

L'article défini en français et l'anaphore associative : de la théorie linguistique à la didactique (et vice-versa) en formation d'enseignant de FLE/S en France

MARION PESCHEUX

*Université Jean Monnet St Étienne et SAD-CERCI EA 3824
Université de Nantes, France*

Introduction

La communication tentera de répondre à l'une des questions du colloque : « sur le plan des pratiques, par quels moyens didactiques l'enseignant tente-t-il de transmettre les constituants linguistiques de la compétence langagière » notamment dans le cas de l'apprentissage de constructions morphosyntaxiques liées à des contraintes de nature sémantique. Ainsi, la question de l'emploi de l'article défini par des apprenants étrangers sera soulevée, dans le cadre de la formation d'enseignants de FLE/S dans la filière universitaire française. Loin d'être capable d'avancer des solutions de didactisation portant sur l'apprentissage de l'article défini, considéré du seul point de vue du morphème grammatical, l'exposé s'efforce d'explorer la proposition, faite aux futurs enseignants dans le cadre de la première année de Master, d'une approche « notionnelle » de cet article dans son emploi en anaphore associative, s'inscrivant dans la perspective d'activités de compréhension écrite ou orale en FLE/S. La présentation se déroulera en trois temps : on justifiera tout d'abord le choix de ces morphèmes comme support de formation d'enseignants, tant par rapport aux difficultés rencontrées par les apprenants de FLE/S que par rapport au rôle que ces articles jouent dans leur compréhension des discours en français, au plan de la « cohésion textuelle » ; le choix du contenu théorique des cours aux étudiants de Master 1 FLE/S sera ensuite justifié et résumé, ainsi que sa visée, quelque peu « applicationniste » ;

enfin, une recherche-action entamée par un de ces étudiants auprès d'enfants d'une école française à l'étranger, de nature plus « implicationniste » et portant sur les mécanisme de compréhension lexicale liée à la présence d'indices formels, sera commentée.

1. Intérêt de l'étude de l'article défini dans l'enseignement-apprentissage du FLE/S

Attirer l'attention de futurs enseignants de FLE/S sur l'article défini se justifie de deux façons : d'une part, la production d'erreurs fréquentes et systématiques dans leur emploi par les apprenants, d'autre part, le rôle sémantique que ces morphèmes grammaticaux jouent dans la compréhension des discours en français.

1.1. Des erreurs et des difficultés d'emploi de l'article défini chez les apprenants de FLE/S

On partira du constat des difficultés d'apprenants étrangers vis-à-vis des articles définis (et plus généralement vis-à-vis du choix des déterminants). Sous réserve d'analyser les erreurs avec les apprenants eux-mêmes avant toute chose, voici quelques exemples qui gagneraient peut-être à être travaillées en raisonnant à partir des descriptions linguistiques de l'article défini. Dans un examen de syntaxe en troisième année de licence, la copie d'une étudiante coréenne, dans sa première année en France, présente les énoncés suivants :

« Dans le FLE, on travaille sur syntaxe et sémantique pour enseigner la langue française profonde aux apprenants ». « Sur syntaxe on étudie sur la fonction des noms et mots qui construisent une phrase. Comme le sujet, le verbe, l'adjectif, etc., en français, syntaxe construit par les ordres des mots. Sur sémantique, on étudie sur sens [...]»

Parmi les hypothèses d'interprétation des diverses erreurs commises, deux difficultés sont peut être à relever : l'omission « pure et simple » des articles et la compréhension des dimensions génériques de l'article défini dans le cas de *la* syntaxe et *la* sémantique.

Dans un autre exemple de traduction en français d'un texte littéraire polonais par son auteur, on observe :

« je m'affranchirai du sentiment de la solitude, de la jalousie, de l'orgueil. »

Ici, le soucis de « sur-corriger » pourrait être une hypothèse envisageable

Enfin :

« Aujourd'hui je suis confronté avec les variations des sentiments. [...] Aujourd'hui j'ôte le corset rigide et je me débarrasse de ce qui brouille mes sens »

Dans ce cas, l'emploi d'articles définis conduit l'interprète à se demander quelle est cette « variation », quel est ce « corset », dont le locuteur aurait parlé avant, alors qu'en réalité, ce n'est pas le cas. Ici, l'aspect anaphorique de l'emploi de l'article ne semble pas intégré.

