appliquée, n° 19, pp. 30-42.

SPRENGER - CHAROLLES (L.), 1980,

"Le résumé de texte," in Pratiques n° 26, pp.59-90.

TIMBAL-DUCLAUX (L.), 1981,

L'expression écrite. Ecrire pour communiquer
Editions E.S.F, 126 p. + 50 p d'applications

TODD (O.) et GUENOT (J.), 1980,

"L'écriture journalistique" in Y.Pesca et
D.Richaudeau, Le savoir écrire moderne, Paris
Retz.

- TODOROU (T.), 1966,
Recherches sémantiques, in Langages n°1.
- TOGEBY (K.), 1951-1965,
Structure immanente de la langue française,
Copenhague, 1951, 2e édition, Paris, Larousse
1965, 208 p.
- TUTESCU (M.), 1976,
Précis de sémantique française,
Paris, Klincksieck.
- REQUEDAT (F.), 1969,
Les exercices structuraux, collect. "Le
Français dans le Monde" BELC, Hachette.
- REY (A.), 1970,
La lexicologie, lectures, Paris, Klincksieck.
- REY - DEBOVE (J.),
"Lexique et dictionnaire" in Le langage
sous la direction de B.Pottier, opus cité
pp. 82-109.
- RUCK (H.), 1984,
Linguistique textuelle et enseignement des
langues étrangères, in "Travaux de didactique du
français", Paris, CREDIF-Hatier, 96 p.

SAUVAGEOT (A.), 1964,

Portrait du vocabulaire français, Paris, Larousse.

SCHAPIRA (C.),

"Les noms composés verbe+objet direct"

in Tralili, 20, 1982, pp. 71-282.

ULLMAN (St.), 1952,

Précis de sémantique française, Paris, PUF,

Berne, A. Francke, 351 p.

VIGNER (G.), 1982,

Ecrire, éléments pour une pédagogie de la
production écrite, Clé international, 128 p.

VIM (R.), 1979,

Sémantique et modèle structural,

La linguistique, XV, 2, pp. 141-148.

WAGNER (R.L.), 1967-1970,

Les vocabulaire français, t.1, définitions,
les dictionnaire, Paris, Didier, 1967, 192 p.

Les vocabulaires français, t.2, :Les tâches de
la lexicologie synchronique, glossaires et
dépouillements. Analyse lexicologie, Paris,
Didier, 1970, 183 p.

WAGNER (R.L.) , 1968 ,

Réflexions à propos des mots construits en français,
in BSLP ,t. 68, fasc. 1 ,
pp. 65-82

TABLE des MATIERES

PREAMBULE	p.4
1. INTRODUCTION	p.6
1.1. introduction	p.7
1.2. le français dans le cycle secondaire	p.7
1.3. une méthode d'enseignement par unités didactiques	p.8
1.3.1. filiation de la méthode	p.11
1.3.2. l'organisation de l'unité didactique	p.12
1.3.3. la place du lexique	p.15
1.4. conclusion	p.22
2. LA LINGUISTIQUE ET L'ETUDE DU LEXIQUE	p.25
2.1. La sémantique lexicale	p.26
2.2. l'analyse distributionnelle	p.31
2.3. l'analyse de J. Apresjan	p.36
2.4. la grammaire générative	p.38
2.5. les structures formelles	p.41
3. POUR UNE METHODE D'ENSEIGNEMENT INTEGRANT LE LEXIQUE ET LE SENS	p.46
3.1. Introduction	p.47
3.2. Le cadre institutionnel de l'enseignement du français	p.49
3.3. la notion de discours	p.51
3.4. la cohérence discursive	p.53
3.5. l'importance du lexique	p.54
3.6. choix méthodologiques	p.56
3.7. le problème du métalangage	p.60
4. REDEFINITION DE L'UNITE DIDACTIQUE	p.63
4.1. redéfinition de l'unité didactique	p.64
4.2. prototype d'une unité didactique	p.65
5. LA COMPREHENSION DE TEXTE	p.71
5.1. introduction	p.72
5.2. l'entrée dans le texte	p.72
5.3. les réseaux de signification	p.75
5.4. deux exemples d'application	p.80
5.4.1. un fait divers court	p.80

