

Didactique du lexique : du modèle sémantique à la cohérence textuelle

Marion PESCHEUX

Université Jean Monnet St Étienne, France

Les recherches qui cadrent ce colloque s'attachent à décrire les liens entre l'instruction – ou encore enseignement du lexique – en FLE/S et la production de structures signifiantes par des apprenants en FLE/S. La présentation qui va être faite est en quelque sorte directement *en amont* de cette préoccupation, et vise à développer auprès des enseignants de FLE/S un certain type d'approche des textes littéraires, une approche instructionnelle (i.e. *didactique*) de ces textes, ancrée non dans une herméneutique *extralinguistique* mais au contraire *linguistique*. En effet, nous allons suggérer le développement d'une approche sémantique linguistique dans l'analyse de textes ; cette approche est aujourd'hui proposée en formation des enseignants de FLE/S dans le cadre de cours portant sur la didactique de la littérature.

Tout ceci suppose qu'au préalable, plusieurs disciplines se rejoignent : la didactique du lexique ; la linguistique ; l'analyse de textes littéraires.

1- Ce sont ces préalables que nous exposerons dans un premier temps :

En problématisant la didactique du lexique dans le champ de la didactique du FLE/S,

En justifiant l'intérêt d'utiliser les textes littéraires dans l'acquisition du lexique

En justifiant l'intérêt de rapprocher linguistique et analyse des textes.

2- Dans un second temps, seront présentés les deux cadres théoriques adoptés : d'une part le cadre linguistique, avec le modèle sémantique linguistique de la Sémantique des Possibles Argumentatifs (SPA) développé par Galatanu (Galatanu, 1999, 2002, 2006), qui fait l'objet d'une didactisation dans le cadre d'une formation initiale d'enseignants de FLE/S ; d'autre part, pour mémoire, le cadre didactique qui met en œuvre l'« approche globale » selon Moirand en didactique de l'écrit, et l'approche « lexiculturelle » du lexique selon Galisson.

3- Ensuite, seront présentés des analyses sémantiques puis didactiques de textes littéraires, réalisées par des enseignants ainsi que leurs commentaires sur cette approche.

4- Enfin, on signalera en quoi le modèle SPA permet de rendre compte de mécanismes discursifs constitutifs de la cohérence textuelle : cette dernière permettant la compréhension des textes, même lacunaires.

Il manque donc, pour remplir le programme évoqué plus haut, d'observer les mises en œuvre de cette approche et les productions orales ou écrites des apprenants afin de savoir si et comment l'acquisition du lexique peut s'effectuer selon l'approche proposée : la communication, on l'aura compris, est donc programmatique.

I. Pourquoi une approche sémantique linguistique du texte littéraire en FLE/S ?

On tentera de tisser les liens entre d'une part la didactique du FLE et le lexique ; entre l'enseignement de la linguistique et le texte littéraire; entre la sémantique et l'analyse de texte.

Lien entre didactique du FLE/S et didactique du lexique

Les didacticiens du FLE/FLS se sont préoccupés d'une « désaffection » du lexique. Lors d'un colloque récent sur la didactique du lexique, des équipes conjointes (Grenoble 2003), établissent le bilan d'un lexique, je cite : « négligé dans l'apprentissage de la langue, réduit à un enseignement soit fossilisé dans des routines pédagogiques, soit annexé à d'autres apprentissages considérés comme plus fondamentaux ». Un des constats souligne que « l'apprentissage du lexique se fonde souvent sur une conception simpliste de la référence » et regrette que « l'abondance des travaux universitaires n'implique pas l'existence, [d'] une didactique du lexique

». Nous aurions donc une relative carence de *didactisation* des théories ou recherches linguistiques vers l'enseignement du FLE/S. C'est à cette lacune de didactisation en FLE/S que nous tentons d'adresser la présente communication : le modèle théorique sémantique présenté plus loin guidera l'analyse des textes.

Lien entre l'enseignement linguistique et le texte littéraire

Un autre colloque « Linguistique et Littérature, Cluny, 40 ans après », (Besançon 2007) pose la question de « la place aujourd'hui du texte littéraire dans l'enseignement de la linguistique, et des méthodes linguistiques chez les littéraires ». Une fois encore, ces attendus sont le reflet d'interrogations non résolues, de problèmes pratiques pour les enseignants de FLE/S : peut-on et comment mobiliser le texte littéraire dans un enseignement de langue ?