1.2. Un besoin d'indices formels en compréhension orale et écrite

Dans une réflexion précédente (Pescheux Colloque Gramm-R/Cerci-SAD de Nantes, novembre 2007), j'ai souligné le fait que pour la compréhension des textes littéraires, c'est-à-dire pour la construction de leur sens, deux facteurs sont très largement invoqués : *cohésion* et *cohérence* textuelle. C'est la première qui intéressera cet exposé : la *cohésion* d'un texte serait assurée « par l'emploi de procédés linguistiques appropriés qui réalisent la mise en relation des éléments successifs du discours et sa structuration (choix de l'article défini vs indéfini, pronominalisation, anaphores, connecteurs etc.) » (Ducrot et Schaeffer, 1992 : 503). Adam » (1992 : 24) précise que « la notion sémantique de *cohésion* a pour but de répondre à des questions naïves : comment expliquer le fait que, quand on lit et comprend un énoncé, on éprouve ou non un sentiment d'unité ? ». Or, qu'il s'agisse de textes littéraires ou de tout discours, le sentiment d'unité qui permet la compréhension repose sur toutes sortes d'indices. Parmi ceux-ci, et en didactique du FLE/S, la présence de morphèmes tels les articles définis est peut-être d'appréhension plus immédiate que l'analyse lexicale : celle-ci repose sur l'apprentissage de vocabulaire et sur des opérations cognitives de *reconnaissance* (Greimas Courtès 1993), c'est-à-dire de repérage de relations d'identités sémantiques au long d'une chaîne parlée ou écrite, alors que la présence d'articles définis est visible à la surface des discours.

La prise en compte des articles définis dans un travail de compréhension écrite ou orale est ce qui justifie alors la proposition formative faite aux étudiants de Master 1 de FLE/S, exposée maintenant.

2. Des descriptions théoriques sémantiques de l'article défini ; l'anaphore associative.

Au cours de la formation des étudiants de la filière universitaire FLE/S, conjointement à des formations en matière de didactique, un

certain nombre d'unités d'enseignement prévoient des apports sur la langue et notamment en grammaire. Etant responsable des cours de didactique de l'écrit, de syntaxe et de didactique de la littérature, j'ai conçu ces trois formations de façon à tisser des liens entre elles. En particulier, dans le cas d'un cours de syntaxe, à propos du syntagme nominal, j'ai choisi de sensibiliser les enseignants à l'articulation entre syntaxe et sémantique : or cette articulation trouve une illustration particulièrement sensible dans le cas de l'anaphore associative, fondée sur un SN défini ; en outre, l'anaphore joue un rôle important dans la compréhension de l'écrit.

2.1. Article défini et présupposition d'existence du référent

Le cours est donc amené à mettre en lumière un certain nombre de caractéristiques sémantiques de l'article défini, au fondement de son utilisation dans de tels SN. Ainsi, ce type de déterminant, s'il est considéré la plupart du temps comme un morphème grammatical, est souvent décrit par des traits sémantiques (Riegel et al. 1997 ; Bescherelle 1997 ; Grévisse 1961 ; Kleiber 2001). Pour commencer, l'article défini forme avec le nom des expressions définies référentielles, c'est-à-dire désignant des occurrences particulières de la notion attachée lexicalement au nom, (Riegel et al., 1997 : 152).

Le fait que l'article défini permette de désigner une occurrence particulière de la notion attachée au nom se traduit par plusieurs caractéristiques intéressant la compréhension des discours, et que l'on évoquera succinctement ici. D'une part, *l'unicité* du référent désigné par le SN dont il fait partie, d'autre part, la *présupposition d'existence* de ce référent. (Riegel et al., 1997: 154). Autrement dit, l'interprète de l'énoncé comportant des SN définis doit saisir le ou les référents qui sont les seuls à correspondre au nom de ce syntagme. Cette caractéristique est aussi signalée par la grammaire Bescherelle :

« lorsqu'on utilise l'article défini devant un N, on indique à celui à qui l'on parle qu'il doit se demander qui est la personne, l'animal ou la chose dont on parle » ;

Quant au Grévisse (1961), il signale que les articles définis s'emploient

« devant les noms désignant quelque chose de bien connu ou quelque chose qui est l'objet d'un fait habituel ».