5.4.2. un texte de presse long	p.85
5.5. L'accès au sens des mots	p.98
5.5.1. la paraphrase	p.98
5.5.2. l'antonymie	p.100
6. L'analyse syntaxique	p.102
6.1. le mécanisme de production grammaticale	p.103
6.2. un exemple d'application : la structure passive	p.106
7. LES STRUCTURES LEXICALES	p.110
7.1. les familles de mots	p.111
7.1.1. la constitution d'une famille de mots	p.112
7.1.2. classement des morphèmes dérivationnels	p.113
7.1.2.1. les préfixes	p.114
7.1.2.2. les suffixes	p.115
7.2. les modèles de composition	p.118
7.3. méthode d'approche	p.119
7.4. un exemple d'application	p.120
8. L'EXPRESSION ECRITE	p.123
8.1. introduction	p.124
8.2. la production des textes	p.124
8.3. un exemple d'activité en expression écrite: l'analyse et la production de faits divers	p.129
8.3.1. les caractéristiques du fait divers	p.129
8.3.2. techniques d'écriture du fait divers	p.133
8.3.3. écrire un fait divers	p.134
9. L'EVALUATION	p.138
9.1. l'évaluation	p.139
9.2. évaluation partielle et évaluation générale	p.139
9.3. procédures d'évaluation	p.140
9.4. la rédaction de la question	p.141
9.5. La correction ou compte rendu de devoir	p.143
10. LES EXERCICES DE LEXIQUE	p.145
10.1. l'exercice de lexique	p.146
10.2. typologie des exercices de lexique	p.148
10.2.1. l'exercice onomasiologique	p.154
10.2.2. l'exercice sémasiologique	p.155
10.2.3. l'exercice distributionnel	p.159
CONCLUSION	p.162
ANNEXES	p.165
BIBLIOGRAPHIE	p.176
TABLE DES MATIERES	
RESUME EN LANGUE ARABE	

(4) - نماذج من التمرينات ، وأمثلة دقيقة .

أما عن الطريقة التي اعتمدناها في كل ذلك فإنا اخترنا

مبدأ الوحدة التعليمية () تجمع مختلف مراحل

درس اللغة ، فهم النص ، الجانب النحوي ، المفردات ، التعبير الكتابي

وإما إن الأمر يتعلق بتعليم اللغة كوسيلة للاتصال فإنا ارتأينا

أن نقدم المحتوى اللساني بواسطة نصوص أصلية لم تكن مختارة

لتعليم اللغة وإنما نهدف إلى استعمال اجتماعي . وهذا الاختيار

يهدف إلى إبراز الأهمية الاجتماعية للغة الأجنبية وضمن تحصيلها

وكلحق فإنا نقدم وثائق بتعليم اللغة الفرنسية في المستوى

الثاني بالإضافة إلى دراستين شخصيتين

(1) - تحاول الأولى تحديد المبادئ التي يجب أن تراعى في وضع برنامج

للغة .

(2) - وتقتصر الثانية تقديمها مركزاً حول نوعية النصوص ، وكذلك التركيبات

النحوية واللفظية .

بالفعل التي حصة تعلم اللغة الأجنبية . وكانت الفروع

المعربة قد عرفت هذه الوضعية عاشتها مدة طويلة .

وفي العمل الذي تقدمه هنا حاولنا ان نحدد طريقة

لتعليم المفردات تأخذ بعين الاعتبار مستوى التلاميذ من جهة
والأهداف المتوخاة من تعليم اللغات الأجنبية من ناحية اخرى

حاولنا ايجاد منهجية تعليم تكون وسيلة تعلم ناجحة

تأخذ على عاتقها مهمة توضيح المعاني بالأمر الذي كان مهملًا

في المنهجيات التقليدية .

تحتوي الدراسة اربعة مراحل اساسية /

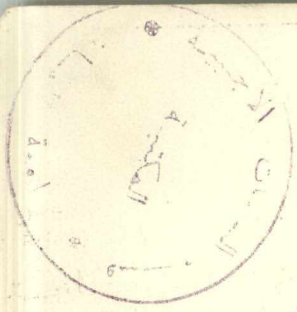
(1) - مقدمة وجيزة ومختصرة للمنهجية المتبعة حاليا في مستوى

التعليم الثانوي والنتائج المترتبة عنها .

(2) - عرض للسانيات ونظرياتهما في جدول مفردات اللغة وطرق تحليل

الدلالية () ومختلف طرق توظيفها .

(3) - منهجية تعليم المفردات تراعي مختلف مراحل درس اللغة



ملخص باللغة العربية / =====

لم يعد منذ زمن بعيد، جانب مفردات اللغة قريب اللسانيات الفقيرة، بل بقي عموماً فقيراً من حيث بيدها غوجية تعليم اللغات الأجنبية فسي الجزء أثر. خاصة منها اللغة الفرنسية وبالفعل، طالما ان التلميذ يتعامل باستمراره، وبصفة دائمة مع اللغة الفرنسية الأجنبية كان بإمكاننا الاستغناء عن (طريقة لتعليم مفردات اللغة) فدروس العلوم كانت تساهم بقدر كبير في منح التلميذ مفردات وتراكيب لغوية متعددة وبذلك منحت اللغة الفرنسية مكانة قريبة من تلك التي كانت تحتلها اللغة العربية المعتمدة في الكثير من المواد التعليمية .

لكن ومع تعويد تعريب التعليم الثانوي فقد تقلص احتكاك التلاميذ باللغة الفرنسية التي عدد قليل من الساعات الاسبوعية فأصبحت مهمة اشراء الرصيد اللغوي (المفردات) من مهام درس اللغة الفرنسية الذي تحول