Ce questionnement est en définitive fort proche de celui auquel Ducrot répondait déjà en 1980, et permet d'introduire un lien entre sémantique et texte littéraire.

Lien entre sémantique et analyse de texte

Ducrot¹: « la linguistique peut-elle être utile pour l'analyse de textes. L'analyse de textes peut elle être utile à la linguistique ? [...] la linguistique qui peut *servir* l'analyse de textes, c'est et c'est seulement une linguistique qui *se sert* de l'analyse de texte ». Ducrot souligne le rôle du linguiste qui consiste à attribuer aux *phrases* de la langue qu'il étudie (i.e. entités linguistiques abstraites, distincte des *énoncés* qui sont leurs réalisations dans un discours) une valeur sémantique ou *signification* (i.e. valeur théorique, distincte du *sens* qui est la valeur sémantique résultant de l'interprétation d'un discours) et se demande comment accéder à cette signification. Il critique notamment l'illusion de l'« intuition » du locuteur francophone, donc compétent. Ducrot suggère que le vrai problème est d'attribuer une signification à chaque phrase telle que cette signification permette de prévoir le sens qu'aura l'énoncé de cette phrase dans telle ou telle situation d'emploi (op.cit.). Et la seule solution, c'est de prendre l'analyse de textes pour instrument nécessaire. La linguistique, pour être « servante » de l'analyse de texte, doit aussi « s'en servir ». C'est par les productions discursives, comme matériau, que l'on peut accéder au *sens* du texte, mais c'est par l'attribution d'une *signification* que l'on peut élaborer ce sens ; la signification, pour lui, et pour nous désormais, « contient des instructions données à ceux qui devront interpréter un énoncé de la phrase ».

Ainsi, on considérera d'une part la signification lexicale comme instructionnelle, comme un moyen de construire le sens de l'énoncé ; d'autre part, on considérera qu'il est utile de sensibiliser des enseignants de FLE/S à cette structuration lexicale, afin de permettre aux interprètes de faire eux-mêmes la construction du sens. Mais pour faire valider cette signification, il faut la tester sur des textes, et notamment se servir des textes littéraires. Il faut au préalable disposer d'une signification, d'un modèle de structure lexicale.

Dès lors, si l'on considère que (a) des avancées peuvent être faites dans la didactique du lexique, (b) linguistique et littérature ont partie liée, et qu'en outre, (c) sémantique linguistique et textes sont liés dans la compréhension du sens textuel, comment enseigner l'accès au lexique en FLE/S au moyen de textes littéraires ?

II. Comment « servir » et « se servir » des textes littéraires en didactique du FLE/S ? Deux cadres théoriques.

Le point de départ de la démarche est didactique : il consiste à se servir de textes littéraires dans l'enseignement du FLE/S, en s'appuyant sur un couple d'options théoriques didactiques : « approche globale » et « lexiculture ». Mais pour déboucher sur une compréhension des textes étudiés (i.e. une construction du sens) de la part des apprenants, l'enseignement pourrait appuyer la préparation didactique sur un modèle sémantique explicite de la signification lexicale des mots.

¹ Ducrot, O., *Les mots du discours*, Paris, Editions de Minuit, 1980, p. 7.

A. Cadre théorique didactique : un couple d'options pour la didactique de la littérature en FLE/S

1. Première option didactique : l'approche « globale » de l'écrit

L'approche globale est liée aux recherches cognitives dans le domaine de la lecture². Moirand³ souligne que « comprendre, c'est produire de la signification (et non en recevoir comme on a longtemps cru en didactique des langues) », ce que Cuq et Gruca⁴ reprennent : « on essaie de développer chez les apprenants leur capacité de compréhension globale du sens d'un texte (alors qu'ils sont encore incapables d'en comprendre chaque mot et chaque détail) »

Rappelons que les deux premières étapes sont les suivantes :

« 1) *Perception des signes visuellement prégnants* : on part des signifiants : tout texte écrit a une fonction iconique et les photos, les dessins, les titres, les effets typographiques sont autant de signes pertinents ». Ensuite est proposée une approche pour ainsi dire sémantique :

« 2) *Repérage des mots-clés et des points forts du texte* : on procède au relevé soit d'éléments formellement proches, -les dérivés par ex., soit d'éléments sémantiquement proches – parasyonymes, hyperonymes, etc. » (Moirand, op.cit.)