Cette présupposition d'existence du référent du SN défini se traduit, dans le cas de référent *spécifique*, par le fait que le SN défini désigne un ou des individus particuliers (« *passé moi* le livre »), et dans le cas de référent générique, par le fait que le SN désigne l'ensemble d'une

classe ou sous-classe d'individu (« *il faut que le livre cesse d'être un marchandise comme une autre* »).

La présupposition d'existence du référent du SN défini sous tend enfin le caractère anaphorique de l'article défini ; dans le cas du français, là où d'autres langues utilisent le possessif, le français utilisera l'article défini : *Il a les yeux bleus/ His eyes are blue*. Dans ce cas, le SN défini désigne la partie anaphoriquement rapportée à un tout, qui la précède soit comme sujet, soit comme pronom (Riegel et al. 1997 : 155).

Ceci vaut pour l'exemple : *cette voiture a reçu un choc sur l'aile*, exemple-type d'anaphore associative, qui sert d'introduction à la proposition métadidactique faite aux étudiants de FLE/S, présentée maintenant.

2.2. L'anaphore associative : une piste de didactisation

Quelques définitions de l'anaphore sont présentées aux étudiants, afin d'inscrire le repérage et l'interprétation de l'article défini dans la perspective de la cohésion textuelle, c'est-à-dire de la compréhension de discours (Pescheux 2007). On citera ici celle de Ducrot Schaeffer (1995 : 548) :

« Un segment de discours est dit anaphorique lorsqu'il fait allusion à un autre segment, bien déterminé, du même discours, sans lequel on ne saurait lui donner une interprétation (même simplement littérale). En reprenant un terme de Tesnière, nous appellerons source sémantique le segment auquel renvoie l'anaphorique (on parle aussi d'interprétant, ou souvent d'antécédent, car il précède généralement l'anaphorique (cataphore) ; [...] L'anaphorique et sa source peuvent appartenir soit au même énoncé, soit à deux énoncés successifs. Ainsi l'anaphore joue un double rôle : elle intervient dans la combinatoire sémantique interne à la phrase, mais elle engage aussi la phrase dans les relations transphrastiques constituant le texte ».

Plus spécifiquement, un exemple comparable au précédent représente un des types possibles d'anaphore associative :

Ta voiture est belle, mais les sièges sont durs.

Kleiber définit l'anaphore associative par les quatre caractéristiques suivantes :

L'anaphore associative se définit en quatre points :

1. elle consiste en l'introduction d'un référent nouveau (dans l'exemple, les sièges)

2. au moyen d'une expression définie (SN défini : « les sièges »)

3. par l'intermédiaire d'une autre entité mentionnée auparavant dans le texte (ta voiture)

4. la relation entre l'entité « antécédente » et l'entité nouvelle n'est une association uniquement discursive ou contextuelle mais relève d'un savoir a priori ou conventionnel associé aux lexèmes en question.

C'est cette dernière spécificité qui intéresse non seulement l'emploi de l'article défini, mais la cohésion des discours : il s'agit du statut stéréotypique de la relation associative (Kleiber 2001, chapitre 2 : 91).

Ainsi, dans les exemples paradigmatiques :

Nous entrâmes dans un village. L'église était situé sur une hauteur

Les policiers inspectèrent la voiture. Les roues étaient pleines de boues,

Kleiber souligne qu'il est facile de vérifier que la relation qui unit *stylo* et *plume*, *village* et *église*, *voiture* et *roues*, et *tilleul* et *tronc* est une relation préconstruite, qui n'est pas établie par le discours, mais se joue à un niveau général, au-dessus de celui des instances particulières installées par le discours (2001 : 93 seq). Ces relations préconstruites sont de nature stéréotypique (Fradin 1984 ; Putnam 1990 ; Kleiber 1990).