L'approche globale en FLE/S cible l'activation consciente du processus de construction de sens par les apprenants, dans la compréhension écrite. Le texte littéraire constitue un des éléments utile du répertoire de texte, parce qu'il permet d'articuler à la fois, à cause de la présence de thématiques prégnantes, construction et acquisition de sens des textes et mobilisation et acquisition de la signification lexicale dans la langue cible. Il se trouve que dans le cadre théorique de la didactique du FLE/S, la question de l'acquisition du « vocabulaire » a été abordée sous un aspect qui s'approche, on le verra, des préoccupations des linguistes : la « lexiculture ».

2. Seconde option didactique : la « lexiculture » de Galisson

L'auteur souhaite la réhabilitation de la lexicographie, mais au-delà, un passage de ce qu'il appelle « la lexicographie de dépannage », marquée selon lui par l'utilisation de dictionnaire bilingues – ou paresseux- à « la lexicographie d'apprentissage », animée par l'utilisation de dictionnaires monolingues⁵. La « lexicographie d'apprentissage » consisterait à rénover les dictionnaires monolingues : les rendre aussi attrayant que les bilingues, c'est-à-dire :

- au plan « macrostructure » : « dégraisser » les termes spécifiques, qu'un natif cultivé ne connaît pas (exemple du Petit Robert 1990 : 80 % à supprimer, i.e. 48000 unités, selon Galisson)
- au plan « microstructure » : situer les mots du dictionnaire monolingue de FLE dans les différents milieux qu'ils fréquentent, notamment dans la société des autres mots (synonymes/antonymes/ hyperonymes) en indiquant les « grappes lexicales » auxquelles ils appartiennent.

Ceci revient à élaborer un dictionnaire de « Charge Culturelle Partagée » ou « CCP ». Pour Galisson, les mots sont « des réceptacles préconstruits, stables et économiques par rapport aux énoncés à construire, et des lieux où se déposent des contenus de culture, qui s'ajoutent à la signification ordinaire des mots ». Il faudrait par exemple pouvoir définir des mots comme carotte de la façon suivante :

Plante potagère, famille des ombelliféracées, à racine pivotante. Racine conique, riche en sucre. Et sa CCP : rend aimable, permet de voir la nuit, rend la cuisse ferme/rose.

Pour Galisson, la CCP serait « le produit de la relation entre mots et utilisateurs :

- la valeur sémantique de complément, mobilisable par la très grande majorité des locuteurs d'un groupe social, à la seule évocation du mot ;

² Bruner, J., *Savoir faire, savoir dire, le développement de l'enfant*, Paris, PUF, 1983 ; Gaonac'h, D., *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Paris, Langues et Apprentissage des Langues, 1991.

³ Moirand, S., *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette FLE, 1990, p. 122-165.

⁴ Cuq, J.-P., Gruca, I., *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, 2002, p. 163-164.

⁵ Galisson, R. *De la langue à la culture par les mots*, Paris, Clé International, 1991, p. 15-35.

- cette valeur ajoutée ne se confond pas avec la signification « première » du mot, et les locuteurs savent les distinguer. »

Il est intéressant de noter qu'à aucun moment, l'auteur ne fait référence à des travaux comme ceux de Putnam en philosophie du langage, sur le « holisme de la signification »⁶, c'est-à-dire sur le fait que le langage décrit l'expérience « à l'intérieur d'un réseau de croyances » ; ce réseau de croyance se traduit sous forme de « stéréotypes » au sein même de la signification lexicale : « les « stéréotypes » ne sont pas simplement des images, ce sont, au moins en partie, des croyances énoncées en mots ». Or, ces croyances « stéréotypiques » semblent pouvoir constituer le socle de la connaissance de la valeur sémantique « de complément », autrement dit, de la CCP.

B. Cadre théorique linguistique : le modèle de la Sémantique des Possibles Argumentatifs (SPA)

On considérera que le statut de ce modèle théorique est celui d'un outil métadidactique au sens de Cuq et Gruca (op.cit.) : ce modèle est une description, dans un métalangage spécialisé, de la structure de la signification lexicale. Il n'est donc pas question de l'utiliser en l'état comme outil de classe de FLE/S. Il constitue plutôt un objet de connaissance adressé à des enseignants de FLE/S en formation, pour trouver des pistes pratiques d'étude des textes littéraires français. Il a donc fait l'objet lui-même d'une première didactisation, c'est-à-dire d'une présentation sous forme de réduction théorique destinée à former les enseignants eux-mêmes sans approfondir les perspectives purement théoriques.