Il distingue ainsi quatre types de relations préconstruites, qui ont pour dénominateur commun de voir dans le lien entre premier terme (p.ex. supra : village/voiture) et second terme (p.ex. supra : l'église/les roues) « un lien conventionnel, une connaissance générique qui lie de façon nécessaire ou le plus souvent seulement stéréotypique les objets en présence ». Ainsi :

1. méronymiques : il s'agit d'une relation partie-tout

Ex.a : il s'abrita sous un vieux tilleul. Le tronc était tout craquelé

Ex. b : Paul aime sa voiture parce que les sièges sont confortables

Kleiber précise que « le type d'entité de l'expression anaphorique apparaît comme étant ontologiquement subordonné au type d'entité de l'expression antécédent en ce que les occurrences n'existent que comme composantes ou parties d'occurrences de l'entité antécédent » (2001 : 268) : *une voiture a (généralement) des sièges ; un tilleul a un tronc.*

2. locatives : il s'agit d'une relation de « localisation »

Nous entrâmes dans un village. L'église était sur une hauteur

Dans ce cas, « la notion de lieu [...] recouvre finalement tout espace (matériel ou abstrait) dans lequel un individu, donc une entité autonome, se trouve localisée » (Kleiber 2001 : 296) : *dans un village, il y a une église.*

3. actancielle : il s'agit d'une relation associant un prédicat et son actant

Paul coupa le pain et posa le couteau

Dans le cas présent, « l'antécédent est un prédicat et l'expression anaphorique correspond à un de ses arguments ou actants » (Kleiber op. cit. : 317) : le couteau coupe le pain.

4. Fonctionnelles : il s'agit d'une relation par laquelle l'une des deux entités remplit une fonction vis-à-vis de l'autre entité.

Paul s'est inscrit dans un club de foot. Le président lui a fait signer une licence pour deux ans

Dans le présent cas, la *fonction* du maire est de diriger le village.

Dans tous les cas rencontrés, on peut noter l'importance de la stéréotypie lexicale, qui fonde l'emploi de l'article défini. C'est ainsi que l'emploi de ce morphème en anaphore associative est l'indice d'une relation sémantique de type stéréotypique entre deux nom co-occurrents dans le contexte du discours. Or, ce type de relation sémantique, comme les relations « associatives » - au sens de Saussure (1995 : 171)- contribue à la cohésion du discours : de ce fait, le repérage de cet article dans un tel emploi peut être de nature à faciliter la compréhension des discours de la langue cible.

C'est ici que s'arrête la proposition didactique faite aux étudiants. Par conséquent, l'apport théorique n'approfondit pas vraiment l'intérêt du SN défini en anaphore associative (désormais AA) pour l'enseignement de la langue. Elle n'a comme ambition que de sensibiliser à la dimension sémantique présente dans nombre de morphèmes grammaticaux, et d'attirer l'attention des enseignants sur les implications de la prise en compte de cette dimension dans la compréhension des discours en FLE/S.

Pourtant, c'est à partir de cette idée succincte qu'a débuté la recherche d'une étudiante, visant à la fois l'analyse de mécanismes de construction du sens en classe de langue, et l'élaboration de séquences didactiques visant cette construction de sens.

3. Une recherche-action : l'emploi de l'article défini comme indice de compréhension des discours

Comme une étudiante de Master 1 l'a souligné dans un devoir :

« travailler sur la relation entre syntaxe et sémantique permet à l'enseignant de faciliter l'intégration des formes en passant par le sens » (Baud, 2007).

Mais inversement, on pourrait dire que passer par le repérage des formes permet d'accéder au sens, et c'est à peu près ce qu'une autre étudiante a étudié dans des classes de CP dans une école française en Russie : l'emploi du déterminant défini par les apprenants dans une activité de classe, comme indice de compréhension du sens.