Ce modèle (Galatanu, 1999, 2002, 2003, 2006), a déjà été présenté dans ce colloque, et on rappellera brièvement qu'elle précise que le modèle tente de rendre compte de la modification sémantique effectuée par les discours⁷ ; il s'inscrit dans la filiation de la sémantique argumentative dans ses différents développements⁸. Le modèle est une représentation en trois strates

Ce sont ces trois composantes sémantiques lexicales que nous présentons aux enseignants de FLE/S en formation de Master 1 : après avoir sélectionné des *mots-clefs* dans un texte ou un extrait de texte littéraire de leur choix, nous leur proposons d'en décrire la signification lexicale, dans la préparation didactique de leurs cours, afin d'en tirer des pistes d'activités ayant pour point de départ le lexique. Ainsi, d'après le modèle de la SPA⁹, on peut organiser la signification selon :

- « le noyau : traits de catégorisation sémantique (Putnam 1975 ; 1990 ; 1994), dont les propriétés essentielles du concept représenté » ; la notion de catégorisation sémantique nous a amené à leur suggérer une analyse sémiologique de mots clefs dans le texte, si besoin est à partir de dictionnaires, au rang desquels le Trésor de la Langue Française informatisé, pour son côté pratique ;
- « les stéréotypes : ensemble ouvert d'associations des éléments du noyau avec d'autres représentations, constituant des blocs d'argumentation interne (Carel et Ducrot 1999) » ; renonçant au formalisme métalinguistique du modèle, il a été suggéré aux enseignants de s'inspirer des citations et proverbes rencontrés dans les dictionnaires et attachés aux mots-clefs ;
- « les possibles argumentatifs : séquences discursives déployant, dans des blocs d'argumentation externe, l'association du mot avec un élément de ses stéréotypes, séquences calculées à partir des stéréotypes » ; il a été proposé aux enseignants, sur la base des deux précédentes analyses, de repérer les énoncés du texte littéraire choisi qui enrichissaient, modifiaient, actualisaient des éléments sémantiques que *noyau* et *stéréotypes* rendaient possibles, mais n'avaient pas nécessairement prévus, parce que : « le noyau et les stéréotypes forment dans la SPA un dispositif de génération de séquences discursives argumentatives, "les possibles

⁶ Putnam, H., *Représentation et réalité*, Paris, NRF Gallimard, 1990, p. 34-65.

⁷ Galatanu, O., « Le phénomène sémantico-discursif de déconstruction-reconstruction des topoï dans une sémantique argumentative intégrée », in *Langue Française* n°123, 1999, p. 41-52 ; « La dimension axiologique de l'argumentation », in Carel, M.(ed.), *Les facettes du dire. Hommage à Oswald Ducrot*, Paris, Kimé, 2002, p. 93 – 108 ; « La construction discursive des valeurs », in Barbier, J-M. (ed.), *Valeurs et activités professionnelles*, CRF CNAM, Paris, L'Harmattan, 2003, p. 87 – 114.

⁸ Anscombre, J.C., « De l'argumentation dans la langue à la théorie des topoï », in Anscombre J.C. (dir.), *La théorie des topoï*, Paris, Editions Kimé, 1995 ; Anscombre, J.C., Ducrot, O., *L'argumentation dans la langue*, Liège Bruxelles, Pierre Mardaga Editeur, 1988 (2ème édition) ; Carel, M., Ducrot, O., « Le problème du paradoxe dans une sémantique argumentative », in *Langue Française* n°123, 1999, p. 6-26.

⁹ Galatanu, O., « Sémantique et élaboration discursive des identités dans le discours académique », in Suomela-Salmi, E., Dervin, F., *Cross cultural and cross-linguistic perspectives on Academic discourse*, Turku, Finland, University of Turku, 2006, p. 129.

argumentatifs¹⁰, qui peuvent être activées dans les occurrences discursives, ou déconstruites, voire interverties, par des phénomènes de contamination co- ou contextuelle »¹⁰.

Par suite, comment se servir du modèle du point de vue de la didactique des textes littéraires ? La commande faite aux étudiants de la filière Master 1 FLE/S porte d'une part sur l'analyse d'un texte littéraire de leur choix, puis sur la rédaction d'une préparation didactique d'un cours d'une heure à partir du texte. Des extraits de quelques-uns des travaux réalisés sont présentés en Annexe ci-après.

III. Commentaires des travaux réalisés (cf. Annexe)

Il s'agit donc de dossiers de validation d'UE de didactique de la littérature réalisés par des étudiants de Master 1 de FLE/S (2005-6 et 2006-7) :

- Dans le cas de l'analyse de Chloé Radix, le texte de Nathalie Sarraute présente, ne serait-ce que par la récurrence des mots « mots » et « dire », et de tout le champ lexical attaché, une récurrence sémantique – autrement dit une isotopie qu'elle formule par *dire*. Cette isotopie est finalement le support thématique auquel s'adosse le propos ou *possible argumentatif* lié au lexème « mot » : *incapacité de dire*. Cette interprétation sert de prétexte à l'activité didactique qui renvoie au vécu d'apprentissage des étudiants de FLE/S
- De même dans le cas de Jean-Baptiste Livet, le texte de René Fallet présente une isotopie que l'étudiant relève et formule ainsi : *incertitude*. Cette isotopie permet de suggérer une interprétation, ou *possible argumentatif* de « amour », qui serait : *amour donc non sûr*, par une inversion des stéréotypes liés à amour. C'est aussi cette inversion qui suggère l'exercice didactique oulipisque consistant en la transformation de mots du texte en leurs antonymes.
- Chez Marie-Thérèse Ducreux, l'abondance des thèmes principaux du texte de Maupassant cache deux isotopies qu'elle formule : *rêve* ; *réalité*. Ces isotopies sont l'occasion de repérer les associations proposées par le texte, autrement dit, des *possibles argumentatifs* liés aux deux thèmes (*rêve = agréable, haut de l'échelle, etc.* ; *réalité = désagréable, bas de l'échelle, etc.*). Les isotopies sont aussi au centre de l'exercice en cours de FLE/S : tableau à remplir autour de la compréhension écrite.
- Enfin, chez Camille Baud, le texte de Pérec présente une isotopie que l'étudiante formule ainsi : *marquage* ; cette isotopie permet d'actualiser un des *possibles argumentatifs* du mot étoile (*donc mal*) ; ensemble, isotopie et possible argumentatif vont servir de point de départ pour une activité de classe, le jeu de Tabou, qui fait travailler la recherche de synonymes, donc une recherche de nature lexicale.

Pour finir, ce sont la présence de ces isotopies et des possibles argumentatifs, que l'analyse lexicale actualise, dont nous allons maintenant présenter l'utilité dans la construction du sens d'un texte littéraire.

IV. Cohérence/cohésion, sémantique, compréhension

Après avoir tenté d'illustrer sinon l'efficacité de l'approche sémantique des textes littéraires en didactique du FLE/S, puisque nous n'avons pas de retour de ces expérimentations, mais du moins l'intérêt qu'y ont trouvé les futurs enseignants, on fournira un autre argument en faveur d'une approche sémantique, donc lexicale : le fait que pour la compréhension des textes, c'est-à-dire pour la construction de leur sens, deux facteurs sont très largement invoqués : cohésion et cohérence textuelle, toutes deux étant fournies par les auteurs des textes.

Pour Charolles¹¹, s'agissant de la cohérence :

« tout le monde est aujourd'hui à peu près d'accord pour considérer que la cohérence est un principe général d'interprétation du discours qui s'applique, comme la maxime de pertinence de H.P.Grice (1975) dont il n'est du reste qu'une illustration, à toute séquence d'énoncés du moment que ceux-ci sont produits à la suite. Les effets de ce principe ont surtout été soulignés à propos de la compréhension, mais ils sont non moins sensibles au niveau de la production ».

¹⁰ Galatanu, O., *ibid.*.

¹¹ Charolles, M., « Cohérence, pertinence et intégration conceptuelle », in www.lattice.cnrs.fr/article.php3 [sine loco] [2001].

Pour Adam¹², à la conduite dialogiquement orientée vers autrui qui caractérise la production répond, symétriquement, « le fait que comprendre un texte consiste toujours à saisir l'intention qui s'y exprime sous la forme d'un macro-acte de langage explicite ou à dériver de l'ensemble du texte ». Il précise que « c'est ce mouvement interprétatif qui permet de déclarer « cohérent » un texte lu » et souligne que « la cohérence n'est pas une propriété linguistique des énoncés, mais le produit d'une activité interprétative ».