Dans son mémoire de Master 1 Recherche, Chloé Bonne, professeur des écoles en France, s'intéresse non pas aux déterminants définis directement, mais à la compréhension écrite ou orale, et ce, d'un point de vue très spécifique : celui du lexique et des stéréotypes attachés aux mots. Nous allons donc retrouver l'emploi des déterminants définis en FLE/S, mais après avoir situé dans quelle perspective cet emploi est envisagé par l'étudiante. En présentant ses travaux, il ne s'agit pas d'en opérer l'évaluation ou la critique. Par contre, on considère qu'ils sont représentatifs des préoccupations de certains enseignants, et, après l'avoir exposé succinctement, on tentera de préciser en quoi la démarche de Chloé Bonne articule implicitement recherche en didactique du FLE/S et recherche en acquisition du sens.

La recherche, *Du lexique à la compréhension par le stéréotype*, qui se poursuivra en deuxième année, tente de concevoir et mettre en place un dispositif d'étude susceptible de répondre à la question suivante :

« Dans quelle mesure l'existence de liens stéréotypiques organisant des réseaux lexicaux est-il un facteur d'accès à un espace culturel permettant de construire du sens et d'optimiser la compréhension de la langue-culture étudiée ? » (Bonne, 2008 : 8).

Pour répondre à cette question, l'étudiante explicite en premier sa représentation personnelle à propos de la compréhension en classe de FLE/S : « La connaissance et la maîtrise des stéréotypes structurant les réseaux lexicaux d'une langue-culture permettent une compréhension plus complète » ; elle la traduit ensuite sous forme d'hypothèses : « La connaissance et la maîtrise des liens stéréotypiques inhérents aux éléments du lexique et de leur contexte d'actualisation permet à l'apprenant d'accéder à l'image mentale sous-jacente, c'est-à-dire au sens ». Plus spécifiquement, cette autre hypothèse concerne notre exposé : « Les phénomènes d'anaphores associatives, de définitions, de cooccurrences [...] sont des manifestations tangibles du lien stéréotypique qui structure le lexique d'une langue-culture ».

A cette étape de la recherche, le terrain d'observation se situe en Russie, établissement du primaire accueillant des enfants de la petite section au C.M.2. Le milieu observé est linguistiquement mixte : francophone, bilingue, à dominante russophone, et l'étudiante est reçue dans la classe de niveau GS/CP. Elle concentre notre observation sur les apprenants non-francophones. L'enseignement dispensé est un

enseignement/apprentissage de type français langue étrangère en milieu exogène. Deux types d'activité de classe sont privilégiées dans l'observation : des activités « naturelles » : relevé des différents mode de définition des termes lexicaux rencontrés au cours des activités de classe ; des activités « fabriquées » : conçues dans la continuité du travail fait en classe, destinées à approfondir les définitions lexicales et développer les activités de prise d'indices et d'anticipation à partir de textes.

A cette étape exploratoire – exploratoire, tant au plan de la définition d'un objet et des concepts (stéréotype, anaphore, compréhension, etc.) qu'au plan de la méthode – l'objectif consiste à relier si possible « les manifestations d'associations lexicales relevant du stéréotype et leur variation en fonction du contexte » aux « conséquences induites en termes de compréhension pour des locuteurs étrangers », et ce, pour valider les deux hypothèses. Pour ce faire, l'étudiante s'est livrée à un recueil de données : 12h d'enregistrement d'activité de classe dont près de 5 heures sont exploitables, et 10 transcriptions de 5 minutes d'interaction.

On ne présentera ici que la partie de recueil de données concernant le repérage d'anaphore associative, parce qu'elle implique les déterminantes définis et afin de présenter les résultats et les commentaires de l'étudiante.

Le nombre d'anaphores associative est très restreint : compte tenu du traitement actuel des enregistrements, seules trois occurrences semblent avoir été repérées. Cependant, chacune des occurrences donne lieu par exemple à l'analyse suivante, qui peut préfigurer d'autres recueil et d'autres analyses à développer ; à titre d'illustration, voici deux extraits prélevé lors d'une activité « naturelle » en classe :

Exemple 1 : « La plage »

Enoncé incluant l'anaphore associative

« Moi je sais où il y a de l'eau. Au bord de l'eau, il y a la plage »

Contexte d'énonciation / situation de communication

- 1) Qui parle ? un apprenant
- 2) A qui ? à l'enseignant et à la classe
- 3) Lieu /où ? dans le coin du regroupement
- 4) Moment (temps de la journée, de l'activité,...) /quand ?