La question de la *cohésion* semble plus ancrée dans l'organisation du texte. Ducrot et Schaeffer¹³ rappellent que 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/indéfini, pronominalisation, anaphores, connecteurs etc.) ».

Adam précise (op.cit.), à propos des textes, qu'« à un niveau intermédiaire entre le global et le local, la dimension sémantico-référentielle est analysable en termes d'*isotopie(s)* et de *cohésion* du monde représenté » et souligne l'importance des énoncés isotopes et des « redondances sémantiques nécessaires à la formulation d'un jugement de cohésion ». Pour lui « 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 ? »

L'analyse lexicale des mots clefs d'un texte littéraire permet de relever des *isotopies* dont dépend la cohésion du texte étudié, selon les définitions citées ; c'est-à-dire qu'elle permettrait de répondre à la question « naïve » de Adam : comment expliquer le fait que, quand on lit et comprend un énoncé, on éprouve (ou non) un sentiment d'unité ; ce sentiment d'unité est à la base de la compréhension du texte dans sa globalité, ce qui répond aux attendus de l'approche globale en didactique du FLE/S, et peut constituer le point de départ des activités de classe : « de quoi parle le texte ? » ;

Comme le texte, en tant que discours (produit d'actes de langage), actualise des possibles argumentatifs en *focalisant* sur des éléments de signification¹⁴, l'analyse des mots clefs selon les trois strates, et notamment celles des stéréotypes, ouvre la connaissance du lexique à celle de la charge culturelle partagée, CCP, chère à Galisson.

L'acquisition des structures signifiantes en FLE/S passe ici par l'acquisition du lexique. Ainsi, la première visée consiste à adosser la didactique du lexique en FLE/S sur l'analyse de textes littéraires, et la seconde visée consiste à adosser la didactique du lexique sur la connaissance des théories sémantiques, et non nécessairement de celle qui a été présentée ici : elle n'est qu'une illustration parmi d'autres, de didactisations ou de « linguistique appliquée », pour reprendre un terme –toujours- polémique.

Mais il nous semble que, si l'instructeur –ou l'enseignant- devient capable de formuler explicitement pour lui-même le cadre théorique sémantique qu'il mobilise, alors, il aura plus de chance de confronter ses propositions didactiques aux résultats de ses apprenants, en terme d'acquisition du lexique; autrement dit, il aura plus de chance de repérer « le lien entre le contexte instructionnel et l'acquisition des structures signifiantes ».

Annexe

Extraits de préparations d'enseignants en Master 1 FLE/S (2006-2007 ; université Jean Monnet, Saint-Étienne)

Chloé Radix.

Extrait: Nathalie Sarraute, Folio Théâtre : 25-27

H2, piteusement : Je te dis : ce n'est rien qu'on puisse dire... rien dont il soit permis de parler...

H1 : Allons, vas-y...

H2 : Eh bien, c'est juste des mots...

¹² Adam, J.-M., *Les textes : types et prototypes*, Paris, Nathan Université, 1992, p. 22-24.

¹³ Ducrot, O., Schaeffer, J.M., *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, Paris, Editions du Seuil., 1995, p. 503.

¹⁴ Pescheux, M., « Le temps simulé de la polyphonie : la focalisation anaphorique dans des discours de « définitions naturelles » », in Marillaud P. (dir.), *Actes du XXVIIIème Colloque international d'Albi, Langage et signification : « Langage, temps et temporalité »*, Albi, 9-12 juillet 2007 (à par. 2008) .

H1 : Des mots ? Entre nous ? Ne me dis pas qu'on a eu des mots... ce n'est pas possible... et je m'en serais souvenu...[...]

Analyse lexicale :

« Dire (et champ sémantique : demander, parler, abjurer, répéter):

Définition « noyau » du dictionnaire.	CCP : Expressions figées	CCP : Stéréotypes : proverbes.	Référence au texte.
<u>I. Verbe</u> <u>transitif</u> : Faire entendre aux moyens de la parole, énoncer*. /.....	« Dites 33 ! » « Comme dit l'autre... » « Entre nous soit dit. » « Avoir beau dire et beau faire » Cela va sans dire. »/.....	« Qui ne dit mot consent » /.....	« Je te dis » : Ligne 4 « Mais si je te les dis » Ligne.14 /.....