Début de l'après-midi, lors d'un phase de [verbalisation] de représentation

en-tête de page paire

5) Eléments non-verbaux (ton, geste,...) /comment ? *non*

6) Intention de communication / pourquoi ?

* présumée par l'observateur : *répondre à [une] question*

* affirmée par l'enseignant : *idem*

7) Action, réaction attendue/ pour quoi faire ?

* présumée par l'observateur : *partager un vécu, une expérience : nous supposons que l'enfant fréquente un endroit au bord de la mer*

* affirmée par l'enseignant : *idem*

8) Réussite de la communication : action/production adéquate selon les critères de l'enseignant

Difficile à évaluer, étant donné le mode de groupement ; les apprenants ne manifestent pas de désapprobation ou d'incompréhension.

Exemple 2 : Les bombes »

Enoncé incluant l'anaphore associative

« par exemple, on prend un bateau militaire en fer. Les bombes sont des deux côtés, alors ça ne coule pas » »

Contexte d'énonciation / situation de communication

1) Qui parle ? *un apprenant*

2) A qui ? *à la classe*

3) Lieu /où ? *dans le coin du regroupement*

4) Moment (temps de la journée, de l'activité,...) /quand ?

Début de l'après-midi, temps de structuration de l'activité découverte du monde : « ça flotte, ça coule »

5) Eléments non-verbaux (ton, geste,...) /comment ? *non*

5) Intention de communication / pourquoi ?

* présumée par l'observateur : *association entre les notions « bateau militaire » et « bombes »*

* affirmée par l'enseignant : *idem*

6) Action, réaction attendue/ pour quoi faire ?

* présumée par l'observateur : *dans un but explicatif, émission d'un postulat.*

* affirmée par l'enseignant : *idem*

7) Réussite de la communication : action/production adéquate selon les critères de l'enseignant

Difficile à évaluer, étant donné le mode de groupement ; les apprenants comprennent apparemment l'association.

(Bonne, 2008 : 60 ; 61)

Dans ces deux analyses, l'étudiante a pour objectif de situer l'occurrence d'anaphore associative dans son contexte afin de recueillir des indices concernant d'une part la compréhension par les apprenants de l'anaphore associative énoncée par l'un des leurs et d'autre part, le fait que, selon les observateurs (l'étudiante et l'enseignante), l'apprenant-énonciateur de l'anaphore associative est « conscient » d'un lien entre les deux termes impliqués (« eau » et « plage », « bateau militaire » et « bombes »).

Par ailleurs, cette analyse nécessiterait un entretien de conceptualisation destiné à élucider les tenants et les aboutissants de la production. Or, la mise en place d'un dispositif individuel aussi lourd n'est guère envisageable au sein de la classe à ce stade de l'analyse (Bonne 2008 : 41). Pour l'instant, l'étudiante considère que « la production d'anaphores associatives ne peut donc être retenue comme critère d'évaluation de la connaissance et de la maîtrise du stéréotype », mais néanmoins, elle estime que « cette forme linguistique a une place à jouer dans le cadre de la compréhension ».

Elle envisage alors de prendre l'anaphore associative non pas comme indice de compréhension, dans un emploi spontané par l'apprenant, mais en tant que support d'activité définitionnelle, pour construire des représentations de la structure du lexique. Elle reprend une autre activité réalisée et enregistrée, et suggère ce qui suit :

« Le travail de définition en extension et en compréhension mené [préalablement] sur le terme de « salle à manger » permet d'accéder à la compréhension d'anaphores associatives telles que :

« Il entre dans la maison. La salle à manger est en désordre ». L'AA est basée sur un lien stéréotypique de nature méronymique. L'idée qui la sous-tend est qu'il y a toujours une salle à manger dans une maison

« Ils vont dans la salle à manger. Le repas est servi ». L'AA est basée sur un lien stéréotypique de nature locative. L'idée implicite est que, communément, on prend le repas dans la salle à manger

L'étudiante propose alors des énoncés « écrits ou oraux, contenant des AA relatives aux apprentissages effectués en matière de lexiculture [Galisson] au sein de la classe, énoncés qui serviraient de base à un travail de compréhension. Il serait alors possible d'observer l'acquisition du lien stéréotypique lexical à travers l'évaluation de la compréhension de ces formes linguistiques ».