Déroulement de la séance :

« [...] il s'agit de la première séance orientée vers la production orale, le jeu, et nous sommes en début d'année scolaire. [...] après avoir dit que Sarraute essayait de retranscrire la difficulté de chacun à trouver les bons mots pour exprimer sa pensée, on leur demandera ce qui leur pose le plus problème lorsqu'il faut parler en français (LE). Probablement, une des réponses sera : trouver les bons mots pour se faire comprendre ».

Jean Baptiste Livet :

Paris au mois d'août, René Fallet

« Les possibles argumentatifs : « bonheur » ; « amour ». Citation de Fallet :
L'incertitude est la face cachée du bonheur [...]

[...] être sûr de l'amour de l'autre, c'est déjà le perdre [...]

Analyse lexicale :

« Ces deux expressions semblent intéressantes à étudier du point de vue des *possibles argumentatifs*. Tout d'abord, elles sont formulées sous forme de maxime, et deuxièmement elles lient des termes qu'on n'a pas l'habitude de voir associer, à savoir « incertitude » et « bonheur » d'une part, et « sûr » et « perdre » d'autre part.

1. Généralement *l'incertitude* est plutôt un sentiment perçu comme négatif, effrayant, parfois, à la rigueur, excitant. [...] On peut interpréter l'incertitude ici utilisée comme un *synonyme d'inhabitude*. [...] »

Incertain DONC inhabitude DC bonheur

L'incertitude serait un PA de « Bonheur ».

2. « L'autre expression associe également deux mots qui ne se trouvent généralement pas l'un avec l'autre : « être sûr » et « perdre ». »

Sûr DONC acquis

« René Fallet considère qu'en matière d'amour, c'est l'inverse [...] »

Amour sûr DONC amour non acquis/ Amour DONC non sûr

« Comme on le voit dans la définition du Petit Robert, *l'amour* est « fondé sur l'instinct sexuel mais [entraîne] des comportements variés ». Ces comportements consistent en fait en les efforts faits chaque jour pour le conserver [...] »

Amour DONC non sûr DONC non acquis DONC non perdre

L'incertitude serait un possible argumentatif de « amour ».

Application didactique :

Mesurer « l'importance de ces mots romantiques en les confrontant à leur contraire [:] On peut se livrer à un exercice de l'OULIPO, écrire le contraire de ce texte.[...] »

Marie Thérèse Ducreux

La parure (extrait de Guy de Maupassant, Contes et nouvelles, tome 1, Nouveaux classiques Larousse, 1974.)

« C'était une de ces jolies et charmantes filles, nées, comme par une erreur du destin, dans une famille d'employés. Elle n'avait pas de dot, pas d'espérances, aucun moyen d'être connue, comprise, aimée, épousée par un homme riche et distingué; et elle se laissa marier avec un petit commis du ministère de l'Instruction publique[.] ».

Analyse lexicale :

« Le travail d'analyse du texte proposé ici, consiste à :

- regrouper les mots présents dans le texte autour des thèmes principaux : le statut social/ la réalité collective des femmes/ la pauvreté / etc.
- rechercher les noyaux de signification stable dans les dictionnaires »

Application didactique :

« Objectifs de l'application didactique : [...] repérer les thèmes principaux d'un texte littéraire ; regrouper les mots lexicaux se rapportant à un même thème ; oralement, émettre des hypothèses sur l'incidence que peut avoir l'introduction d'un nouveau mot sur la suite du texte, en se basant sur l'analyse lexicale de ce mot. Par exemple : *réalité* = modestie et bas de l'échelle sociale/pauvreté, simplicité et médiocrité/fatalité, manque et résignation/nécessaire et fonctionnel /désagréable ; *rêve* = distinction et haut de l'échelle sociale/ richesse, inutile, beau et agréable/accessoire, esthétique et agréable/agréable et plaisant »

Camile Baud

Georges Pérec, W ou le souvenir d'enfance

« [...] À l'école on nous donnait des bons points. C'étaient des petits carrés de carton jaunes ou rouges sur lesquels il y avait écrit : 1 point, encadré d'une guirlande. Quand on avait eu un certain nombre de bons points dans la semaine, on avait droit à une médaille. J'avais envie d'avoir une médaille et un jour je l'obtins. La maîtresse l'agrafa sur mon tablier. À la sortie, dans l'escalier, il y eut une bousculade qui se répercuta de marche en marche et d'enfant en enfant. J'étais au milieu de l'escalier et je fis tomber une petite fille. La maîtresse crut que je l'avais fait exprès ; elle se précipita sur moi et, sans écouter mes protestations, m'arracha ma médaille.[.] »

Analyse lexicale :

Mot	Noyau	Stéréotypes
ÉTOILE (ligne 32)	Astre brillant de sa propre lumière, observable sous la forme d'un point scintillant, sans mouvement apparent	Étoile de David, Danseuse étoile, Étoile filante, Étoile du Berger, Étoile de mer. Récompense (militaire). Brillant, jaune, les branches d'une étoile, etc....

« Le marquage voile comme il dévoile : « la médaille », comme « l'étoile », fonctionnent comme l'inscription d'une identité. [...] Ces deux symboles, aussi différents qu'ils sont, fonctionnent tous deux comme un marquage de l'identité [...] » : Médaille DONC marquage DONC bien/ Étoile DONC brillant DC bien/Étoile DONC marquage DONC mal.

Approche didactique :

« [...] une première séquence de cours sera consacrée à la compréhension écrite du texte (environ 25 minutes), ensuite, un travail sur le vocabulaire sera fait à travers le jeu du Tabou (une vingtaine de minutes), et enfin, une étape de production écrite est prévue afin de ré-exploiter certaines caractéristiques du texte narratif (environ 15 minutes)[. ..]

Bibliographie

Adam, J.-M., *Les textes : types et prototypes*, Paris, Nathan Université, 1992.
 Anscombe, J.C., « De l'argumentation dans la langue à la théorie des topoï », in Anscombe J.C. (dir.), *La théorie des topoï*, Paris, Éditions Kimé, 1995.
 Anscombe, J.C., Ducrot, O., *L'argumentation dans la langue*, Liège Bruxelles, Pierre Mardaga Éditeur, 1988 (2ème édition).

- Bruner, J., *Savoir faire, savoir dire, le développement de l'enfant*, Paris, PUF, 1983.
- Carel, M., Ducrot, O., « Le problème du paradoxe dans une sémantique argumentative », in *Langue Française* n°123, 1999, p. 6-26.
- Charolles, M., « Cohérence, pertinence et intégration conceptuelle », in www.lattice.cnrs.fr/article.php3 [sine loco] [2001].
- Cuq, J.-P., Gruca, I., *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, 2002.
- Ducrot, O., *Les mots du discours*, Paris, Éditions de Minuit, 1980, Ducrot, O., « Les modificateurs réalisants », in *Journal of Pragmatics* n°24 1995, p.145-165.
- Ducrot, O., Schaeffer, J.M., *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, Paris, Éditions du Seuil., 1995.
- Galatanu, O., « Le phénomène sémantico-discursif de déconstruction-reconstruction des topoï dans une sémantique argumentative intégrée », in *Langue Française* n°123, 1999, p. 41-52.
- Galatanu, O., “La dimension axiologique de l’argumentation”, in Carel, M. (ed.), *Les facettes du dire. Hommage à Oswald Ducrot*, Paris, Kimé, 2002, p. 93 – 108.
- Galatanu, O., “La construction discursive des valeurs”, in Barbier, J-M. (ed.), *Valeurs et activités professionnelles*, CRF CNAM, Paris, L’Harmattan, 2003, p. 87 – 114.
- Galatanu, O., « Sémantique et élaboration discursive des identités. “L’Europe de la connaissance” dans le discours académique », in Suomela-Salmi, E., Dervin, F., *Cross cultural and cross-linguistic perspectives on Academic discourse*, Turku, Finland, University of Turku., 2006.
- Galisson, R. *De la langue à la culture par les mots*, Paris, Clé International, 1991.
- Gaonac’h, D., *Théories d’apprentissage et acquisition d’une langue étrangère*, Paris, Langues et Apprentissage des Langues, 1991.
- Moirand, S., *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette FLE, 1990, p. 122-165.
- Pescheux, M., « Le temps simulé de la polyphonie : la focalisation anaphorique dans des discours de « définitions naturelles » », in Marillaud P. (dir.), *Actes du XXVIIIème Colloque international d’Albi, Langage et signification : « Langage, temps et temporalité »*, Albi, 9-12 juillet 2007 (à par. 2008).
- Putnam, H., *Représentation et réalité*, Paris, NRF Gallimard, 1990.