Si l'on récapitule l'exploration par Chloé Bonne de l'applicabilité des théories de l'anaphore associative en classe de FLE/S, on retiendra tout d'abord qu'elle s'inscrit dans une perspective sémantique et « discursive » et non proprement grammaticale. L'article défini est considéré comme un indice et non comme un objet d'apprentissage, même si un des effets d'une activité de compréhension lexicale peut avoir des retombées sur le plan grammatical. On voit ensuite deux directions se dessiner : l'une consiste à relever les occurrences d'AA et à expliciter, avec les acteurs eux-mêmes (apprenants et enseignants) les raisons de l'emploi de SN définis en AA dans les contextes d'apparition. Cette perspective semble s'inscrire dans un cadre de recherche en acquisition, et non spécifiquement en didactique. D'une certaine façon, il s'agit de tirer les « implications » des observables de terrain, et l'on adopte alors, dans le cas présent, une optique « implicationniste ». L'autre direction, illustrée par les propositions de l'étudiante sur l'emploi d'AA « fabriquées » et ré-employant des connaissances lexicales déjà travaillées, est clairement inscrite dans le cadre de la recherche en didactique du FLE/S, et teintée d'« applicationnisme ». Dans les deux cas, on se rappelle que ces pistes font suite à des propositions métadidactiques évoquées aux paragraphes précédents, et traduisent le souci d'application de ces propositions. On peut considérer que l'approche des déterminants définis par le biais de l'AA n'est sans doute qu'un des nombreux exemples de morphème grammatical susceptible d'un pareil traitement. La question que pose la recherche de Chloé Bonne a trait à la démarche pour surmonter les obstacles séparant la théorie linguistique de la pratique didactique au quotidien : une fois de plus, entre le métadidactique et le didactique, ce sont encore les enseignants les meilleures sources de didactisation et de recherche appliquée.

Bibliographie :

- Adam, J.-M., *Les textes : types et prototypes*, Paris, Nathan Université, 1992
- Bescherelle, La grammaire pour tous, 1997, Hatier.
- Ducrot, O. et Schaeffer, J.-M., *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, Paris : Editions du Seuil, 1995.
- Fradin B., “Anaphorisation et stéréotypes nominaux”, in *Lingua*, n°64, 1984, p.325-369.
- Galisson R., *De la langue à la culture par les mots*, Paris, Clé International, 1991
- Greimas A., Courtès J., *Sémiotique. Dictionnaire raisonné de la théorie du langage*, Paris, Hachette, 1993.
- Grevisse M., *Le bon usage*, Gembloux (Belgique), Duculot, 1961.
- Kleiber G., *La sémantique du prototype*, Paris, PUF, 1990
- Kleiber G., *L’anaphore associative*, Paris, PUF, 2001.
- Pescheux M., De la « lexiculture » au potentiel argumentatif en didactique de la littérature en FLE, in *GRAMM-R/CERCI-SAD (org.) Colloque international « La place de l’intervention dans une acquisition des compétences en interaction »*, premier volet, Université de Nantes (22-24 novembre 2007).
- Pescheux M., Le feuillet de l’anaphorisation, n°1/3, in Rastier F. (dir.), *TEXTO ! Textes et cultures*, revue électronique publiée par l’Institut Ferdinand de Saussure, programme sémantique des textes : www.revue-texto.net, mise en ligne [juin 2007], 2007
- Putnam H., *Représentation et réalité*, NRF Gallimard, 1990
- Riegel, Pelat, Rioul, *Grammaire méthodique du français*, PUF, 1997
- Saussure de L., *Cours de Linguistique générale*, Paris, Payot, 1995

Contribution – titre

AUTEUR NOM

Auteur fonction

Corps de texte¹

¹ Note de bas de bas de page.

en-tête de page paire